



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

MACKSON LUIZ FERNANDES DA COSTA

O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

NATAL - RN

2018

MACKSON LUIZ FERNANDES DA COSTA

O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Conhecimento *Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Pereira de Melo

NATAL - RN

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Costa, Mackson Luiz Fernandes da.
O (não) lugar da educação física na escola de tempo integral
/ Mackson Luiz Fernandes da Costa. - Natal, 2018.
123f.: il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

Orientador: Dr. José Pereira de Melo.

1. Escola de Tempo Integral - tese. 2. Educação Física - tese. 3. Prática Pedagógica - tese. 4. Multirreferencialidade - tese. I. Melo, José Pereira de. II. Título.

RN/UF/BSE-CE

CDU 376:796

MACKSON LUIZ FERNANDES DA COSTA

O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Prof. Dr. José Pereira de Melo (Orientador) – UFRN

Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo (Membro interno) – UFRN

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Dias (Membro interno) – UFRN

Prof^a. Dr^a. Regina Maria Rovigati Simões (Membro externo) – UFTM

Prof^a. Dr^a. Maria Eleni Henrique da Silva (Membro externo) – UFC

Prof^a. Dr^a. Marta Genu Soares (Suplente externa) – UEPA

Prof. Dr. Aguinaldo César Surdi (Suplente interno) – UFRN

NATAL - RN

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais, José Luiz da Costa e Maria da Paz Fernandes da Costa.

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar os meus agradecimentos àquele que é o autor da minha fé, que me garante paz em todos os momentos da minha vida, Deus, sem Ele não teria chegado até aqui. É por isso que dou toda honra e glória a Ele.

Aos meus pais, José Luiz da Costa e Maria da Paz Fernandes da Costa, os quais dedicaram grande parte de suas vidas à minha, abrindo mão de conforto, se sacrificando diariamente para proporcionar a seus filhos uma vida digna com uma formação que está além do que qualquer instituição formadora pode ofertar.

A minha esposa e melhor amiga, Brunna Soares Rodrigues Costa, que me acompanha desde 2010 me motivando e ajudando a enfrentar os desafios que surgem a nossa frente. A ela dedico meu amor!

As minhas irmãs, Salete e Priscila, por sempre torcerem por mim.

Ao professor José Pereira de Melo por ter me orientado nessa caminhada de cinco anos entre mestrado e doutorado. Ele foi mais que um orientador, foi um amigo e uma referência profissional que compartilhou comigo muitos ensinamentos que irei levar para vida.

A professora Maria Aparecida Dias e professor Allyson Carvalho que acompanham minha formação desde a graduação e hoje compõem a banca fechando um longo ciclo. A eles todo meu respeito e amizade.

As professoras Regina Simões, Maria Eleni, Marta Genu e ao professor Aguinaldo Surdi por se disporem a participar da banca e contribuírem para o constructo dessa tese.

A professora Jaqueline Moll pelas colaborações na banca de qualificação.

A todos os professores(as) que me ajudaram a trilhar essa caminhada, especialmente ao professor Antônio de Pádua que me apoiou em muitos momentos com uma palavra amiga de incentivo e compartilhando sua experiência.

Também agradeço aos meus amigos e colegas de formação que fizeram parte desse processo, seja me ouvindo, dividindo ideias, angústias e felicidades. Todos foram importantes!

A sociedade brasileira por ter investido na minha formação, para qual espero retornar o investimento empreendido.

Ao Colégio Marie Jost nas pessoas de Werne, Cassia, Elaine, Denise e Denis por colaborarem com esse trabalho.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte por ter me acolhido nos últimos 10 anos me proporcionando várias experiências que contribuíram efetivamente na minha formação tanto acadêmica como cidadão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Centro de Educação da UFRN, por ter aberto as portas para a ampliação da minha formação, proporcionando um acervo de conhecimentos através dos componentes curriculares.

Ao Grupo de Estudo Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC) por todos os momentos de aprendizagem e crescimento nos encontros para discutir temáticas diversas no campo da Educação e Educação Física durante esses anos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), meu atual vínculo profissional, por ter me apoiado e autorizado o afastamento das atividades profissionais para dedicação integral na conclusão dessa pesquisa.

A todos meus muito obrigado!

RESUMO

As inquietações com relação à escola de tempo integral surgem ao deparar-se com a realidade de um sistema educacional que visualiza a ampliação do tempo escolar como uma possibilidade de melhor assistência educacional para as crianças, adolescentes e jovens do Brasil. Porém nos deparamos com a realidade de um modelo de escola com dificuldade de materializar e efetivar práticas pedagógicas. Para pensar a escola de tempo integral não se pode olhar de maneira fragmentada, mas considerar todas as referências que a constitui, articulando o fazer pedagógica ao currículo e ao projeto pedagógico da escola, servindo de orientação para todos as práticas no espaço escolar, entre elas a Educação Física. , Partindo desse contexto, Esta pesquisa defende a seguinte tese: a Educação Física esteve presente nas escolas de tempo integral do Brasil por perspectivas unirreferenciais, mas para o atual contexto educacional se faz necessário um olhar multirreferencial para organizar sua prática pedagógica. A escolha da multirreferencialidade como base teórica se dá devido à necessidade de um olhar múltiplo na atual sociedade globalizada em que está constantemente implicada. Diante dessa realidade, a multirreferencialidade se apresenta como uma perspectiva viável para fundamentar a análise em torno dos fenômenos. Metodologicamente, optamos pelo estudo de caso, sendo caracterizado como de caso único incorporado. A Educação Física na escola de tempo integral no Brasil foi o fenômeno definido como caso; como unidades de análise foram definidas as experiências das escolas Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (CECR), o Centro Integrado de Educação Popular (CIEP) como referências na história de escola de tempo integral no país, e o Colégio Marie Jost como experiência mais atual de escola de tempo integral no estado do Rio Grande do Norte (RN). Utilizamos como fonte de evidência a bibliografia para um levantamento histórico das duas primeiras experiências e observação direta, e a entrevista, realizada junto a dois professores de Educação Física, para a descrição da terceira. Diante do discutido e investigado nesta pesquisa, identificamos que a Educação Física esteve presente nas escolas de tempo integral do Brasil, todavia com as mudanças sociais de um mundo globalizado, foi requerendo a apropriação de novas referências. O lugar da Educação Física na escola de tempo integral parte do reconhecimento da escola como um espaço dinamizado por seres corporais que se utilizam da corporeidade como linguagem, estando comprometida com uma prática pedagógica de referências diversas que compreenda o corpo em sua totalidade. Acreditamos que os princípios teóricos da multirreferencialidade pode sustentar a prática pedagógica da Educação Física, legitimando sua presença na escola de tempo integral.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral; Educação Física; Prática Pedagógica; Multirreferencialidade.

ABSTRACT

Concerns about full-time school arise when faced with the reality of an educational system that visualizes the expansion of school time as a possibility of better educational assistance for children, adolescents and young people in Brazil. However, we are faced with the reality of a school model with difficulty in materializing and implementing pedagogical practices. To think about full-time school one can not look in a fragmented way, but consider all the references that constitute it, articulating the pedagogical doing to the curriculum and the pedagogical project of the school, serving as a guide for all practices in the school space, among them the Physical Education. This research defends the following thesis: Physical Education was present in full-time schools in Brazil by unreferential perspectives, but for the current educational context it is necessary to have a multireferential view to organize its pedagogical practice. The choice of multireferentiality as a theoretical basis is due to the need for a multiple look at the current globalized society in which it is constantly involved. Faced with this reality, multireferentiality presents itself as a viable perspective to base the analysis around the phenomena. Methodologically, we chose the case study, being characterized as a single case incorporated. Physical Education in full-time school in Brazil was the phenomenon defined as a case; as units of analysis the experiences of the schools of the Carneiro Ribeiro Popular Education Center (CECR), the Integrated Center for Popular Education (CIEP) as references in the history of full-time school in the country, and the Marie Jost College as the most current experience of a full-time school in the state of Rio Grande do Norte (RN). We used as a source of evidence the bibliography for a historical survey of the first two experiences and direct observation, and the interview, conducted with two Physical Education teachers, for the description of the third. Faced with the research and discussed in this research, we identified that Physical Education was present in full-time schools in Brazil, but with the social changes of a globalized world, it required the appropriation of new references. The place of Physical Education in full-time school starts from the recognition of the school as a space invigorated by corporeal beings who use the corporeity as language, being committed to a pedagogical practice of diverse references that understands the body in its totality. We believe that the theoretical principles of multireferentiality can support the pedagogical practice of Physical Education, legitimizing its presence in full-time.

Key words: School of Integral Time; Physical Education; pedagogical practice; Multireferentiality.

RESUMEN

Las inquietudes con relación a la escuela de tiempo completo surgen al depararse con la realidad de un sistema educativo que visualiza la ampliación del tiempo escolar como una posibilidad de mejor asistencia educativa para los niños, adolescentes y jóvenes de Brasil. Pero nos encontramos con la realidad de un modelo de escuela con dificultad para materializar y hacer prácticas pedagógicas. Para pensar la escuela a tiempo completo no se puede mirar de manera fragmentada, sino considerar todas las referencias que la constituyen, articulando el hacer pedagógica al currículo y al proyecto pedagógico de la escuela, sirviendo de orientación para todas las prácticas en el espacio escolar, entre ellas la Educación Física. En este contexto, esta investigación defiende la siguiente tesis: la Educación Física estuvo presente en las escuelas de tiempo completo de Brasil por perspectivas unirreferenciales, pero para el actual contexto educativo se hace necesario una mirada multirreferencial para organizar su práctica pedagógica. La elección de la multirreferencialidad como base teórica se da debido a la necesidad de una mirada múltiple en la actual sociedad globalizada en que está constantemente implicada. Ante esta realidad, la multirreferencialidad se presenta como una perspectiva viable para fundamentar el análisis en torno a los fenómenos. Metodológicamente, optamos por el estudio de caso, siendo caracterizado como de caso único incorporado. La Educación Física en la escuela de tiempo completo en Brasil fue el fenómeno definido como caso; como unidades de análisis se definieron las experiencias de las escuelas del Centro Popular de Educación Carneiro Ribeiro (CECR), el Centro Integrado de Educación Popular (CIEP) como referencias en la historia de escuela de tiempo completo en el país, y el Colegio Marie Jost como experiencia más actual de escuela de tiempo completo en el estado de Rio Grande do Norte (RN). Utilizamos como fuente de evidencia la bibliografía para un relevamiento histórico de las dos primeras experiencias y observación directa, y la entrevista, realizada junto a dos profesores de Educación Física, para la descripción de la tercera. Ante la discusión e investigada en esta investigación, identificamos que la Educación Física estuvo presente en las escuelas de tiempo completo de Brasil, pero con los cambios sociales de un mundo globalizado, fue requiriendo la apropiación de nuevas referencias. El lugar de la Educación Física en la escuela de tiempo completo parte del reconocimiento de la escuela como un espacio dinamizado por seres corporales que se utilizan de la corporeidad como lenguaje, estando comprometida con una práctica pedagógica de referencias diversas que comprenda el cuerpo en su totalidad. Creemos que los principios teóricos de la multirreferencialidad pueden sostener la práctica pedagógica de la Educación Física, legitimando su presencia en la escuela de tiempo completo.

Palabras clave: Escuela de Tiempo Completo; Educación Física; Práctica pedagógica; Multireferentiality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
SEÇÃO I	18
OS MÚLTIPLOS OLHARES PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	18
SEÇÃO II	64
A EDUCAÇÃO FÍSICA E UMA ANÁLISE DE SUA PRESENÇA NA ESCOLA	64
SEÇÃO III	80
O LUGAR DA EDUCÃO FÍSICA A PARTIR DE UM OLHAR MULTIRRREFERENCIAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	80
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A MULTIRRREFERENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A	119
APÊNDICE B	120

INTRODUÇÃO

Conhecer é tarefa de sujeito, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

PAULO FREIRE

A temática da escola de tempo integral se apresenta constantemente nos discursos políticos, relacionada diretamente às políticas públicas, que nas últimas duas décadas do século XXI vêm tentando suprir a carência do novo contexto social brasileiro, que se caracteriza pela ausência da família na formação das crianças, o aumento da violência urbana e uma grande desigualdade social que dificulta o acesso a uma amplitude de acervo cultural. Essas transformações implicaram uma nova organização na sociedade, na família, na política, nas práticas de lazer, na educação, entre outras dimensões da sociedade.

A educação é uma dimensão da sociedade que sofreu algumas mudanças, tanto na sua organização como em seus princípios ideológicos. A transição da educação doméstica que consistia em uma formação prioritariamente no espaço familiar para a educação escolarizada, criando a escola como um espaço de transmissão de conhecimentos hierarquicamente estabelecido, foi um marco para as transformações dos ideais de educação. A escola, na sua origem, tinha como intenção proporcionar uma educação formal que oportunizasse uma formação igualitária, principalmente que pudesse desenvolver o cidadão para o trabalho, porém esse espaço vai se configurando como uma instituição de controle, em que as relações de poder privilegiavam uma minoria, mascarando no ensino sistematizado suas atribuições sociais de caráter elitista.

A escola contemporânea foi adornada de demandas sociais que extrapolam sua função primária de ensinar um conhecimento sistematizado, pois passou por reconstruções do imaginário social, atribuindo novos sentidos, que implicaram a atribuição de seu papel na sociedade. A escola se tornou um espaço viabilizador do acesso a culturas diversas, às quais a população de baixa renda tem pouco ou quase nenhum acesso, por falta de políticas públicas que promovam igualdade social disponibilizada à população. Essa desigualdade social nos faz encontrar nas escolas públicas crianças que têm na merenda escolar uma de suas poucas refeições diárias. Ela também se transformou em um lugar onde as crianças e adolescentes

têm oportunidade de trocar afetos, pois nos deparamos com uma sociedade que tem desenvolvido uma vulnerabilidade afetiva que se caracteriza pela diminuição da troca de afeto humano, não sendo restrita aos mais pobres, mas alcança todas as classes sociais.

Essas novas atribuições da escola requerem pensar outras formas de entendê-la e organizá-la, o que em um mundo globalizado torna-se uma tarefa desafiadora. Nesse contexto complexo, nos deparamos com três exigências que devemos atentar nas escolas: uma de caráter mundial que, por mais contraditório que pareça, está em torno das relações comerciais e de uma consciência de humanidade, sendo um desafio atendê-las sem sobreposição; outra exigência é de caráter regional, que deve levar em conta os aspectos culturais e sociais de um país e suas regiões; por fim, a que entendemos ser de suma importância, os desejos e anseios individuais do educando, reconhecendo as significações que ele cria dentro da sociedade.

Na dimensão política e ideológica, o Brasil já ensaiou a implantação de modelos de escolas que atendessem a uma educação integral, tendo como base a ampliação do tempo escolar, porém essas tentativas foram pontuais e não foram capilarizadas dentro do sistema educacional do país. Entre as primeiras tentativas da implantação de um modelo de escola que atendesse os alunos em tempo integral, tivemos a experiência do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (CECR), criado por Anísio Teixeira no estado da Bahia, e o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), idealizado por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro. No ano de 2007, o Programa Mais Educação (PME) surgiu como tentativa de estabelecer um sistema educacional que desenvolvesse a educação integral.

O CECR e o CIEP foram experiências que materializaram a organização de uma escola de tempo integral que atendia a todos os alunos matriculados, mas circunscritas apenas a um determinado contexto do país, porém com repercussão nacional. Já o PME se caracterizou como uma política de indução que visava aumentar a oferta educativa nas escolas públicas de todo o país por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos, a saber: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação, educação científica e educação econômica.

Esses macrocampos visualizam promover uma educação no espaço escolar que atenda a integralidade do sujeito. Porém, mesmo com um alcance nacional, o PME não teve o mesmo êxito do CECR e do CIEP no que concerne à organização de escola de tempo integral, pois o programa não atende a todos os alunos matriculados nas escolas, além de não atentar para

questões estruturais das escolas e da participação protagonista dos professores, pois estes continuam com sua carga horária normal à escola regular, enquanto as atividades complementares são ministradas por monitores, os quais muitas vezes não têm formação pedagógica.

No Brasil, a atual incerteza no campo educacional está em torno da estruturação de uma escola de tempo integral. Essa nova intenção tem que estar atenta, para não reproduzir o modelo de escola que existe apenas aumentando o tempo de permanência na escola. Ao contrário, é necessário aproveitar essa oportunidade para construir uma nova escola. Nessa nova escola, todos os saberes que envolvem a vida dos educandos, adotando um currículo que considere a educação escolar e não escolar, acarretando mudanças no uso do tempo e do espaço da escola. Situamos nossa análise da escola de tempo integral partindo da perspectiva da escola como um espaço que visualiza promover uma formação integral.

Nessa mudança, é preciso compreender o todo do sistema educacional, tanto nos aspectos políticos e administrativos, como nas práticas pedagógicas, sendo necessário voltar o olhar para o papel dos componentes curriculares nesse contexto da escola de tempo integral. A busca por respostas prontas, por soluções instantâneas para perguntas e problemas em torno de fenômenos diversos é uma constante durante muitos momentos da nossa vida, e é claro que nos deparamos com possíveis respostas, mas temporais e incompletas, pois normalmente partem apenas de um ponto de vista e não consideram o tecido complexo em que estamos inseridos.

As inquietações com relação à escola de tempo integral surgem ao deparar-se com a realidade de um sistema educacional que visualiza a ampliação do tempo escolar como uma possibilidade de melhor assistência educacional para as crianças, adolescentes e jovens do Brasil. Todavia, ainda se encontra na atual realidade da escola uma dificuldade de materializar e efetivar práticas pedagógicas e políticas para a escola de tempo regular. Para pensar a escola de tempo integral não se pode olhar de maneira fragmentada, mas considerar todas as referências que a constitui, articulando o fazer pedagógica ao currículo e ao projeto pedagógico da escola, servindo de orientação para todos os atores da escola, sendo assim possível começar a pensar em qualidade da educação escolarizada com a ampliação do tempo de permanência do aluno.

Podemos dizer também que a investigação dessas temáticas é motivada a partir da compreensão de que elas são fenômenos sociais que implicam diretamente o estabelecimento

de novas relações de saber que perpassam as relações entre sujeitos e a institucionalização de práticas sociais. As diversas formas de se relacionar com os fenômenos e de conceber o conhecimento nos colocam diante de algumas realidades existenciais com as quais nos deparamos diariamente, tais como momentos em que a nossa percepção é colocada em questão pelo ponto de vista do outro, desafiando-nos a entender ou a negá-la; o olhar para o que nos cerca pode ser diverso, desde um simples fragmento até uma totalidade, o que nos desafia a escolher os caminhos a serem tomados; a qualificação dos fenômenos, objetos ou pessoas é um processo que perpassa pela construção individual na busca de significações próprias até construções coletivas que criam padrões e provocam dilemas para nossas escolhas.

Na empreitada de investigar a Educação Física na escola de tempo integral, este trabalho de tese se apresenta como uma construção contínua iniciada desde a dissertação de mestrado, na qual demos nossos primeiros passos para tratar da temática. No mestrado realizamos um estudo do Programa Mais Educação, que se configurou como uma política de indução para a implantação de escola de tempo integral no Brasil. A partir dele, buscamos identificar como as atividades desenvolvidas nele estavam dialogando com a Educação Física da escola em que estava inserido.

Identificamos que as atividades eram ofertadas como extracurriculares e que em sua maioria encontravam-se desarticuladas do projeto pedagógico das escolas. Essa desarticulação gera diversos problemas no processo de ensino-aprendizagem, consequentemente no uso do tempo e espaço escolar. Entre as problemáticas, a falta de planejamento conjunto entre professor e monitor do programa, desconhecimento do projeto pedagógico da escola e disputa de espaço para práticas, o que influenciava diretamente no fazer pedagógico dos professores e monitores.

A Educação Física como prática pedagógica tem sido concebida de várias maneiras durante a história, atribuindo vários sentidos ao seu papel no processo formativo, tanto em espaços formais, como a escola, como em espaços informais. Dentre muitas compreensões, entendemos que a Educação Física no contexto escolar objetiva inserir o educando na cultura de movimento como um conhecimento pedagógico que lhe permite criar autonomia e criticidade no processo de formação concernente ao uso do corpo nas práticas corporais. Para isso o professor deve estar ancorado em uma rede de saberes que comprehenda as pessoas em sua totalidade, pois as faz se compreender enquanto sujeitos corporais que interagem com o

outro e o mundo.

Assim como os demais componentes curriculares, a Educação Física deve reconhecer o seu papel nessa realidade da escola de tempo integral, apresentando-se como fundamental para justificar a ampliação do tempo no espaço escolar, com o intuito de ofertar uma formação integral. Diante da vulnerabilidade social do país, nem todas as crianças têm acesso a uma diversidade de práticas corporais historicamente constituídas, restringindo-se apenas às que lhe foram apresentadas no seu contexto social, que em sua maioria é exposto por um apelo midiático, e conhecendo-as apenas na dimensão do fazer.

A Educação Física, no decorrer de sua história no âmbito escolar, também apresentou entraves para se legitimar enquanto componente curricular, pois sempre foi marginalizada no processo formativo do sujeito, por ser atrelada a atividades manuais na vida social, que no contexto do século XIX tais práticas estavam associadas a população menos favorecida e sendo a escola um espaço que era ocupado pela camada mais rica, e a inserção de uma prática que remettesse a uma aproximação entre as classes sociais não era bem aceita. Tal fato, no imaginário social brasileiro, estava associado à classe mais pobre da população, atribuindo às atividades “cognitivas” um maior prestígio, o que implicou na hierarquização dos saberes na escola.

O desprestígio da Educação Física na escola está relacionado ao desprestígio do próprio corpo, que por muito tempo foi tratado como uma máquina, um objeto a ser formado e cuidado, implicando uma prática pedagógica que o tratava como acessório. As práticas pedagógicas fundamentadas por essa perspectiva são fundamentadas em um único referencial de concepção de corpo. Nesse contexto, a educação escolarizada nega a subjetividade do corpo como condição existencial e linguagem do ser no mundo.

Para a escola de tempo integral a Educação Física deve ampliar seus referenciais na maneira de conceber o corpo, de compreender a escola, de pensar a aprendizagem e desenvolver a prática pedagógica, pois é preciso refletir sobre seu papel nesse formato escolar, com tempo ampliado e que projeta proporcional educação integral. Isso requer mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro, que atualmente atribui aos currículos das escolas entre uma a três horas de aulas por semana do componente curricular Educação Física, para que o professor contemple um leque de conteúdos em todas as suas dimensões formativas, transversalize temas e contribua com o gerenciamento das emoções dos alunos. Acreditamos ser isso insuficiente para atender essas demandas, principalmente pela presença

curta do professor na escola.

Para uma escola de tempo integral se materializar, as propostas curriculares devem estar integradas, atendendo à complexidade formativa do aluno, pois o atual sistema educacional brasileiro não atende a demanda formativa de uma educação integral, visto que hierarquiza e fragmenta o conhecimento; apresenta uma demanda formativa influenciada por um grupo social “antidemocrático”, que é minoritário, mas com grande controle social; e não considera os diversos contextos sociais do país.

Diante do complexo que envolve a escola de tempo integral, devemos buscar olhar para os fenômenos em sua totalidade. Isso tem sido uma das dificuldades para o atual contexto, pois ao mesmo tempo em que vive uma globalização que requer hibridização de saberes, ainda tem a especialização como meta formativa, principalmente pelo processo de racionalização e objetivação.

Nesse sentido, defendemos a tese que a Educação Física esteve presente nas escolas de tempo integral do Brasil por perspectivas unirreferenciais, mas para o atual contexto educacional se faz necessário um olhar multirreferencial para organizar sua prática pedagógica.

Para nortear essa tese, tomamos como base as seguintes questões de estudo: a) Como é organizado o fazer pedagógico da Educação Física na escola de tempo integral? b) Os princípios da multirreferencialidade estão presentes na Educação Física da escola de tempo integral? c) Como repensar a Educação Física na escola de tempo integral a partir de princípios da multirreferencialidade?

A partir dessas questões, objetivamos refletir sobre a organização da prática pedagógica da Educação Física na escola de tempo integral . Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) relatar as primeiras experiências de escolas de tempo integral no Brasil; b) verificar a organização da Educação Física nessas experiências e c) apresentar a organização da prática pedagógica da educação Física, na escola de tempo integral, a partir de um olhar multirreferencial.

Metodologicamente optamos pelo estudo de caso, que "representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto" (YIN, 2005, p. 19). Os estudos de caso são

baseados em uma matriz 2x2, resultando em quatro possíveis combinações de projetos de estudo de caso, sendo eles: estudos de caso único holístico (tipo I); estudo de caso único incorporado; estudo de caso múltiplo holístico (tipo 3); e estudo de caso múltiplo incorporado (tipo 4) (YIN, 2005). Este estudo é caracterizado como de caso único de unidades incorporadas.

Segundo Yin (2005, p. 32), o estudo de caso tem duas características técnicas importantes. A primeira é que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro de seu contexto da vida real”; não sendo o fenômeno e seu contexto sempre discernível, deparamo-nos com a segunda característica, pois a “investigação do estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências” (p. 33).

Nesse sentido, o fenômeno definido como caso nesta pesquisa é a Educação Física na escola de tempo integral no Brasil, sendo selecionadas três unidades de análise, a saber: Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (CECR), o Centro Integrado de Educação Popular (CIEP) e o Colégio Marie Jost (CMJ). Os critérios de inclusão para as unidades de análise foram: ter uma proposta de ampliação de tempo de permanência do aluno na escola; apresentar uma proposta pedagógica de currículo que atendesse todos os alunos matriculados em tempo integral; e ter a presença da Educação Física.

O CECR e o CIEP são as principais unidades de análise, pois foram um marco histórico de experiências exitosas de escolas públicas de tempo integral no país. Como fonte de evidência dessas unidades foi realizada uma análise histórica dessas escolas através de um levantamento bibliográfico.

O CMJ é tomado como unidade de análise secundária por apresentar uma realidade de uma experiência privada no contexto do estado do Rio Grande do Norte, que no decorrer de sua história teve algumas experiências pontuais de escolas públicas de tempo integral, mas não ficaram registradas oficialmente. Até a realização desta pesquisa, o estado ainda não tinha escolas públicas funcionando como escola de tempo integral com os critérios de inclusão elencados nesta pesquisa.

No CMJ as fontes de evidências foram documental, com a leitura do Projeto Pedagógico e a entrevistas com dois professores de Educação Física que têm dedicação exclusiva à escola, característica comum ao CECR e ao CIEP. Para atender o que é proposto

por Yin (2005), as entrevistas foram organizadas em questões estruturadas, com o intuito de extrair o ponto de vista de cada um com relação a uma mesma temática.

As questões elencadas da entrevista para apresentar a escola foram: Como são distribuídos os diferentes componentes curriculares no currículo da escola, considerando-se conteúdos e carga horária? Para você, o que diferencia a aula de Educação Física na escola de tempo integral da de tempo parcial? Como é a organização didática da Educação Física na escola, considerando os conteúdos, a metodologia, os objetivos, a avaliação, horários de aulas e composição de turmas? Quais espaços da escola você utiliza nas aulas como espaços de aprendizagem?

Todas as entrevistas foram gravadas e passaram por transcrição direta (Anexo B) para uma análise das respostas, focando nos elementos que tratavam da prática pedagógica dos professores no contexto da escola.

Desta feita, este trabalho foi organizado em três seções, sendo na primeira seção uma discussão teórica sobre a multirreferencialidade, relacionando com a educação e a escola de tempo integral, apresentando as experiências das escolas tidas como unidades de análise do estudo de caso. Na segunda seção, há uma discussão sobre a Educação Física no espaço escolar, partindo do percurso histórico. E na última seção, é apresentada a Educação Física no contexto das experiências de escolas de tempo integral analisadas, concluindo apontamentos para pensar a prática pedagógica da Educação Física com base nos princípios da multirreferencialidade. Por fim, desenvolvemos as considerações finais, em que buscamos apresentar reflexões em torno do que foi apresentado nas seções, com o intuito de alcançar o objetivo traçado nesta pesquisa, bem com o convergir as respostas para as questões de estudo e a afirmação da tese defendida.

SEÇÃO I

OS MÚLTIPLOS OLHARES PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

“Desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente”.

Anísio Teixeira

A necessidade de um olhar múltiplo é uma característica da atual sociedade globalizada que está constantemente implicada em relações complexas. Diante dessa realidade, a multirreferencialidade se apresenta como uma perspectiva viável para fundamentar a análise em torno dos fenômenos. Tendo como principal pensador Jacques Ardoino, a multirreferencialidade é uma perspectiva epistemológica do conhecimento que nega a existência do conhecimento de um ponto de vista purista e monológico, compreendendo os fenômenos em sua complexidade, relacionando-os à dimensão do imaginário.

Entender um fenômeno em sua totalidade é o anseio da humanidade, que tratou o conhecimento por diversos fundamentos epistemológicos, até se deparar com o processo de racionalização e objetivação, denominado de conhecimento científico. Nesse contexto o conhecimento científico passa a ser um descritor das formas que moldam o conhecimento, estabelecendo padrões e convenções que visam torná-lo aceitável ou não. Essa característica da ciência cria uma bolha de isolamento em torno da observação dos fenômenos, negando outras possibilidades de inferir *verdades* sobre eles. Para a ciência positivista o conhecimento passa por um processo de redução do real:

[...] e “constroem” literalmente os “fatos”, as “leis” e as teorias, mas seu “desafio” é sempre o da decomposição (é a etimologia do termo “análise”), da divisão, da pesquisa de elementos mais e mais simples, supostos mais e

mais fundamentais, cuja combinação daria conta das propriedades do conjunto (conforme o enuncia cartesiano: “o todo é a soma das partes”) (ARDOINO 2012, p. 88).

Para superar essa visão reducionista, que tem uma racionalização exacerbada da razão, Ardoino (1998) propõe uma leitura plural dos objetos (teóricos ou práticos), pois eles existem em um contexto de heterogeneidade, assumindo a hipótese da complexidade, até mesmo de uma hipercomplexidade. Para o autor “A exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais proíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução” (p.26). Para ele isso justifica o uso do termo complexidade, não apresentando semelhança com a ideia de complicado, mas reconhecendo a tessitura das relações existenciais, tanto no contexto social, físico, fisiológico e biológico. Dessa forma, o conceito de complexidade é um dos fundamentos para a multirreferencialidade.

