

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
FERNANDO MEDEIROS MENDONÇA

**CULTURA CORPORAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS,
PROJETOS E POSSIBILIDADES**

Goiânia

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
FERNANDO MEDEIROS MENDONÇA

**CULTURA CORPORAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS,
PROJETOS E POSSIBILIDADES**

Monografia submetida à Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de Licenciatura em Educação Física.
Orientador: Prof. Ms. Hugo Leonardo Fonseca da Silva

Goiânia

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

**CULTURA CORPORAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS,
PROJETOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho apresentado para obtenção do título de Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás, sob orientação do professor Ms. Hugo Leonardo Fonseca da Silva.

Esta Monografia foi revisada após a defesa em banca e está aprovada.

Goiânia, 28 de julho de 2016.



Prof.º Orientador

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço de forma geral a todos que comigo conviveram, compartilharam, discutiram e construíram minha formação ao longo desses anos na universidade.

Agradeço muito ao Hugo tanto pelas contribuições durante a disciplina quanto pela disponibilidade na orientação mesmo estando em um momento tão cheio de responsabilidades. Suas contribuições foram decisivas para os rumos do trabalho e também para as inquietações que guiaram minha formação. Sua postura militante e humana sem dúvida me servirá de exemplo para os caminhos que ainda pretendo percorrer.

Agradeço também a Sandra Valéria Limonta Rosa e a Aneleyce Teodoro Rodrigues, duas professoras brilhantes que aceitaram meu convite para a banca de defesa. Ficou muito orgulhoso de ter tido as duas como avaliadoras do trabalho e muito agradecido pelas contribuições, elogios, críticas e indicações para continuidade da vida acadêmica.

Agradeço ainda aos grandes camaradas do PIBID e do movimento estudantil da FEFD, às gestões “Reorganiza-Me” e “Levanta e Luta” do Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) e aos membros das gestões da ExNEEF de 2012 a 2014, pelas reflexões, as ações políticas, a organização dos eventos, as festas, as manifestações, as ocupações, etc. Vocês contribuíram muito com minha prática política enquanto estudante-militante-pesquisador. Agradecimento especial a Paula e Janderson por terem feito parte de tudo isso desde o início.

Agradeço também a minha família, pelo ponto seguro que sempre me proporcionou durante toda a vida.

E por fim agradeço imensamente a Bruna, minha companheira de vida desde o primeiro ano de curso, que me aturou e aconselhou em todos os momentos de crise, que me ofereceu carinho e orientação sempre que precisei e que é minha fiel amiga nessa caminhada de luta nesse tenebroso tempo histórico. Uma professora brilhante que me inspira todos os dias. Seu amor me revigora, desequilibra e equilibra sempre me colocando a aprender coisas novas, a enfrentar novos desafios e a te amar cada vez mais.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DEFIA	Departamento do Ensino Fundamental, Infância e Adolescência
DEPE	Departamento Pedagógico
EF	Educação Física
EFETI	Encontro de Formação das Escolas de Tempo Integral
ETI	Escola de Tempo Integral
FEFD	Faculdade de Educação Física e Dança
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PAF	Programa Atletas do Futuro
PAFIE	Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional
PEE	Programa Especial de Educação
PEF	Professor de Educação Física
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMEG	Rede Municipal de Ensino de Goiânia
SME	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
UFG	Universidade Federal de Goiás

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Horário de Funcionamento das ETIs da RMEG	40
Tabela 2 – Carga Horária das disciplinas	60
Tabela 3 – Carga horária dos espaços em que a cultura corporal está presente	61
Tabela 4 – Percentual de atividades relativas a ampliação da jornada escolar que envolvem elementos da cultura corporal	62
Tabela 5 – Percentual de presença das atividades de Esporte, Dança e Capoeira no total de experiências de jornada escolar ampliada	62
Tabela 6 – Sentidos da Cultura Corporal na escola-campo	66
Tabela 7 – Comparativo de projetos de ETI no Brasil	75
Tabela 8 – Comparativo da proposta de ETI da RMEG e a realidade da escola-campo em 2015	77

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos das concepções e práticas pedagógicas envolvendo o universo da cultura corporal nos tempos e espaços da escola de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, tendo como base empírica uma escola-campo dessa rede. A metodologia empregada foi a da pesquisa-ação, englobando como instrumentos de pesquisa a observação participante do tipo livre, a análise documental dos PPPs da escola e da legislação referente a jornada escolar ampliada, a entrevista semiestruturada e a metodologia do seminário como espaço de problematização e instrumentalização sobre problemáticas da escola e da educação física. Os resultados apontaram para a identificação de 3 categorias de sentidos da cultura corporal na escola em que ela é entendida como acessório, prêmio ou conhecimento, num contexto de escola de tempo integral que hegemonicamente secundariza a função clássica da escola com a inserção de novas tarefas a instituição escolar por meio de políticas de assistência social travestidas de políticas educacionais. Conclui-se que, pela via da resistência, considerando os limites, o projeto de escola de tempo integral da RMEG apresenta avanços com a implementação do professor de tempo integral, com a exigência de formação pedagógica para atuação nas atividades específicas e com a integração espacial, temporal e curricular destas atividades que podem, enquanto possibilidade, reafirmar o sentido da cultura corporal como um conhecimento, uma objetivação cultural, que se alia a função central da escola e atende as necessidades concretas dos alunos ao ser socializado, justificando sua relevância social.

Palavras-chave: Cultura Corporal; Escola de Tempo Integral; Educação Física Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I - FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	17
1.1. OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	17
1.1.1. A função social da escola e o saber escolar	21
1.2. ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	26
1.2.1. O Programa Mais Educação (PME) como concepção de Escola de Tempo Integral no Brasil.....	34
II - A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA (RMEG)	38
2.1. O PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA RMEG	38
2.2. A REALIDADE DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: O CASO DA ESCOLA X	47
2.2.1. A cultura corporal entre o público e o privado na Escola de Tempo Integral: O programa Atletas do Futuro (PAF) na escola X.....	54
2.3. A CULTURA CORPORAL NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	60
3.1. CULTURA CORPORAL COMO ACESSÓRIO.....	68
3.2. CULTURA CORPORAL COMO PRÊMIO.....	69
3.3. EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONHECIMENTO.....	70
IV - DA REALIDADE A POSSIBILIDADE: OS CAMINHOS DA PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA	74
4.1. II SEMINÁRIO: EXPOSIÇÃO SISTEMATIZADA DOS DADOS PRELIMINARES DA PESQUISA	74
4.2. PLANO DE AÇÃO.....	81
4.2.1. Planejando a intervenção.....	83
4.3. III SEMINÁRIO: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com a Direção da Escola	105
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com a Coordenação Pedagógica da Escola	106
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com uma Professora Pedagoga	107
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com o Professor de Educação Física ...	108

INTRODUÇÃO

Ainda antes de ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física meus olhares sobre a educação sempre foram pautados por um grande ceticismo, ainda que me resguardassem uma grande admiração. Recém-formado num curso superior de tecnologia na área de telecomunicações, o ano anterior ao meu reingresso na graduação foi determinante na escolha pela licenciatura porque, a partir do envolvimento em movimentos sociais, foi possível perceber não só a necessidade de atuação social orientada para a mudança, mas também das diversas formas e campos de luta possíveis. Nesse contexto optei por me tornar professor, antes mesmo de pensar em qual área de conhecimento. Dadas minhas influências esportivas, tanto as positivas quanto as frustrantes, decidi pela Licenciatura em Educação Física. Decidido o curso e já com a experiência de uma graduação, tive a oportunidade de escolher também o projeto de curso de Educação Física que fosse mais condizente com minhas aspirações de mudança social, e assim optei também pela Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A partir de então, durante o processo de formação me deparei com inúmeras questões e problemas de pesquisa na área escolar. Sem experiência prévia, minha inserção inicial no universo da escola pública brasileira se deu a partir da leitura e discussão sobre as teorias e pesquisas educacionais. Mas foi a inserção como sujeito pesquisador-bolsista na realidade escolar que definiu o objeto de estudo deste trabalho.

Tal atuação se deu através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), que é uma iniciativa para aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2015). O programa concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura que desenvolvem atividades de pesquisa e regência numa escola parceira sob a supervisão de um professor desta escola e a orientação de um professor do curso de licenciatura (BRASIL, 2015). Na FEFD o PIBID conta com um coletivo de 10 bolsistas, 2 supervisores e 1 coordenador atuando em 2 escolas-campo.

Vivemos num momento da história em que há uma grande instabilidade e pressão sociais, e nesse contexto diversos segmentos da sociedade apontam a todo momento que a Educação é essencial para qualquer tipo de transformação social. Essa demanda, influenciada pelo pensamento hegemônico, resulta em ações estatais e da sociedade civil que interferem e disputam diretamente uma das principais instituições educacionais da sociedade brasileira contemporânea: a escola.

Pois bem, falar sobre a escola hoje nos impõe a tarefa de destacar sua gênese, sua história e especialmente as transformações histórico-sociais pelas quais vem passando. Dentre essas transformações, talvez a mais notória e presente seja a de imposição de novas tarefas e funções sociais à instituição escolar.

Essa imposição de novas tarefas, que em geral não dizem respeito à função educativa da escola, revela todo um processo de disputa de projetos sociais. Algebaile (2004) discute essa questão ao mostrar o processo de constituição da atual forma histórica de escola que desvela uma disputa de frações de classes em torno da superação da "ineficiência" do sistema escolar. São protagonistas nessa disputa tanto a classe dirigente nacional quanto os organismos internacionais que direcionaram reformas na política educacional brasileira como uma das condições para renegociação da dívida, além de organizações da classe trabalhadora que figuraram como resistência.

O projeto que conquistou hegemonia revestiu-se do discurso da modernização para atender as demandas do setor produtivo em matéria de educação escolar com a finalidade de "formar" a força de trabalho necessária e adequada às suas finalidades, reforçar a função de "válvula de escape das tensões sociais" e, especialmente, instituir um programa de reforma da política social travestido de política educacional (ALGEBAILLE, 2004). Para a autora as experiências de escola de tempo integral até então – ano de 2004 - figuram nesse contexto como um exemplo desse processo que identifica a escola como um instrumento de gestão da pobreza (ALGEBAILLE, 2004, p.66).

Num contexto de aprovação de políticas públicas de expansão da educação integral, via Programa Mais Educação (PME) e o novo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 25 de junho de 2014 pela lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) e que institui uma meta específica para esse tema¹, a porcentagem de escolas da Educação

¹ A meta 6 do PNE 2014-2024 busca "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo,

Básica que oferecem educação integral com base em dados do Censo Escolar tem aumentado (BRASIL, 2015). Dadas as disputas por concepções de escola e sociedade, essa realidade coloca grandes desafios para a instituição escolar.

Ao encarar esse desafio de dentro da escola, a partir da experiência com o PIBID numa escola de tempo integral da rede municipal de Goiânia, várias inquietações e demandas de pesquisa e ação emergiram. Além das demandas gerais da escola em torno de questões políticas, pedagógicas, estruturais, administrativas e de pessoal – questões pelas quais estivemos atentos por estarmos num projeto que entende a formação de professores de forma ampliada - uma grande inquietação surgiu a partir da dificuldade dos professores em lidar com a nova proposta de organização das escolas de tempo integral do município de Goiânia.

Tal proposta coloca para os professores da educação básica o desafio de trabalhar conteúdos como a dança, o teatro, práticas esportivas, música, entre outros que até então eram trabalhados por voluntários específicos no formato de oficinas, na lógica do PME, ampliando a jornada escolar e operando no contraturno escolar. O fato de professores com diversas formações terem o desafio de trabalhar com elementos da cultura corporal, encarados como linguagens importantes para a formação integral dos alunos nos coloca o seguinte problema: Quais os sentidos das concepções e práticas pedagógicas envolvendo o universo da cultura corporal nos tempos e espaços da escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Goiânia (RMEG)?