Para entender a complexidade, é necessário se apropriar da ideia de incerteza, pois revela as coisas inauditas da vida, apresentando-nos as dúvidas que nos cercam, tornando-se um socorro na busca de um método que articule o que está separado e reúne o que está disjunto, compreendendo que:

[...] a dúvida sobre a dúvida dá à dúvida uma dimensão nova, a da reflexão: a dúvida através da qual o sujeito se interroga sobre as condições de emergência e de existência de seu próprio pensamento constitui, a partir de agora, um pensamento potencialmente relativista, relacionista e autoconhecedor (MORIN, 2013, p.29).

A dúvida permite ver o método não como um caminho a ser trilhado, mas como um caminho construído enquanto se trilha, considerando tudo o que se apresenta durante a caminhada, pois os encontros nela existentes, promovidos por um determinado grau de desordem, geram interações que implicam um determinado grau de organização.

Uma questão que Ardoino busca ampliar, dentro da complexidade adotada por Edgar Morin, é que a noção designadora do termo está relacionada à visão de que o todo é um emaranhado de partes mais simples e que para uma melhor compreensão do todo é necessário se conhecer melhor as partes, buscando descobrir por redução um conhecimento cada vez mais simples e mais puro.

Para Ardoino (1998), a multirreferencialidade assume o pensamento da complexidade, mas na perspectiva de uma “radical pluralização”, em que a busca de articulação entre o que é heterógeno sempre está aberto às referências, não cabendo pensar em uma

multidimensionalidade que converge. Por isso o autor coloca o termo “holístico” como uma substituição para a complexidade que envolve os fenômenos humanos, pois:

Seria preciso, em seguida, concordar que a representação sistêmica da complexidade também não é inteiramente suficiente para dar conta de certos aspectos característicos das práticas e das situações sociais, especialmente a consistência particular de uma temporalidade-duração mais histórica (p. 26).

Todavia, perceber uma necessidade de ampliar a compreensão da complexidade tratada por Morin (2005, p. 63) não implica negar o desafio proposto de que:

É preciso religar o que era considerado como separado. Ao mesmo tempo, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza. O conhecimento é, com efeito, uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza.

Na história da humanidade, a percepção de mundo passou por um processo de ampliação, pois este era compreendido de maneira fragmentada por seus habitantes. O mundo estava restrito ao horizonte, parando onde os olhos alcançavam. Nessa história, os encontros entre os povos provocaram um intercâmbio cultural, mesmo que por um processo de dominação e sobreposição de poder, tendo nas grandes navegações um marco para a concepção de mundo que temos hoje, pois o horizonte foi superado. Para Freire (1977, p. 27):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em fazer do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Não foi apenas a superação de horizonte com o encontro de novas terras que atribuiu um novo sentido à compreensão de mundo, mas as relações que passaram a ser estabelecidas. Para Ardoino (1998, p. 24):

Na medida em que os homens empreendem e realizam projetos, juntos eles interagem. O vínculo social torna-se, desse modo, um de seus objetos práticos. A problemática do poder que aí se associa sempre, ao mesmo tempo, mítica e realmente, interessa tanto à vivência dos indivíduos, dos “sujeitos”, quanto ao funcionamento do corpo social, das organizações e das instituições, ou às relações interpessoais de dominação, de submissão, de interdependência, tecendo a quotidianidade do agir.

Os fenômenos são suscetíveis a diversas análises que podem partir de referências diferentes, fazendo-se necessária uma leitura plural para o reconhecimento dos múltiplos vieses nos quais eles podem estar situados e criar um entendimento próprio. A complexidade que envolve as relações sociais e implicam o estabelecimento de poder leva-nos a encontrar no imaginário as implicações na criação das instituições, as quais vão criando cada vez mais forças, direcionando e controlando projetos que implicam na vida das pessoas, consequentemente nas suas ações no mundo que estão ligadas diretamente com a coletividade. É nesse sentido que Ardoino se apropria da perspectiva de imaginário em Cornelius Castoriadis, atribuindo aos seres humanos um potencial criador que “pressupõe a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é” (CASTORIADIS, 1982, p. 154).

Pensar a criação da instituição não pode ser cristalizada a um determinismo inflexível, pois ela é uma criação humana que, tanto em sua individualidade quanto na coletividade, possui um poder criador, que Castoriadis (2004) chama de imaginário social instituinte.

Tanto na escala microssocial dos grupos restritos e mais macrossocial no Âmbito das organizações e das instituições, a formação dos sujeitos sociais e o desenvolvimento das pessoas efetuam-se através de um jogo complexo de interações e alterações, fora das quais toda mudança seria impossível (BORBA, 2012, p.82).

Em um mundo de complexidade, a visão em torno dos fenômenos sociais deve partir dos diversos olhares dos que os produzem, buscando compreender os diversos contextos dessas produções. Ou seja, tem que considerar o indivíduo com seu poder criador e significações, as diversas sociedades e suas particularidades e os encontros entre esses indivíduos e sociedades, como nos deparamos na configuração de mundo globalizado atualmente, adornado de significações em torno dos diversos saberes produzidos. Nesse sentido:

Instituição refere-se, portanto, a tudo que é instituído pelo homem e que carrega consigo também seu lado instituinte; a dimensão criadora na qual estão presentes os ruídos, os conflitos, o que desestabiliza. A instituição comporta em si o instituído e o instituinte, portanto, referir-se a ela significa considerar a historicidade, o simbólico e o imaginário (BARBOSA 2012, p. 77).

Dentro desse contexto, encontramos a escola como instituição, logo criação humana e consequentemente requer um olhar multirreferencial. Dentro dela, encontramos seus

instituintes, alunos, professores, pais, gestores, entre outros *agentes-atores-autores*. Dentro da instituição, encontramos outras diversas instituições, criadas como campo particular de investigação e de produção de conhecimento. Falamos neste caso dos componentes curriculares, entre eles, temos a Educação Física, que se constitui como uma instituição presente dentro da escola. Tanto uma como outras são criações dentro da própria sociedade, sendo caracterizadas como *instituições segundas*.

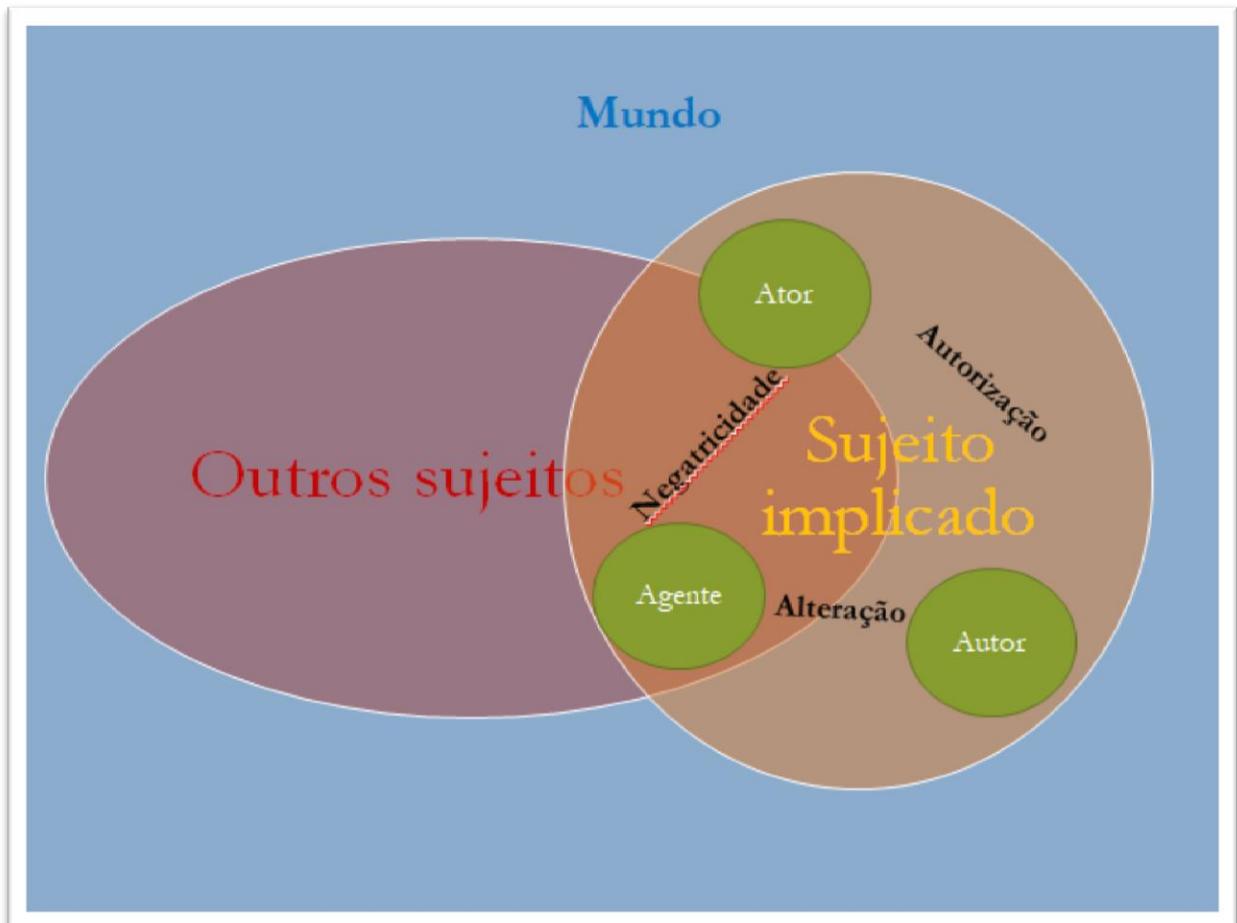
Sendo a escola uma instituição, ela “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1982, p. 159). É comum escutar a pergunta: qual o papel da escola? E entre as respostas podemos encontrar: passar um ensino sistematizado; ensinar um conhecimento historicamente construído; formar cidadão; preparar para a vida; capacitar para o mercado de trabalho; dar uma formação integral, entre outras. Todas essas respostas têm como base uma variável funcional e imaginária.

Equivocadamente, muitos dos discursos em torno do papel da escola buscam se justificar apenas pela visão funcionalista, pois para isso ela tem que definir o que seria a necessidade de uma sociedade. Mas qual seria o ponto de referência para essa escolha? “a perspectiva multirreferencial é justamente a hipótese de que a instituição, a organização ou o grupo não pode se nomear, se descrever e muito menos se analisar a partir de uma única linguagem de referência” (ARDOINO, 1998, p. 48). Para Castoriadis (1982, p. 141):

Uma sociedade só pode existir se uma série de funções são constantemente preenchidas (produção, gestação e educação, gestão da coletividade, resolução dos litígios, etc.), mas ela não se reduz só a isso, nem suas maneiras de encarar seus problemas são ditadas uma vez por todas por sua “natureza”; ela inventa e define para si mesma tanto novas maneiras de responder às suas necessidades, como novas necessidades.

Enquanto a funcionalidade atribui ao indivíduo apenas uma ação de agente, sendo reproduutor das práticas sociais de maneira mecânica e irrefletida, a variável imaginária está atrelada ao processo inventivo, encontrando na relação com o outro as possibilidades de transgressão, sendo o indivíduo ator-autor. O ator é aquele que toma consciência de seu papel, que pode pensar em estratégias e ser reconhecido como coprodutor de sentidos, mas que pode não se reconhecer como um autor. O autor é aquele que funda, cria na dimensão do imaginário e “expressa” e faz “existir” pelos símbolos, os quais são representações nas instituições. Exemplificamos essa relação a partir da imagem a seguir.

Quadro 1: Diagrama representativo da relação do sujeito com o mundo e o outro a partir da multirreferencialidade de Jacques Ardoino.



Na imagem acima encontramos a representação do sujeito implicado no mundo e com outros sujeitos, nessa relação ele participa como agente, ator e autor. Enquanto agente ele possui a capacidade de questionar os imaginários sociais instituídos, ação denominada de negatricidade, possibilitando a tomada de consciência de suas práticas sociais, tornando-o autor. A tomada de consciência permite o sujeito no processo de autorização permitir se refazer, para torna-se *coautor de si* possibilitando sua ação de autoria, alterando a si mesmo, os outros sujeitos e o mundo, ao mesmo tempo que também sofre alterações dos outros sujeitos e do mundo.

Nas relações sempre somos *agente-ator-autores*, ou seja, podemos ter um posicionamento funcionalista diante das determinações do conjunto, podemos ser indivíduos conscientes das imposições e construir estratégias e, por fim, podemos ter uma ação criadora. Vale salientar que esses posicionamentos não se apresentam separados, pois podem ser desenvolvidos e requeridos em graus diferentes, de acordo com as situações.

O trabalhador que acaba de solicitar um aumento ao seu superior hierárquico pode muito bem se comportar como ator consciente e sensato, até mesmo como ator responsável pelo seu procedimento. Nem por isso ele deixa de ser considerado o agente de uma mecânica, de uma dinâmica social muito mais ampla, com referência a qual acrescenta, em termos de transversalidade, seu peso próprio à correlação de forças instituída, ele incluído pelo conjunto dos agentes envolvidos (ARDOINO 1998, p. 29).

Dessa forma, podemos compreender que a escola é um espaço de constantes tensões cujos comportamentos de agente, ator e autor são invariavelmente revelados. Sendo assim, as funcionalidades atribuídas à escola podem ser transgredidas pelos sujeitos que nela interagem, criando sentidos diversos. “Para além das racionalizações ideológicas, econômicas, políticas, a elucidação dessas relações mostra-nos que o laço social é antes de mais nada da ordem de um não-saber dos atores com relação à organização social” (ARDOINO, 1998, p. 45).

Um olhar multirreferencial para o papel do sujeito na sociedade não é restrito às representações estratificadas, mas também não nega a existência desse imaginário. Essa visão para compreender a instituição escolar é fundamental, pois nos aponta para uma concepção que tende a perceber a escola em sua complexidade, mas sabendo que nenhuma leitura global, totalizante, é suficiente para estagnar o fluxo de transformações constantes que ocorrem em torno das instituições.

Para a multirreferencialidade as interações do sujeito dentro da sociedade estão ligadas a um processo de *autorização*, que segundo Berger (2012, p. 27) “a prática de Ardoino é sempre práxis, quer dizer: ela é uma prática que não é a ação de um sujeito transformando o mundo, mas a ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo”. Sendo assim, a educação e a Educação Física devem se colocar como instituições que se *autorizem*, para que o sujeito possa exercer sua função de autor, pois:

De certa forma, uma das finalidades da educação (escolar, profissional, familiar, social) poderia heuristicamente ser definida como a contribuição de todos aqueles que exercem essa função, segundo o que cada um de seus parceiros em formação (crianças, adultos, alunos, estudantes formadores, etc.) possa progressivamente conquistar, adquirir, constituir, desenvolver nele a capacidade de se autorizar, quer dizer, de acordo com a etimologia, de se fazer, de se tornar seu próprio autor (ARDOINO 1998, p. 29).

Essa visão da educação corrobora com Freire (1977, p.69) ao dizer que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro

de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". Pode-se dizer que o olhar multirreferencial para as práticas educativas está em torno do indivíduo, das relações, dos grupos, da organização e instituição. O pesquisador que se insere na escola precisa ter um olhar plural para a prática educativa, pois poderá encontrar nela diversas significações, em que:

[...] as práticas educativas e administrativas apresentam-se como condição necessária caso se pretenda para o ambiente escolar não somente um “clima organizacional” de primeira ordem, mas um “clima pedagógico e formativo”, portanto institucional, no qual se possa praticar e experienciar relações nas quais seja possível o exercício da condição de sujeitos-autores a partir das relações estabelecidas. Se para a organização o que importa é o ótimo funcionamento da engrenagem, para a visão institucional multirreferencial trata-se de perguntar sobre nossa capacidade de atuar junto aos grupos que interagem no interior da escola e sobre nós mesmos, enquanto produtores de sentido (BARBOSA 2012, p. 78).

Para tratar das produções de sentidos, que acontecem primeiramente no imaginário, nas práticas educativas na escola, devemos pensar como são os mecanismos simbólicos que expressam a materialidade das ações.

O currículo torna-se então um ponto crucial para diversas referências que são apresentadas nas escolas, pois ele pode assumir características específicas de acordo com o contexto da sociedade em que a escola está inserida. Ao mesmo tempo, em uma mesma escola, ele pode ter significações diferentes para os atores que a constituem, sejam os professores, gestores, sejam pais e alunos.

Partindo dessa compreensão da possibilidade de o ser humano atribuir sentidos, acreditamos que as significações que circundam a instituição escolar podem ser alteradas. Nesse sentido, Paulo Freire questiona como a escola vem se configurando na sociedade em que vivemos, propondo mudanças na sua organização, mostrando a necessidade da construção de uma nova instituição escolar, que deve pensar o processo educativo de maneira mais ampla, não se restringindo ao depósito de saberes pré-estabelecidos, entendendo que ela deve desenvolver uma educação que

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE 1967, p. 90).

A escola como espaço educativo passa a ser concebida como lugar de encontro “de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1977, p.69); esse encontro promove o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, simultaneamente desenvolvendo uma autonomia social, que para Santos (2012, p. 20):

Seria, assim, uma sociedade autônoma, fruto do poder instituinte da coletividade anônima, que sabe explicitamente que criou suas leis ao mesmo tempo que se instituiu de maneira a liberar seu imaginário radical e a ser capaz de alterar suas instituições, graças à sua própria atividade coletiva, reflexiva e deliberativa.

Partindo do princípio de que construção é constituir algo que ainda não existe, seja pela reconstrução, seja pela estruturação de um alicerce inicial, a escola torna-se algo que deve ser pensada com base em novas estruturas que visualizem o mundo em sua complexidade. Para construir uma escola que atenda os educandos em sua integralidade, requer entender que essa transformação perpassa dimensões que vão além do espaço escolar. Para compreendermos a complexidade que envolve esse processo de edificação de uma nova escola, devemos tecer reflexões em torno de alguns pontos importantes a respeito da instituição escolar.

Um ponto de reflexão está em torno do papel dado à escola na sociedade, pois aquela reflete a sociedade em que está inserida, formada para uma demanda construída e imposta por aqueles que exercem um maior poder na relação social. No contexto da relação da escola com a sociedade, percebemos um envolvimento de retroalimentação, no qual ao mesmo tempo em que a escola é um reflexo da sociedade, ela também é um meio transformador. Sendo assim, é preciso compreender educação como um processo em que “é preciso considerar não somente uma elaboração sobre o outro, mas também sobre si próprio, pois nos encontramos inseridos neste processo relacional entre sujeito que se institui na relação um perante o outro” (BARBOSA, 2012, p. 69).

AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

As ações que apontavam para escola de tempo integral vêm desde o início do século XX, tendo como principal defensor Anísio Teixeira e, posteriormente, Darcy Ribeiro. Com a virada do século XX “com base no artigo 34 da LDB/96, intensifica-se o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de projetos que envolvem o aumento do tempo

diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Atualmente existem diversas escolas que se divulgam como escolas de tempo integral, cada uma com seu entendimento, seja na perspectiva de ampliação do tempo para ofertar atividade extracurriculares ou com uma proposta de ampliação dos componentes curriculares para atender o tempo de permanência, o que não garante a oferta de uma educação integral, pois depende do olhar da escola para o sujeito e do sujeito para a escola.

No país existiram modelos de escolas de tempo integral que tiveram relevância e deram os primeiros passos para implantação dessa perspectiva de escola, dentre elas destacamos o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (CECR), que teve como idealizador Anísio Teixeira, e o Centro Integrado de Educação Pública, criado por Darcy Ribeiro.

Foi com Anísio Teixeira que as ideias de uma educação integral começaram a ter destaque no Brasil, mesmo ele não utilizando esse termo em suas obras, mas percebe-se essa intenção, pois esse educador apresentava “as bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (CAVALIERI, 2010, P. 250). Partindo dessa visão, é que veio surgir o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, uma escola que visava desenvolver uma educação integral com a ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes no espaço escolar.

Destacavam-se duas correntes que defendiam uma educação integral na década de 30: a autoritária, pautada em um olhar elitista, e a dos liberais, voltada para os processos sociais, como podemos observar na citação a seguir.

As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (CAVALIERI, 2010, p. 249).

Nas ideias dos integralistas a educação tinha um papel moralizador, tendo como valor o sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. O modelo de educação proposto por eles,

mesmo falando em uma formação do *homem integral*, atribuía ao Estado as diversas dimensões do processo educativo, que se tornava o principal norteador da educação, a qual deveria estar a serviço de seus projetos e necessidades (CAVALIERI, 1995).

Segundo Ghiraldelli Jr, (2009), as ideias dos liberais estavam calcadas na perspectiva de uma educação como possibilidade de ascensão social, buscando legitimar as reivindicações pela expansão da rede escolar e pela qualidade de ensino, tendo um caráter econômico e político, baseada na ideia da liberdade individual. Quatro aspectos caracterizaram o ideário liberal: a igualdade de oportunidades e democratização da sociedade via escola; a noção de escola ativa; a distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho, por meio de uma hierarquia de competência; e a proposta da escola como posto de assistência social.

Cada um desse ideário liberal é um ponto de referência para se conceber a escola, direcionando para estruturas diferentes. A multirreferencialidade não entra no mérito de qual é o melhor ou o pior ideário, pois eles são construções de um imaginário social instituinte que está suscetível a transformações, porém é no olhar para os sujeitos que se pode conceber um ideário multirreferencial à concepção da escola com base na participação dos sujeitos nas relações sociais.

No Brasil foram os ideais liberais que motivaram as primeiras escolas de tempo integral, como exemplos de iniciativas de escolas públicas tivemos o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira, Centro Integrado de Educação Pública, criados por Darcy Ribeiro. No estado do Rio Grande do Norte temos o exemplo da Escola Municipal Professor Zuza na década de 1980. E mais atualmente, no ano de 2007, tivemos a criação do Programa Mais Educação (PME), que foi usado como uma ação para implementação de escolas de tempo integral no país em todo o país. O reconhecimento dessas experiências tem influenciado as mudanças no sistema escolar, sendo absorvido inclusive nas escolas privadas.

O CECR foi inaugurado parcialmente em 21 de outubro 1950, na intenção política de dar assistência às crianças da Bahia. Segundo Eboli (1971, p. 11):

O governador da Bahia, na ocasião, Otávio Mangabeira, preocupado com a falta de assistência familiar e social da criança baiana, com a falta absoluta de serviços de saúde e de escolas e o consequente abandono da infância, vagando desocupada pelas ruas, incumbiu seu secretário da educação, Prof. Anísio Teixeira, de organizar um plano para reestruturar o sistema vigente.

Percebemos, no trecho anteriormente apresentado, que a motivação política está associada a um imaginário de suprir uma carência social da sociedade baiana, mas que passa a assumir ou a ampliar as outras dimensões. Anísio Teixeira traz em seu discurso uma vertente da escola numa perspectiva democrática, com influência do pensador John Dewey¹.

Anísio Teixeira, nesse período histórico, atribui um papel ampliado à escola, aumentando o tempo escolar para promover uma formação integral. Segundo Cavalieri (2010, p. 256) “Além da jornada escolar, a duração do ano letivo era motivo de atenção de Anísio Teixeira que, desde os anos 30, quando a carga horária anual da educação elementar era de cerca de 640 horas, afirmava ser esse número de horas absolutamente insuficiente, propondo 1.080 horas, isto é, 180 dias de seis horas em média”.

O CECR promoveu uma ruptura nos modelos de escolas de seu período, que viviam uma ambiguidade nos movimentos reformistas² que estavam sendo direcionados pelo pensamento liberal. No movimento liberal, coexistiam ideias contraditórias entre uma visão do liberalismo elitista, que atribuía à escola uma ação curativa e domesticadora das classes populares, e aqueles que atribuíam à escola uma função formativa, meramente alfabetizadora, e também um terceiro grupo que buscava uma qualidade na educação e a urgência da expansão (CAVALIERE, 2010). Atualmente as tensões ideológicas em torno da escola ainda estão presentes, cada uma defendendo uma perspectiva para a educação escolarizada por referenciais próprios, sem abertura para o diálogo, até porque essas classificações são tidas como rótulos que tipificam modelos de organização de escolas.

Anísio Teixeira vinha na perspectiva do terceiro grupo do pensamento liberal e via o país em um ciclo vicioso que “improvisa escolas de todo jeito porque não acredita em escolas senão como formalidade social e, para preencher formalidade, de nada mais se precisa do que funcionários que conheçam as fórmulas” (TEIXEIRA, EBOLI, 1971, p. 15). Desta feita, foi

¹ Dewey nasceu em Vermont (EUA), em 1859. Doutorou-se na Universidade Johns Hopkins com um estudo a respeito da psicologia em Kant. Iniciou sua carreira universitária na Universidade de Michigan, onde se integrou às atividades ali desenvolvidas de apoio à formação dos professores secundários. É nesse período que, juntamente com outros autores, funda o movimento pragmatista. Em 1894, ingressa na Universidade de Chicago, onde cria uma escola elementar experimental para a criação e aplicação de novos métodos pedagógicos. Em 1904, afasta-se de Chicago e ingressa em Colúmbia, dedicando-se a partir daí, principalmente, a estudos na área epistemológica. Morre em 1952.

² “[...]nos anos 20 que se delinearam ambiguidades dentro das quais caminharam, por pelo menos mais três décênios (...), o pensamento liberal em educação e toda uma geração de especialistas. Ambiguidades que resultavam da coexistência contraditória entre (a) uma visão radicalmente liberal e um liberalismo elitista, ainda “curativo” e “domesticador” das classes populares; entre (b) a escola com funções formativas e culturais ampliadas e a escola meramente alfabetizadora; e entre (c) a busca da qualidade na educação e a urgência da expansão, isto é, a urgência do crescimento quantitativo dos sistemas escolares” (CAVALIERE, 2010, p. 251).

realizada uma grande obra para a estruturação de um modelo de escola diferenciada e:

Em 1961 estava o Centro quase concluído e assim constituído:

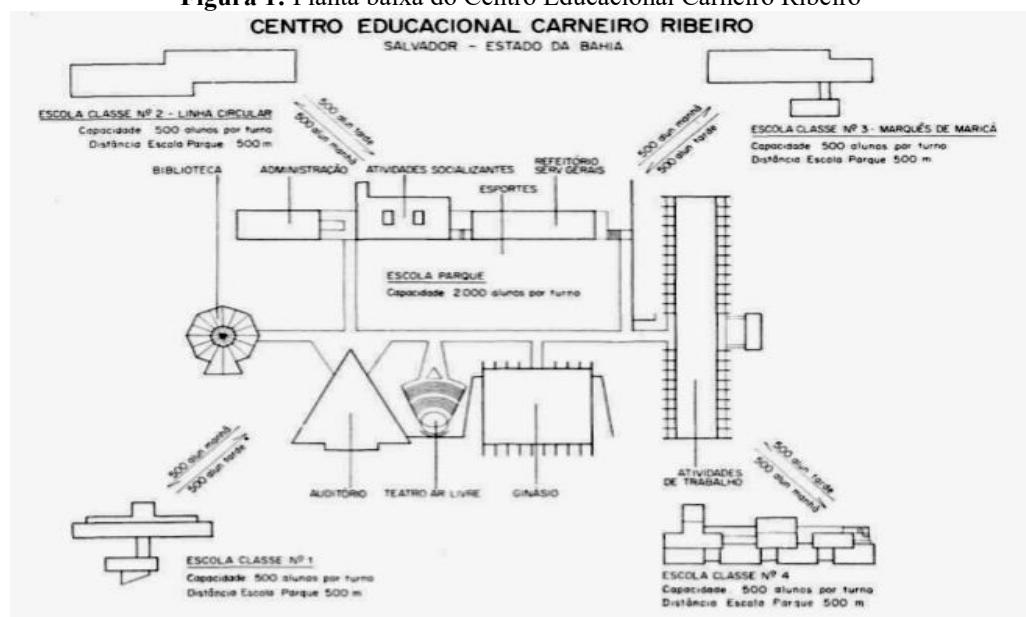
a) Três escolas-classe, em funcionamento desde 1950.

b) A Escola-Parque, numa área arborizada de 42.000 m² com os seguintes setores: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo geral e almoxarifado; 6) o teatro de arena ao ar livre, mais tarde construindo-se o último setor, o 7) artístico.

Somente na Escola-Parque há 6.203 m² de área construída para educação em nível primário, algo inédito, pela sua extensão e alcance na história da educação brasileira. É uma obra realmente invulgar, a primeira, talvez, que se constrói, com tais características (EBOLI, 1971, p. 18).

A obra exigiu um alto custo, o que se fazia necessário para a proposta lançada. Esse ponto é fundamental para pensar como implantar escolas de tempo integral no país, pois antes é preciso estruturar os espaços para atender os alunos e ofertar estrutura aos professores. Mas esse custo só faz sentido se a escola buscar outras maneiras de se configurar na sociedade, senão teremos que concordar que “as escolas, por sua própria estrutura, opõem-se à concentração de privilégios naqueles que estão, de outra forma, em desvantagem. Currículos especiais, classes separadas ou aulas mais longas constituem mais discriminação, a um custo mais elevado” (ILLICH, 1985, p. 20). Pelos relatos de Eboli (1971), esse não era o caso do CECR, pois mesmo sendo concebido na década de 50 e tendo resquícios dos tratos pedagógicos do período, ele transcendia o seu período. A seguir uma planta do Centro.

Figura 1: Planta baixa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: Retirado do livro Uma experiência de educação integral (EBOLI, 1971).

A escola se organizava da seguinte maneira:

As Escolas-Classe 1, 2 e 3 atendem a crianças de 7 a 13 anos, em grupos organizados pela idade cronológica: Turma A: de 7, 8 anos; Turma B: 8, 9 anos; Turma C: 10 anos; Turma D: 11 anos e Turma E: 12 e 13 anos. Procura-se constituir a classe de alunos com interesses comuns, próprios de cada idade, em total oposição às conhecidas e artificiais classes homogêneas que só tomam em consideração a capacidade mental do aluno e os resultados de exames.

[...] A orientação das Escolas-Classe 1, 2 e 3 está confiada a um grupo de 11 supervisores, permanecendo 3 em cada uma das escolas e 2 na sede do CECR. Do total das classes em cada escola, três são consideradas experimentais ou integradas, com a intenção de entrosamento do trabalho de classe com o realizado na Escola-Parque (EBOLI, 1971, p.22).

Partindo do relato, notamos que, além da estrutura diferenciada, a escola tinha uma organização das turmas também diferenciada, pois no período as salas de aulas eram compostas por alunos de idades diferentes e com um mesmo trato pedagógico, e a escola separava as turmas por idade. Outra característica de inovação da escola era a busca de integração das atividades desenvolvidas nas Escolas-Classes, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, como as desenvolvidas na Escola-Parque, onde se realizavam as atividades denominadas de socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a Educação Física. Além disso, o CECR tinha um currículo e uma prática pedagógica diferenciada; isso é notório na entrevista realizada com a direção do Centro:

— Qual o programa adotado nas Escolas-Classe?