No intuito de abordar os múltiplos determinantes que envolvem a questão, esse trabalho se propôs a investigar, analisar e compreender o sentido de tais concepções e práticas que envolvem o trato do conhecimento da cultura corporal nos diferentes tempos e espaços pedagógicos da Escola de Tempo Integral, tomando como expressão empírica desta realidade uma escola da RMEG.

Mas de que forma isso poderia ser feito? Como traçar um caminho que conseguisse não apenas captar as percepções imediatas disponíveis, mas que também desvelasse os determinantes dessa aparência e mostrasse os reais desafios e possibilidades do objeto em questão? Essas foram questões que orientaram o desenvolvimento da metodologia do estudo.

Assim, antes de percorrer o caminho prático da investigação, faz-se necessário

50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

desenvolver qual a concepção de mundo e ciência que nortearam essa investigação. Isso porque tal definição, se não determina, certamente focaliza e induz o processo de investigação a caminhar de acordo com alguns procedimentos, saberes e fazeres metodológicos.

Compreendendo a vida e a sociedade como fenômenos em constante movimento e transformação, desenvolvemos nossa pesquisa buscando aproximações com a concepção crítico-dialética de ciência (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). Isso porque em nossa avaliação, a pesquisa com seres humanos necessita considerar a ação destes não só em seu fazer diário num espaço social determinado, como a escola, mas também em suas relações com o todo social situado historicamente.

É fundamental destacar que essa pesquisa aconteceu no contexto do subprojeto do PIBID de Educação Física da FEFD/UFG, que é um projeto amplo, que envolve outras pesquisas que também tem como lugar de atuação a escola, como objeto a Educação Física e como foco a formação de professores numa concepção ampliada. Esse projeto trabalha com a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) com base nos princípios do trabalho coletivo expressos por David (1998). Essa opção teórico-metodológica " [...]objetiva a participação articulada dos bolsistas e dos professores supervisores das escolas [...], afim de que o projeto se constitua numa estratégia diferenciada de formação da consciência pedagógica e política dos educadores" (UFG/FEF, 2013). Essa formação de professores que considera como importante não só o domínio do saber pedagógico e do conteúdo específico, mas também a reflexão filosófica sobre esses saberes e a compreensão do papel político dos professores na escola, na universidade e na sociedade, é o que chamamos aqui de formação ampliada.

Assim essa pesquisa situa-se no âmbito da pesquisa-ação em desenvolvimento desde 2014, ainda que o objeto de estudo em questão tenha ganho forma e foco apenas em 2015. Em virtude da variedade de definições de pesquisa-ação existentes, ressaltamos que, nesse projeto:

[...]pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, *por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados* ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas (THIOLLENT, 2011, p. 7, *grifo nosso*)

Algo importante dessa definição é a ênfase no fato de que tanto a definição do problema, quanto a realização da pesquisa que busca solucioná-lo advém de uma decisão do grupo, ainda que provocada por uma das partes ou um dos sujeitos. Essa característica dá maior liberdade aos pesquisadores pelo fato destes estarem inseridos em determinada realidade, mesmo não sendo um elemento constituidor dela. Outra característica central dessa definição é a concepção transformadora da metodologia que emprega caminhos de investigação objetivando sempre a resolução de um problema objetivo ou, pelo menos, a elucidação deste para que os sujeitos tenham mais subsídios e condições de resolvê-lo.

A demanda dessa pesquisa surgiu do processo de reorganização das ETIs que colocou desafios para os professores da escola-campo. Diante da mudança no quadro docente e na reorganização da carga de trabalho identificamos a necessidade do coletivo do PIBID se apropriar da discussão relativa a ETI. Com o início do ano letivo de 2015 e a participação nas rotinas da escola identificamos a dificuldade dos professores em lidar com a nova configuração da escola. A partir de então acompanhamos essa discussão na RMEG e constatamos como o objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, era elemento de destaque nesse processo em função da dimensão que ele assume nesse espaço. Assim formulamos a questão-problema e a apresentamos em um seminário para o coletivo da escola, após um estudo preliminar sobre o tema. Nesse primeiro seminário os professores apreciaram o tema como importante para eles, pontuaram problemas advindos da reorganização e já nos deram elementos para a compreensão dos sentidos da cultura corporal na escola de tempo integral.

É importante destacar que a metodologia da pesquisa-ação é coerente nesse trabalho pela visão de mundo imbricada no método materialista histórico-dialético que compreende a realidade em seu movimento e tem como mote a compreensão do mundo a partir da ação dos seres e atores sociais, ou seja, a partir da práxis humana. Esse método entende que a realidade não pode ser acessada de forma direta, tal qual se faz quando se utiliza do conhecimento do senso comum, mas que é necessária uma volta, um caminho rigoroso e criterioso para desvelá-la, que seria o da ciência (KOSIK, 1976).

Nessa lógica dialética a concretude é compreendida como a unidade da

diversidade, os opostos são compreendidos como momentos distintos de um mesmo processo e a contradição destes momentos é a agente da mudança, seja da totalidade social, seja da particularidade do fenômeno investigado. A concretude do objeto em questão, cultura corporal, portanto, seria a unidade dos diversos sentidos que esta assume no espaço escolar, movimentados, criados e recriados pela contradição das tensões geradas por esses sentidos nesta realidade.

A história é, assim, uma matriz científica, onde buscamos compreender os processos de transformação dos fenômenos sociais por meio da ação recíproca humana. Nesse sentido, a compreensão histórica de determinado elemento da realidade exige compreendê-lo como produção humana que assume determinadas formas e conteúdos em razão das condições em que a produção humana se efetiva. Além disso, uma compreensão histórica de um fenômeno social determinado tende a exigir a exposição do seu movimento de gênese, constituição e crise e das possibilidades de mudança contidas no interior de suas contradições.

Tal matriz científica dentro do método da pesquisa nos invoca a buscar a totalidade coerente que envolve e explica o objeto na escola. Isso quer dizer que a compreensão dos sentidos das concepções e práticas pedagógicas envolvendo o universo da cultura corporal na ETI através da concepção crítico-dialética de ciência implica não só na investigação e análise das observações, dos discursos, das teorias e dos documentos sobre elas, mas também na apreensão dos determinantes sociais que medeiam a cultura corporal no âmbito do modo de produção, do Estado, da educação, da escola e da Educação Física.

Nessa totalidade a identificação das contradições se faz mister, uma vez que esta é a categoria central para compreender o motor dos processos de transformação do objeto e da realidade que da qual é particularidade. Por isso esse processo de pesquisa teve a postura de jamais condenar ou julgar a concepção e a prática dos sujeitos da escola, uma vez que é dessa prática mesma que deveria emergir uma proposta de ação, necessariamente contraditória, visando a transformação desta realidade em alguma forma de síntese.

Essas considerações conceituais respectivas a nosso modo de leitura da realidade são fundamentais para compreender a estrutura desse relatório de pesquisa bem como o emprego dos instrumentos metodológicos. Isso posto iniciamos o caminho prático da investigação através de uma fundamentação teórica que nos

situasse nos conceitos, na história e nas discussões relativas ao objeto de estudo e as nuances que o orbitam.

No primeiro capítulo desenvolvemos os conceitos de educação, escola, escola de tempo integral e educação física à luz de teorias críticas desses campos. Em seguida prosseguimos com uma análise dos documentos norteadores da educação integral no país, percorrendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e 2014, e os decretos que regulamentam o principal programa de indução da ampliação da jornada escolar, que é o Mais Educação (PME).

No segundo capítulo apresentamos os dados da realidade empírica investigada descrevendo o processo de constituição do problema, que diz respeito a mudança na organização das escolas de tempo integral no município de Goiânia, que ocorreu na mudança do ano letivo de 2014 para o ano letivo de 2015, e também as particularidades da escola em questão. Para tanto nos valem da observação participante através de visitas a escola e a seus eventos, assim como a técnica do seminário. Para Thiollent (2011, p.67) o seminário consiste na técnica principal da pesquisa-ação pelo fato de ser aquela em que se aglutinam as informações de todas as demais técnicas de pesquisa. Assim realizamos um primeiro seminário de levantamento/discussão de demandas e problemáticas onde expusemos algumas impressões preliminares.

Dando forma as particularidades da escola analisamos seu Projeto Político Pedagógico (PPP), realizamos entrevistas com seus sujeitos e também fizemos observação-participante. As observações ocorreram com frequência irregular, alternando entre presenças diárias, semanais ou quinzenais de acordo com a disponibilidade do pesquisador. Iniciaram em janeiro de 2015 e encerraram em fevereiro de 2016 e se constituíram em observações livres, nas quais acompanhamos o desenvolvimento das aulas de Educação Física incluindo os momentos de planejamento do professor, os momentos livres das crianças (recreio, antes e após as aulas), os planejamentos coletivos diários e mensais, os passeios, as festas e apresentações escolares e intervenções de outros órgãos.

As entrevistas ocorreram em novembro e dezembro de 2015 e utilizaram roteiros semiestruturados (conforme Apêndices). Foram realizadas com a direção, a coordenação pedagógica, o professor de Educação Física e uma pedagoga. A seleção

dos sujeitos entrevistados considerou o tempo de trabalho na escola, o envolvimento mais próximo com a pesquisa e o papel de liderança exercido por eles na escola.

A partir desses instrumentos metodológicos identificamos os tempos e espaços onde a cultura corporal se faz presente na escola bem como os sentidos que ela assume neste espaço.

Em seguida, com a compilação dos dados empíricos e a análise sobre eles, realizamos um segundo seminário, em janeiro de 2016, que tinha como objetivos: 1) Expor aos sujeitos da pesquisa uma visão mais estruturada, elaborada e sistematizada a respeito da realidade dos projetos escolares de educação integral e a respeito da cultura corporal; 2) Discutir tal realidade a partir da visão e das experiências deles; 3) Apontar para o rumo da continuidade da pesquisa pensando os princípios para elaboração do plano de ação.

Da síntese do segundo seminário procedemos para a fundamentação e elaboração do plano de ação, ao longo do mês de fevereiro de 2016, em conjunto com os sujeitos, de acordo com as possibilidades e disponibilidades dos pesquisadores. Realizamos a partir daí uma rotina de ação para dar conta da execução das tarefas do plano, que aconteceram nos meses de março e abril de 2016.

Discutimos em seguida os sentidos assumidos pela cultura corporal identificados na pesquisa a partir das teorias da Educação Física, desenvolvendo o conceito de cultura corporal dentro da abordagem crítico-superadora.

Ainda em campo realizamos o terceiro e último seminário de pesquisa, ocorrido em maio de 2016, que teve como objetivo avaliar o plano de ação e a pesquisa como um todo, estabelecer uma nova síntese a respeito do objeto e indicar possibilidades de continuação do processo investigativo.

Por fim, com base na avaliação da pesquisa, fazemos uma nova síntese do objeto e lançamos mão de algumas considerações provisórias apontando impressões, conclusões e possíveis caminhos que busquem uma concepção de cultura corporal e de ETI que tenha como norte atender os anseios históricos da escola na perspectiva daqueles que vivem do trabalho.

I - FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

1.1. OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

“Devemos ou não, nos dias atuais, manter a exploração do homem pelo homem?” (LESSA; TONET, 2008, p.13). Pode parecer que não, mas essa pergunta é fundamental para a compreensão da sociedade em que vivemos. Lessa e Tonet (2008) apontam que radicalmente, em seu sentido filosófico, só existem duas respostas a essa pergunta: uma é a resposta daqueles que pretendem conservar a atual forma de sociedade por acreditarem em sua coerência - esses se limitaram a explicá-la como tal, sugerindo sua imutabilidade; outra é daqueles que pretendem revolucionar a atual sociedade por acreditarem que a humanidade pode e deve ser emancipada da exploração e da opressão - esses se empenham em transformá-la, sugerindo sua emergência. Talvez esses últimos expressem claramente o sentido da célebre XI tese sobre Feuerbach, quando Marx afirma que: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2011, p. 120).