— Não há, nas Escolas-Classe, um programa único, nem bitola única a determinar promoções ou reprovações. Há o ensino diversificado, o trabalho em grupos — nos 3 ou 5 em que a classe se divide — o estudo dirigido, a cooperação dos alunos mais desembaraçados, que se encaminham para a autonomia da aprendizagem e ao exercício da liderança. O grupo de professoras que dirige o Setor de Currículo e Supervisão está trabalhando num programa para o CECR, todo ele desenvolvido através de "centros de interesse" ou "unidades de trabalho". Será um currículo de conteúdo essencial para atender às necessidades exigidas pela filosofia de educação do CECR (EBOLI, 1971, p.22).

Na fala acima, percebemos que a escola tem uma abertura para a organização de seu programa. Isso nos mostra um espaço para a inserção da multirreferencialidade como possibilidade para a estruturação de um programa de escola de tempo integral; o enfoque reconhece a necessidade da estruturação de um currículo que atenda as demandas da escola

que está inserida em um contexto, não podendo ser tomada como experiência criadora de modelo, mas como referência norteadora.

Para além dos trabalhos desenvolvidos nas Escolas-Classes e na Escola-Parque, também eram desenvolvidas atividades complementares, tais como escotismo, Associação de Pais e Professores, catecismo, clubes, excursões, campanhas para melhoria do aprendizado. Ainda no setor socializante, eram realizados projetos que objetivavam

[...] dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou a maioria deles; prepará-los para atuar na comunidade, conscientes de seus direitos e deveres, como agentes do progresso social e econômico; desenvolver-lhes a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si e aos outros (EBOLI, 1971, p. 69).

Entre os projetos desenvolvidos pela escola estavam: o Banco Comércio e Indústria, o Jornal, a Rádio, o Grêmio e a Loja, instituições inteiramente dirigidas pelos alunos da 5^a e 6^a séries, supervisionadas por uma professora. Para atender as demandas da proposta da escola, os professores eram contratados para dedicação integral e com oportunidade de formação específica. Segundo Eboli (1971, p. 21):

O corpo docente é formado de professores do magistério baiano, recrutados em Salvador e no interior e que em sua maioria realizaram cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais no SENAI do Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte e em bolsas nos Estados Unidos da América do Norte.

O CECR foi uma das principais experiências de escolas de tempo integral do país, mas que foi pouco reconhecido em seu período, tanto pela sociedade brasileira como pela sociedade baiana (EBOLI, 1971) e, consequentemente, a escola foi deixando de ter apoio político, faltando repasse de verba para manutenção pelo governo federal, promovendo uma desconfiguração e degradação da proposta inicial.

Outro modelo de escola de tempo integral que foi estabelecido no país foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), inaugurados em maio de 1985, no estado do Rio de Janeiro, tendo como propulsor da ideia o antropólogo e educador Darcy Ribeiro durante o governo de Leonel Brizola. A construção das escolas ocorreu “em dois períodos governamentais (1983-1986 e 1991-1994). Foram construídos e postos em funcionamento

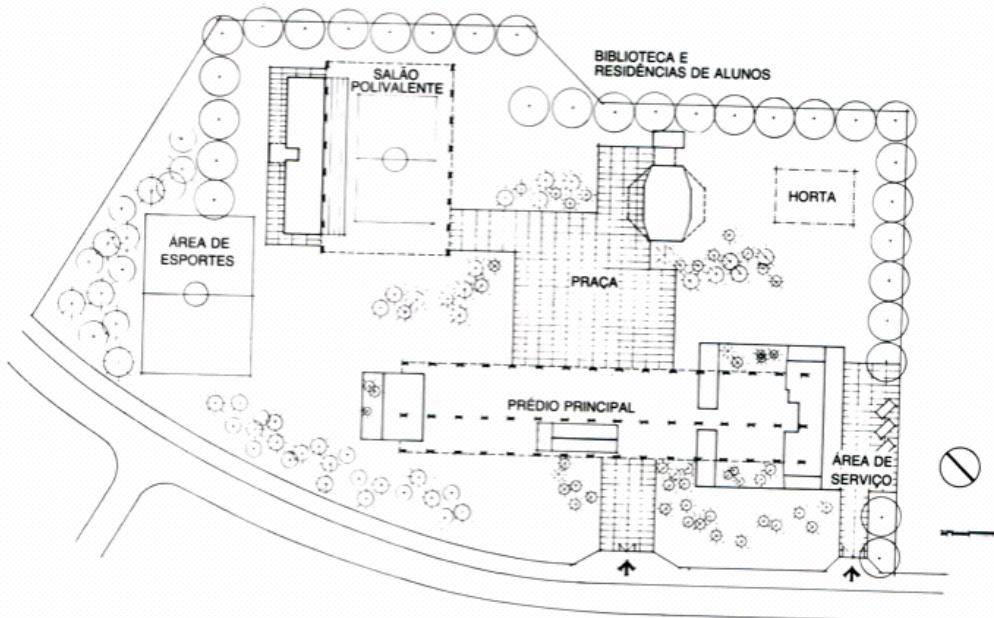
506 CIEPS, escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.148). Essas escolas foram implantadas a partir do Programa Especial de Educação (PEE) do Rio de Janeiro, que foi dividido em PEE I e PEE II, com o objetivo arrojado de mudar o sistema educacional do estado com mudanças estruturais e pedagógicas. Na obra ‘O livro dos CIEPs’, de autoria de Darcy Ribeiro (1986), é apresentado o processo que envolveu a implantação das escolas, assim como as ações que foram projetadas, contando com a participação de todos os atores que compunham a comunidade escolar. Segundo Ribeiro (1986, p. 29):

A melhoria da qualidade do ensino público que está sendo promovida pelo Governo de Leonel Brizola requer a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas no processo, não apenas no plano pedagógico, mas também na gestão de todo o sistema educacional. Só assim poderá florescer uma Educação mais democrática e mais eficaz.

Assim como o CECR, o CIEP também tinha como uma de suas intenções a construção de escolas com uma estrutura que pudesse atender as crianças mais adequadamente. A escola proposta é caracterizada como:

[...] uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Figura 2. Planta baixa do Centro Integrado de Educação Pública



Fonte: Retirado do livro O livro dos CIEPs (RIBEIRO, 1986).

Pedagogicamente, os CIEPs também apresentam um caráter inovador para o período, pois reconhecem a educação como algo que requer uma ação integrada, não se restringindo apenas ao ato de ensinar, mas também desenvolvendo ações pedagógicas que “emanam de uma visão interdisciplinar, de modo que o trabalho de cada professor integre, complemente e reforce o trabalho dos demais” (RIBEIRO, 1986, p. 48), contando com a participação de todos os funcionários da escola e da comunidade em seu entorno.

É preciso acreditar que o atual momento histórico aumenta a participação comunitária nas principais instituições da sociedade, o que vai ao encontro da proposta democratizadora do CIEP. Assim, é ambicioso, mas não desarrazoado pretender-se que o diretor do CIEP seja o líder de um processo vivo e participante de trabalho na escola e na comunidade. Que o professor de classe passe a atuar de forma comprometida e entusiasmada. Que o professor orientador não seja um simples técnico, mas uma força estimuladora da melhoria do ensino. Que a cozinheira não seja apenas a pessoa que prepara a comida, ou que inspetores e funcionários não sejam aqueles que reprimam e vigiem, varram ou espanem, seguindo rotinas inteiramente desvinculadas da ação educacional, mas se tornem colaboradores do processo educativo (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Esse posicionamento da participação de todos os envolvidos no processo educativo defendido por Darcy Ribeiro na década de 1980 é fundamental, pois estávamos retomando o processo democrático no Brasil que tinha acabado de sair de uma ditadura militar de mais de

20 anos. No processo da busca do estado democrático esse discurso por muitas vezes é esquecido e retomado nas política educacionais do país. Esse discurso presente no CIEP atualmente vem sendo retomado, pois não dá para conceber a escola restringindo sua ação educativa apenas às quatro paredes da sala de aula, sendo preciso reconhecer o papel político da escola. Segundo Paro (1988, p. 20):

O CIEP se propõe como uma “escola-casa” que pretende respeitar os direitos das crianças, assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem na escola ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos).

Esse posicionamento no sentido de suprir a carência de um público de crianças carentes financeiramente atribuiu um estigma aos CIEPs, pois fortaleceu a associação de ideias entre escola de horário integral e internato, reformatórios e congêneres (CAVALIERE; COELHO, 2003), todavia era um discurso de grupos políticos que buscava desprestigar e desconfigurar o real propósito da instituição, que era promover equidade de acesso a bens culturais, materiais e a serviços públicos de qualidade. Como toda política de Governo que não se transforma em política de Estado, os CIEPs sofreram com o processo de expansão, pois se depararam com as questões orçamentárias para a construção de novos prédios, assim como para sua manutenção. Tanto em pesquisa realizada por Paro (1988) como por Cavaliere e Coelho (2003), para mostrar a realidade das escolas, há críticas no que se refere à estrutura arquitetônica, que provocava um clima tenso no espaço escolar, como Paro (1988, p. 41) discorre:

Em função desta uma das paredes divisórias de todas as salas (a que dá para o corredor central de circulação) não chega até o teto. Assim, os ruídos decorrentes da circulação frequente de turmas pelo corredor ou do andamento do trabalho de todos se realiza marcado por barulhos intensos e continuados que interferem no andamento das atividades e desgasta igualmente alunos e professores.

Essa análise de Paro (1988) está baseada na realidade de um estudo sobre uma das primeiras escolas construídas. Assim, Cavaliere e Coelho (2003), em um estudo para analisar a situação dos CIEPs 15 anos depois de sua inauguração, retomam essa questão da dificuldade com relação à arquitetura da escola.

As áreas externas, grandes (quadra, pátios) e vulneráveis, requerem a

existência de atividades recreativas ou culturais permanentes e um trabalho também permanente de manutenção. Requerem também a participação, ou pelo menos algum tipo de acordo, tácito ou formal, com a população residente em torno da escola. Quando isto não ocorre, transformam-se em matagais abandonados, pastagens de animais, alvo de vandalismos e acúmulo de lixo (p. 158-159).

Ainda em sua pesquisa, Paro (1988, p.92-93) destaca:

Os espaços de recreação são mínimos, em proporção ao número de alunos, e muito mal aproveitados, não havendo árvores para sombras, playground, tanques de areia, brinquedos alternativos, sucatas para brincar. [...] O único espaço previsto e construído de modo a contemplar alguns aspectos dessas necessidades é o salão polivalente. Esse, por ser um ginásio desportivo, destina-se principalmente a atividades de Educação Física, não podendo ser ocupado pelas crianças e adolescentes para qualquer outro fim que não seja uma atividade diretamente orientada por um professor específico.

A escola de tempo integral deve atentar para a questão da estrutura, pois é fundamental para ofertar educação escolarizada de qualidade, porém a presença de estrutura específica não garante qualidade na prática pedagógica dos professores, bem como a sua ausência não impossibilita o desenvolvimento de experiências pedagógicas exitosas. Outro fator importante com relação à realidade da falta de estrutura para escola de tempo integral é que esta pode ser suprida pelo uso de espaços comunitários como espaços de aprendizagem. Estruturar uma escola para tempo integral exige um alto custo, mas só tem sentido quando é pensado como espaço que amplie a possibilidade de experiências de vida às crianças. Restringir o uso dos espaços a uma atividade específica é tirar a criança de novos sentidos dos espaços, inclusive da própria escola.

Outro fator fundamental para pensar na escola de tempo integral é a formação dos professores que, no caso dos CIEPs, assim como no CECCR, proporcionava aos professores “encontros pedagógicos que garantem o desenvolvimento de um processo de aperfeiçoamento profissional e de reflexão sobre sua prática enquanto educadores” (RIBEIRO, 1986, p. 83). Essa realidade visava proporcionar um engajamento ativo e consciente dos professores, para isso sendo necessária a permanência integral dos professores na escola. Não tem como pensar uma educação integral se não definirmos o papel do professor de maneira legal e legítima, pois ele é “uma peça essencial dentro desses processos de inovação educativa, como produtores de saberes, razão pela qual nós reconhecemos que o docente faz a diferença” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHER, 2003, p. 18).

Os CIEPs foram apresentados como um projeto inovador, mas que sofreram com a descontinuidade da ação do governo estadual, o que provocou a municipalização de algumas escolas; outras foram sendo degradadas, muitas perderam seu sentido original de tempo integral, voltando ao funcionamento por tempo parcial, com uma ou outra turma com tempo integral.

Após as experiências do CECR e do CIEP, outras escolas com a proposta de tempo integral surgiram, tanto no âmbito público como no privado, cada uma com suas ideologias. No estado do Rio Grande do Norte, por exemplo, foram implantadas na década de 1980 as escolas de tempo integral com a denominação de Centro Integrado de Apoio à Criança (CAIC), por iniciativa do Governo Federal, bem como algumas escolas vinculadas ao sistema municipal de ensino de Natal, entre elas a Escola Municipal Professor Zuza, (EMPZ), que na época atendia apenas os anos iniciais do ensino fundamental, correspondendo da primeira série à quarta série, segundo a legislação vigente naquele período.

Na experiência da EMPZ não foram encontrados registros sobre a escola naquela época, mas em entrevista realizada por Costa (2015) a um professor de Educação Física que atuou na escola no período, foi constatado que, devido à escola ter sido destinada aos anos iniciais do ensino fundamental, o corpo docente era composto por pedagogos, professor de Educação Física e de Artes. As aulas de Educação Física eram ministradas em dois tempos por turma e, para ter maior dedicação à escola e assumir um maior número de turmas, os professores tiveram sua carga horária ampliada para 40 horas semanais.

Atualmente, no estado do RN, as escolas públicas de tempo integral estão previstas para ter início no ano de 2018, sendo uma maioria de escolas estaduais atendendo o ensino médio e uma como modelo no município. Até o início dessas escolas, as denominadas de tempo integral eram as que tinham o Programa Mais Educação.

Para além das escolas públicas, na cidade de Natal já existiam escolas particulares que se denominavam de tempo integral, mas que em sua maioria se caracterizavam por ofertar o ensino tido como regular a todos os alunos e atividades extracurriculares aos alunos que pagassem para permanecer em tempo integral. Uma escola que hoje se caracteriza por ofertar tempo integral ao aluno com um projeto pedagógico e currículo pensado para atender a todos em tempo integral é o Colégio Marie Jost.

O Colégio Marie Jost é uma instituição particular de caráter filantrópico que iniciou

suas atividades em 14 de fevereiro de 2005, situada no bairro do Pitimbu, Natal/RN. A escola ocupa um espaço de 18.000m², sendo 3.288,13m² de área construída, contando com 13 salas de aula, 18 salas de serviços, entre elas a Biblioteca, Laboratório de Ciência, Laboratório de Informática, Sala de Projeção, Artes, Música, Dança, Refeitório, Cozinha, Piscina infantil, Espaço Poliesportivo (Vôlei de Praia, Futebol de areia etc.), Pátios, Horta e Parque infantil.

A escola é bilíngue e funciona com uma carga horária de oito horas e meia diárias de atividades educativas curriculares e extracurriculares. Atende as famílias potiguaras ou residentes no estado do Rio Grande Norte. Ela ainda desenvolve um projeto de distribuição de bolsas para famílias de baixa renda, sendo 20% da receita da escola revertida com o fim de inclusão e universalidade do acesso.

O espaço físico da escola atende de maneira confortável e adequada ao número de alunos da escola, tanto no cotidiano como nos eventos escolares. Os espaços foram pensados com princípio de acessibilidade para atender alunos com deficiência física, apresentando rampas de acesso, elevador e banheiros adaptados. Todos os espaços têm acessibilidade e estão estruturados para atender a demanda de alunos proposta pela escola. Esse espaço físico atende hoje em torno de 260 alunos distribuídos da educação infantil ao ensino médio, sendo uma turma para cada ano da educação básica. O local é amplo, com espaços arborizados e com uma localização e arquitetura que favorece a circulação do vento. Nos espaços internos, encontram-se produções de trabalhos dos alunos, bem como registros de eventos realizados na escola. Na recepção tem exposição de fotos do evento do final do ano, e no refeitório existiam desenhos referentes aos jogos internos, tematizado pelas Olimpíadas, além de produção da disciplina de artes, entre outras.

Sendo a escola inserida no contexto do sistema educacional brasileiro, ela cumpre as exigências do Ministério da Educação com relação à inserção de componentes curriculares obrigatórios por lei, mas não fica restrita ao que é imposto, acrescentando em seu currículo atividades segundo princípios que a escola acredita como importantes para a formação do aluno. Um desses princípios defendidos por ela é a formação artística, proporcionando práticas que permitem os alunos ampliarem sua forma de ler o mundo por um olhar estético, principalmente com a linguagem musical.

Segundo o seu Projeto Pedagógico (PP) (COLÉGIO MARIE JOST, 2013), a escola defende uma proposta de educação que possibilita ao educando “uma formação integral que lhe dá a possibilidade de ter uma visão de mundo globalizado” e apresenta como objetivo

“auxiliar na construção de uma sociedade ética, democrática, inclusiva, cidadã, sustentável, solidária, consciente e reflexiva”.

Ainda segundo o PP, a escola apresenta como prioridade “oferecer aos educandos uma formação integral, fundamentada nas dimensões: acadêmica, esportiva, social, cultural, desenvolvendo as potencialidades e a autorrealização” (COLÉGIO MARIE JOST, 2013, p. 6). Nesse sentido, o colégio defende uma prática pedagógica que visa desenvolver “no aprendiz o pensamento internacional, proporcionando situações cotidianas que despertem nele a responsabilidade compartilhada, a consciência em trabalhar a sustentabilidade do planeta, ajudando a criar um mundo melhor e mais pacífico” (COLÉGIO MARIE JOST, 2013, p. 9); para isso a interdisciplinaridade é escolhida como fundamento metodológico. Dentro da prática pedagógica a escola é alinhada na compreensão de que o aluno é um pesquisador permanente e para isso deve ser capaz de construir seu repertório de saberes e gerenciar sua aprendizagem continuada. Sendo assim, são apontadas algumas premissas entendidas como essenciais para a aprendizagem significativa:

- Problematização, investigação, pesquisa, experimentação e diálogo reflexivo: base para a construção de conhecimento.
- Ambientes flexíveis de aprendizagem: espaços que respeitam diferentes ritmos e estilos de aprendizagem a partir do conhecimento prévio do aluno.
- Aprendizagem colaborativa efetivada por meio do equilíbrio entre atividades individual e grupal (COLÉGIO MARIE JOST, 2013, p. 20).

As atividades desenvolvidas na escola vão além das quatro horas exigidas no ensino regular, mas de forma integrada, tendo como missão “promover a educação integral de crianças, de adolescentes e de jovens, à luz dos princípios da pedagogia crítica, contribuindo para a formação da pessoa ética, cultural, democrática e participativa” (COLÉGIO MARIE JOST, 2013, p. 5). Além de citar a pedagogia crítica como referencial, a escola se posiciona por um viés *pluralista*, pois entende que seus procedimentos metodológicos são fundamentados por perspectivas teóricas com base em referenciais diversos, entre eles são citados Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Freinet. A escola acredita que a “concepção educacional plural proporciona ao educando possibilidade de serem sujeitos sociais, históricos, culturais e espirituais, capazes de conviver na diversidade, construir e transformar o ambiente em que vivem” (COLÉGIO MARIE JOST, 2013, p. 11).

A escola dá abertura para compartilhamento de opiniões de diversos setores da

comunidade escolar. Nesse processo de desenvolvimento de democratização da escola, a autonomia é uma das características almejadas, pois em muitos projetos desenvolvidos por ela os alunos são autores de muitas das ações. Entre esses projetos, existem os que são fixos e realizados anualmente, sendo eles:

- Aniversário do Colégio: momento em que toda a escola se mobiliza para comemorar mais um ciclo de existência;
- Semana Literária: caracteriza-se por uma semana dedicada ao estudo e atividades preparadas pelos professores e alunos, como saraus, até representações teatrais, buscando fazer a troca de conhecimento entre alunos mais velhos e mais novos. Em 2017, o autor homenageado foi o mineiro João Guimarães Rosa;
- Dia da Família: é um evento em que a escola promove o encontro entre as famílias dos alunos. Esses encontros são tematizados, e atividades que tenham relação com o tema são desenvolvidas. Em 2017, o tema foi a sustentabilidade do planeta Terra. Foi organizado um bazar no estilo “garage sale”, onde as famílias puderam interagir entre si, através da compra, venda e troca de objetos que tinham em casa e já não utilizavam mais;
- Festa Junina Regional: diferenciada por atribuir aos alunos o gerenciamento da venda dos produtos das barracas da festa, deixando as turmas com o lucro obtido para comprar materiais de uso para a turma;
- Jogos Internos: mobiliza toda a escola, da educação infantil ao médio, não são realizados apenas os esportes que normalmente compõem esses eventos nas escolas. A escola é dividida em equipes mistas e todos têm seu papel na equipe, pois são realizados jogos para todas as faixas etárias, tanto competitivos, como cooperativos;
- Semana de Estudos: é um dos principais eventos da escola, pois é uma semana em que os alunos dos anos finais do ensino fundamental realizam um acampamento próximo de uma comunidade para desenvolver os conhecimentos aprendidos nas disciplinas e contribuir de alguma forma;
- Noite do Pijama: dia em que os alunos passam uma noite na escola, visando à integração entre eles. São realizadas atividades propostas tanto pelos alunos como por professores, assim como oficinas pelos alunos, como um espaço de compartilhamento de saber;

- Espetáculo de Fim de ano: este é o evento de culminância da escola. Toda a escola é mobilizada em torno dele, pois tem a participação de todos os alunos e funcionários. Nesse projeto é escolhido um tema no inicio do ano, que será trabalhado durante todo ele pelas disciplinas. Em algumas delas, o tema escolhido é tratado de maneira mais evidente e, em outras, apenas com aulas tematizadas.

A escola atribui aos alunos um determinado grau de autonomia no que se refere à participação de atividades como conselhos, reunião de pais, organização de eventos. Desenvolver o sentimento da escola como parte da vida do aluno é fundamental para se sentir autônomo dentro dela, e acreditamos que é preciso possibilitar ao educando vivências, principalmente na prática pedagógica dos professores, que lhe permita criar experiências educativas. Para Castoriadis (2004, p.153) “há sem dúvida uma reforma radical da educação a ser feita, consistindo entre outras coisas em atentar muito mais para a questão da autonomia do aluno”, o que implica pensar na escola de tempo integral para além da ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes, mas reconfigurar a escola em práticas significativas. Tal perspectiva corrobora com Freire (1996, p. 36) ao dizer:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, a prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

As três experiências de escolas apresentadas anteriormente são constituídas em momentos históricos e realidades sociais diferentes, mas estas visualizaram a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola como relevante para promover uma formação integral.

Atualmente, podemos encontrar, segundo Cavaliere (2007), dados mostrando que a concepção de escolas de tempo integral está atrelada a pelo menos quatro vertentes de pensamentos: uma de caráter assistencialista, que busca assumir a função da família para suprir carências, deixando o conhecimento em segundo plano; a vertente autoritária, que vê a escola como espaço para ocupação de tempo ocioso para os que são marginalizados na sociedade e por isso é melhor estar na escola do que na rua, nesse sentido, a escola passa a ser um meio de prevenção de crime; outro pensamento é o da escola democrática, que assume um papel emancipatório, “mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação”; e a quarta vertente segue a visão da escola numa perspectiva multissetorial da educação integral, pois descentraliza da

instituição escolar o papel educativo, ampliando para outras instituições em ação colaborativa.

Todas as vertentes citadas anteriormente têm seus argumentos para se justificar, o que as torna válidas para diversos contextos. Mas, de maneira geral, encaminhamos pela ideia de escola de tempo integral associada à perspectiva de formação integral, que neste caso está relacionada à amplitude de experiências que o ser humano tem e que implica sua formação, não sendo restrita ao espaço escolar. Deparamo-nos, então, com a necessidade de questionar o porquê de ampliar o tempo escolar, o que se torna um equívoco, pois a ampliação do tempo não garante atender a amplitude de uma educação integral. Para Costa (2015, p. 15):

Uma problemática que surge ao pensar em educação integral no espaço escolar é o porquê de desenvolver uma formação integral com a ampliação do tempo na escola, se ela pode ocorrer em diversos espaços, seja ele escolar ou não. Podemos apontar como possíveis respostas as mudanças societárias, como diminuição do tempo dos pais com os filhos, alterações nos espaços urbanos que dificultam a oportunidade de vivências de práticas corporais, principalmente na infância, aumento da violência e criminalidade, má distribuição de renda. Todos esses fatores fazem com que a escola receba funções, que não existiam em sua origem, para tentar suprir as carências provocadas por essas mudanças sociais.

A necessidade de ampliação do tempo ainda pode ser justificada pelas seguintes formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Ampliar o tempo da escola não é negar a importância de outros espaços educativos, mas interligá-los de maneira a se promover uma formação mais ampliada, em que a escola seja um espaço de tensões que faz parte da existência dos educandos, ou seja, a escola não é um espaço que prepara a criança para a vida, mas ela é um dos cernes da própria vida, cuja educação não se faz para a cidadania, mas sim na cidadania, no exercício da liberdade. Concordamos com Cavalieri (2007, p. 1017) ao dizer que “reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação”. Para Moll (2014, p. 24):

[...] no tempo em que vivemos os esforços para uma proposição escolar em tempo ampliado em uma perspectiva de formação humana integral alinha-se aos esforços para empoderar a população em termos de acesso aos bens da cultura e aos bens materiais que permitam a construção de contextos dignos para a organização e o desenvolvimento da vida.

Sendo assim, compreendemos que uma “educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, recebe destaque por apresentar a escola como espaço preponderante para a formação do indivíduo” (COSTA, 2015, p. 45). Ter essa compreensão é fundamental, pois oferece o alicerce para apontar os caminhos que iremos trilhar para promover uma leitura plural em torno da escola, o que implica diretamente posicionamentos diante da atual organização do sistema educacional brasileiro, que visualiza a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola como possibilidade para suprir as carências do sistema educacional.

Para Yus (2009), que estuda a perspectiva de educação integral baseada na estruturação de um currículo integrado, a escola de tempo integral no Brasil tem o foco principal em torno da ampliação do tempo, quando se deveria atentar para os aspectos estruturais e curriculares, com exceção de algumas poucas escolas que já têm buscado extrapolar a dimensão do tempo.

Essa questão da ampliação do tempo deve ser discutida cuidadosamente, pois Yus (2009) diz que o tempo escolar é um momento em que se pode promover uma socialização controlada, mas para ele seria um erro promover uma educação integral com o aumento da carga horária e com caráter somatório, onde primeiro se ensinaria o conhecimento da escola tradicional e depois, em horários complementares, seriam ensinados conhecimentos ditos como menos importantes, como a música, a arte, a Educação Física, etc. “Se for assim, além de roubar dos alunos um tempo necessário de ócio, isso só vem demonstrar, na realidade, que não se renunciou às propostas academicistas e não se reorientou o currículo de uma forma sistêmica em torno da resolução de problemas” (YUS, 2009, p. 22).

A reflexão de Yus (2009) é fundamental, pois ampliar o tempo da escola apenas com o princípio de ocupação do tempo não faz sentido. A ampliação do tempo escolar deve ser acompanhada do desenvolvimento de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia do aluno para gerir seu tempo, pois a gestão do tempo é um elemento formativo. No Brasil, a reconfiguração de um currículo que atenda escolas de tempo integral é algo necessário, pois o país é marcado por um processo de vulnerabilidade social. Para isso,

[...] torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os *déficits* da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o comprehende como tempo social (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

O tempo social está relacionado à implicação do uso do tempo na vida das pessoas e instituições, tais como a família, que é composta por pessoas vinculadas a empresas, a escolas, igrejas, entre outras organizações sociais, acarretando mudanças nas formas de relacionamento entre elas. É importante destacar que a instituição escolar também é um mecanismo de mercado, pois cria postos de trabalho e a necessidade de consumo de produtos. Por exemplo, a escola emprega professores, assistentes administrativos, auxiliar de serviços gerais, entre outros, com relação a material de consumo, a escola cria a demanda de consumo de material escolar pelos alunos e materiais permanentes. Sendo assim, a ampliação do tempo da escola refletirá nesses diversos contextos, provocando uma reconfiguração nas estruturas institucionais.

A escola de tempo integral deve ser compreendida como um espaço de entrelaçamento, onde se envolvem ações políticas, relações interpessoais, tensões de saberes, etc, quebrando assim o paradigma da escola como um espaço de ensino de conhecimento estabelecido, configurado como disciplina que pode “ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho, respondendo a diversidade de domínio que as ciências recobrem” (MORIN 2005, p. 39). Esse é um dos problemas do modelo atual de escola: a ênfase na especialização no processo formativo, pois essa especialização vem por imposição e tira outras possibilidades de formação do indivíduo.

A escola tem sua história centrada na formação especializada e na hierarquização de saberes, com o intuito de atender o aspecto da atuação profissional, mas pensá-la numa perspectiva que a veja como um fenômeno que requer uma leitura plural é tentar atingir todas as demandas formativas do sujeito. Percebemos que a escola se apresenta como uma ditadora da formação, sem oferecer liberdade e autonomia formativa, apresentando saberes fragmentados. Desta feita, a complexidade deve ser abordada “como tecido de acontecimentos, entrelaçamentos, a qual tem como propósito a religação dos saberes disjuntos pelo modelo hegemônico da racionalidade moderna” (RIBEIRO, 2011, p. 40).

A organização da escola como espaço de formação especializada deve ser questionada

ao contraponto de uma formação integral. É importante destacar que a escola é apenas um dos elementos da formação integral, tendo em vista que a formação pode ocorrer em espaço diverso, porém as relações na instituição escolar foram tomando novas dimensões com as mudanças sociais.

A escola como espaço institucionalizado assumiu inicialmente no contexto social o papel de ensinar determinados saberes, que inseridos nas escolas foram sendo pré-estabelecidos segundo uma lógica unidimensional, principalmente por imposição de saberes hierarquizados, marcando a escola por um processo que reduz o complexo ao simples e não atende a multiplicidade de saberes que envolvem uma educação integral, o que coloca em questão a sua importância e sua existência.