Em nossa sociedade, partindo de uma compreensão dialética e dinâmica da realidade, há um processo fundamental e elemento constitutivo da própria humanidade “que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1985, p.120). Esse processo é a Educação. Para Saviani (1985, p. 39), como um direito, “a educação se destina à promoção do homem”. O homem – no sentido de humanidade genérica, o gênero humano - é um ser situado, num dado momento histórico, numa dada localidade do planeta, numa dada sociedade, que possui uma certa cultura, uma linguagem, e que está inserido numa determinada relação de poder. Dessa forma promover o homem é dar-lhe acesso a uma “educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (FREIRE, 1975). Ter uma compreensão crítica da realidade significa optar pela segunda resposta à pergunta feita anteriormente, significa “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a

no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1985, p.41).

A educação, portanto, busca situar o homem na sociedade, contribuindo em sua compreensão da realidade. Assim, como poderíamos caracterizar a relação entre educação e sociedade? Muito se discute a esse respeito, especialmente no que tange a sobredeterminação de uma pela outra. Saviani (2009) faz essa discussão com maestria a partir das teorias pedagógicas e com foco na escola. No entanto, a reflexão que melhor expressa essa relação, para efeito desse trabalho é a de Paulo Freire:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor frase para definir o alcance da prática educativa em face do limite a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*. Essa afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto superestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais (FREIRE, 1995, p.96)

Freire faz a mediação dos extremos na relação entre educação e sociedade, reforçando que ao mesmo tempo que a ação engajada dos educadores não é suficiente para a transformação social, ela também não é em vão, aliás é bastante significativa na medida em que pode alguma coisa nesse sentido. Tal concepção reforça inclusive o quanto é válido lutar e disputar a escola pública, mesmo num contexto de imposição de novas tarefas e de políticas que cada vez mais secundarizam o papel clássico da escola.

Mas qual seria a natureza e especificidade dessa atividade mediadora no seio da prática social? Sendo uma atividade própria dos seres humanos, a natureza da educação haveria de guardar alguma relação com a compreensão da natureza humana. Desse raciocínio Saviani (2013) traz a reflexão sobre a natureza humana a partir de sua atividade vital de transformação da natureza de acordo com suas necessidades - e que o diferencia dos demais animais - que é o trabalho. Ressalta que o trabalho é uma atividade que “[...] instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2013, p. 11). Sendo assim ele demarca sua característica intencional, uma vez que tem origem a partir da finalidade da ação.

A natureza da educação, apoiando-se nessa concepção de trabalho de Saviani

baseada em Marx, estaria, portanto, baseada na assim chamada atividade vital de transformação da natureza. No entanto, ainda enquanto trabalho, ela se diferencia da produção de bens materiais para a subsistência da vida. A educação tem sua natureza caracterizada por uma especificidade histórica do trabalho, chamada "trabalho não-material", que também é uma ação de transformação da natureza, de produção da cultura, em que o agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Como especifica Saviani (2013, p. 12) "[...] trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana". A educação situa-se ainda na modalidade de trabalho não material em que o produto não se separa do ato de produção, como é o caso do ensino na instituição escolar.

Dessa reflexão sobre a natureza da educação como um trabalho não-material é que Saviani (2013, p.13) define sua especificidade como sendo "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" e seu objeto como sendo "de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana pra que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Ainda a respeito da especificidade do trabalho educativo (escolar), Duarte (2012, p.54) ressalta que este é uma ação direta e intencional, o que o diferencia de outras formas espontâneas de educação, que acontecem em outros espaços sociais e que também são dirigidas por fins, mas não os de produzir a humanidade no indivíduo. Esse destaque é importante para a discussão sobre a finalidade da escola, uma vez que disputam a direção da escola diversas concepções e práticas que, em geral, ao deslocar a centralidade do ensino para o aluno, privilegiam a experiência sensível, secundarizando o conhecimento produzido historicamente.

Tendo compreendido um pouco mais sobre a natureza e especificidade da educação, bem como sobre sua relação com a sociedade, faz-se necessária ainda a reflexão sobre sua história. Através de uma análise que tem por base o modo de produção e reprodução da vida humana, Saviani (2013, p. 82) evidencia o processo de desenvolvimento da educação ao longo da história, destacando que a educação escolar surge inicialmente como uma forma "secundária e dependente da não escolar, que era o trabalho". Quer dizer, nos modos de produção pré-capitalistas a forma dominante de se apropriar da cultura se dava diretamente no ato de produção da vida

humana, transformando a natureza, ou seja, pelo trabalho. Como exemplifica Saviani (2013, p.82), “[...] eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra”, o que implica que o processo educativo nesses termos não prescindia de mediação humana. A escola, no entanto, passa a existir por uma necessidade da parcela detentora da terra, que ao ter a produção da vida garantida pela exploração da força de trabalho escrava, não se educava pelo trabalho.

A partir do desenvolvimento das forças de produção da vida na modernidade, dada a complexidade envolvida na mudança do eixo produtivo da agricultura para a indústria, e da incorporação da ciência nos processos de trabalho, a apropriação da cultura passa a prescindir, agora também para a classe trabalhadora, de mediação humana. Isso vai se tornando uma necessidade na medida em que a organização social oriunda de um modo de produção que tem por base a indústria, vai se desnaturalizando, conforme ressalta Saviani (2013, p.82-83):

Em lugar do que ocorria na Idade Média, em que o campo determinava a cidade, a agricultura determinava a indústria, na época moderna é a cidade que passa a determinar as relações no campo e é a indústria que rege a agricultura. Nesse sentido, a época moderna vai caracterizar-se por uma crescente industrialização da agricultura e uma progressiva urbanização do campo; vai ser marcada por relações sociais baseadas no direito positivo. A cidade é uma construção artificial, as relações sociais aí já não são mais naturais; são relações em que o social predomina sobre o natural, em que o contrato estabelecido entre os homens predomina sobre as formas consuetudinárias que predominavam anteriormente. Portanto, ao direito natural sucede o direito positivo.

É dessa análise do desenvolvimento histórico humano que Saviani (2013, p.83) extrai a conclusão de que “é na sociedade burguesa que vai se colocar a exigência da universalização da escola básica”. Isso porque para se relacionar num ambiente em que predomina o direito positivo ao natural e em que os processos de produção são complexos e passam a incorporar a ciência, faz-se imprescindível o conhecimento da expressão letrada, escrita, que não é apropriada intuitivamente nem de forma imediata. Isso torna a educação escolar a forma dominante de educação na sociedade capitalista.

Essa necessidade de universalização da escola básica é evidente hoje quando temos uma escola que é “hipertrofiada tanto vertical como horizontalmente” (SAVIANI, 2013, p.83). Quer dizer, tanto no que tange ao tempo de escolarização, quanto no que

tange ao tempo diário de permanência na escola há uma necessidade/demanda de ampliação. No entanto essa ampliação - na tentativa de ir de encontro a contradição gerada entre necessidade de conhecimento básico para a vida na cidade e socialização do saber elaborado - é orientada pela ideologia dominante e caminha no sentido de alívio das tensões entre capital e trabalho, imputando à escola cada vez mais um projeto assistencialista do que um projeto educativo. Saviani (2013, p.85) esclarece essa situação ao afirmar que:

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. [...] Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

Tal colocação suscita a reflexão a respeito da finalidade da escola, das concepções que a disputam e do saber com o qual ela trabalha. Continuemos então as aproximações sobre a realidade da escola.

1.1.1. A função social da escola e o saber escolar

Compreendidas sua origem e conformação na atual sociedade precisamos agora entender mais precisamente qual a finalidade da escola nesse contexto. Martins (2013) nos apresenta sinteticamente qual a finalidade da escola a partir de 3 concepções: duas conservadoras, por entenderem que não há necessidade em mudar a forma de produção da vida da sociedade; e uma revolucionária, que se propõe a contribuir com a mudança das formas de produção da sociedade através da socialização da cultura.

As concepções conservadoras compreendem que a finalidade da escola pode

ser a formação de recursos humanos no intuito de impulsionar o desenvolvimento econômico (teoria do capital humano²), ou pode ser também formar o indivíduo para a cidadania. A cidadania nesse contexto diz respeito a uma relação do indivíduo com a cidade e as coletividades num âmbito pragmático, da necessidade imediata e do consumo. Um “indivíduo atomizado e sem identidade de classe, portanto diluído nas relações sociais, é apresentado como referência central da formulação” (MARTINS, 2013, p.37). Vale destacar que a cidadania no capitalismo é importante por possibilitar a atuação política e orientar práticas sociais, no entanto é insuficiente porque não assegura igualdade de condições de vida e de trabalho, nem oferece uma visão de conjunto da divisão social do trabalho no estado capitalista.

Já a terceira concepção apresentada, classificada por Martins (2013) como revolucionária, aponta que a finalidade da educação escolar é educar para a emancipação humana. Nessa concepção o que justifica a existência da instituição escolar é “[...]a necessidade de apropriação coletiva do conhecimento sistematizado, tendo em vista a compreensão da condição humana e as possibilidades de intervenção no mundo” (MARTINS, 2013, p.42).

É importante destacar que emancipação humana é diferente de emancipação política e intelectual do indivíduo na sociedade de classes, pois sugere uma nova forma de sociabilidade, em que o saber sistematizado é socializado e em que "o patamar humano seja o mais livre possível" (TONET, 2005, p. 107). Com esse destaque queremos esclarecer que a formação do indivíduo empreendedor e flexível, apto para sobreviver nessa sociedade instável, competitiva e desigual não caracteriza a emancipação humana tal qual a concebemos, seja por não ser passível de universalização, seja por se tratar de uma formação para a conformação à atual forma de sociabilidade, como se esta fosse a última da história.

Detalhando um pouco mais a concepção de escola que tem por fim a emancipação humana, nos apoiamos em Tonet (2005) para apresentar algumas

² Essa teoria surge nos Estados Unidos da América nas décadas de 60 e 70, elaborada por Teodoro Schultz (1963). Trata-se da ampliação do conceito de capital, considerando que as habilidades e competências adquiridas pelo homem também seriam capital, daí o "capital humano". Dessa forma a escola era muito importante para o desenvolvimento econômico a medida que gerava valor ao qualificar os homens com habilidades e competências importantes para o trabalho. Essa concepção reforça a política econômica burguesa uma vez que afirma que todos são capitalistas, tanto os donos dos meios de produção quanto os donos de habilidades essenciais para a produção e o que diferenciaria um do outro, gerando a desigualdade, seria a quantidade/qualidade do capital humano de cada um.

dimensões do que seria uma atividade educativa emancipadora. A primeira dimensão é o conhecimento, sólido e profundo, do que seja a emancipação humana, que é o fim último da educação. Esse aspecto diz respeito ao fato de que os fins qualificam os meios, e que, portanto, compreender a fundo esse objetivo final, se livrando das diversas confusões conceituais, é crucial para a realização coerente do objetivo central da atividade educativa.

A segunda ressalta a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares. Ou seja, não é possível realizar uma atividade educativa emancipadora estando alheio a compreensão da situação do mundo atual e local, bem como da lógica que fundamenta a forma de sociabilidade que vivemos.