Para Illich (1985, p. 40), a escola é definida “como um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor”. Sendo assim, o autor critica a atribuição dada à escola como principal, até mesmo única instituição responsável pela aprendizagem da criança. Para ele o ensino é confundido com aprendizagem, e a escola se apropria de um discurso social para impor os saberes expressos no currículo e que independentemente das vertentes são imposições. Essas imposições podem ser percebidas na organização das turmas por seriação, que estabelece o que é necessário para ser ensinado para cada idade, e a figura do professor como o que tem a responsabilidade de ensinar ao aluno os conhecimentos curriculares, estando aquele hierarquicamente superior a este. Nesse sentido, a escola não deveria ser um espaço obrigatório, e seria um equívoco querer igualar as pessoas por intermédio dela, mesmo oferecendo uma escola igualitária para todos, pois existem contextos externos à instituição que promovem aprendizagem e na maior parte é o que fica como principal na formação, pois:

A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ir à escola (ILLICH, 1985, p.43).

Essa visão de desescolarização da sociedade é base para a argumentação contra a escola e tem implicação direta na defesa ou no ataque contra as escolas de tempo integral, estando em torno do papel do professor. A escola é um espaço que exige dos seus frequentadores, e segundo Illich (1985, p. 45) o professor se transforma em guardião, pregador e terapeuta.

O professor-guardião atua como mestre de cerimônias que dirige seus alunos através de um ritual labirinticamente traçado. É árbitro da observância das normas e ministra as intrincadas rubricas de iniciação à vida. No melhor dos casos, coloca os fundamentos para a aquisição de alguma habilidade, à semelhança daquela que os professores sempre possuem. Sem pretensões de conduzir a uma aprendizagem profunda, treina seus alunos em algumas rotinas básicas.

O professor-moralista substitui os pais, Deus ou o Estado. Doutrina os alunos sobre o que é certo e o que é falso, não apenas na escola, mas também na grande sociedade. Está *in loco parentis* para cada um dos alunos e, assim, garante que todos se sintam crianças da mesma nação.

O professor-terapeuta julga-se autorizado a investigar a vida particular de seus alunos, a fim de ajudá-los a tornarem-se pessoas. Quando esta função é exercida por um guardião ou pregador, normalmente significa que persuade o aluno a domesticar sua visão do verdadeiro e seu senso do que é correto.

Concordamos com o autor que o professor foi assumindo esses papéis na escola, seja de forma consciente, seja involuntariamente. Mas não se pode negar que essas funções surgem e podem assumir outros sentidos. Por exemplo, o professor guardião pode ser aquele que se mobiliza para dar à criança uma atenção que não lhe é proporcionada, por se encontrar em condições de vulnerabilidade social e não se fixando no processo de aprendizagem para a aquisição de habilidades. Podemos também pensar no professor terapeuta como aquele que se dispõe a compartilhar afetividade, sem obrigatoriamente se colocar na condição de autorizado a investigar a vida da criança, pois esta pode se encontrar em uma vulnerabilidade afetiva que demanda de outros atores além da família.

Entendemos que as ideias do Illich são importantes para refletir a própria instituição escolar, todavia vemos como radicalismo negar a instituição escolar na sociedade, pois ela é a representação simbólica do imaginário social e que está sob os auspícios do imaginário dos atores que a compõem, possibilitando a transgressão de modelos estabelecidos, pois “o ser humano está sempre transcendendo o natural, o imediato, o determinismo, com sua capacidade de atribuir sentidos e significados às coisas.” (SANTOS, 2012, p. 16).

Dessa maneira, as transgressões de modelos de escolas estabelecidos estão imbricadas em imaginários sociais que podem ser alterados por novos imaginários. Teçamos uma reflexão partindo do seguinte texto:

A reforma do ensino e do pensamento constitui um empreendimento histórico: não será, evidentemente, a partir desse primeiro evento que ela se efetivará. Trata-se de um trabalho que deve ser empreendido pelo universo docente, o que comporta evidentemente a formação de formadores e a autoeducação dos educadores (MORIN, 2005 p. 37).

Como é possível pensar em transformação da escola sem pensar a ação dos atores que dela fazem parte? Ao fazermos uma pequena análise da relação entre integrantes da comunidade escolar com a instituição, percebemos o entrelaçamento existente entre eles. Concebendo a comunidade escolar como a constituição de um grupo de professores, alunos, gestores e os demais atores extramuros desta. Encontramos a seguinte relação: os professores surgem do contexto de uma comunidade, tendem a reproduzir aos alunos aquilo para o que eles foram formados, que por consequência formam alunos que o reproduzirão nas suas práticas cotidianas. Isso se torna um ciclo que é alterado quando, em um processo de tomada de consciência, “autoeducação dos educadores”, os agentes formadores, professores ou não, modificam suas ações e consequentemente alteram o processo formativo, que culminará em novos formadores. É assim que a escola e a sociedade mudam ao mesmo tempo, retroalimentando-se pelas tensões nelas existentes e enfrentamento das incertezas, assim como diz Santos (2012, p. 59):

Dialeticamente, os indivíduos só constroem mediante as referências coletivas e com o outro, sem deixar de existir como sujeitos singulares. Não existe realidade social sem significado subjetivo para os que nela vivem, assim como o significado de cada ato individual, cotidiano e singular só existe como produto do que é dado ao ser humano viver na sociedade e na cultura às quais pertence.

Partimos com a reflexão da escola de tempo integral como uma incerteza, não pela impossibilidade de sua implantação no sistema educacional brasileiro, mas pelos caminhos que serão tomados para sua implantação. Há indagações pertinentes para se refletir: Quais são as possibilidades para a implantação da escola de tempo integral? No Brasil ainda não está claro o objetivo de se ampliar o tempo de permanência na escola, pois as ideias giram em torno das tentativas de ofertar mais opções de aprendizagem que dão conta de um leque maior na formação, e a busca de suprir as demandas sociais de uma classe social que enfrenta vulnerabilidades. Segundo Moll (2014, p. 36), “nas atuais e desiguais condições de ação dos sistemas educativos, sua implantação será gradativa e caracterizada por modelos pedagógicos diversos”, sendo necessário recorrer à “situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2014, p. 119).

Outra questão em torno da escola de tempo integral é: Quais são os princípios que a nortearão? As experiências de escolas que existiram no país foram pontuais e caminharam

entre os princípios da escola para todos, visando proporcionar educação escolarizada para toda a população e da escola assistencialista que supria a carência das crianças pobres. Essa visão fragmentada da realidade nos leva a desconsiderar o todo que envolve a educação, restringindo a ação educativa apenas à escola, e “ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão ‘focalista’ da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela” (FREIRE, 2014, p.34).

Para a implantação de escolas de tempo integral dentro do sistema público de educação, acreditamos que alguns pressupostos devam ser retomados, sendo eles:

- a escola pública, gratuita e de qualidade como bem inalienável de uma sociedade republicana e democrática e instituição articuladora do movimento instituidor da ampliação da jornada na perspectiva de uma formação integral;
- a abertura fecunda da escola para a comunidade e da comunidade para a escola, pois não há possibilidade de educação integral sem novos pactos entre famílias, educadores e escola;
- a “revisão” dos currículos escolares para que eles permitam tanto a valorização e os recortes dos saberes clássicos (patrimônio da humanidade nos vários campos, capital cultural que faz a diferença nos processos de inserção social) importantes para a formação das novas gerações, quanto à valorização dos saberes cotidianos do mundo da vida;
- a articulação de diferentes campos de ação em um esforço para produzir intersetorialidade aproximando áreas, temas, equipamentos públicos. Parodiando Paulo Freire ao dizer que “ninguém se educa sozinho”, dizemos que nenhuma instituição educa sozinha, o que implica compartilhamento de responsabilidade;
- a escuta das crianças e jovens, enquanto sujeitos de direitos do cotidiano escolar e não “objeto” da ação docente (MOLL, 2014, p. 35-36).

Corroboramos esses pressupostos para a escola de tempo integral, compreendendo que para o sistema público de ensino efetivar uma política que vislumbre proporcionar uma educação integral a partir de uma escola acessível a todos deve trabalhar a intersetorialidade, abrindo as portas para a comunidade, permitindo um diálogo constante e principalmente a mudança no fazer pedagógico, em que os sujeitos sejam considerados potenciais autores da realidade social.

Também podemos questionar: como será configurada a política de financiamento para essas escolas? A questão financeira é um dos grandes entraves para a criação e manutenção das escolas de tempo integral, tendo em vista que o atual sistema escolar é partilhado entre União, Estados e Municípios, cada um tendo sua responsabilidade. Tem-se em vista que para

a implantação das escolas requer-se um maior aporte financeiro para a construção e reestruturação de escolas, contratação de professores, entre outras demandas, as políticas de financiamento da educação devem considerar esse novo contexto. Sendo assim, é preciso vontade política por parte dos governantes para investir na educação, bem como gerir os recursos com responsabilidade e princípios éticos.

Como será a transição do atual modelo de escola regular para o de tempo integral? Nos últimos anos, a transição da escola regular para a de tempo integral está ocorrendo através de uma política de indução do Governo Federal junto aos municípios, principalmente através do Programa Mais Educação (PME), além de políticas por parte de alguns municípios, como, por exemplo, de Belo Horizonte/MG (SILVA, 2017) e Governador Valadares (OLIVEIRA; SOUZA, 2014), que apostaram na criação de escolas de tempo integral antes mesmo da implantação do PME. Nesse processo de transição,

[...] é preciso que se reconheça o período de transição necessária: de uma escola de turnos com professores de tempo parcial para uma escola de tempo completo, como conhecida em países como Uruguai (escuela de tiempo completo) e Estados Unidos (full time scholl), com estudantes e professores de tempo completo. Tal processo exigirá esforços contínuos, além de tempo para sua realização (MOLL, 2014, p. 29-30).

O que diferenciará a escola de tempo integral na qualidade da educação? Essa é uma questão que ainda não dá para ter uma resposta clara, pois ampliação do tempo não quer dizer melhorar na qualidade; se continuar dando mais do mesmo, nada vai alterar na dimensão qualitativa. Essas questões, entre outras, colocam-nos em um caminho de incertezas. Trilhar esse caminho é um grande desafio que está posto à sociedade brasileira, pois requer um esforço que passa por um novo contrato social que implique mudanças no sistema escolar.

Uma das principais críticas feitas às experiências de escolas de tempo integral no sistema público de educação é o caráter assistencialista, pois assume uma função que não caberia à escola, consequentemente deixando de lado sua principal função, que é o ensino. O assistencialismo não era a intenção dos idealizadores das escolas CECR e CIEP; nas suas ideias, oferecer alimentação e suporte médico, odontológico ou moradia eram aspectos a serem considerados no processo educativo, ainda mais no contexto de crianças em vulnerabilidade social, que não tinham acesso a esses serviços e que por consequência tinham dificuldade de aprendizagem. Em relação a esse ponto, Eboli (1971, p. 35) diz:

Teoricamente sabemos que não é atribuição da escola alimentar a criança.

Mas, se a infância chega à sua sala de aula, de trabalho ou de recreação, com o estômago vazio, como é o caso da maioria dos alunos das escolas públicas, que fazer senão alimentá-los, para que se ponham em condições de participar das atividades do dia escolar?

Bom seria que todas as crianças do Brasil não precisassem do auxílio da alimentação escolar para saciar sua fome, mas a partir do momento que esse direito é negado às famílias mais carentes, não seria um equívoco a escola fornecer esse alimento. Mas esse é apenas um fator que justificaria a oferta de alimentação e de outros serviços pela escola; temos também questões estruturais e intenções educativas. A Constituição de 1988 já garante direitos que deveriam atender o cidadão para uma vida digna. No Art. 7º, tem-se, com relação a direitos sociais:

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

IV – salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (BRASIL, 2017, p. 23).

O Art. 227 também diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligéncia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela EC n. 65/2010) (BRASIL, 2017, p. 172).

A educação é apenas uma necessidade de toda uma estrutura social, mas ela se tornou numa instituição, a escola, que mesmo sem os devidos investimentos, atende outras necessidades negligenciadas pelo Estado na organização social, o que afeta principalmente as crianças e os adolescentes mais carentes do país. Segundo Arroyo (2012, p. 34):

[...] a infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo da infância. O direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos. Do Estado exige-se espaços públicos de tempo de um viver digno da infância-adolescência.

O direito a tempos dignos não está restrito ao tempo que se passa na escola, ele

deveria ser proporcionado em todos os espaços sociais para atender uma demanda pública. No Art. 205 da Constituição, a educação é apresentada como: “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 160). A Constituição brasileira já apresenta a educação na perspectiva de integralidade, que deve ser promovida e incentivada por diversos setores da sociedade, porém essa não é uma realidade do Brasil como um todo, fazendo necessária uma mudança que implique a concepção de sociedade e de escola para atender os direitos constitucionais.

As perspectivas de mudanças vêm sendo projetadas em leis no decorrer da história da educação brasileira, atualmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEBEN) de 1996 e nos Planos Nacionais da Educação (PNE). O último PNE aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, traça diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira, para serem atingidas até 2024. Segundo o Art. 2º desta Lei:

São diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p.43).

Todas as diretrizes convergem para o desenvolvimento de uma educação integral, reconhecendo a necessidade da universalização da educação, enfocando no aspecto da qualidade, apontando princípios que vão além do espaço escolar e apresentando a demanda de investimentos. Mais especificamente, a escola de tempo integral é enfatizada na meta 6 com o intuito de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.” (BRASIL, 2014, p. 59). O PNE surgiu a partir das intenções já apresentadas

na LDBEN, que:

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já trazia a perspectiva do tempo integral: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34) acrescido do § 2º (...) “a critério dos sistemas de ensino”, e nas Disposições Transitórias, Art. 87, § 5º acrescentava “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (MOLL, 2012, p. 27).

Estamos há mais de dez anos da implantação de uma lei que projeta a implantação de escolas de tempo integral no país, mas com pouca efetivação de maneira sistêmica. Segundo Moll (2012 p. 28-29):

Até 2007, ano marco para o FUNDEB*, que contemplou o financiamento da educação básica em todas suas etapas e modalidades e, de modo também inédito, previu valores diferenciados para o tempo integral, não se observavam movimentos significativos do Governo Federal nessa direção. Alguns governos municipais, e, por vezes, governos estaduais, ao longo dos anos 1996-2007, por iniciativa e financiamento próprios, ampliaram a jornada diária, sobretudo no ensino fundamental, percorrendo caminhos rumo a uma educação integral.

No ano de 2007, é que se inicia o Programa Mais Educação, que nos anos seguintes foi se expandido por todo o país, ampliando o tempo de permanência de muitos alunos. Todavia, acreditamos ser um equívoco considerar o PME um referencial para o cumprimento da meta 6 do PNE, o que vem sendo considerado no Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, pois o programa ainda não se caracteriza como uma política de Estado que, inserido na escola, atenda os alunos em sua totalidade, além de não interferir em transformações curriculares, pedagógicas e organizacionais da escola em sua totalidade.

Mesmo não podendo ser considerado efetivamente como configurador de escola de tempo integral, o PME cumpre sua missão de induzir a organização com princípios que consideram o sujeito em sua integralidade, numa visão complexa da sociedade. Basta olhar para o que é definido como suas finalidades:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contra-turno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção

idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer direcionada ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e à interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e a vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados, de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (BRASIL, 2007).

Mas assim como outras políticas de governo no Brasil que buscaram desenvolver um sistema educacional de educação integral, o PME atualmente, ano de 2017, sofre um desmonte em seus princípios. A Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, institui o Programa Novo Mais Educação (PNME), que restringiu seu objetivo a “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar”. Essa mudança no programa remonta à perspectiva de educação fragmentada e hierarquizada que vai de encontro aos princípios da multirreferencialidade. Coloca-se como finalidade do PNM contribuir com a:

- I. alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II. redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III. melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos

anos iniciais e finais; e,
IV. ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Percebemos uma mudança drástica entre as finalidades do PME, que se caracterizava por considerar para uma educação integral a ação de diversos setores sociais, a necessidade de ações pedagógicas que intervissem na evasão e rendimento escolar, bem como no trato das individualidades dos educandos, reconhecer a implicação de fatores externos às escolas que devem ter intervenção como o trabalho infantil, fazer aproximação entre a escola e a família, promover acesso a outras culturas e estimular a inserção a novas tecnologias. Em contramão ao PME, o PNME restringe suas finalidades apenas à melhoria de desempenho, ações para evitar evasão escolar e ampliação de tempo de permanência na escola. O que nos parece é que o PNME foi implantado para atender a um grupo restrito da sociedade que justifica a educação escolarizada pública como fornecedora de mão de obra, impossibilitando o acesso da população mais pobre a bens materiais e imateriais que possibilitem a sua emancipação.

Tanto a Constituição como o PNE são documentos que direcionam para a estruturação de escola de tempo integral que possibilite o acesso digno aos direitos sociais, requerendo dos agentes público um pensar público, em que os direitos de todos sejam o principal propulsor para o crescimento da nação.

A ampliação do tempo de permanência na escola é um primeiro passo para proporcionar a transformação dos períodos na escola em momentos de aprendizagem, aproveitando-os para as resoluções de problemas e conflitos. Mas a atenção para o currículo na escola de tempo integral é fundamental para que outros espaços educativos não sejam negados. O currículo pode ser definido de diversas formas, para Lopes e Macedo (2011, p.19) pode passar:

[...] dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto deementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.

Para refletir sobre o currículo, é preciso entender que, assim como a escola, ele é uma construção histórica e está ligado diretamente às ideologias daqueles que os constituem. Por isso, para pensar o currículo temos que contextualizar sua elaboração e quais os princípios de educação, ciência e sociedade que o concebem.

Percebemos, no decorrer da história, uma ênfase na hierarquização das verdades, conclamando a ordem racionalmente explicada. Em contraponto à busca do questionamento dessa ordem, surgem os que conclamam a desordem. “Sim, a desordem precede a ordem e apenas a primeira é real: sim, a nuvem, quer dizer, os grandes números, precedem a determinação e apenas os primeiros são reais” (SERRES, 1974, *apud* MORIN, 2013, p. 99). Para a complexidade, segundo Morin, não existe uma hierarquização, mas uma inter-relação entre ordem e desordem, tendo as duas a mesma gênese.

A ciência se fundamentou na tentativa de idealizar, acreditando que a realidade possa se reabsorver pela ideia, que o real é inteligível; racionalizar, querendo encerrar a realidade na ordem e na coerência de um sistema, proibindo qualquer transbordamento deste, ter a necessidade de justificar a existência do mundo, conferindo-lhe um certificado de racionalidade; e normatizar, ao buscar eliminar o estranho, o irredutível, o mistério (MORIN, 2013). Esses princípios da ciência influenciaram a escola diretamente, reverberando na maneira como ela se organizou no decorrer de sua história, principalmente por uma educação disciplinar e fragmentada. Moreira (1995, p. 28) reforça essa ideia ao dizer:

A tradição educativa positivista, hegemônica ainda hoje em nossas escolas, advoga uma educação racional, abstrata, individualizante, em que os educandos evoluem por suas próprias potencialidades. Entenda-se ainda potencialidade como capacidade de memorização dos conteúdos já ministrados e definidos, numa ênfase à ideia, ao privilégio cognitivo, em detrimento do corpo como um todo.

O surgimento das disciplinas nas escolas de maneira disjunta, com intenção de especializar, implicou formações na perspectiva da especialização. Especializar tornou-se elemento principal no sistema de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. “A universidade nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras não para relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas são incapazes de captar ‘o que está tecido em conjunto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (MORIN, 1999, p.11).

Silva (1999) adverte que a escolha de determinados conteúdos do currículo privilegia um tema em detrimento de outro na inter-relação entre saberes, identidade e poder e promove os conhecimentos e os valores tidos como adequados para as pessoas atuarem na sociedade. Esse fator torna a escola um dos mais importantes espaços sociais responsáveis pela construção da representação de quem somos e de quem não é desejado ser. O currículo, pensado em um sistema nacional de ensino, busca modificar e produzir as identidades ideais para constituir o Estado-Nação (NUNES; RÚBIO, 2008).

p. 57).

Sendo a escola o local da materialização do currículo, refletir sobre o tempo e o espaço escolar é um elemento fundamental da constituição desse currículo, além de ter relação direta com a prática pedagógica dos professores. Entendemos a prática pedagógica como “um tipo de relação que ocorre entre o educador e educando através da qual, em sua singularidade e heterogeneidade, implicados, os sujeitos envolvidos exercitam a própria aprendizagem da *autorização* e da *alteração*” (BARBOSA, 2012, p. 65). Sendo *autorização* a tomada de consciência de sujeito-autor que atua como coautor de si, pois está imbricado na capacidade de *alteração*, que constitui a ação sobre o outro e do outro sobre si.

Então para pensar o uso do tempo e espaço da escola, é preciso pensar o currículo da escola tanto na sua dimensão funcional/organizacional, como instituição em seu caráter simbólico. Podemos então analisar o currículo, segundo Sacristán (2000, p. 14-15) a partir de cinco referências diferentes:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretenso ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seu conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Refere-se ao currículo os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas.

Essas referências nos levam a pensar sobre os saberes que circundam o currículo escolar, pois assumem um papel de funcionalidade perante a sociedade, justificando saberes diferentes para as diversas sociedades, as quais apresentam contratos sociais específicos. Também dispomos olhar para o currículo partindo da *negatricidade* que surge do imaginário dos atores que constituem o espaço escolar, os quais lançam seus projetos baseados nas suas experiências individuais e coletivas. Temos a referência partindo da representação simbólica do currículo, como ele deve ser estruturado e executado. A práxis é outra maneira de aludir currículo, pois nela é confrontada a funcionalidade e as representações simbólicas. Podemos

também olhar o currículo como um campo de análise externa, mas que não deixa de sofrer influência dessa análise. “A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere.” (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Devemos olhar para o currículo como um tecido complexo que não está restrito a uma funcionalidade, pois desconsiderá-lo como esse tecido é tirar a potencialidade que ele pode ter de contribuir efetivamente para uma educação integral. Assumir que ele é adornado de um conjunto de implicações é reconhecer um trânsito temporal que marca e modifica continuamente. Sendo assim, o currículo é uma manifestação das relações entre os sujeitos, em que o *eu* não se faz sem o *outro*, pois “há uma geografia do vivido e um tempo no qual o sujeito se faz e se marca. As experiências vividas deixam suas marcas, e assumir-se “marcado” é assumir-se implicado.” (BARBOSA, 2012, p. 71).

Nesse contexto, a Educação Física tem na sua ação pedagógica a competência de educar pelo movimentar-se como “tarefa de contribuir para a formação da maturidade por meio do estímulo de energias autoeducativas” e educar para o movimentar-se que tem como “tarefa de fomentar o desenvolvimento do movimento de crianças e jovens” (HILDEBRANDET-STRAMANN; TAFFAREL, 2017, p. 26).

Para pensar a escola de tempo integral e seu currículo não se podem negar os modelos já existentes, mas devemos romper com a perspectiva de que:

Nos momentos em que se toma consciência da falta de qualidade no sistema educativo, a atenção se dirige para a renovação curricular como um dos instrumentos para sua melhora. Isso leva a se fixar imediatamente em dois aspectos básicos: os conteúdos do currículo e a metodologia nas aulas. Mas a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam, atuando sobre todos os *âmbitos práticos* que condicionam, que ultrapassam muito claramente as práticas do ensino-aprendizagem nas aulas (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

A educação escolarizada não pode ser compreendida como uma ilha na sociedade; as dificuldades que nela se apresentam estão vinculadas aos diversos contextos sociais. Por isso, atribuir unicamente à organização do currículo os males e soluções para a educação é um equívoco, pois, além disso, deve-se olhar para as desigualdades sociais que acarretam dificuldades para o sujeito desenvolver seu potencial. Outro aspecto a ser observado são as políticas públicas que renegam o direito a segurança, lazer, estrutura de escolas que

possibilitem práticas pedagógicas motivadoras para desenvolver aprendizagens significativas e tratem o currículo como um fluido que reconhece as diferenças presentes na escola. Só a partir dessa visão mais ampla poderemos confrontar com o entendimento de que: “uma questão fundamental ainda persiste, que é assumir como conteúdo por excelência da educação a própria relação entre sujeitos, em toda a sua *heterogeneidade e negrericidade*” (BARBOSA, 2012, p. 65).

A *negrericidade* coloca o sujeito diante dos desafios impostos e criados, dos quais ele torna-se transformador de uma realidade da qual o *outro* sempre está presente com suas diferenças, as quais assumem representações do imaginário, implicando outras significações, colocando os sujeitos no desafio do reconhecimento da *heterogeneidade*. “Quando nos referimos à educação é preciso considerar não somente uma elaboração do outro, mas também sobre si próprio, pois nos encontramos inseridos neste processo relacional entre sujeitos que se instituem na relação um perante o outro” (BARBOSA, 2012, p. 69). A escola é um ambiente onde constantemente esses encontros das diferenças se apresentam, cabendo olhar para o desenvolvimento do currículo como uma prática do cotidiano escolar na qual:

[...] as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente, ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (SANTOMÉ, 2008, p. 125).

Para pensar uma escola de tempo integral, devemos apontar como estruturar um currículo que implique a prática pedagógica na escola com a ampliação do tempo, destacando duas decorrências importantes:

A primeira refere-se à necessidade de um olhar plural, multirreferencial, para não permanecermos em uma única perspectiva ou dimensão do próprio entendimento de currículo e de suas proposições vitais. [...].

A segunda decorrência refere-se à questão do tempo. E de novo iremos precisar da perspectiva do olhar plural para ultrapassarmos essa questão no currículo em sua dimensão do cronômetro, do tempo cronometrado, em que as atividades curriculares são propostas e programadas, e o tempo do sujeito, tempo de vida no qual se dará a construção de significados e a possibilidade de criação sentido (BARBOSA, 2012, p. 74).

Nas experiências do CECR e do CIEP, as principais mudanças curriculares estavam voltadas para ampliação do tempo e atividades integrativas, mas quando se observam as

especificidades dos componentes curriculares, percebe-se a reprodução das perspectivas de educação já reproduzidas nas escolas regulares, como discutiremos na Seção 3, especificamente sobre a Educação Física. Deparamo-nos então com a necessidade da compreensão de um *currículo fluido*, que tem a capacidade de adaptar-se a contextos heterogêneos, não se prendendo a uma inflexibilidade demagógica. Sendo assim, nos encontramos com a obrigação de superar uma compreensão *Chronós* do tempo, mas compreendendo-o como tempo vivido (*Kairós*) que se constitui na individualidade e coletividade dos sujeitos que ocupam o espaço escolar. Segundo Assmann (2011, p. 207) “o predomínio do tempo ‘contado’ (tempo cronológico) sobre o tempo vivido (*Kairós*) se implantou lentamente, especialmente desde a Idade Média e tornou-se um aspecto fundamental da racionalidade científica e da organização social na modernidade”.

Percebem-se claramente essas características nas atuais realidades das escolas brasileiras, por exemplo, quando os professores, seja por imposição, seja por convicção, estão preocupados em ministrar todos os conteúdos estabelecidos para um ano de ensino, sem considerar a aprendizagem de alunos que não conseguem acompanhar o ritmo pelo qual é passado o conteúdo. Cada aluno tem tempo de aprendizagem diferente, o que não pode ser negado, além de que cada um atribui diversas significações a um mesmo conteúdo, relacionando a um tempo vivido.

Compreender a escola como espaço para formação ampliada é considerá-la não como um espaço que formará o aluno para a vida, mas um espaço de existência do aluno e de ampliação das experiências, partindo do que é vivido. Ou seja, ele tem que ter o sentimento de pertencimento, de continuidade de sua vida. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2014, p. 121).

Para Kropotkin (1989, p. 55):

A perda de tempo é o traço mais característico do nosso sistema atual. Ensina-se uma quantidade de coisas inúteis e de tal modo que gastamos muito mais tempo do que o necessário para aprender. O nosso atual sistema de ensino tem origem numa época em que o que se exigia de uma pessoa bem instruída era mais limitado, e isto não se modificou, apesar do considerável aumento de conhecimentos que estudante deve ter desde que a ciência ultrapassou os seus antigos limites.

Partindo da fala de Kropotkin, o ensino no atual contexto educacional se depara com a questão do que ensinar, para que se tenha alguma utilidade na vida do educando, bem como de como ensinar, para que os conteúdos sejam assimilados de maneira significativa. Essa é uma realidade que sutilmente se manifesta na pós-modernidade, na qual:

Exige o relógio de pulso, mas nos perpassa e lambuza. Já não conhece encaixes perfeitos. Tempo exato e tempo solto ao mesmo tempo. Por algo surgiu a palavra de ordem: flexibilidade. Tempo-do-relógio (*chronós*) e tempo vivo (a *durér* de Bergson, o *kairós* bíblico), ao mesmo tempo (ASSMANN, 2011, p. 210).

O tempo e o espaço escolar têm relação direta com a ação pedagógica dos professores, sendo orientados por um currículo que é apresentado no projeto pedagógico da escola. Então para pensar o uso do tempo e espaço da escola tem que ver como o currículo da escola é organizado. E que currículo nós entendemos ser necessário para atender essa nova escola que almejamos? Devemos partir de um entendimento que:

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente, ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (SANTOMÉ, 2008, p. 125).

Para a escola de tempo integral é preciso rever como estruturar um currículo para essa realidade. Santomé (2008) apresenta um caminho a partir de um currículo integrado. Este perpassa por sistematizar o conhecimento escolar, é formado a partir do entrelaçamento dos saberes científicos com os saberes populares. Esse currículo não pode se restringir a conhecimentos hiperespecializados, ele deve pôr-nos de frente do desafio de conviver em humanidade, atendendo demandas sociais e individuais. Esse é um desafio que está posto para a escola de educação integral, pois “pensar o currículo na perspectiva não disciplinar é um desafio, visto que não fomos educados para o enfrentamento da ‘complexidade’” (MAGALHÃES; ROCHA; DAMAS 2009, p. 35).

A proposta de currículo integrado apresentado por Santomé (2008) traz alguns elementos importantes que contribuem para a perspectiva multirreferencial, pois está alicerçada num aspecto que vai além de sistematizar o conhecimento escolar, mas é concebido

a partir do entrelaçamento dos saberes científicos com os saberes populares. Então, devemos entender:

[...] que o currículo não pode ser considerado uma área meramente técnica, neutra e desvinculada da construção social. O currículo aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades (NUNES; RÚBIO, 2008, p.56).

Nessa relação de poder em torno do currículo na escola, adotar ou construir um currículo que forme uma identidade própria, entrelaçando com outras formas de poder, é um grande desafio, pois “os currículos são expressão de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN 2000, p. 17).