Uma terceira dimensão enfatiza a necessidade do conhecimento da natureza essencial e da especificidade da educação. A partir da reflexão que estabelecemos anteriormente, fica claro a necessidade dessa compreensão para que não haja exageros nem limitações quanto a sua importância social. E, ainda, pelo fato de que não é qualquer concepção de educação que é coerente com a emancipação humana, como atestam as concepções outras abordadas nesse capítulo.

Uma quarta dimensão reforça o domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, vinculando-os o máximo possível a prática social global, para que o processo de passagem da síntese à síntese, mediado pela análise, se efetive, dando motivação e sentido ao fazer educativo. Sobre esse aspecto, julgamos a necessidade de um maior aprofundamento, por se tratar de um requisito central e característico do fazer escolar.

Um primeiro aprofundamento nessa dimensão diz respeito a relação entre compromisso político e competência técnica. Primeiramente Mello (1982, p.55-56 apud SAVIANI, 2013, p. 29) esclarece que competência técnica:

inclui o saber técnico, começa muito aquém deste e o ultrapassa. Mas não o exclui, isso é importante; ao contrário, subentende-o como mediador de sua própria superação. [...] [O saber técnico] começa no domínio dos próprios conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo [...] inclui o domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transformação desse saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reapropriação dos processos do trabalho docente (método, planejamento, avaliação). E projeta-se a partir dessa base, numa visão mais crítica desse ensino, dessa escola e de seu conteúdo[...].

Ou seja, competência técnica envolve domínio dos conteúdos, métodos de ensino e avaliação, e de uma visão integrada da prática docente como um todo. É um qualificador do trabalho docente. Em seguida Mello (1982, p.44 apud SAVIANI, 2013, p. 30) diz que "o sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor". Com essa colocação podemos entender que a competência técnica é mediadora e, portanto, momento imprescindível da realização do compromisso político que, em si, não é suficiente.

Outra questão a se aprofundar envolve a relação entre o domínio dos conteúdos específicos e a vinculação com a prática social, caracterizando mais detalhadamente o processo de ensino. Ao falar sobre o significado do conhecimento em Marx, Saviani (2012, p.61-62) nos explica que:

O movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como "a representação caótica de um todo", mas como "uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas" (Marx, 1973, p.229)

É com base nessa compreensão do movimento do conhecimento que Saviani (2009, p. 59-68) elabora os cinco momentos que caracterizam um método de ensino que se propõe para além dos métodos tradicionais e novos, que viria a orientar o processo de ensino do movimento da pedagogia histórico-crítica.

Estes momentos tomam como ponto de partida a prática social (inicial), em que os elementos da realidade se apresentam de forma difusa, caótica, sincrética. Passam então pela problematização, momento em que tal confusão aparente do fenômeno desperta questões, nega certezas aparentes, reivindica novas análises. Chega então a instrumentalização, momento em que se analisa as diversas

determinações que envolvem o objeto, formulando e se apropriando de conceitos e abstrações. Avança para a catarse, momento em que se realiza na consciência o caminho inverso, das abstrações e conceitos ao concreto pensado, representação do todo coerente. Culmina novamente na prática social (final), agora compreendida em seus vários determinantes da realidade investigada numa síntese complexa, dotada de certa ordem, em que é possível a unidade dos diversos conceitos e abstrações anteriormente analisados. Todos os momentos são constitutivos de um movimento só, o do conhecimento na concepção dialética. A prática social é, portanto, ponto de partida e de chegada que pode ser representado por uma espiral ascendente, em que o conhecimento vai se ampliando a medida em que as muitas determinações vão sendo analisadas e sintetizadas na compreensão do todo.

A última questão importante a se aprofundar trata da característica desses conteúdos específicos, ou seja, do saber escolar. Como diz Saviani (2013, p.54), "[...] o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização". O saber escolar é, portanto, também situado na história, na cultura, no espaço e na classe, ainda que seja também objetivo, ou seja, exista independente da consciência que dele se tem ou do valor subjetivo a ele atribuído.

Cabe complementar ainda que este saber escolar não é qualquer saber, mas é sim um saber elaborado, produzido no seio das relações sociais imediatas e revestido de diversas mediações compreendendo o conhecimento sobre a natureza, a cultura, a arte, a filosofia, etc.

A quinta e última dimensão ressalta a necessidade de articulação da atividade educativa com as lutas da classe trabalhadora. Isso porque como vimos na relação entre educação e sociedade, a primeira não é suficiente no papel de transformação social, ainda que seja parte integrante e imprescindível. Dessa forma é preciso que a educação com as lutas sociais, que envolvem a relação entre capital e trabalho, as opressões de gênero e classe e a negação aos direitos básicos da vida na cidade (saúde, transporte, educação, lazer, etc.). Até porque grande parte das condições educativas na escola são determinadas externamente e, portanto, estão limitadas as condições conquistadas pela luta social. Isso é largamente evidenciado, especialmente no momento de grave crise estrutural que desmonta e precariza a educação pública formal em todos os níveis e tem como expressão de luta e

resistência os movimentos de greve³. Vale a ressalva de que essa articulação, que é difícil de ser realizada nas atuais condições concretas da luta, não pode desvirtuar a especificidade educativa escolar de socialização do saber elaborado.

Para Tonet (2005), uma atividade educativa emancipadora não compreende apenas a escola, no entanto a engloba, especialmente pelo fato de hoje, como já colocamos, a escola ser a forma dominante de educação. Além disso Tonet (2005, p. 152) formula de forma precisa que justamente pelo fato de ser uma atividade humana com uma especificidade própria, "a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor exercer seu papel específico", que "consiste em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade".

Sabemos que a tarefa dada a instituição escolar nessa concepção revolucionária é bastante desafiadora, especialmente nos tempos atuais. Assim, dada a expansão de políticas que reconfiguram o ambiente da escola através da ampliação da jornada escolar, seria possível conciliar aquela concepção com essas políticas? Tendo essa pergunta como norte, caminhemos para a análise destas e as concepções que as sustentam.