Os poderes institucionalizados, mesmo que submetidos a uma *negatricidade*, são desencadeados e transmitidos entre instituições. Percebemos essa relação entre a universidade e a escola, pois sendo a primeira uma instituição formativa que tem entre uma de suas funções formar o professor, convencionando um perfil para esse profissional que irá atuar na educação básica, ela influencia diretamente como esse professor irá orientar sua prática pedagógica. Isso não quer dizer que a relação entre essas instituições, universidade e escola, seja de via única, pois a escola também produz demandas formativas que provocam a necessidade de transformação da universidade.

O surgimento da escola de tempo integral é o exemplo dessa relação que implicará mudança tanto na formação de professores como na organização da escola, pois nela a ação pedagógica dos professores, os quais receberam uma formação para atuar no modelo de instituição que está posto, ainda muito tradicional e enrijecida por um currículo inflexível que forma pessoas funcionais, deve se reconfigurar para essa realidade da escola de tempo integral. Porém nos deparamos com uma realidade social, que é característica de um sistema complexo.

Por outro lado, as sociedades atuais manifestam grandes ambiguidades em relação à escola e aos professores. Os pais, por exemplo, que exigem da escola que trabalhe e desenvolva os valores, a tolerância e o diálogo, são os

mesmos que exigem os resultados e as performances. Para muitos pais, o princípio democrático não teria, na escola, razão de ser, importando, sim, a exigência do esforço, a valorização do mérito e a seleção dos melhores. O professor, por sua vez, muitas vezes repete os valores da sociedade praticando atitudes opostas: discursa a respeito de uma teoria democrática, mas exerce uma atividade autoritária, impositiva, ancorada nos saberes denominados universais. O professor faz o que tem que fazer para sobreviver em sua profissão (NUNES; RÚBIO 2008, p. 68).

Para superar as imposições reflexíveis, o professor tem na *práxis* a possibilidade de superação das imposições, tornando-se *sujeito-autor*. Por consequência, vai tornar a prática educativa baseada numa ação dialógica que faça o educando se compreender na sociedade, fazendo da escola um espaço da vida cotidiana, não um espaço que forma para a vida. Na escola, os educandos devem exercer sua cidadania de forma plena, sendo o diálogo o fio condutor para esse exercício.

Deparamo-nos com o diálogo como eixo norteador para a *práxis* educativa, pois ele nos localiza onde estamos situados dentro das relações, principalmente no reconhecimento de nossas posições, o que nos torna atores conscientes, com a possibilidade de desenvolver o potencial de transformação como autores. “Isto implica dizer da necessidade de se pensar um currículo que em seu âmago assuma a *negatricidade* como viés que possibilita a heterogeneidade entendida como a presença do outro e constitutivo da autoria” (BARBOSA 2012, p. 73).

Um dos grandes desafios da escola de tempo integral é ampliar a possibilidade do conhecer, não se restringindo apenas ao depósito de conteúdos pré-estabelecidos, mas um espaço onde a formação humana esteja baseada no *vir-a-ser*, e o *vir-a-ser* é um processo contínuo, em que todos os conhecimentos da existência nos fazem e refazem.

Nesse sentido, a própria Educação Física, enquanto prática pedagógica inserida na escola de tempo integral, apresenta-se como um fenômeno que passa por processos de transformações e deve ser observada como uma produção humana que se fez em determinado contexto, que faz na experiência do presente e se fará para o incerto do amanhã.

A escola de tempo integral é um passado que se fez, um presente que se faz e o amanhã que se fará, e a Educação Física na sua prática pedagógica tem contribuições a dar para uma educação integral do cidadão, que hoje é cidadão de uma região, de um país, do mundo. Para isso requer que a escola o faça se compreender como participante dessa realidade globalizada. Diante desse contexto, na próxima seção iniciamos a reflexão sobre a Educação

Física no contexto escolar para pensar a contribuição de sua prática pedagógica na escola de tempo integral.

SEÇÃO II

A EDUCAÇÃO FÍSICA E UMA ANÁLISE DE SUA PRESENÇA NA ESCOLA

“[...] necessário se faz abrirmos novos espaços para a Educação Física na escola, não somente espaços físicos como quadra e outros espaços para as demais práticas corporais e não somente o esporte, mas também espaço institucional, principalmente no desafio que se coloca para que os alunos percebam, incorporem e utilizem os conhecimentos pedagógicos aprendidos na Educação Física nas suas relações sociais”.

José Pereira de Melo

No decorrer da história, a presença da Educação Física na escola foi sendo questionada com relação a seu papel na instituição e como prática pedagógica e, quando reconhecida como tal, quais os critérios que a orienta. A prática pedagógica da Educação Física sempre esteve atrelada às percepções da sociedade às práticas corporais, tendo relação direta com sua inserção na escola. Veiga (1989,p. 16) entende “a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”. Sendo assim, as práticas educativas tiveram implicação direta com as formas que cada sociedade, em seu contexto histórico, fez uso de seu corpo, atribuindo significados próprios para as manifestações corporais, que foram se perpetuando na história.

Com a institucionalização da educação e, como consequência, o surgimento da escola, as práticas corporais foram sendo inseridas como elemento formativo do sujeito, acompanhando as perspectivas de educação. Dessa forma, a Educação Física foi sendo caracterizada como uma prática pedagógica, da qual partimos da mesma compreensão de Freire (1996, p. 41) da visão correspondente de prática educativa no livro Pedagogia da Autonomia, compreendendo como uma prática que:

[...] demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter direutivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais.

É no contexto da escola que a Educação Física começa a desenvolver um conhecimento pedagógico para atender essa característica de uma prática que envolve o ensino, envolvendo a criação de objetivos, conteúdo, métodos numa relação de diálogo entre sujeitos. Nessa relação entre o sujeito que aprende ao ensinar (docente) e o que ensina ao aprender (discente) não podemos deixar de olhar para os diversos fatores que implicam a ação docente, entre eles a formação. A problemática do fazer docente é algo que está presente desde a formação do professor que reproduz aquilo que lhe foi fornecido na formação inicial, fazendo-o, com base em Paulo Freire, pensar errado. Para Freire (1996, p. 14):

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado.

Ao pensar errado, o professor trata o conhecimento como algo que está fora de si, devendo ser depositado. Isso cria um distanciamento entre professor e aluno, pois a relação está baseada no professor que deposita e no aluno que recebe. Na Educação Física essa visão do aluno como “depósito” é reproduzida nas práticas que tratam o corpo numa dimensão funcionalista, cujo movimento linear e padronizado é o elemento do ensino.

Nessa relação professor e aluno esbarram quando se deparam com os desejos dos alunos que normalmente vão de encontro àquilo que querem lhes depositar, promovendo um desinteresse que não lhes chama a atenção por falta de sentido. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 13), tendo uma relação com o conteúdo, com a presença do diálogo entre o educador e educando.

Um professor só conseguirá compartilhar princípios com um aluno se fizer parte da vida deste. “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a

capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 14). Essa forma de o professor pensar certo na prática pedagógica da Educação Física por muito tempo não foi considerada, desconsiderando o sujeito histórico com capacidade de transformar as realidades do mundo. É no ensino que o professor assume um papel de educador, que:

[...] sua prática, quer queira quer não, é um veiculador de valores. É neste sentido que reside a vinculação da forma de ensino com o seu conteúdo. A socialização do indivíduo ou da criança se dá exatamente através da internalização de valores e de normas de conduta da sociedade a que pertence (BRACHT, 1992, p. 74).

Tratar o ensino como meio de veicular valor é um grande desafio, considerando que cada pessoa possui ideias e valores próprios que podem ou não convergir. Diante dessa realidade, um primeiro passo é o reconhecimento dessa heterogeneidade, e para poder conceber uma escola plural, mas que tenha princípios que promovam a autonomia do educando, respeitando-se a liberdade nos encontros entre os sujeitos.

A heterogeneidade presente no espaço escolar deve ser concebida para além das paredes da escola, pois há determinantes sociais que a circundam, ampliando a cadeia complexa que envolve o processo educativo. Compreender o processo educativo para além da sala de aula permite a ampliação do diálogo, não simplesmente no sentido de conversa, mas como “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2014, p. 109). Partindo da visão da escola como espaço de diálogo, a abertura para escuta do outro é algo primordial para o processo de mediatização e por consequência de transformações conscientes dos sujeitos. Para Freire (2014, p. 109):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Significando a escola um espaço no qual o diálogo é uma exigência existencial, sendo na prática pedagógica que ele se manifesta, é imprescindível compreender o currículo como a representação simbólica das práticas desenvolvidas na escola, sendo por e para ele que a prática pedagógica se remete.

As relações sociais são construídas a partir de representações simbólicas de um imaginário social instituinte. Na instituição escolar, as ideologias e ações políticas são

manifestadas no currículo, fazendo com que este se apresente de maneiras diversas. Na Educação Física da escola de tempo integral, o currículo deve ser pensado com muito cuidado, pois implica atentar-se para uma educação integral para ser oferecida em tempo ampliado. Segundo Sacristán (2000, p. 56):

A aspiração a uma escolaridade cada vez mais prolongada é um dos poucos pontos que fazem parte do consenso social básico em torno dos problemas educativos. Os alunos passam muito tempo nas instituições escolares e estes desempenham uma série de funções que em outro momento não estiveram tão claramente atribuídas.

A ampliação do tempo escolar na maioria das vezes esteve atrelada à tentativa de desenvolver uma educação de melhor qualidade que permitisse uma educação integral, mas para pensar escolas que vislumbrem promover uma educação integral, exige que as práticas pedagógicas sejam coerentes para atender o educando em sua totalidade, assumindo múltiplos olhares, pois a simples ampliação do tempo escolar e a oferta de oficinas não garantem que seja desenvolvida uma educação integral para o educando, pois “a educação integral nada tem a ver com uma espécie de acumulação ingente de conhecimento sobre um amontoado de coisas.” (BAKUNIN *et al*, 1989, p. 21).

Nesse contexto da prática pedagógica e na ampliação do tempo é fundamental reconhecer a inserção da Educação Física na escola brasileira, surgindo quase que por acidente, tendo como primeiro colégio público a adotar sua prática o Colégio Imperial de Pedro Segundo, em 1841 (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011).

Segundo Góis Junior e Simões (2011), a Educação Física teve uma grande resistência para ser aceita, principalmente pela elite brasileira, que via as tarefas físicas associadas aos serviços manuais, o que não era aceitável para seus filhos, porém o argumento de que as escolas mais modernas da Europa já tinham adotado a prática da Educação Física com ênfase na perspectiva higienista foi essencial para sua implantação. Mas foi em 1882, com um parecer relatado por Ruy Barbosa, na Comissão Imperial de Instrução Pública, que a Educação Física passou a ser incluída no sistema de ensino brasileiro, sendo um primeiro marco legal.

Desde sua inserção na escola, a Educação Física foi marginalizada, pois era atrelada apenas a uma dimensão prática e colocada hierarquicamente abaixo de outros saberes presentes nela. Isso se dava pelo fato de que a escola era entendida como espaço para fornecer conhecimento científico previamente definido, atribuindo ao desenvolvimento da mente,

separando a mente do corpo. Melo (2008, p. 55) diz que “o lugar da Educação Física nos saberes escolares, caracterizado por desprestígio na maioria das escolas, dá-se pelo fato, dentre outros aspectos, por não ser considerado na educação escolarizada o corpo que aprende em movimento, tão presente nas aprendizagens cotidianas”. Podemos concordar com Oliveira (2006, p. 57-58) ao analisar as práticas corporais na escola, percebendo:

[...] um constante esforço de negação do corpo. Negação esta que se manifesta mediante um controle intenso sobre toda e qualquer ação, seja de professores, alunos e funcionários, alimentado por uma certa previsibilidade daquilo que ocorre, ou daquilo que pode ocorrer, no interior da escola.

A perspectiva apontada por Melo (2008) de uma educação que considere o corpo como condição de aprendizagem foi negligenciada pela própria Educação Física, que tomou diversos caminhos para criar uma identidade na escola. Durante sua história, a Educação Física é marcada por reformas que lhe atribuíram diversos sentidos a sua presença no espaço escolar que partem de princípios unirreferenciais, centrando-se principalmente num caráter funcionalista.

Assim como a escola, a Educação Física também recebeu funcionalidades de acordo com o contexto de sociedade. Quando recorremos à história ficam claras as mudanças das funções atribuídas à Educação Física, principalmente no contexto escolar. Particularmente no Brasil, a Educação Física passou por uma funcionalidade militar que visava preparar o corpo para a guerra, assim como condicionar o corpo para o trabalho no contexto do desenvolvimento industrial. Também tivemos uma função esportivista a que foi atribuído o objetivo de seleção e preparação de atletas para representar a nação nos grandes eventos. Na tentativa de tornar as aulas mais inclusivas para os alunos, surge uma vertente recreacionista (NUNES; RÚBIO 2008).

Essas três formas de conceber a Educação Física foram as primeiras que justificavam sua presença na escola, concebendo uma visão de corpo que a colocava distante das relações sociais, e em contraponto a essa visão, surgem as concepções críticas no ensino da Educação Física. A inserção das concepções críticas foi um marco para a busca de transformação do fazer pedagógico, pois entendia que as concepções anteriores eram mais de caráter funcionalista, enquanto elas vinham apresentando abordagens que visavam desenvolver a consciência do educando em relação a seu papel no mundo, pois tiveram uma inflexão para os aspectos histórico, cultural e social das práticas corporais.

Todas as atribuições dadas à Educação Física partem de um ponto de vista para seu papel na escola, e o rompimento entre um ponto de vista para outro é tomado como um processo de negação, em que a referência anterior não fazia mais sentido para sua aceitação na escola. Desta forma, foram criando referências para cada momento da educação brasileira, que estavam restritas apenas a um ponto de vista. Diante dessa realidade se faz necessário superar o olhar unirreferencial de escola, de currículo e da Educação Física, e reconhecer que o espaço escolar é complexo e está para além das funcionalidades a ele atribuídas. Para Barbosa (2012, p. 73):

Neste espaço e tempo denominado escola, cotidianamente atravessado por conflitos, desencontros, afirmativos de determinados interesses e negadores de outros, mais que tratar tão somente de diferentes posicionamentos políticos e ideológicos, como temos costumeiramente interpretado, estaremos também refletindo esta hibridação de mitos, crenças, opiniões, normas, proibições e desejos-angústias de transgressão dos quais resultam valores pessoais e culturais.

Essa mescla de posicionamentos a envolverem a escola deve ser considerada em uma prática pedagógica que reconheça a pluralidade de saberes que permeiam o espaço escolar, e admitir que:

[...] a Educação Física na escola é considerar e respeitar, em primeira instância, a presença corporal dos alunos no processo educacional. É admitir a quebra da imobilidade que o sistema escolar impõe, principalmente aos pequeninos. É também, considerar que o corpo que pensa para aprender os conteúdos dos outros componentes curriculares é o mesmo corpo que tem necessidade de movimentar-se e aprender os conteúdos específicos advindos das práticas corporais. Não se pode mais imaginar a educação escolarizada dividida em atividades intelectuais advindas da Matemática, das Ciências e da Língua Portuguesa, por exemplo, em detrimento daquela que é considerada “motora ou corporal”. Educação Física, que vive, na maioria das escolas, à margem do processo educacional (MELO, 2008, p. 62).

Para isso é importante reconhecer que a educação escolarizada passou por concepções de Educação diferentes que lhe atribuíam uma função dentro de um determinado imaginário social, que se caracteriza por um *mundo* de significações. Nessa busca de significações em torno da Educação que perpassam a sociedade, Bracht (1992, p. 64) diz:

Na busca do esclarecimento da contribuição da Educação para a transformação social, depara-se com duas posições antagônicas. De um lado, a postura teórica que identifica na Educação a redenção da sociedade/humanidade (teorias a críticas), e por outro, a postura teórica que percebe na Educação o papel invariável da reprodução da estrutura social

(teorias crítico-reprodutivistas).

Essas diferentes concepções atribuídas à Educação implicaram diretamente na Educação Física escolar, pois sendo ela realizada “na instituição educacional, presume-se, assume o estatuto de atividade pedagógica e, como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola” (BRACHT, 1992, p. 17). Sendo assim, a Educação Física deve assumir seu papel pedagógico na escola. Para isso:

[...] a exemplo dos demais componentes curriculares, tem um conhecimento pedagógico que deve ser transmitido na escola e que tal conhecimento advém das manifestações corporais produzidas pelos diferentes grupos sociais ao longo da sua história, sendo de responsabilidade dos professores de Educação Física acessar os alunos a esse acervo para juntos praticá-lo, conhecê-lo, recriá-lo e buscarem as leituras necessárias para sua compreensão (MELO, 2008, p. 52).

Nesse sentido, é preciso o professor de Educação Física ter uma organização pedagógica que direcione sua ação educativa, devendo ser baseada em competências pedagógicas que possibilitem o ensino das manifestações corporais. Segundo Hildebrandt-Stramann e Taffarel (2017 p. 24), essas podem ser entendidas como “competências para a ação pedagógica de movimento” caracterizando-se como “a capacidade de poder constatar, sistematizar, analisar, compreender, refletir teoricamente e planejar, executar e avaliar, de maneira educativa e pedagógica de movimento, a Educação Física, o esporte escolar e o mundo de vida das crianças e adolescentes brasileiros”.

Para ensinar os conhecimentos advindos das manifestações corporais, o professor deve se revestir de um arcabouço de conhecimento pedagógico de como a Educação Física se apropriou de determinados procedimentos didáticos para se organizar enquanto componente curricular na escola. Para isso, é importante considerar que cada momento histórico teve um referencial diferente para direcionar o fazer pedagógico da Educação Física, deixando marcas de sua presença na escola, o que não pode ser negado para a análise do que existe hoje, ainda contendo reflexo na formação e na prática docente. É importante destacar que mesmo as abordagens críticas também são adornadas de uma funcionalidade.

Quando analisamos o ideal higienista, o princípio formativo de um corpo saudável toma como referência os aspectos fisiológicos do corpo, direcionando um trato metodológico para se alcançar os objetivos específicos para atender uma demanda socialmente construída ou imposta. Também encontramos um ideal esportivo que visava na prática pedagógica a

possibilidade de selecionar atletas, cujo corpo habilidoso era o foco, tendo por trás princípios ideológicos do Estado.

Nos primeiros tratos pedagógicos da Educação Física, as questões biológicas, fisiológicas e anatômicas tinham destaque, enquanto atualmente temos um trato em outras perspectivas, com ênfase na relação do educando com a sociedade. Para isso, é preciso que o professor faça uma leitura da realidade, valorizando o conhecimento que o aluno traz da vida cotidiana, confrontando-o com o conhecimento científico com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a realidade social na qual ele está inserido (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Vários ideais foram sendo apresentados, orientando a organização curricular, mas que, independente do momento histórico, pode-se dizer que o corpo sempre foi o cerne da ação pedagógica. Nunes e Rúbio (2008, p. 57) afirmam que:

No interior destas reformas encontramos a Educação Física ocupando função significativa. Historicamente definida como área que trata pedagogicamente do corpo, este componente curricular constituiu-se por diversas abordagens de ensino em meio a variadas tendências curriculares que expressam visões diferenciadas de homem e sociedade. Diante das reformas curriculares em curso, a questão é: quais saberes estão sendo validados por esta área do conhecimento? Mediante estes saberes, quais identidades as propostas curriculares de Educação Física estarão contribuindo a constituir?

Diante das várias funções atribuídas ao ensino da Educação Física, podemos perceber que os saberes se apresentam de forma multifacetada no decorrer da história, o que seria um equívoco desconsiderar essa diversidade para se restringir apenas a uma referência. Isso mostrando-nos que não existe uma definição única para a Educação Física, mas várias, o que implica as organizações curriculares e suas identidades. Todavia é preciso reconhecer que:

Como componente curricular que trata da cultura de movimento, a Educação Física precisa garantir a vivência e a contextualização das possibilidades de expressão e comunicação dos sujeitos por meio dos jogos, esportes, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas. Por meio do corpo e do movimento, podemos exercitar nossa condição humana, não apenas de *faber*, mas de *ludens* (MELO, 2008, p. 61).

A atribuição de diversas identidades à Educação Física escolar tornou-se uma das grandes dificuldades para se criar uma identidade no espaço escolar, pois no processo de mudança da sociedade, a prática pedagógica ficou se atrelando a objetivos específicos de um determinado contexto. Consequentemente, ficou estigmatizada por práticas unirreferenciais

que não atendem à demanda formativa de um sujeito que atue e crie no mundo enquanto cidadão. O posicionamento de Melo (2008) na citação anterior dá uma abertura para uma leitura plural da Educação Física como componente curricular, pois mesmo se posicionando com a perspectiva da cultura de movimento, aponta uma pluralidade de possibilidades, na qual a formação humana é essencial em todas as suas dimensões. Nesse sentido, para uma para uma prática pedagógica que considere a diversidade de conhecimento adotados e produzido nos decorrer da presença da Educação Física na escola, entendemos como Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 52) que:

Desprezar qualquer linha de pensamento ou de prática pedagógica é como estar limitando a ampliação e a complexidade das possibilidades pedagógicas que cada uma delas traz implicitamente. Sendo assim, é importante que os docentes apropriem-se de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, elaborem matrizes curriculares a ponto de propiciarem avanços pedagógicos palpáveis e úteis ao momento histórico que estejam vivendo, preocupando-se em causar o mínimo possível de prejuízo ao cidadão estudante.

Mesmo diante do desafio de chegar a um consenso do que é a Educação Física, seu papel na educação e na estruturação de uma matriz curricular plural, que reconheça as realidades nas quais ela esteja inserida, partimos da ideia de que ela “é a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento” (BRACHT, 1992, p.35) apropriando-se de diferentes elementos e estratégias didáticas para o ensino, que foram sendo incorporadas no currículo, que

[...] aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento, nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 56).

É dentro de um contexto histórico que Nunes e Rúbio (2008) identificam na Educação Física os seguintes currículos e suas respectivas identidades: o currículo ginástico e as identidades saudáveis; o currículo técnico-esportivo e as identidades vencedoras; os currículos globalizante e saudável e a identidade competente; o currículo crítico e a identidade emancipada; o currículo pós-crítico e a identidade solidária.

O método ginástico e a instituição militar, que era o grupo que lecionava a Educação

Física na escola, era o principal referencial para a Educação Física no Brasil até as quatro primeiras décadas do século XX, que foi marcado pela institucionalização da Educação Física com o surgimento das escolas militares e civis. O currículo no método ginástico era influenciado pelo “movimento higienista”, que surge em um contexto de crescimento do capitalismo industrial, manufatura e grande indústria na Inglaterra, além de um discurso de valorização da população, que foi adotada por novos governos liberais na Inglaterra e França. Com a consolidação do higienismo vários profissionais de diversas áreas divulgam os discursos de melhoria de padrões de vida, visto que nesse mesmo contexto epidemias e doenças estavam sendo disseminadas devido à urbanização, tendo como consequência as diferentes formas de tratar e tratar as moléstias (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011).

Diante dessa realidade do século XIX, a educação do corpo foi amplamente divulgada, chegando a ser efetivada na escola pública com o objetivo de formar pessoas fortes, ágeis e empreendedoras por meio do exercício físico. Nesse momento da história, o tema principal da Educação Física é o cuidado com o corpo, sendo amparado pelo método ginástico que teve sua “sistematização prática elaborada por médicos com preocupações higienistas e conotações eugenistas” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 39).

Do currículo ginástico, a Educação Física brasileira passa para uma perspectiva de currículo técnico-esportivo e as identidades vencedoras. A partir de 1960, o país começa a usar a Educação Física com outros propósitos, movido pelos interesses políticos da ditadura militar. Diante dos movimentos estudantis que lutavam contra o governo, a Educação Física torna-se uma estratégia de ocupação da juventude; isso faz com ela se torne a única disciplina obrigatória em todos os cursos universitário, através do decreto nº 69450/71. O artigo 2º desse decreto diz que “a educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino” (BRASIL, 1971). Essa ideia surge como o pensamento expresso no artigo 1º, que coloca a Educação Física como “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (BRASIL, 1971). Nesse decreto fica explícita a intenção de uma formação de ordem utilitarista, que visa preparar e recuperar o indivíduo para o trabalho, e de ordem moralista, na padronização de ações moralmente aceitáveis para suportar as imposições da vida social.

Dessa forma, não podemos negar que “a Educação é ao mesmo tempo determinada e

determinante da estrutura social. Daí não ser possível negar o caráter político da Educação. Daí que os problemas básicos da pedagogia não sejam estritamente pedagógicos, mas políticos e ideológicos” (BRACHT, 1992, p. 73). Nesse contexto do decreto nº 69450/71, o esporte é um principal meio de controle social utilizado pela classe política ao atribuir à Educação Física a função de promover uma prática irreflexiva do esporte no contexto da sociedade, no que se refere a sua função. Segundo Nunes e Rúbio (2008, p.62):

Partindo do pressuposto de que currículo é tudo aquilo que existe na experiência educacional, não podemos negar que o treinamento esportivo está implicado com formas de regular e governar os sujeitos da educação. Pelas suas características próximas ao âmbito do esporte profissional, o treinamento esportivo funciona como regime de verdade dos valores do esporte. O treinamento esportivo é um microtexto do currículo da Educação Física que contribui para a aquisição de certos conhecimentos validados pela sociedade e fomentar as identidades desejadas pelo Estado.

Com o processo de redemocratização do país, o ideal esportivo começa a ser questionado, principalmente o papel político que a ele vinha sendo atribuído. Com a busca de um referencial próprio para a área, novas tendências surgem principalmente pelas influências das pesquisas do Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora, além de uma aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas. Neste momento histórico instaura-se uma crise de identidade da Educação Física.

No fim da década de 70 do século XX, ainda surge uma perspectiva de currículo globalizante e saudável com a identidade competente. Esse movimento apresenta-se como um caráter funcionalista, de caráter biologicista, até mesmo bio-psicologizante, sendo influenciado pelas teorias científicas do comportamento e tendo como base o método psicocinético. Essa perspectiva contribuiu na tentativa de ampliar os horizontes formativos do indivíduo por intermédio do movimento, mas deixando-o secundário no processo, perdendo a especificidade da prática pedagógica da Educação Física.

Com a aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas surgem as abordagens críticas, nas quais:

[...] o conceito de currículo passa de uma lista de procedimentos e recomendações a respeito do “como fazer” para que os alunos atinjam metas pré-estabelecidas para torná-los a identidade idealizada, para um momento de reflexão crítica a respeito das consequências dos conteúdos selecionados no currículo. Ao caráter técnico do currículo acrescenta-se o caráter sócio-político (NUNES; RÚBIO 2008, p. 70).

A abertura do conceito de currículo para além de orientações procedimentais quanto ao “o que fazer” e o “como fazer” para uma perspectiva de currículo dinâmico que considera as decorrências sociopolíticas presentes no olhar crítico, permite transformar as práticas pedagógicas e como decorrência também transformam os currículos. É importante destacar que compreender o currículo como dinâmico não é descartar o papel dele em delinear procedimentos, mas tirá-lo da comodidade estática que desconsidera a realidade educativa.

Para a vertente crítica a Educação Física deve visar uma formação social que possibilite ao sujeito compreender a necessidade de transformação da sociedade brasileira, para que ele tenha um papel atuante. Para isso é necessário que haja um aprendizado social que: “deve ser o conhecer, o tornar-se consciente das normas sociais e, se necessário, o saber e o poder modificá-las” (BRACHT, 1992, p. 80). Sendo assim:

A Educação Física, nesta perspectiva, educaria no sentido de instrumentalizar o indivíduo para ocupar de forma autônoma seu tempo livre também com atividades corporais de movimento (com as consequências orgânicas, motoras, psíquica e de qualidade de vida postuladas para as atividades corporais de movimento), de instrumentalizar o indivíduo para entender e se posicionar criticamente frente à nossa cultura corporal/movimento, e educaria no sentido de desenvolver uma sociabilidade composta de valores que permitam um enfrentamento crítico com os valores dominantes (BRACHT, 1992, p. 52).

A corrente crítica trouxe contribuições na ampliação das intenções formativas, muitas vezes questionada de como materializar sua proposta na prática pedagógica. Mas ela já faz um esboço para um olhar multirreferencial, a partir do momento que Bracht (1992, p. 29) diz:

[...] parece-me necessário negarmos a oposição entre Educação pelo Movimento e Educação do movimento em favor de uma unidade dialética: Educação pelo, do e para o Movimento. A Educação Física possui um conteúdo, um saber, cuja transmissão deve ser assumida como tarefa pela Escola.

Atualmente ainda nos deparamos com a perspectiva de currículo pós-crítico na Educação Física. Este entende que as relações de poder baseiam-se nas formas de regular a conduta do outro, sendo impossível emancipar, pois o poder não é algo que se toma, ele é descentrado e não se baseia apenas no aspecto econômico (NUNES; RÚBIO, 2008). Essa diversidade de maneiras de conceber o currículo e a busca dos acadêmicos e professores em se enquadrarem em determinada concepção provocam o que Barbosa (2012, p. 70) afirma:

[...] nos envolvemos em uma armadilha qual seja a de assumirmos como finalidade, por exemplo, o cidadão crítico, mas cuja prática acontece na contramão, em direção contrária e tem sido efetuada sob uma ótica autoritária. Ingenuamente não realizamos uma leitura clínica do que fazemos, mas afirmamos trabalhar na direção dos objetivos proclamados.

Faz-se urgente pensar nos currículos e na prática pedagógica da Educação Física para escola de tempo integral, não podendo nos fechar em uma caixinha do conhecimento, e sim extrapolando as conexões dos saberes, pois nos deparamos com um mundo complexo e interligado. O conhecimento como produção de saber é dinâmico e se transforma no processo histórico das sociedades, pois, enquanto seres sociais somos capazes de transformar a realidade.

No campo da avaliação, a Educação Física, no processo de transformações da sua prática pedagógica, principalmente teóricas, transitou sua avaliação da verificação de valências físicas, habilidades motoras e medidas antropométricas, adotada pela vertente tradicional, para a tentativa de verificar outros aspectos da aprendizagem nas dimensões psicológicas e subjetivas do educando, perspectiva das vertentes críticas. Mas essa mudança não ficou clara para os professores de como instrumentalizar a avaliação das questões subjetivas. Para Moura e Antunes (2014, p. 2014):

Podemos observar que de certa forma há uma continuidade do pensamento do campo da avaliação escolar da Educação para dentro da Educação Física. Todavia, a compreensão da avaliação parece ter se avançado apenas na construção de elaboração teórica. São poucas as contribuições de material empírico sobre este tema.

Para uma transformação na prática pedagógica da Educação Física que alcance todos os aspectos didáticos, ela:

[...] deve apresentar uma outra organização didática, diferente da que até então vem ocorrendo, pois suas aulas não devem se resumir às questões de ordem técnica, vinculadas ao saber fazer, mas fomentar nos alunos uma compreensão crítica propriamente dita, para que a aprendizagem seja realmente significativa (MELO, 2008, p. 69).

Desenvolver a aprendizagem significativa é o ponto fundamental na escola de tempo integral que visa atender a integralidade da formação humana. Não se pode conceber a hierarquização dos saberes, pois um descompasso entre eles não é compatível com um ideal

de integralidade. Para um novo modelo de escola é necessário empreendimento por parte de todos os componentes curriculares para promover uma reflexão pedagógica em torno de um novo imaginário social, que atualmente está em torno de uma demanda formativa para um mundo globalizado, em que as competências e habilidades já não são as mesmas de décadas passadas. Para Candau (2013, p. 11):

O discurso oficial hoje apresenta a educação como a grande responsável pela modernização de nossas sociedades, por suas maiores ou menores possibilidades de integrar-se no mundo globalizado e na sociedade do conhecimento, que exigem altos níveis de competência e domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, assim como o desenvolvimento da capacidade de interação grupal, iniciativa, criatividade e uma elevada autoestima. A educação é encarada como esperança de futuro.

Nesse novo contexto de sociedade, a educação não pode ficar restrita apenas ao espaço escolar, mas se ampliar para diferentes espaços e instituição e práticas sociais, o que nos mostra a necessidade de reinventar a escola na qual

Um dos desafios do momento é ampliar, reconhecer e favorecer distintos *locus*, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais. De caráter presencial e/ou virtual. De educação sistemática e assistemática. Onde diversas linguagens são trabalhadas e pluralidade de sujeitos interagem, seja de modo planejado ou com caráter mais livre e espontâneo (CANDAU, 2013, p. 13).

Essa visão de ecossistemas educacionais que foi sendo negligenciada com o processo de institucionalização da escola cristalizou a educação unicamente às paredes do espaço escolar. Nesse mesmo processo de institucionalização, a Educação Física escolar foi estigmatizando a experiência das práticas corporais ao ensino na escola como meio da educação do corpo/físico, quando:

[...] antes da educação escolarizada, fazíamos e fazemos o uso do nosso corpo em diferentes atividades, sem as amarras ou controles das nossas expressões corporais e, muito menos, imaginávamos que tais vivências nos acessavam a um conhecimento corporal que contribuía para o nosso desenvolvimento e, por conseguinte, oportunizava a descoberta das nossas possibilidades de ação e as relações sociais que podem ser estabelecidas a partir do nosso corpo em movimento (MELO, 2008, p. 55).

A Educação Física tem um papel fundamental para o sujeito se reconhecer no mundo, tendo em vista seu trato com o movimento, que está atrelado à existência corporal. Nesse

sentido, “o corpo passa pela mesma situação do movimento. Ninguém ou poucos se perguntam sobre o seu significado. Dificilmente o corpo é pensado como a condição humana de situar-se no mundo, de estar presente com os outros e de poder perceber as coisas” (SANTIN, 2001, p. 99). A Educação Física escolar é marcada na história por uma prática pedagógica muito restrita à dimensão *fazer*, principalmente por um caráter técnico restrito a padrões de movimento. Essa característica estigmatizou a disciplina como reproduutora de práticas sem fazer as devidas reflexões.

Diante do princípio da formação integral, o corpo é fundamental, pois todo o processo formativo é corporal, implicando uma aprendizagem que é corporificada, pois:

O corpo humano em movimento é uma riqueza incalculável que pode ser explorada diferentemente pela educação física, dependendo da intencionalidade de professores e alunos. O corpo pode ser reduzido a um objeto disciplinado e explorado como um utensílio qualquer, ou pode ser visto como um organismo vivo a ser desenvolvido, vivido e cultuado com equilíbrio e harmonia (SANTIN, 2001, p. 97).

Assumir um objetivo não está condicionado a negar os diversos caminhos que podem ser tomados para alcançá-lo, nem desconsiderar a existência de outros objetivos. Ter um objetivo é ter claros os aspectos formativos que se querem atingir, mas isso é uma construção que perpassa por representações de diversos imaginários. Quando a perspectiva crítica da Educação Física surge, ela tem de reconhecer que vem criticar determinadas práticas que atendiam a um imaginário social de determinada época e grupo, e ela só surge porque existia algo a ser criticado partindo da transgressão de representações estabelecidas.

A Educação Física deve ampliar sua intenção formativa, não ficando presa a princípios pré-estabelecidos que enrijeçam a prática pedagógica, assim como as demais disciplinas, devendo transcender o espaço escolar, pois ela “não é apenas uma disciplina circunscrita às salas de aula; ela continua, fora das salas de aula, nos clubes, nas academias, nas fábricas, etc., com um conjunto de exercícios, com as características da escola, para os mais diferentes objetivos” (SANTIN, 2001, p. 98). Integrar os diferentes objetivos em um olhar multirreferencial na Educação Física é um dos grandes desafios com que nos deparamos, pois:

No atual momento histórico, vivemos em uma sociedade em rede. Nesta, a periferia – composta por quem ficou fora da pirâmide social, ou seja, não pertence às identidades dominantes – toca o centro (os dominantes culturais) e vice-versa a todo instante. Em tempos de diáspora forçada e de contato instantâneo entre as culturas, a tentativa de imposição de um grupo sobre o

outro tem levado a conflitos sociais permanentes e impensáveis em outros tempos. Isso se reflete na crescente tensão entre a cultura veiculada pela escola e o patrimônio cultural apresentado pelos seus novos freqüentadores. Esse quadro apresenta diversos desafios à educação, de forma ampla, e às práticas pedagógicas em especial (NUNES; RÚBIO, 2008, p.74).

A Educação Física na escola deve buscar contribuir com a complexidade que envolve a formação humana, para isso se requer esforços para desenvolver uma prática pedagógica que se ancore nas fundamentações teóricas construídas no decorrer de sua história, para ampliar seu acervo formativo enquanto componente curricular da escola. Para tanto não se pode pensar de maneira fragmentada, mas atendendo uma demanda de um mundo globalizado, cujo conhecimento é produzido numa relação em rede.

Nesse sentido, a prática pedagógica da Educação Física, assim como de toda a escola, pode ser concebida a partir de múltiplos referenciais, os quais coexistem nos atos de currículo, o que nos coloca diante do desafio de como pensá-la dentro de uma escola de tempo integral. É preciso refletir como essas escolas se organizam e como a prática pedagógica da Educação Física se desenvolve para atender essa realidade.

Pensar o (não) lugar da Educação Física na escola de tempo integral está ligado ao reconhecimento de quanto e como ela contribui na formação do sujeito através de uma prática pedagógica dentro do espaço escolar. Ou seja, a simples presença de práticas corporais na escola não justifica a Educação Física como componente curricular, pois, tais práticas podem ser vivenciadas em diversos espaços não escolares e não estarem com intenções educativas pedagogicamente organizadas. Sendo assim, acreditamos em um olhar para a Educação Física como um componente curricular que apresenta uma prática pedagógica intencionalmente educativa. Para isso, na próxima seção apresentamos uma análise da Educação Física nos casos estudados, para identificar o lugar da Educação Física na escola de tempo integral, apontando para uma compreensão multirreferencial.

SEÇÃO III

O LUGAR DA EDUCÃO FÍSICA A PARTIR DE UM OLHAR MULTIRRREFERENCIAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A multirreferencialidade, podemos afirmar, é uma epistemologia mundana, do inacabamento, da impureza e da realização enquanto práxis, que fala sobre nossa tragédia perene, produzida pela incompletude ineliminável que nos configura, identifica-nos e, ao mesmo tempo, angustia-nos e nos afasta.

Roberto Sidnei Macedo

Acreditamos que a escola de tempo integral deve ser analisada em diversas perspectivas, visto que seus sentidos e significados podem ser alterados de acordo com o referencial, pois ela é uma cadeia complexa que possibilita diversos olhares. É essencial compreender a Educação Física em uma dimensão social, pois ela se transformou de acordo com as necessidades que lhes foram atribuídas, revestindo-se de sentido a cada momento histórico.

Sendo assim, a Educação Física como prática pedagógica pode apresentar-se por diversos vieses, considerando os múltiplos contextos, tais como as instituições formadoras dos professores, os contextos das escolas, as experiências de cada professor, entre outras implicações de uma teia complexa. “[...] a abordagem multirreferencial propõe-se a distinguir e a especificar, forçada a reconhecer a sua heterogeneidade, as óticas, como as linguagens descritivas correspondentes, apropriadas a objetos-sujeitos-projetos” (ARDOINO, 1998, p. 16).

Ter um olhar multirreferencial para a Educação Física não é criar identidades distintas para ela, mas reconhecer que “para apreender a Educação Física enquanto fenômeno, é preciso, num primeiro momento, desvincilar-se daquilo que desejamos que ela seja” (BRACHT, 1992, p. 35), mas caracterizá-la e transformá-la naquilo que se faz dela e com ela

na realidade, como *práxis* no processo educativo, pois, “se existem saberes que são codificados por uma lógica sistematizada e hierárquica de conhecimentos pedagógicos, distribuídos nos diferentes componentes curriculares, não podemos desconsiderar o que vem antes da educação escolarizada” (MELO, 2008, p. 55).

No decorrer desta seção, será apresentado como a Educação Física se configurou no CECR e CIEP, realidade de escolas públicas que materializaram a escola de tempo integral, além de uma perspectiva da Educação Física em uma escola de tempo integral privada da atualidade. A seção encerra com a apresentação de uma reflexão sobre a prática pedagógica da Educação Física com base no princípio da multirreferencialidade.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Como já foi caracterizado na primeira seção, o CECR foi uma experiência que vislumbrou um novo modelo de escola que atendesse as crianças, proporcionando um leque de vivências pedagógicas que possibilitasse uma formação mais global do aluno. Dentro dessas vivências, estava a Educação Física que era desenvolvida na Escola Parque, presente no currículo como uma prática educativa.

Nessa escola, a Educação Física tinha um lugar de importância como elemento formativo, mas a separação entre as disciplinas obrigatórias (Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências...) nas escolas classes e das práticas educativas (Artes Industriais, Atividades Socializantes, Educação Física, Atividades Artísticas e Atividades Culturais — Biblioteca) nos aparenta representar uma dicotomia entre uma formação voltada para o cognitivo e uma atrelada às práticas físicas, estabelecendo uma hierarquia nos saberes escolares.

No contexto histórico em que o CECR está inserido, a educação do corpo vinha com o objetivo de assegurar a ordem social e o progresso, tornando-se essencial para o início do desenvolvimento do país, sendo amplamente divulgada, chegando a ser efetivada na escola pública com o objetivo de formar pessoas fortes, ágeis e empreendedoras por meio do exercício físico. O tema principal da Educação Física é o cuidado com o corpo, sendo amparado pelo método ginástico que teve sua “sistematização prática elaborada por médicos com preocupações higienistas e conotações eugenistas” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 39).

Na década de 1950, a Educação Física brasileira tinha muita influência dos métodos

ginásticos europeus, mas o CECR ampliava suas práticas corporais na Educação Física para os esportes, e com as crianças de sete anos o enfoque era em brincadeiras realizadas nos campos abertos, gramados e com árvores. Além das aulas de Educação Física, as práticas corporais estavam presentes nas aulas de teatro e dança. A Educação Física na escola tinha um caráter recreativo e apresentava como objetivo geral: “saúde da criança, aproveitamento condigno das horas de lazer; formação do caráter e afirmação da personalidade; preparação pré-vocacional dos maiores para o campo dos esportes” (EBOLI, 1971, p.55).

Fica evidente a referência adotada pela escola para a Educação Física, na qual o corpo biológico é enfatizado, o movimento é tratado em sua linearidade com base na padronização e, nas aulas práticas pedagógicas, era prioritariamente na dimensão do fazer. Podemos reafirmar isso considerando o que é apresentado como objetivos específicos:

[...] possibilitar o desenvolvimento da capacidade física da criança e do adolescente; concorrer para o desenvolvimento normal de todas as funções orgânicas, principalmente a função respiratória; corrigir as atitudes defeituosas e as consequências das posturas viciadas; favorecer a aquisição de hábitos e atitudes que contribuem para o reajuste social da criança e do adolescente e do domínio emocional; ensinar habilidades recreativas variadas, ou propriamente ensinar a brincar; desenvolver habilidades necessárias à prática de determinados desportos, a capacidade de observação, julgamento, decisão, iniciativa e gosto pelas atitudes definidas (EBOLI, 1971, p.55).

Encontramos nos objetivos específicos alguns termos chaves que direcionam em que perspectiva a Educação Física formava o sujeito no CECR, são eles: desenvolvimentos da capacidade física, desenvolvimento normal de todas as funções orgânicas, corrigir as atitudes, aquisição de hábitos, ensinar habilidades. Esses termos formam o sujeito com ênfase na sua participação social como *agentes*, sem reconhecer a sua presença enquanto *autor* e *ator* nas relações sociais, “o que acaba levando o ser humano apenas a reproduzir a cultura da qual faz parte, por não estar consciente das influências da estrutura social” (SANTOS, 2008, p. 74).

Com relação à seleção de conteúdos, segundo Eboli (1971, p.55), as atividades eram organizadas em planejamentos mensais, divididas nas áreas denominadas:

- a) atitudes naturais — correr, saltar, trepar, arremessar etc; b) jogos — motores, sensoriais etc. adaptados às condições físicas e psíquicas das crianças; c) atividades rítmicas — marchas, galopes, saltitos, ao som de ritmos, palmas, contagem, tamborim; brinquedos cantados, danças regionais e folclóricas; d) atividades ginásticas — jogos ginásticos, exercícios ginásticos (método francês), calistenia, método sueco, desportiva generalizada, método austriaco, ginástica feminina moderna, ginástica de

solo e em aparelhos; e) iniciação desportiva, com princípios técnicos essenciais, processos pedagógicos, jogos pré-esportivos ou grandes jogos; f) desportos, basquete, voleibol e futebol (EBOLI, 1971, p.55).

Mesmo o aspecto tecnicista sendo destaque nas aulas de Educação Física do CECR, esta se apresenta como um diferencial das demais escolas de sua época, pois ampliava o acervo de práticas corporais para serem vivenciadas pelos alunos. Dentro das proposições para escola de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro enxergou uma alternativa para a escola brasileira e para a Educação Física, apoiando-se no empirismo e em ideais liberais de educação. Segundo Cordeiro (2001, p. 253):

O trabalho deste Centro privilegia o trabalho com a motricidade humana, considerando o corpo como o lugar que guarda e representa o nosso ser, as nossas impressões e expressões, a nossa história e as nossas emoções. Inicialmente, todas as ações de desenvolvimento corporal e práticas de psicomotricidade se estabelecem na dimensão preventiva de saúde, e de saúde mental, praticando-se processos fundamentais para a organização/reorganização neurológica dos indivíduos. Aliado a este processo, a dimensão lúdica presente nas atividades recreativas, nos jogos e nos esportes, onde as regras e as normas se colocam com a configuração dos limites e dos papéis desempenhados por todos, nas diversas atividades, e nas relações sociais.

Essa visão apresentada por Cordeiro (2008) aponta uma perspectiva de Educação Física que viria a ser pensada no futuro, mas que já se apresentava na prática pedagógica. Mesmo a escola sendo uma referência como escola de tempo integral que se efetivou na prática e com um reconhecimento da Educação Física como elemento importante na formação do sujeito, encontra-se uma realidade comum às escolas regulares atuais, que é a restrição das aulas apenas a dois horários. Isso nos parece um descrédito com relação a outros componentes curriculares que usam uma maior quantidade de tempo. Para Melo (2008, p. 58), ao analisar as escolas atuais:

[...] o atual status de descrédito da Educação Física frente aos demais componentes curriculares parece residir no fato de que ainda não fomos capazes de sensibilizar a comunidade escolar (alunos, professores, pais e pessoas em geral) sobre seu real papel e seu objetivo de estudo na escola, a cultura de movimento.

Parece que o descrédito atribuído atualmente à Educação Física não é um fenômeno originário nas escolas da atualidade, mas uma construção histórica que foi se perpetuando por uma sociedade que desconsiderou o corpo no processo de aprendizagem, em práticas

pedagógicas estagnadas para atender novas demandas sociais, deixando, por consequência, nebuloso o reconhecimento do papel da Educação Física na educação escolarizada.

A Educação Física na escola de tempo integral, assim como tudo que a envolve, está atrelada a vários fatores, como o currículo, a prática pedagógica, a formação dos professores, a estrutura, entre outros. Um dos fatores que também consideramos importante é a estrutura oferecida pelas escolas de tempo integral. No caso do CECR o espaço destinado ao desenvolvimento das atividades concernentes à Educação Física:

[...] é constituído de um campo gramado de esportes, retangular, estendendo-se no centro da Escola, em toda a sua extensão; um pavilhão de atividades físicas, ginástica propriamente, com 2.775 m², com as mesmas características arquitetônicas do setor de trabalho; campo de basquete, voleibol, em área coberta; 120 banheiros com ducha, pequena cantina para os professores; 4 salas para guardar o material específico do setor; e sala de reunião para a coordenação (EBOLI, 1971, p. 55).

Na perspectiva do uso do tempo escolar, tem que se fornecer espaços que viabilizem o desenvolvimento de diversas atividades simultaneamente; usar espaços comunitários é um refúgio paliativo para poder superar as dificuldades com o espaço. O investimento arquitetônico realizado no CECR é uma das principais referências dessa experiência, pois se preocupou em ofertar a todos da comunidade escolar espaço adequado e viável para proporcionar uma educação de qualidade. Isso implicava uma escola ativa em que:

A qualquer hora do dia em que se chegue aí, podemos assistir a grupos de crianças, com seus professores, vestidos com uniformes de ginástica, praticando variados tipos de exercício físico. No pavilhão, ou nas áreas ao ar livre, a infância fervilha em movimento: marchas, galopes, saltos, arremessos, jogos de bola, ginástica, calistenia, aparelho em movimento, basquete, futebol etc. tudo funcionando como um grande ginásio esportivo, semelhante aos clubes em competição internacional. É onde a alegria da criança se faz notar com maior intensidade (EBOLI, 1971, p. 55).

No relato acima, encontramos uma característica ainda atribuída à Educação Física nas escolas regulares da atualidade: ser a atividade escolar que promove maior alegria aos alunos, pois permite-lhes romper com o espaço da sala de aula e fazer uso de seus corpos com maior “liberdade”. Essa característica da Educação Física pode se expandir para todo o espaço escolar, a partir de uma compreensão do corpo como “presença” que é ativo em todas as relações de aprendizagem e que comunica. Isso rompe com uma visão em que o sujeito é tido como espaço de depósito de conhecimento. Mesmo a Educação Física sendo um escape para o

corpo dos educandos das paredes de sala de aula, cabe a ela construir práticas pedagogicamente orientadas que justifiquem o sentido de seu lugar na escola. Isso perpassa a fundamentação do fazer educativo com base no trabalho com os educandos que pense a “rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos abjetos cognoscíveis. E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferido do perfil do abjeto ou do conteúdo” (FREIRE, 1996, p. 14).

Dentro da prática pedagógica no CECR, o processo avaliativo era:

[...] através das notas ou conceitos conferidos mensalmente, abrangendo aproveitamento e comportamento, observando, principalmente, se a criança apresenta boa postura, se brinca com prazer, se tem ampliado suas habilidades recreativas, se está melhorando sua capacidade de colaboração, se se ajusta a atividades mais tranqüilas, se há timidez ou agressividade no jogo, se participa sem constrangimento dos jogos de eliminação, se respeita as regras, se acata as instruções do professor (EBOLI, 1971, p.57).

Assim como nas escolas atuais, a avaliação na Educação Física tem sido uma das dificuldades, principalmente dentro do modelo de quantificação de resultados. Quando olhamos para os objetivos traçados para a Educação Física do CECR, encontramos uma ênfase nos aspectos motores e fisiológicos, mas a avaliação está centrada em elementos subjetivos, que não são apresentados como instrumentos avaliativos. Avaliar os aspectos subjetivos dos alunos é de extrema importância, mas deve estar articulado com os objetivos e conteúdos. Quando são apresentadas no planejamento das atividades da Educação Física, atitudes naturais, jogos, atividades rítmicas, atividades de ginásticas e iniciação desportiva, espera-se que a avaliação contemple o que foi proposto para ser desenvolvido em cada atividade.

Ao analisar o CECR, podemos concluir que a escola se apresenta como uma experiência exitosa que rompe com os modelos de escolas de seu período. A Educação Física se justificava por demandas sociais do período e buscou na oferta de práticas diversas ampliar o acervo de experiências corporais dos educandos. Todavia, na prática pedagógica, o movimento era tratado numa linearidade com base principalmente numa referência de corpo biológico. Sendo assim, a multirreferencialidade não se evidencia dentro do contexto da Educação Física dessa escola, pois não desenvolve uma prática pedagógica que considera o sujeito nas múltiplas inserções sociais, como *agente, ator e autor*.

A segunda experiência de escola de tempo integral de destaque na história do país foi

o CIEP, que surge em outro contexto, década de 1980, “como uma escola revolucionária em todos os sentidos, que atuaria como espaço privilegiado para a crítica das desigualdades e luta para a construção de uma sociedade mais justa, inclusive através dos conteúdos ali ensinados” (MOTEIRO, 2009, p. 40). No programa de Educação Física do CIEP, pretendia-se:

[...] tornar relevante as práticas corporais alicerçadas na educação corporal por meio da interdisciplinaridade da Educação Física com a higiene, saúde e esportes. Os alunos deveriam assimilar os conhecimentos específicos da própria disciplina com os conhecimentos das demais disciplinas do currículo (SOARES *et al*, 2015, p. 6).

Nos CIEPs, a Educação Física passa a receber mais relevância enquanto prática educativa no contexto escolar, pois passa a ter um reconhecimento enquanto prática pedagógica com conhecimento específico a ser ensinado na escola. É importante destacar que o contexto histórico do CIEP é da ascensão do movimento esportivista da década de 1970, com fortes influências dos pensamentos dos educadores da Escola Nova e dentro de um período de interveniência no campo acadêmico da Educação Física com relação a sua prática pedagógica. Diante dessa realidade, é que começamos a perceber o surgimento de múltiplas referências para orientar a Educação Física na escola, podendo algumas estarem em nível ideológico, outras na experimentação, e diversas cristalizadas pelo movimento ginástico e do esporte.

Um dos avanços que consideramos no CIEP com relação ao CECR é a ampliação do tempo das aulas de Educação Física, juntamente com o tempo de permanência dos alunos na escola, pois permite aos professores desenvolver os conteúdos considerando um maior leque das dimensões formativas na sua prática pedagógica. As aulas eram inicialmente em 5 tempos no primeiro Programa Especial de Educação (PEE), divididas em 1 tempo de 45 minutos a cada dia da semana; no II PEE, as aulas passam para 6 tempos na semana, geralmente divididas em 2 tempos, seguindo 3 vezes por semana, o que garantia mais espaços para o componente curricular e legitimando-o gradativamente (SOARES *et al*, 2015).

A prática pedagógica da Educação Física nessas escolas se apresentava como diferencial, por tratar o currículo de maneira integrada a outras disciplinas, segundo Ribeiro (1986, p. 129):

O que se pretende, no CIEP, é reverter a posição que a Educação Física frequentemente tem no currículo. As crianças praticam esportes e aprendem suas regras, mas não têm nenhuma oportunidade de associar o que assimilam

no ginásio de esporte com o conjunto de conhecimentos que adquirem nas salas de aula.

Esse discurso atribui uma importância pedagógica à Educação Física na escola, mas, de maneira geral, transforma-a em acessório para a aprendizagem de outras disciplinas, e “acreditava-se que trabalhar as atividades físicas integradas ao processo ensino-aprendizagem impulsionaria o desenvolvimento das crianças, melhorando o desempenho global de cada uma delas” (SOARES *et al*, 2015, p. 6). Isso é corroborado na fala do idealizador da proposta:

[...] a Educação Física bem orientada pode contribuir para que os alunos desenvolvam noções como ritmo e lateralidade, que são úteis no processo de alfabetização. Os jogos e as brincadeiras, além de estimular o senso lúdico e a criatividade das crianças, podem ser utilizados como recurso suplementar na identificação de números, letras e formas geométricas (RIBEIRO, 1986, p. 129).

Essa visão em torno da Educação Física foi importante para a abertura que se deu para a ampliação do tempo das aulas, mas restringiu o papel dela enquanto componente curricular ao ensino de práticas corporais que dão estrutura para a aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares, como português e matemática. Em pesquisa documental realizada por SOARES *et al*, (2015, p. 11) constatou-se que:

Em relação ao conteúdo que era indicado para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física e nos projetos vinculados aos desportos, verificamos no I PEE poucos relatos de como este deveria ser estruturado. Para os alunos de 7 a 14 anos, que faziam parte do programa de horário integral dos CIEPs, não foram detectados os conteúdos abordados. No entanto, para os alunos que faziam parte do Programa de Educação Juvenil (das 18h às 22h), a Educação Física era voltada para práticas desportivas, buscando o desenvolvimento do aluno nos aspectos corporais e psíquicos, além de noções comunitárias, de cooperação, cidadania e de solidariedade, bastante trabalhados nos CIEPs. Os alunos, de modo geral, também eram contemplados com atividades de Educação para Saúde, com objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância das práticas de higiene. No II PEE foi possível perceber como as atividades esportivas e os conteúdos da Educação Física ganharam mais espaço no currículo escolar. De acordo com o Novo Livro dos CIEPs, foram criadas Coordenações de Centro Olímpico que deveriam operacionalizar as práticas da disciplina e os projetos de natureza esportiva.

É importante destacar que mesmo não tendo um registro oficial dos conteúdos para uma determinada faixa etária, a Educação Física na década de 1980 tinha uma grande

influencia da psicomotricidade³ que tinha as atividades lúdicas no jogo principal conteúdo de abordagem. A visão da Educação Física nos CIEPs apresenta um avanço ao ampliar o aspecto formativo para além da dimensão do *fazer*, inserida a cooperação, a cidadania e a solidariedade como fatores a serem considerados nas aulas o que implica diretamente a ação do sujeito na sociedade. Essa perspectiva se alinha com o princípio multirreferencial de pensar o sujeito como ator e autor da realidade social.

Mesmo indicando uma proposta diferenciada na prática pedagógica da Educação Física, percebe-se que o esporte continuava como conteúdo hegemônico, além de ter como uma de suas atribuições desenvolver hábitos de higiene que eram complementados pela presença de profissionais da área da saúde. A prática em torno dos hábitos de higiene é resquício de um discurso de corpo biológico que ainda estava presente no componente curricular.

Assim como o CECR, o CIEP foi uma escola construída para atender os alunos em tempo integral, possuindo para a prática da Educação Física “quadra de esporte média 16m x 36m e poderia ser adaptada para modalidades como futsal, vôlei, handebol, ginástica, fora as rodas de capoeira e apresentações artísticas e culturais” (SOARES *et al*, 2015, p. 13).

Com relação aos professores, eles trabalhavam “40 horas semanais, sendo que 30h eram destinadas para as práticas pedagógicas e 10h para o planejamento e/ou encontro interdisciplinar” (SOARES *et al*, 2015, p. 13). Dentro dessa carga horária, os professores de Educação Física cumpriam 8 horas mensais, sendo 4 horas a cada duas semanas, ofertando prática de esportes para a comunidade. Essa iniciativa é essencial para a escola pública de tempo integral, pois dá o sentimento de pertencimento da escola pela comunidade, rompendo com os muros que existem entre escola e comunidade.

Segundo Ribeiro (1986, p. 130) a prática pedagógica da Educação Física era:

[...] fruto do trabalho de professores regentes, professores orientadores e da equipe de treinamento, que através de reuniões de questionamentos, confrontam suas posições ideológicas e experiências anteriores para analisar as dificuldades e as tentativas de transformação de conceitos que possam levar, na prática, a uma reformulação do processo educativo.

³ “[...]esta concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica. O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no país foi, sem dúvida, o francês Jean Le Bouch, através da publicação de seus livros, da sua presença no Brasil e de seus seguidores, presentes em várias partes do mundo” (DARIDO, 2003, p. 13).

A citação acima nos mostra a figura de três atores na realidade da Educação Física no CIEP: o professor regente, o orientador e o da equipe de treinamento, mostrando a possibilidade de amplitude na organização e prática pedagógica da Educação Física a partir de diferentes referências, ideológicas e vivenciais de cada professor que são confrontadas nas reuniões pedagógicas. Sendo assim, podemos inferir que no CIEP os princípios da multirreferencialidade já se tornam mais evidentes ao considerar a heterogeneidade de práticas educativas na escola, dar abertura para o encontro entre pensamentos diferentes e por ela estar em um momento histórico de transição do pensar pedagógico da Educação Física enquanto seu papel na formação do sujeito.

As experiências do CECR e do CIEP em momentos diferentes da história do Brasil visaram promover uma mudança no sistema educacional, e em ambas a Educação Física foi inserida como composição para a escola de tempo integral, visando a uma educação também integral. Todavia, quando analisamos a Educação Física nessas duas escolas, percebemos que há uma visão em ambas da Educação Física com uma preocupação com uma formação higienista, justificado por um viés de saúde atrelada à ausência da doença, mas ancoradas em conteúdos e práticas diferentes. Enquanto no CECR a ginástica foi prática corporal principal, no CIEP foi o esporte, mas com uma maior flexibilidade para ser influenciada por outras visões de sua prática pedagógica, principalmente da psicomotricidade.

Com a descontinuidade dessas escolas por falta de uma política de Estado para a efetivação de escolas de tempo integral em todo o país, a Educação Física passou um período de busca de legitimação no espaço da escola de tempo regular, principalmente com influência do movimento progressista que se sustenta na perspectiva das pedagogias críticas. Após o CECR e os CIEP, as escolas de tempo integral ficaram restritas a experiências pontuais que rapidamente se desfaziam.

A política de governo que mais se aproximou de um movimento para implementar escolas de tempo integral, direcionando para o trabalho desenvolvido nas duas experiências anteriores, foi o PME, que como já falamos em seção anterior, tem sido descaracterizado.

No estado do Rio Grande do Norte, foram poucas as experiências. A Escola Municipal Professor Zuza, que segundo a entrevista realizada por Costa (2015) junto a um professor de Educação Física que atuou na escola, no currículo da Educação Física, os conteúdos selecionados eram o jogo, o esporte e o conhecimento sobre o corpo, sendo orientado pela

abordagem teórica da psicomotricidade. Essa escola funcionou como tempo integral aproximadamente por dois anos, não sendo informado o motivo do fim de seu funcionamento, mas acreditamos que provavelmente foi motivado pelo custo de manutenção da escola, bem como pelo aumento da demanda de aluno no município, fazendo com que a escola atendesse a mais alunos em turnos separados.

Diante dessa realidade, as escolas de tempo integral pública se extinguiram no estado, sendo nos últimos anos efetivadas por escolas particulares que, em sua maioria, trabalham apenas na perspectiva da ampliação do tempo, sem uma mudança significativa no currículo e na prática pedagógica. Por essa realidade, traremos para a análise da Educação Física uma escola particular no estado do RN que se apresenta numa perspectiva diferente das demais escolas particulares do estado de tempo integral. Pensar a Educação Física nessa escola não inviabiliza a reflexão em torno da presença do componente curricular na escola pública, pelo contrário, apresentar essa experiência possibilita ampliar a visão para as diversas realidades de escolas de tempo integral que venham a existir.

O Colégio Marie Jost é uma escola de caráter filantrópico que iniciou suas atividades em 2005, situada no bairro de Pitimbu, cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Ela se diferencia das experiências do CIEP e CECR, pois sua fundação surge de um interesse particular, atendendo um público de classe média a alta, o que vai de encontro aos princípios defendidos pelos pioneiros da Educação Nova já na década de 1930, que defendiam uma educação universal e gratuita. Todavia, mesmo com essa divergência, ambas as escolas, independente das motivações, convergem na preocupação com o tipo de formação que estava sendo oferecida pelo sistema escolar vigente, não querendo se diferenciar apenas pela ampliação do tempo de permanência dos educandos.

No CMJ, a Educação Física enquanto componente curricular é ministrada três vezes por semana até o ensino fundamental, enquanto o Ensino Médio tem apenas uma aula por semana. No ensino fundamental, além das três aulas, são ofertadas duas aulas de ginástica e, nas turmas do 4º, 5º e 6º ano, tem uma aula de dança.

Existem três professores de Educação Física, sendo dois destinados às aulas do componente curricular, os quais têm dedicação exclusiva, e um para as aulas de ginástica. A separação da ginástica do arcabouço de conteúdos da Educação Física é justificada por acreditarem ser uma prática que dá repertório motor para as demais, mas acreditamos, também, na influência dos métodos europeus, pois a escola se declara influenciada pelos

modelos das escolas europeias. Quando questionada sobre a distribuição dos componentes curriculares na escola, P2 respondeu o seguinte:

De uma maneira geral, acho que as disciplinas chamadas, português, matemática, as principais têm uma carga horária maior. Na Educação Física o que a escola tentou fazer é que pelo menos uma aula por dia seja voltada para isso. Então que o aluno tenha pelo menos 5 aulas voltadas para o movimento, que é dividido em 3 aulas de Educação Física e 2 de ginástica.

Na fala do entrevistado, encontramos uma característica similar ao CIEP, que é a maior carga horária atribuída à Educação Física, mas também encontramos o estigma da hierarquização dos saberes escolares. Essa realidade não é exclusividade da escola pública nem privada, mas se reflete em todo o sistema educacional brasileiro com relação à diferença que os professores encontravam entre as aulas de Educação Física na escola de tempo integral e a escola com tempo parcial. Obtivemos como resposta o seguinte: “Acredito que a diferenciação das aulas no tempo integral é a continuidade com relação aos conteúdos” (P1); “O conteúdo pode ser melhor aprofundado” (P2). Nos dois discursos, o tempo e a continuidade para trabalhar um conteúdo foram apresentados como a principal diferença das aulas. Também foi destacado na escola com tempo integral que o contato mais constante com o aluno permite um melhor trabalho com os conteúdos e uma melhor relação com esse discente, podendo fazer um acompanhamento mais próximo.

A sistematização das práticas pedagógicas é algo essencial na instituição escolar, pois atribui uma intenção pedagógica às atividades nela desenvolvida, permitindo com que o conhecimento possa ser estruturado com base nas finalidades construídas nos diversos contextos da sociedade. Para Libâneo (1994, p. 120):

A prática educativa atua no desenvolvimento individual e social dos indivíduos, proporcionando-lhes os meios de apropriação dos conhecimentos e experiências acumuladas pelas gerações anteriores, como requisito para a elaboração de conhecimentos vinculados a interesses da população majoritária da sociedade.

[...] podemos concluir que a prática educativa se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática.

A aproximação entre os diversos atores que ocupam a escola possibilita uma maior apropriação dos princípios da instituição, além de um relacionamento interpessoal,

principalmente entre professores e alunos, que implica diretamente a prática pedagógica. A ampliação do tempo de permanência no espaço escolar promove uma relação de pertencimento, o que possibilita uma maior troca de afetividade, sendo um elemento no processo formativo do individuo.

Na questão sobre a organização didática, no tocante aos objetivos, conteúdos, metodologia e a avaliação, P1 apresentou como conteúdos trabalhados: os esportes, as lutas e o conhecimento sobre o corpo. Para P1 o ensino dos esportes e das lutas se dá através dos jogos e brincadeiras, não sendo um conteúdo específico trabalhado por ele. P2 usa como principal referência para a seleção dos conteúdos os PCN's da Educação Física, que apresentam como conteúdos para o ensino fundamental os esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimento sobre o corpo. Os objetivos para P1 são orientados de acordo com o conteúdo, o que não define qual o objetivo geral da Educação Física que ele acredita, ficando restrito apenas aos objetivos de aula, enquanto P2 também apresenta os PCN's da Educação Física como referência para traçar os objetivos, os quais seriam:

- participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;
- conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
- conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer,

reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão (BRASIL, 1997, p. 33).

Correlacionando o discurso em que o PCN é apresentado como uma das principais referências, percebemos que os objetivos concernentes à *dimensão do fazer* não têm destaque nas aulas; as questões do conhecer as manifestações da cultura corporal e os aspectos atitudinais estão presentes, mas como um pano de fundo, porém o que concerne à participação social, não identificamos nas aulas elementos didáticos que direcionassem para alcançar esse objetivo que é elencado no PCN.

Com relação ao aspecto da avaliação, os dois professores trazem no discurso a presença de várias ferramentas avaliativas, entre elas a avaliação prática. A avaliação prática na Educação Física é algo que tem sido esquecido, por ter sofrido críticas em relação às formas que eram realizadas, estando atreladas à avaliação de valências físicas, por influência do militarismo, ou de habilidades motoras que para os críticos não eram considerados os aspectos sociais e históricos do educando, pois “quase sempre o que se vê é uma mensuração de resultados, muito mais que uma avaliação qualitativa” (Freire, 1997, p. 197). Esse problema da avaliação é uma problemática presente no sistema educacional, principalmente por se basear na quantificação de resultados, criando-se um padrão de aprendizagem que visa homogeneizar os educandos.

Na questão referente ao uso dos espaços da escola, tanto P1 como P2 dizem utilizar todos os espaços disponíveis pela escola, que tem como espaço destinado para as aulas de Educação Física uma quadra coberta, uma piscina pequena, campo de futebol e vôlei de areia, pátio e parque para as crianças do ensino infantil.

Outro ponto na análise foi identificar quais as orientações teóricas que fundamentam a prática pedagógica dos professores. As falas de P1 e P2 e as observações realizadas mostram que os professores utilizam mais de uma concepção de ensino em suas aulas, o que direciona para a possibilidade de uma perspectiva multirreferencial, mas elas não são usadas pelos professores de maneira consciente. É importante que “os docentes apropriem-se de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, elaborem matrizes curriculares a ponto de propiciarem avanços pedagógicos palpáveis e úteis” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 51-52).

Esse domínio das práticas pedagógicas da Educação Física para uma construção curricular é o princípio para a concepção multirreferencial que deve ocorrer de maneira

evidente dentro da práxis educativa, pois “o conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importantes para um conhecimento melhor, para conscientização das consequências e para compreensão de caminhos alternativos. Porém, em si mesmos, não orientam diretamente a prática docente” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 52). Os professores não têm clareza quanto às abordagens de ensino que direcionam suas práticas. Quando questionados, responderam:

“a questão da voz e comando é utilizada em alguns momentos; eu tento fugir um pouco, e a gente também adota a descoberta orientada” (P1).

“Eu sou péssima com nome. Acho que tem uma parte de técnica, tecnicista sim, acho que a Educação Física não pode querer fugir muito disso, tem uma parte tradicional, mas acho que eu tento, pelo menos a minha abordagem maior com o aluno é que ele perceba que ele descubra, que ele crie, elabore essas teorias” (P2).

Na fala de P1, percebemos um equívoco por parte do professor no entendimento de abordagem de ensino, confundindo com método de ensino. Já P2 defende as abordagens tecnicista e tradicional como intrínsecas à Educação Física, mas se posiciona numa perspectiva construtivista, o que nos parece uma contradição. Mesmo não tendo uma clareza quanto aos pressupostos teóricos que orientam a prática pedagógica, podemos notar, principalmente nos discursos, que eles acreditam não estarem restritos apenas a uma abordagem.

Diante das experiências da Educação Física no CECR, CIEP e do CMJ, podemos dizer que é preciso pensar a prática pedagógica com base em pressuposto que justifique a presença do componente curricular na escola de tempo integral. Nessa tentativa de avançar no pensar pedagógico na Educação Física, apresentaremos uma discussão com base nos princípios da multirreferencialidade para a prática pedagógica da Educação Física no contexto da escola de tempo integral, não sendo apresentados como salvadores, nem como o melhor e único caminho, mas como uma possibilidade para de que a Educação Física pode encontrar no olhar multirreferencial a possibilidade de organizar o sua prática pedagógica na escola de tempo integral.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A MULTIRREFERENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ancorar-se na multirreferencialidade não é produzir algo novo, mas voltar o olhar com

uma leitura plural, reconhecendo a complexidade dos fenômenos e o que está atrelado a eles em sua totalidade. Soares (2006), ao escrever o prefácio do livro *Educação do corpo na escola brasileira*, apresenta uma análise que encaminha para a perspectiva multirreferencial, ao dizer que na *educação do corpo na escola* aproximar-se de uma compreensão de que ela é intermediada por saberes e práticas diversas, perpassando todas as dimensões da vida. É na materialidade dos corpos que se atesta essa diversidade e polissemia na condição de existência do humano.

É nesse contexto de múltiplos saberes e práticas na *educação do corpo na escola* que a Educação Física se encontra e é a partir da educação do corpo em seus vários contextos sociais repletos de sentidos e significados que o fazer pedagógico vai sendo constituído.

Buscar apresentar uma prática pedagógica para a Educação Física não implica trazer uma nova visão para o que já vem sendo discutido no meio acadêmico ou o que já é desenvolvido pelos professores em sua prática cotidiana na escola, mas apresentar uma possibilidade de ampliar as perspectivas com base no que já tem materializado no “chão da escola” e no que é apresentado como inovação pedagógica como referências diversas que contribuem na tentativa de aproximar-se de uma educação integral.

Partimos ainda, da representação da Educação Física como um componente curricular que tem como matriz a educação do corpo, e nesse sentido, defendemos um olhar multirreferencial, pois existem inúmeras referências aos corpos e à sua educação, assim como as maneiras de pensar os corpos vivos, carnais, suas dores e prazeres, além de inúmeras maneiras de representá-los e de dar-lhes formas, de registrar as formas múltiplas e plurais. Isso implica o reconhecimento da Educação Física como uma prática cultural, na qual os corpos se inscrevem de “todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 2013, p. 36).

Partindo do que foi discutido e analisado nas seções anteriores, percebe-se que a Educação Física se adequou aos contextos educacionais em que ela esteve presente, direcionando um fazer pedagógico fundamentado em determinado contexto, nos fazendo

[...] reconhecer e considerar sua tradição criada ao longo de décadas. Em que pesem a profundidade de análise das recentes pesquisas e o desejo de transformação da área, as novas proposições acadêmicas não devem negar a tradição que lhe conferiu eficácia simbólica ao longo do tempo, sob risco de

se distanciar do cotidiano da área (DAOLIO, 2010, p. 16).

Pensar na prática pedagógica da Educação Física é reconhecer seu aspecto plural, perpassando pela aceitação de uma construção histórica dela na escola, no reconhecimento da heterogeneidade da presença de atores sociais e da necessidade constante de transformação, mediante incompletude dos fenômenos, pois:

Neste espaço e tempo denominado escola, cotidianamente atravessado por conflitos, desencontros, afirmativos de determinados interesses e negadores de outros, mais que tratar tão somente de diferentes posicionamentos políticos e ideológicos, como temos costumeiramente interpretado, estaremos também refletindo esta hibridação de mitos, crenças, opiniões, normas, proibições e desejos-angústias de transgressão dos quais resultam valores pessoais e culturais (BARBOSA 2012, p. 73).

As experiências de escola de tempo integral vão sendo moldadas mediante esses conflitos que a travessam, o que impossibilita a reprodução de modelos únicos. Na experiência da realidade mais atual de escola de tempo integral, apresentada na seção passada, a perspectiva de currículo da escola é apresentada como experimental, por não ter uma definição quanto aos pressupostos teóricos que orientam a prática pedagógica da Educação Física na escola. Essa indefinição de currículo pressupõe a necessidade de um arcabouço teórico-prático que considere a multirreferencialidade como um eixo norteador para a prática pedagógica na escola e na Educação Física, buscando desenvolver o sujeito na sua integralidade.

Hildebrandet-Stramann e Taffarel (2017) encaminham uma visão para uma Educação Física com base na multirreferencialidade, pois reconhecem que o processo do desenvolvimento humano deve atentar para aquisição de capacidades cognitivas, emocionais, sociais e de movimento. O processo de desenvolvimento de movimento da criança e jovens é um papel atribuído à Educação Física e deve considerar na prática pedagógica o movimentar-se na função instrumental, social, simbólica e sensitiva.

A função instrumental contém a capacidade de movimentar-se de maneira econômica, hábil, jeitosa e acomodável ao meio ambiente. A função social contém a capacidade de contatar outras pessoas por intermédio do movimento. A função simbólica contém a capacidade de expressar algo mediante o movimento e a função sensível contém a capacidade de explorar materiais ou a si mesmo ou de construir, com materiais, situações de movimentar-se (HILDEBRANDET-STRAMANN; TAFFAREL, 2017, p. 39).

Essa perspectiva das funções do movimento está coerente com a perspectiva multirreferencial de pensar o sujeito como *agente* que tem uma função instrumental, o sujeito como *ator* atrelado à atuação consciente no contexto social e o sujeito *autor* como criador nas relações com o mundo. Para Barbosa (2012, p. 72):

E educação não é senão o encaminhamento no decorrer da vida desta aprendizagem contínua de se autorizar, ou, como dirá o próprio Ardoino, este exercício de se “tornar co-autor de si mesmo”. Coautor, para fugir de um entendimento absoluto, pois nossa “autoria” ocorre num interior de uma cultura que é absorvida desde o nascimento, e o desafio não é outro senão este contínuo diferenciar-se, separar-se deste ou destes outros que habitam e viabilizam a aprendizagem humana.

Compreendendo a Educação no ponto de vista de promover uma aprendizagem que viabilize o processo de conscientização do sujeito como *autor* é que a Educação Física deve orientar sua prática pedagógica. A Educação, segundo Hildebrandet-Stramann e Taffarel (2017, p. 111),

[...] é uma parte da socialização geral, isto é, aquele setor de interações conscientes e socialmente regulamentadas, nas quais o jovem, no seu processo de desenvolvimento, é qualificado a aprender maneiras culturais de uma sociedade e prosseguir no seu desenvolvimento e nesse processo de qualificação tornar-se uma pessoa independente e responsável.

Para isso as aulas de Educação Física têm que ser um espaço democrático, em que encontramos a ação de liberdade do sujeito, dando seu papel de autor na sociedade, sendo a escola o local onde “a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social” (SAVIANI, 1999, p. 86).

Uma escola heterogênea tem que ver a democracia como um de seus principais fundamentos, onde “possibilita criar-se o espaço público como um lugar que pertence a todos, não a um particularmente, e onde se pode praticar a deliberação e o autoquestionamento coletivo” (SANTOS, 2012, p. 94). No espaço democrático, é muito importante desenvolver a independência dos sujeitos, principalmente dos educandos.

Na Educação Física, promover uma prática pedagógica que desenvolva a autonomia deve buscar uma organização didática que estimule o educando a explorar o movimento como

potência de expressão do ser no mundo, o qual se expressa na corporeidade, “considerando uma releitura do seu acervo de movimentos, de forma que o jogo, a dança, a ginástica, o esporte possam expressar e comunicar a complexidade do ser humano que se movimenta” (NOBREGA, 2005, p. 83).

A relação do corpo com o espaço está atrelada ao movimentar-se, adornada por uma representação social que implica a relação com o outro e o mundo. A escola de tempo integral deve fazer com que os educandos se reconheçam como corpo, pois “somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais, de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas, aespaciais, atemporais que pouco temos relacionado as possibilidades de aprender com as possibilidades do viver” (ARROYO, 2012, p. 42).

A Educação Física é importante para o processo formativo do educando, pois está voltada para uma educação do corpo, o que não é um elemento unicamente da disciplina na escola, mas que tem um papel de destaque na formação do indivíduo. A compreensão de escola de tempo integral pressupõe uma educação integral em tempo integral no espaço escolar. Diante do princípio da educação integral, o corpo é fundamental, pois todo o processo formativo é corporal, implicando uma aprendizagem que é corporificada. Para Santin (2001, p. 97):

O corpo humano em movimento é uma riqueza incalculável que pode ser explorada diferentemente pela educação física dependendo da intencionalidade de professores e alunos. O corpo pode ser reduzido a um objeto disciplinado e explorado como um utensílio qualquer, ou pode ser visto como um organismo vivo a ser desenvolvido, vivido e cultuado com equilíbrio e harmonia.

A compreensão de corpo que explicita no currículo da Educação Física implica a ação pedagógica do professor, que também tem suas compreensões de corpo, atribuindo uma identidade ao componente curricular. Essa identidade se modifica, pois "as reformas curriculares estão diretamente vinculadas com a constituição de identidades culturais desejáveis para a consolidação dos interesses em voga" (NUNES; RÚBIO, 2008, p.57). Esses interesses seguem as representações simbólicas do imaginário da sociedade, da escola, dos professores e alunos. Todas essas representações podem sofrer transgressões de cada uma dessas camadas de atores sociais.

A atenção dada ao corpo deve ser atribuída a todas as práticas desenvolvidas na escola, pois “o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas

são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Ao considerar o corpo em todas as suas dimensões, biológica, social e cultural, temos que vê-lo como expressão de uma cultura de movimento que se constrói na vida do sujeito. Por isso uma educação do/no corpo torna-se fundamental no contexto da escola de tempo integral, consistindo como papel de toda a escola desenvolver uma educação em que o corpo é protagonista, principalmente no atual contexto da sociedade brasileira, onde

Os corpos infantis-adolescentes sofrem toda precariedade de viver. O ser do corpo, o ser corpóreo está irremediavelmente atrelado ao ser espacial, ao ser temporal, ao sermos humanos. Vida-corpo-espacotempo são inseparáveis enquanto direitos básicos humanos. (ARROYO, 2012, P. 40).

Podemos reforçar essa ideia de Arroyo (2012) com a perspectiva da pedagogia Freinet, que segundo Dias (2012, p.118) “preconiza a ação e a expressão da criança como suportes de vida, dentro ou fora dos muros escolares”. Isso implica pensar que a criança ou jovem utiliza sua expressão como meio de relação com o mundo, pois

Toda forma de expressão coloca o ser no mundo; na expressão corporal, isso não é diferente, pois ela nos favorece compreender de como o ser encontra-se no mundo, no qual a sua leitura desse mesmo mundo, o que lhe desperta e o que aprendeu em nome do seu próprio interesse (DIAS, 2012, p. 128).

Nesse sentido, a Educação Física tem um papel diferencial dos demais componentes curriculares, por ter a possibilidade de desenvolver através da prática pedagógica a consciência corporal por intermédio das manifestações da cultura de movimento que foram constituídas historicamente, além de promover a possibilidade de atribuir novas significações a elas. Isso demanda uma mudança na maneira de pensar a prática pedagógica, ampliando o olhar para uma prática que vai além de seguir instruções de caráter funcionalista, e encarar a realidade de que:

Os conteúdos, as didáticas, as avaliações terão de ser repensados para assegurar o direito primeiro aos educandos de recuperar, ao menos nas salas de aula, seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena como humanos (ARROYO, 2012, P. 43).

Acreditamos que a formação plena do humano está intrínseca em compreender o

sujeito como *autor*, perpassando pela tomada de consciência das possibilidades do corpo para poder criar seus sentidos numa educação para a liberdade. Nesse sentido, para pensar a prática pedagógica do professor, é importante se atentar para

[...] quatro questões básicas precisam ser respondidas para que as necessidades sejam atendidas: Como estabelecer os objetivos? Quais são os princípios metodológicos de ensino a serem adotados? Como selecionar e estruturar as tarefas de aprendizagem? Como avaliar o progresso de cada aluno? (TANI, 1988, p. 1).

No que se refere aos objetivos, uma prática pedagógica baseada na multirreferencialidade seria desenvolver o sujeito como corpo que existe e compartilha experiências em diversos contextos, criando ambiente de aprendizagem para as práticas corporais, considerando o sujeito em sua integralidade. Por exemplo, os jogos podem assumir significados individuais de acordo com o contexto cultural, cabendo ao professor organizar suas aulas de maneira que as experiências dos educandos com relação a determinados jogos sejam consideradas, bem como promover novas possibilidades que amplie a vivências dos mesmos conscientizando sua participação enquanto agente, ator e autor.

Os princípios metodológicos podem variar de acordo com o momento da aula, pois partem do princípio de que os professores podem estar mudando os olhares para o trato dos conteúdos, os quais podem ser selecionados de acordo com a realidade de cada escola, mas que de maneira geral devem ser escolhidos para atender uma demanda local, como uma demanda global.

A avaliação pode ser por diversas ferramentas, que também vão variar de acordo com a referência que o professor esteja utilizando para cada momento. Nesse sentido, o professor pode considerar tanto aspectos objetivos como subjetivo.

Inicialmente é fundamental saber de onde o aluno está partindo no que se refere ao conhecimento abordado, o que implica numa avaliação diagnóstica, nesse aspecto o professor de Educação Física deve considerar as experiências do aluno com a prática corporal abordada enquanto conteúdo, podendo solicitar um relato de experiência, registrar um momento de vivência por vídeo em forma de diário, aplicar um questionário, realizar uma avaliação prática considerando os aspectos motores, entre outras possibilidades.

Logo após a avaliação diagnóstica, deve-se considerar o processo de ensino, momento no qual o professor vai tendo um retorno das estratégias utilizadas, podendo ser através de

registros dos próprios alunos através de portfólios e/ou de registros do próprio professor que surgem da observação das vivências ou dos discursos. E como processo avaliativo final é possível retornar a aplicação das avaliações iniciais e realizar comparações tanto por parte do professor, como pelo próprio aluno, realizando autoavaliação.

O professor de Educação Física tem um papel essencial no contexto da escola de tempo integral, pois como diz Nobrega (2005, p. 83-84):

Os profissionais dessa área têm muito a contribuir com a educação, socializando um novo conceito de corpo, a partir das diferentes expressões de movimento que, historicamente, fazem parte do seu acervo e outras, que possam vir a incorporar-se, considerando-se também que o movimento deve despertar no sujeito a percepção de si mesmo como ser corporal, em relação com os outros e com o mundo, e da sensibilidade como atribuidora de significado às ações humanas.

A Educação Física, ao intervir sobre o corpo e o movimento, deve estar atenta para os aspectos da saúde, do bem-estar, do desenvolvimento das capacidades orgânicas, mas deve ampliar o seu campo de referências para a questão ética e estética do movimento, a beleza a harmonia dos gestos, sua relação com a identidade do ser humano e a relação com a cultura, possibilitando ampliar a percepção de si mesmo, do outro e do mundo, contribuindo para o redimensionamento do ser humano e da vida no planeta, tendo como referência básica a corporeidade.

Nas concepções de Educação Física, o corpo se apresenta de alguma maneira, sendo concebido por diversos vieses. Numa perspectiva de Educação Física multirreferencial, o corpo é eixo principal, sendo concebido em toda a sua dimensão; na seleção dos conteúdos deve ter “a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27) e a prática pedagógica do professor seja por um olhar plural que vislumbre uma educação integral em que os sujeitos participantes do processo educativos se comprehendam como coautor de si.

A corporeidade manifestada no corpo do sujeito ocorre através do movimentar-se, é no movimento que o sujeito toma consciência enquanto ser corporal. É através da consciência corporal, entendida com “a percepção que o ser humano possui de sua realidade existencial como corpo em movimento, como corporeidade” (NOBREGA, 2005, p. 80), que a Educação Física pode contribuir para a educação integral do sujeito. Sendo assim, concordamos que

[...] a corporeidade como norte para a ação pedagógica na escola em tempo integral, é pela razão da corporeidade fundamentar-se no corpo em movimento, na configuração de espaço e tempo, tudo isto se relacionando diretamente com a cultura e a história. Desta forma estamos tentando superar

a dicotomia entre os conhecimentos racional e sensível (MOREIRA *et al*, 2014, p. 199).

Partindo da corporeidade, acreditamos que o corpo pode se expressar no mundo de diversas formas a partir do movimento, e que no contexto da educação escolarizada através da Educação Física:

[...] proporciona experiências no mínimo em três áreas:
 Mediante a função instrumental e sensitiva é possível adquirir experiências com o material por meio do movimento.
 Por intermédio da função social é possível fazer experiências sociais por meio do contato com outras pessoas.
 Por meio da função simbólica é possível fazer experiências corporais mediante um confronto direto como seu próprio corpo pelo movimento (HILDEBRANDET-STRAMANN; TAFFAREL, 2017, p. 39).

Para proporcionar experiências nas áreas relacionadas a funções do movimentar, requer-se do professor de Educação Física se ancorar numa concepção de corpo que o visualize por referências que reconheçam sua totalidade, o que implica um fazer pedagógico de base plural. Na função instrumental partimos da compreensão de que “o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo” (MAUUS, 2003, p.407). Nas aulas de Educação Física, a dimensão prática teve por base o ensino das técnicas do movimento, que compreendemos como “um ato tradicional eficaz (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser tradicional e eficaz. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição” (MAUUS, 2003, p.407). Para aprendizagem do movimento, assim como para seu ensino, é preciso reconhecer que existe uma tradição específica de cada cultura, o que era desconsiderado no ensino principalmente do esporte, por se caracterizar por práticas institucionalizadas, e que no processo de globalização universaliza suas práticas. Para Mauss (2003, p. 402):

Outrora nos ensinavam a mergulhar depois de ter aprendido a nadar. E, quando nos ensinavam a mergulhar, nos diziam para fechar os olhos e depois abri-los dentro d’água. Hoje a técnica é inversa. Começa-se toda aprendizagem habituando a criança a ficar dentro d’água de olhos abertos. Assim, antes mesmo que nadem, as crianças são treinadas sobretudo a controlar reflexos perigosos mas instintivos dos olhos, são antes de tudo familiarizadas com a água, para inibir seus medos, criar uma certa segurança, selecionar paradas e movimentos. Há portanto uma técnica do mergulho e uma técnica da educação do mergulho que foram descobertas em meu tempo. E vejam que se trata claramente de um ensino técnico, e que há, como para toda técnica, uma aprendizagem do nado (MAUUS, 2003, p.402).

Essa mudança do ensino da técnica do movimento é algo que tem implicação direta nas maneiras que a Educação Física vai se configurando no espaço escolar enquanto prática cultural. A técnica do movimento sempre esteve presente nas aulas de Educação Física, pois há o uso do corpo. O problema que foi sendo questionado dentro da prática pedagógica eram as estratégias de ensino, que numa perspectiva tradicional não consideravam a subjetividade do aluno na execução do movimento, buscando padrões universalizados, não reconhecendo que “as técnicas corporais só podem ser chamadas técnicas porque são culturais. Não é possível falar de um movimento “não técnico”, “natural”, “livre”, ainda não atingido pela cultura” (DAOLIO, 2013, p. 77).

Essa crítica de tratar o movimento padronizado é apresentada por Freire (1997, p. 24) ao afirmar que “é bem possível que estejamos procurando definir maneiras corretas de movimentação das crianças sem sequer entendê-las como seres que vivem em sociedade num determinado mundo”. O movimento está atrelado ao corpo que é definido pelo seu significado, produzido pela cultura e construído em cada sociedade, não pelos fatores biológicos universalizados (DAOLIO, 2013).

O que se torna um equívoco na prática pedagógica com a crítica ao ensino da técnica do movimento é negligenciar o olhar formativo para esse aspecto. O próprio Freire (1997, p. 24) comprehende que

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo.

Esse reconhecimento do papel da Educação Física escolar para o desenvolvimento técnico do movimento do educando, não de forma padronizada, é um dos elementos do reconhecimento da identidade do componente curricular na escola, mas repensando

[...] a relação com o outro dessa dinâmica pedagógica, redefinindo-o de forma diferente de outras épocas. Trata-se de definir o outro não mais como objeto de uma intervenção pedagógica pautada pelos parâmetros da aptidão física, sem diluí-lo em um coletivo abstrato, mas considerá-lo sujeito de uma relação definida pela intersubjetividade (DAOLIO, 2010, p. 17).

Dessa forma, corroboramos a ideia de que:

[...] parece-me necessário negarmos a oposição entre Educação pelo Movimento e Educação do movimento em favor de uma unidade dialética: Educação pelo, do e para o Movimento. A Educação Física possui um conteúdo, um saber, cuja transmissão deve ser assumida como tarefa pela Escola (BRACHT, 1992, p. 29).

O professor de Educação Física tem de assumir que seu componente curricular tem um compromisso com o movimentar-se, e partindo dele ampliar o universo educativo, atendendo uma demanda formativa para as questões da cidadania, ensinar o movimento contextualizando sua presença na humanidade e promover as experiências necessárias para a ampliação das vivências corporais pelas quais o educando possa fazer uso do seu corpo em contextos diversos. Para Nobrega (2005, p. 81):

Não há separação entre a realização mecânica e a significação para o sujeito que se movimenta. Todo movimento é inteligente, possui uma significação. Compreendendo o movimento com esse fio intencional, estaremos superando também o caráter mecanicista e adestrativo dos métodos de ensino enraizados na prática pedagógica da Educação Física.

É importante chamar a atenção para que, ao tratar dessa relação entre diferentes feições da integralidade do ser, o movimento não é ferramenta ou mecanismo para alcançá-las, mas faz parte de uma inter-relação, onde o sujeito se desenvolve em uma troca mútua, na qual o corpo é o centro aglutinador. Compartilhamos a ideia de que:

No meu entender, este é o sentido mais radical dessas políticas propostas: trazer para a reflexão e a prática pedagógica, didática, docente, curricular gestora a centralidade esquecida do viver, do corpo, dos tempos-espacos nos processos de formação humana, inclusive de educação-aprendizagem-socialização na escola (ARROYO, 2012, P.42).

A escola de tempo integral é constituída por pessoas que são corpos que se relacionam na dinâmica escolar, cabendo a todos reconhecer a si mesmos e ao outro como corpo adornado de sentidos, que “traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo” (NÓBREGA, 2005, p. 610). Dessa forma, a Educação Física tem as práticas corporais como arcabouço de conteúdos e é preciso entender que ela

[...] não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação do corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e

relaxamentos, fazer e não-fazer (FREIRE, 1997, p. 84).

O movimento humano é produzido em tempos e espaços diferentes e vão sendo significados no decorrer da história. Isso atribui a ele uma historicidade que está suscetível a mudanças com o passar do tempo. A presença da Educação Física na escola deve se legitimar por contribuir na formação do educando em sua totalidade, para isso deve olhar para seus conteúdos de maneira mais ampliada, compreendendo-os como partes da cultura de movimento e que requer:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Pensar o movimento como representações do mundo criadas pela humanidade no decorrer da história é entendê-lo como um conhecimento produzido na ação do sujeito como *autor* que na relação com o outro passa por metamorfoses que dão origem a novas produções. Sendo assim, como todo conhecimento, ele é transitório e passível de novas representações. Para o Coletivo de Autores (1992), a provisoriação do conhecimento é um princípio que deve se observado na organização curricular, pois

A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a idéia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade, retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.

Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.21).

A Educação Física, enquanto prática pedagógica, por muito tempo se justificou pelo referencial da aptidão física e do rendimento com o fim da formação esportiva, privilegiando uma formação voltada para a técnica do movimento padronizado, o que a restringia a um único referencial. Trazer outros pontos de vista para o conteúdo permite que no processo de ensino o professor permita que o

[...] aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando,

arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

Para tratar essa dimensão histórica não é possível negar a importância da dialógica no ensino, pois “é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE, 1977, p. 28). É nessa relação que a compreensão das práticas que constituem a cultura de movimento vão sendo construídas e recebendo sentidos históricos que atribuem novas significações sociais. Nesse mesmo sentido Kunz (2006, p. 31) diz:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, pela reflexão crítica.

A reflexão crítica não pode ser negligenciada nas aulas de Educação Física, pois é a partir dela que o sujeito reconhece o porquê, o como, e onde *do fazer*, ou seja, comprehende a condição do seu corpo no mundo e sua relação com ele. Para Freire (1997, p. 23), “ao descrever qualquer ação, qualquer movimento, não posso deixar de considerar que o ser humano é uma entidade que não se basta por si. Parte do que ele precisa para viver não está nele, mas no mundo fora dele”. Esse posicionamento nos mostra a importância de considerar que as relações sociais são fatores preponderantes para a organização da prática pedagógica da Educação Física. É nessa perspectiva que conceber a presença do corpo na escola deve ser concebida por todos que constituem a escola, sendo um desafio na escola de tempo integral:

[...] desenhar novos mapas para compreender a geografia do corpo, com sua espacialidade diferenciada, possível porque se move e, ao fazê-lo, ao mover-se, coloca em cena diferentes possibilidades de abordagem, diferentes lugares, com diferentes perspectivas espaciais e temporais: do biológico ao pós-biológico, da reversibilidade da cultura como carne do mundo à carne como aspecto simbólico e transcendente do humano; dos sentidos que a historicidade cria em narrativas temporais distintas; dos encontros e desencontros que constituem a nossa existência (NOBREGA, 2005, p. 612).

Uma prática pedagógica baseada nos princípios da multirreferencialidade deve ser concebida como um processo de implicação em que o sujeito educador está em constante troca recíproca com o sujeito educando, compreendendo-se implicado na relação de ensino-

aprendizagem.

Na língua alemã a palavra “relação” (*Beziehung*) contém também o verbo puxar (*ziehen*). Independentemente se a gente puxa algo para si ou atrás de si, se a gente faz alguém acompanhar (*mitziehen*) ou faz algo passar do lado da gente (*borbeiziehen*), o verbo sempre descreve uma dinâmica de movimento entre dois polos que de qualquer maneira estão ligados entre si e se influenciam mutuamente (HILDEBRANDT-STRAMANN; TAFFAREL, 2017, p. 115).

É como espaço de relações plurais que concebemos a escola de tempo integral fundamentada na multirreferencialidade, e a Educação Física como parte desse contexto deve desenvolver uma prática pedagógica que desenvolva por uma leitura plural a consciência corporal dos sujeitos implicados, fazendo-os compreender sua participação na sociedade como agentes, atores e autores que criam sentidos para os usos que fazem do seu corpo. Corpo esse que não é acessório, mas condição existencial do ser que expressa através do movimentar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola de tempo integral tem se tornado uma das principais discussões de modelo que pode atender as exigências de uma escola que oferte uma maior quantidade de capital cultural, diminua desigualdade social e disponibilize uma formação de qualidade, considerando o educando em todas as suas dimensões. A grande questão é que diante da heterogeneidade de demandas da sociedade, as quais foram apresentadas nas seções anteriores, e da diversidade de práticas sociais, não se pode restringir apenas a um modelo de escola de tempo integral, dificultando caracterizar “modelos” de escola e descobrir as possibilidades para organizar uma escola de tempo integral segundo as realidades sociais. Desta feita, é preciso contribuir com as reflexões de uma experiência de escola para a atual sociedade, voltando o olhar para a escola como um todo que tem os componentes curriculares como parte que a constitui, entre eles a Educação Física. Por isso pensar a Educação Física na escola de tempo integral requer superar determinados paradigmas em torno de perspectivas unirreferenciais, atuando diretamente numa perspectiva de currículo que implique práticas pedagógicas que estejam coerentes com os projetos das escolas que visualizam na ampliação do tempo a possibilidade de ofertar uma educação integral.

A discussão na primeira seção nos faz reconhecer que a escola de tempo integral é uma demanda real da sociedade brasileira e que está ligada diretamente à ação política. Os primeiros modelos apresentados, CECR e CIEP, surgiram de um movimento político e foram interrompidos e corrompidos por ações de políticas governamentais. É nesses movimentos políticos que as ideologias orientaram a organização dessas escolas, bem como seus currículos. Compreender como o Brasil vem pensando a organização de suas escolas de tempo integral implica a escolha dos princípios que nortearão o currículo e as ações de políticas públicas e da formação docente.

No CECR o currículo se organizava numa perspectiva democrática, em que a participação dos alunos era um dos principais fundamentos. Isso é notório nos projetos da escola que recriavam espaços institucionais em que o aluno era o dirigente, tais como o Jornal da escola, a Rádio, o Banco de Comércio e Indústria, entre outros. A escola ainda se diferenciava por trabalhar com turmas mistas, integrar as atividades das disciplinas propedêuticas desenvolvidas nas Escolas-Classes com as das Escolas-Parques, que eram denominadas de socializantes, entre elas a educação artística e a Educação Física. O currículo

da Educação Física, coerente para a prática pedagógica no período, apresentava como principais objetivos desenvolver a saúde da criança no que concerne às funções orgânicas, além de contribuir no reajustamento social da criança, ensinar a brincar através de atividades recreativas e desenvolver habilidades para práticas esportivas.

Os CIEP's têm uma vertente bem próxima do CECR e entendiam que a educação deve ser baseada em uma ação integrada, indo para além do ato de ensinar. A participação junto à comunidade é um dos destaques desse modelo de escola, nele encontrando-se a perspectiva de comunidade de aprendizagem, onde o processo de ensino e aprendizagem é extrapolado para além das paredes da escola. A Educação Física nesse modelo estava mais associada a atividades esportivas que visavam ao desenvolvimento dos aspectos corporais e psíquicos, além de buscar trabalhar noções comunitárias, de cooperação, cidadania e solidariedade. Nos CIEP's, a Educação Física era tida como importante dentro da escola, mas estava muito atrelada ao uso como ferramenta para facilitar a aprendizagem de outros componentes curriculares, o que não é ilegítimo, mas fica suscetível ao abandono de referências que tratam a prática pedagógica com a especificidade da área.

Essas duas experiências de escolas públicas de tempo integral foram resultado de vontade política para implantação, o que é fundamental, pois requer um alto custo e mudanças estruturais que perpassam pela construção de escolas que possibilitem o atendimento com tempo ampliado, plano de carreira para professor de dedicação integral, transformação dos currículos e mudança na perspectiva na formação dos professores. Além disso, a ampliação do tempo escolar na busca de fornecer uma formação integral deve ser complexificada para uma proposição de educação integral, na qual outros setores da sociedade estejam envolvidos, em uma ação intersetorial, o que requer da sociedade um novo contrato social, cujos sentidos de sociedade sejam transformados.

Um contrato social para uma sociedade que visa desenvolver educação integral tem que vislumbrar seus cidadãos como autores da realidade, para isso eles devem ter uma formação para desenvolver a capacidade de criação. Ao mesmo tempo, as relações de poder devem buscar o máximo possível de equidade, não sendo aceitável um abismo entre as classes sociais. Atualmente encontramos um abismo entre os mais ricos e os mais pobres, provocando um alto grau de controle dos ricos sobre o proletariado. Devemos romper com a visão de uma sociedade que é movida apenas pelo consumo, em que a principal motivação para estudar é poder ter um trabalho que possibilite ganhar dinheiro e/ou alcançar um determinado status

social para poder fazer parte da classe dominante. Outro requisito para um novo contrato social é o da relação dos saberes, pois a educação tem sido estabelecida por uma hierarquização do saber, em que determinados conhecimentos são rotulados como mais relevantes do que outros, o que incute na sociedade uma aceitação por esse modelo hierarquizado.

No CMJ, é possível perceber a tensão na tentativa de promover uma educação com base em um novo contrato social, mas se depara com a dificuldade de enfrentar, isoladamente, por se tratar de uma experiência privada e única, o contrato social vigente, no qual se buscam modelos de alunos padronizados que devem ser preparados para as avaliações de acesso ao ensino superior ou para atender uma demanda do mercado de trabalho. Essa perspectiva de educação interfere diretamente no papel que os componentes curriculares assumem dentro do processo formativo.

Quando voltamos nosso olhar para a Educação Física dentro na escola de tempo integral, fica evidente que ela tem um papel fundamental para contribuir para proporcionar uma educação integral, pois tem o corpo como eixo norteador de sua prática pedagógica, o que implica diretamente a integralidade do sujeito, partindo da compreensão do corpo em sua totalidade como condição existencial do ser no mundo. É importante destacar que enquanto prática pedagógica a Educação Física tem que atentar para as referências que orientam sua ação no espaço escolar, buscando atender a complexidade do processo formativo do individuo, de maneira que o comprehenda como *agente* em determinados contextos na sua inserção mundo, assim como *ator* que comprehende seu papel dentro das relações sociais e que se descubra *autor* das produções humanas. Esse olhar para o sujeito que interage com o mundo e com o outro de todas essas formas, e que a Educação Física tem um papel educativo partindo do *se-movimentar*, visualizando o sujeito como coautor de si.

É importante reconhecer que a aprendizagem no ensino da Educação Física na escola deve considerar o fenômeno do corpo em movimento partindo de múltiplas referências, tendo a corporeidade como forma de linguagem que se manifesta na cultura de movimento, pela qual o educando vai reconhecendo, apropriando-se da realidade em que as práticas corporais estão inseridas para a partir delas poder ter uma ação criadora capaz de transformar a realidade.

Para pensar a Educação Física numa perspectiva multirreferencial, é preciso ampliar os pontos de referência para a prática pedagógica utilizando-se das produções históricas, bem

como ampliando o olhar para as diversas realidades em que esteja inserida. Para a escola de tempo integral restringir as práticas pedagógicas a referências únicas é perder o princípio que ela tanto almeja de oferta uma educação integral. Dessa maneira, para tratar de uma prática pedagógica multirreferencial que implique e seja implicada no currículo, o corpo é um elemento fundamental para trazer uma proposição para Educação Física na escola de tempo integral, para reconhecer o seu lugar nessa realidade.

Sendo assim, o não lugar da Educação Física na escola de tempo integral é quando as práticas pedagógicas desconsideram o sujeito como ser corporal que deve ser observado em sua totalidade para promover uma educação integral; também ela deixa de ter seu lugar ao não ter consciência das referências que orientam a ação educativa e a restringem a uma visão fragmentada. Ao contrário disso, acreditamos que a Educação Física passa a assumir seu lugar a partir do reconhecimento da escola como um espaço dinamizado por seres corporais que se utilizam da corporeidade como linguagem e que tem na sua prática pedagógica um compromisso com diversas referências que nos levam a buscar uma educação integral que perpassa o corpo em sua totalidade.

Pensar a Educação Física na escola de tempo integral é um desafio que requer superar determinados paradigmas em torno de perspectivas unireferenciais, atuando diretamente numa perspectiva de currículo que implique práticas pedagógicas coerentes com os projetos das escolas que visualizam na ampliação do tempo a possibilidade de ofertar uma formação integral.

Diante do discutido ao longo deste trabalho, através das experiências das escolas de tempo integral apresentadas que se efetivaram em contextos históricos diferentes, afirmamos que organizar uma perspectiva de Educação Física multirreferencial não é criar uma proposta que surge do nada, mas sim agrupar, a partir de uma leitura plural, as práticas pedagógicas que vêm sendo discutidas e aplicadas ao longo da história da Educação, bem como agregando aquilo que surja na tentativa de suprir demandas que venham a existir.

Uma prática pedagógica multirreferencial não pode se sustentar em um currículo fixo e inflexível, por isso não nos colocamos com a presunção de definir um modelo teórico único para o fazer pedagógico na escola de tempo integral, o que iria de encontro ao princípio da própria teoria. Desta forma, para desenvolver uma prática pedagógica fundamentada na multirreferencialidade, o professor deve reconhecer o sujeito na sua ação como *agente, ator* e *autor* na sociedade, tanto cidadão de uma localidade como cidadão de uma realidade global,

para poder desenvolver uma organização didática que atenda a essa demanda formativa. Na Educação Física essa organização didática alicerça seus objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação na compreensão do sujeito como corpo que se relaciona com o outro e o mundo. Isso implica não se justificar somente como uma prática que objetiva a manutenção da saúde ou desenvolver padrões de movimento, até mesmo como unicamente depositar informações sobre a história das práticas corporais ou da estrutura anatômica e fisiológica do corpo humano, mas tratar o componente curricular como fluido que se molda aos diversos contextos, fazendo-se necessário recorrer a múltiplos objetivos e recursos teórico-metodológicos para tratar da cultura de movimento.

A multirreferencialidade permite uma leitura plural da instituição escolar, principalmente nas escolas de tempo integral que ampliam sua complexidade dentro da sociedade, fazendo necessário organizar um currículo que tenha a pluralidade como eixo estruturante. Sendo assim, acreditamos que os princípios multirreferenciais atendem a demanda para a prática pedagógica na escola de tempo integral, pois consideram os diversos suportes teóricos e práticos que foram sendo desenvolvidos no contexto da Educação e da Educação Física e os utilizam na tentativa de ofertar uma educação integral.

Sendo assim, não se pode negar que a Educação Física sempre esteve presente nas escolas de tempo integral do Brasil, independente das referências que a orientavam, que inicialmente era justificada com ênfase em uma única referência. Com as mudanças sociais de um mundo globalizado, foi requerendo a apropriação de novas referências para nortear novas práticas no espaço escolar. Por isso acreditamos na necessidade dos princípios teóricos da multirreferencialidade para sustentar a prática pedagógica da Educação Física, reforçando a legitimidade de sua presença na escola de tempo integral, desafiando-nos a pensar na sua organização didática para educar os sujeitos em um mundo globalizado de tecidos complexos.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques Ardoino. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coordenador); revisão da tradução Sidney Barbosa. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** – São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. Notas a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (História ou histórias?). In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coordenador); revisão da tradução Sidney Barbosa. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** – São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. Pensar a Multirreferencialidade. In: Macedo, Roberto Sidnei; Barbosa, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs). Jacques Ardoino e a Educação Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** 11º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Uma escola Multirreferencial: A difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação. In: Macedo, Roberto Sidnei; Barbosa, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs). **Jacques Ardoino e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: Macedo, Roberto Sidnei; Barbosa, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs). Jacques Ardoino e a Educação Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BORBA, Sérgio. Jacques Ardoino: espaços de formação, implicação e multirreferência. In: Macedo, Roberto Sidnei; Barbosa, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs). Jacques Ardoino e a Educação Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 29-12-2017.

_____. **Programa Novo Mais Educação Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I -.** Secretaria De Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. **Decreto 69450/71 | Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971.** Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115100/decreto-69450-71>>. Acesso em: 05-07-2017.

CANDAU, Vera Maria. Construir Ecossistemas Educativos – Reinventar a Escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade.** Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

_____. **Figuras do pensável.** Tradução Eliana Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Mackson Luiz Fernandes da. **Apontamentos sobre Educação Integral, Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo e Educação Física Escolar.** 2015. 135f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

CORDEIRO, Maria Ferreira Célia. **Anísio Teixeira uma “visão” do futuro.** Estud. av. vol.15 no.42 São Paulo Mai/Agos 2001.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. **Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia, Vol. 20, No. 46, 249-259, maio-ago. 2010.

DAOLIO, Jocimar. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, Jocimar (COOR.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Da cultura do corpo.** 17º ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DIAS, Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia Freinet.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 56. Ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 7^a Ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **História de educação brasileira.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- HILDEBRANDET-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Zulke. **Formação de professores e trabalho educativo na educação física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.
- GÓIS JUNIOR, Edivaldo; SIMÕES, José Luís. **História da Educação Física no Brasil.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.
- KROPOTKIN, Pedro. Trabalho cerebral e braçal. In: Bakunin et Al. **Educação libertária.** Trad. Por José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: Macedo, Roberto Sidnei; Barbosa, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs). **Jacques Ardoino e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- _____. **ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; ROCHA, José Damião Trindade; DAMA, Luz Antônio Hunold de Oliveira. **O currículo como vivência da complexidade no espaço escolar.** In: Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n. 1, p. 35-51, jul./dez. 2009.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac e Naify, 2003.
- MELO, José Pereira. **Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular.** Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.20, p. 188-190, set. 2006.
- _____. A Educação Física como componente curricular: seu lugar entre os saberes escolares. In: SCHNEIDER, Omar. Et.al (Org). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes.** v.2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.
- MENDES, Maria I. B. de S.; NÓBREGA, Terezinha P. **Cultura de movimento:** reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. Pensar a prática, 12/2: 1-10, maio/ago. 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p. Edição do Kindle.

MOLL, Jaqueline. Mais Educação e PIBID: intersecções entre agendas estruturais para a Educação Brasileira. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci; MOREIRA, Wagner Wey. **Escola em tempo integral: linguagens e expressão.** Uberaba: UFTM, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 9-12, abr. 2009.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner Wey (ORG.). **Corpo Presente.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

MOREIRA, Wagner Wey, Et al. Educação Integral na escola de tempo integral: fenomenologia, complexidade e corporeidade. In: Simões, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci (Org.). **Escola em tempo integral: linguagens e expressões.** Uberaba: UFRM, 2014.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, Editora da UFRN, 1999.

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (ORG). – 3. Ed. – São Paulo: Cortez: 2005.

_____. **O método 1:** a natureza da natureza. Trad. Ilna Heineberg. 3º ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MOURA, Diego Luz; ANTUNES, Marcelo Moreira. Aprendizagem técnica, Avaliação e Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 835-848, jul./set. 2014.

NOBREGA, Terezinha Petrucia de. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito.** 2. ed. Natal, RN: EDUFRN Editora da UFRN, 2005.

_____. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005

NUNES, Mario Luiz Ferrar; RÚBIO, kátia. **O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos.** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Violência, Corpo e Escolarização: apontamentos a partir da teoria crítica da sociedade. In: TABORADA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (org.). Educação do corpo na escola brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Rosely Conceição; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Reflexões sobre o Programa Mais Educação no contexto da escola em tempo integral de Governador Valadares. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci; MOREIRA, Wagner Wey. **Escola em tempo integral: linguagens e expressão.** Uberaba: UFTM, 2014.

PALMA, A.P. T. V; OLIVEIRA, A. A. B; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização Curricular: educação infantil, fundamentoa, mádio.** Londrina: 2º edição, Eduel, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Belltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectiva e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROSÁRIO, L. F. R; DARIDO, S. C. **A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes.** Motriz, Rio Claro, v. 11, n 3, 167-178, set/dez. 2005.

RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A., 1986.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. **Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação.** Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. Ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. A Educação Física como componente curricular: o que deve ser ensinado? O que é aprendido? In: SCHNEIDER, Omar. Et.al (Org). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes.** v.2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.

SANTOS, Antônio de Pádua dos. **Imaginário radical e educação física:** trajetória esportiva de corredores de longa distância. Natal: EDUFRN, 2012.

SANTIN, Silvino. **Educação Física outros caminhos.** 2º ed. Porto Alegre, RS: Edições EST, 1993.

_____. **Educação Física: temas pedagógicos.** 2º ed. Porto Alegre, RS: Edições EST, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, Carmem Lúcia. Prefácio. In: TABORADA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (org.). **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, Antonio Jorge Goncalves et al. O Programa de Educação Física dos Centros Integrados de Educação Pública (1983/1987 – 1991/1994). In: Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte/ Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 29/6, 2015, Vitória/ES. **Anais...** Vitória, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 29^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método.** Trad. Daniel Grassi. – 3º. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUS, Rafael. Um paradigma holístico para a educação. In: PÁTIO Revista Pedagógica. **Entrevista.** Artmed. Ano XIII, Nº 51, Ago/Out 2009.

APÊNDICE A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Questões para professores de Educação Física

1. Como são distribuídos os diferentes componentes curriculares no currículo da escola, considerando-se conteúdos e carga horária?
2. Para você, o que diferencia a aula de Educação Física na escola de tempo integral para a de tempo parcial?
3. Como é a organização didática da Educação Física na escola, considerando os conteúdos, a metodologia, os objetivos, a avaliação, horários de aulas e composição de turmas?
4. Quais espaços da escola você utiliza nas aulas como espaços de aprendizagem?

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevistado 1 – P1

Formação em Educação Física, atua na escola a 9 anos e atualmente trabalha com as turma dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

- 1- Como são distribuídos os diferentes componentes curriculares no currículo da escola, considerando-se conteúdos e carga horária?

P1: Bem, com relação a todas as disciplinas eu não tenho uma noção básica, né, de como é a distribuição desses componentes. Mas com relação a Educação Física, nós temos cinco aulas, envolvendo das duas aulas são aulas de ginásticas por uma vertente também Suiça, né? e uma vertente individual, digamos assim, uma vertente para esse aluno ter esse momento individual, e em algumas turmas dança.

- 2- Para você, o que diferencia a aula de Educação Física na escola de tempo integral para a de tempo parcial?

P1: Acredito que a diferenciação das aulas no tempo integral é a continuidade com relação aos conteúdos e com relação a fechar de maneira mais rápida os fundamentos de um esporte ou as regras de um esporte.

- 3- Como é a organização didática da Educação Física na escola, considerando os conteúdos, a metodologia, os objetivos, a avaliação, horários de aulas e composição de turmas?

P1: É... considerando os conteúdos a gente costuma distribuir os conteúdos ao longo do ano em esportes, que envolve jogos e brincadeiras na parte prática, lutas, parte prática e teórica também, e os conhecimentos corporais, aí entra articulação, músculos, ossos, é funcionamento do coração, a parte cardiorrespiratória, cardiovascular, é o cérebro como ele funciona com relação ao ganho de substância para amenizar o stress. A metodologia que a gente aplica, seria uma metodologia analítica, é... teórica

analítica, onde a gente observa o ganho de todas essas informações do aluno. Os objetivos é com base nos conteúdos, então sempre a gente fecha um ciclo de informações e daí a gente faz as avaliações, com base nas avaliações formativas e somativas, e qualitativas e quantitativas também, práticas, teóricas, seminários, trabalhos de apresentação. E horário de aula, é... as aulas são distribuídas sempre no início do dia ou no final do dia deixando fora os horário mais próximo do almoço, para ganhar tempo, no caso, na parte digestória, até fisiológica do aluno, que ele se sinta bem nas aulas. E a composição das turmas é de acordo com a faixa etária, na média de 21 aluno por turma. **Entrevistador:** *Em relação essa questão dos objetivos, vocês traçam objetivo anual por turma no processo de planejamento e colocam os objetivos da aula, didaticamente falando. Mas de maneira geral como é pensado o objetivo anual?* **P1:** É... de acordo, a gente costuma fazer de acordo, algumas vezes, de acordo com o ciclo das grandes competições para fazer um enfoque, exemplo, desse ano, esse nós fizemos as olimpíadas e a gente gerou um grande questionamento aos alunos e com base nisso, nesse questionamento que foi feito com relação as olimpíadas, um estudo bem aprofundado, país, é... quais as tradições desse país, que modalidades específicas de cada país e com isso a gente levou para os jogos internos também, então foi bem bacana. Então a gente traça os objetivos no inicio do ano com relação a algum grande esporte, mas não só com relação a um grande esporte, mas a necessidade que a escola pede.

- 4- Quais espaços da escola você utiliza nas aulas como espaços de aprendizagem?

P1: É... os espaços que nós utilizamos nas aulas de Educação Física envolve a quadra (o ginásio) que a gente também utiliza pra informações de outras atividades, exemplo, cross fit, ginástica funcional e nós temos outros espaços. Como a escola tem bastante gramado a gente pode desenvolver outras atividades sem que os alunos se machuquem excessivamente, o chão seja tão duro, o pátio do fundamental I também é utilizado. Basicamente são esses espaços.

Especialista em Educação Física Escolar pela UFRN, atua a 7 anos na escola. Trabalha com as turmas da educação infantil e ensino fundamental.

- 1- Como são distribuídos os diferentes componentes curriculares no currículo da escola, considerando-se conteúdos e carga horária?

P2: De uma maneira geral acho que as disciplinas chamadas, português, matemática, as principais tem uma carga horária maior. Na Educação Física o que a escola tentou fazer é que pelo menos uma aula por dia seja voltada para isso. Então que o aluno tenha pelo menos 5 aulas voltadas para o movimento, que é dividido em 3 aulas de Educação Física e 2 de ginástica. **Entrevistado:** *A aula de dança é para que ano?* **P2:** 4º 5º e 6º que é uma a mais. **Entrevistador:** *Uma aula dessas é distribuída uma aula por dia?* **P2:** Antigamente era bem certinho, assim, nunca ia chocar uma aula de Educação Física com uma aula de ginástica. Desde que Cassia assumiu a direção ela que faz os horários e as vezes ainda choca, a gente tem tentado que ela... quando eu cheguei não chocava, certo, se tinha Educação Física não tinha ginástica no dia para que o aluno realmente tivesse uma a cada dia, mas agora como ela faz o horário as vezes ela não consegue e acaba chocando, mas a intenção é que fosse uma a cada dia.

- 2- Para você, o que diferencia a aula de Educação Física na escola de tempo integral para a de tempo parcial?

P2: Acho que você pode aprofundar mais, porque você tem mais aulas com os alunos, aí você passa mais tempo com essas pessoas, aí o conteúdo pode ser melhor aprofundado, também acho que depende muito do professor que tá ministrando esse conteúdo, mas acho que o aluno tem mais tempo de tá vivenciando o conteúdo puro, né? o professor do jeito que passa a questão tá aqui na escola, o que diferencia em um parte é isso, e numa escola de tempo parcial talvez o menino tenha duas vezes Educação Física, dessas duas vezes choveu ou não tinha o espaço.

- 3- Como é a organização didática da Educação Física na escola, considerando os conteúdos, a metodologia, os objetivos, a avaliação, horários de aulas e composição de turmas?

P2: Vamos lá, como eu falei, a questão dos conteúdos, da metodologia, dos objetivos e da avaliação, na verdade a gente faz um estudo dos PCN's, aí tenta aplicar isso no planejamento anual e quando tá revendo se a gente conseguiu ou não alcançar aquilo durante o ano. Como a gente tá a bastante tempo aqui, isso acabou sendo mais tranquilo, né? quando o professor chega ele tem muita coisa para organizar, hoje em dia a organização é bem mais simples, a gente discute bem menos do que a gente discutia, né? Então, a parte de avaliação a gente tenta que seja uma avaliação prática e aí eu pelo menos tento fazer com que seja de uma maneira total, né? tanto a parte de participação comportamento, desde a assiduidade, da parte de conteúdo mesmo, o que ele está me respondendo, e da parte prática, se ele evoluiu ou não evolui a determinado comando. Os horários de aula é como eu te falei, a gente tenta que coloque em horários mais cedo, que não choque tanto com o almoço. As turmas tem no máximo 26, em média hoje em dia temos 20, 22 por turma.

- 4- Quais espaços da escola você utiliza nas aulas como espaços de aprendizagem?

P2: Bem, a gente usa a escola toda. O pessoal acha que a gente é meio doido, a gente usa a escola toda, a gente usa o pátio da escola, a gente usa a escola para circular, dentro do ambiente escolar mesmo, para equilibrar pela escola, a areia, a quadra, a piscina. **Entrevistador:** *Como assim, essa questão de equilibrar?* **P2:** Por exemplo, na educação infantil um dos blocos de conteúdo é o equilíbrio e desequilíbrio, e aí quando eu vou trabalhar com eles essa questão de equilíbrio e desequilíbrio a gente tenta explorar lugares que eles possam se equilibrar, então converso com eles o que é equilíbrio, o que é desequilíbrio, aí ele vão explorando os lugares das escola que eles acham que dá para se equilibrar, um desafio, aí a gente anda pela escola inteira, anda lá em baixo, tem aquele semicírculo lá, anda na parte interna do semicírculo, anda por cima das pedras, aí ele vão falando se é mais fácil ou mais difícil, o que é mais fácil? Andar nessa parte do banco ou na sombra de pedras? Aí eles vão criando as teorias.