1.2. ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Falar em educação integral no Brasil passa necessariamente por trazer experiências idealizadas por educadores integrantes do movimento educacional denominado Escola Nova⁴. Abordamos de modo introdutório estas experiências e

³ No próprio desenrolar da pesquisa, ano de 2015, a escola-campo passou por 1 mês de paralização integral em uma luta por manutenção de direitos que a prefeitura ameaçava retirar e por mínimas condições de trabalho. Também a universidade passou por greve de servidores técnico-administrativos por 4 meses e de professores por 2 meses, ambos por recomposição de perdas salariais e contra os cortes orçamentários sofridos pelo setor da educação devido a um arrocho fiscal exercido pelo governo federal.

⁴ O movimento denominado Escola Nova congrega teorias e autores que apontavam a necessidade de mudar a direção da educação tradicional que não vinha apresentando bons resultados com seus métodos tradicionais, autoritários, normalizadores e conteudistas. Assim, baseando-se em teorias do desenvolvimento humano e da psicologia do desenvolvimento, em especial no construtivismo de Piaget, buscavam construir uma escola que permitisse a individualidade e privilegiasse a vivência, experiência, a pesquisa e o tempo de cada um. Prezava também pela democracia em sala de aula, colocando o aluno como centro do processo pedagógico.

apresentamos um panorama do caminho da legislação relativa para então centrar-se na análise das concepções de educação e educação integral inerentes as experiências passadas e contemporâneas.

A primeira das experiências, marcante por ter sido implementada por Anísio Teixeira⁵ - educador brasileiro renomado, consignatário do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova- e também pelo montante de recursos empreendido à época, foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), inaugurado em 1950, na cidade de Salvador no estado da Bahia.

Utilizando-se de seu cargo na secretaria de educação da Bahia e também de sua influência como diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), Anísio Teixeira, preocupado com a situação educacional brasileira, implementou um projeto assistencial e educativo através da realização do CECR. Para sua concepção escolanovista de educação que a coloca como chave das transformações sociais, não poderia ser diferente. Assim implementa o CECR nos bairros mais carentes de Salvador a época, como o da Liberdade, Caixa d'Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, com apoio nos valores modernos de garantia da igualdade e da individualidade a todos, ricos e pobres, através do acesso a uma educação primária de qualidade (NUNES, 2009). O centro oferecia ainda alimentação e serviços de saúde às crianças "visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive" (TEIXEIRA, 1959, p.79).

O projeto do CECR consistia de estruturas separadas, denominadas escola-classe e escola-parque. Assim, nas palavras do próprio Anísio Teixeira (1959, p.82):

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as

⁵ Anísio Teixeira é considerado o principal autor do movimento da Escola Nova. Intérprete de John Dewey no Brasil defendia ideias renovadoras para o ensino da primeira metade do século XX, baseadas na sua experiência nas terras estadunidenses. Ocupou vários cargos públicos e políticos, sendo reitor da Universidade de Brasília (UNB) até o golpe militar e presidente do INEP. Sua influência política permitiu a incorporação e difusão do escolanovismo no pensamento educacional brasileiro, que se tornou por muito tempo a marca da educação moderna, democrática e livre, em contraposição a educação tradicional, atrasada e autoritária de até então.

artes industriais e a educação física.

Ou seja, além de acontecer em estruturas separadas - o setor da instrução acontecia na escola-classe, e o setor da educação acontecia na escola-parque - as atividades tinham características e fins distintos, o que aponta para sua dissociação e fragmentação podendo inclusive, gerar desvalorização por parte dos alunos às atividades realizadas em sala haja vista que as atividades fora da sala privilegiam o fazer e o experimentar ao conhecer, o que acaba por atender melhor às necessidades imediatas dos alunos, ainda que não contemplem suas necessidades concretas.

Saviani (2013) diferencia dois conceitos de aluno para explicar a importância do conhecimento sistematizado. O aluno concreto é aquele situado na história que herdou as atuais relações sociais e modo de produção que ele não escolheu. Esse aluno concreto possui interesses que dizem respeito a suas necessidades concretas, que envolvem a exigência da sociedade em que ele se situa em se apropriar do conhecimento sistematizado. Já o aluno empírico é aquele que ainda não ciente de suas necessidades concretas pode ter interesses diversos dos interesses dele enquanto aluno concreto. Assim o aluno empírico pode não ter interesse no conhecimento sistematizado e preferir o fazer, o experimentar despreziosamente. Por isso Saviani (2013) questiona um ensino puramente baseado nos interesses imediatos dos alunos e defende um ensino diretivo.

Outra experiência brasileira de educação integral importante foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Concebidos e implantados pelo antropólogo, político e educador Darcy Ribeiro na década de 1980, no contexto do Programa Especial de Educação (PEE). Com os CIEPs foram criados quase 500 prédios escolares projetados por Oscar Niemeyer, o que marca a magnitude do projeto. Nas palavras de Coelho (2009, p. 92):

O projeto foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994, caracterizando-se por uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira [CECR]: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem(...).

Além dessa tentativa de dar mais integralidade ao projeto educacional mesclando as diversas atividades educativas entre o tempo de permanência na escola, nos CIEPs uma outra inovação foi a ideia de professores também em tempo integral.

Analisando o projeto dos CIEPs Monteiro (2009, p.45) constatou que este "[...] afirmava com ênfase a formação de professores em serviço como instrumento fundamental para o desenvolvimento do projeto pedagógico em implementação". Essa constatação tem base na identificação da proposta de professor em horário integral de 40h semanais, de reuniões diárias de estudo, de tempo para identificação da realidade local da escola, de disponibilidade de materiais e recursos para aperfeiçoamento e de planejamentos integrados envolvendo todos os profissionais do CIEP. Ainda sobre a formação de professores, durante o segundo PEE passaram a acontecer cursos de atualização para os professores do CIEP, que eram ministrados por professores orientadores, com experiência de mais de 10 anos de profissão.

A experiência dos CIEPs trouxe também uma série de outras questões que envolvem o ecletismo teórico – que vai desde a teoria do professor reflexivo de Nóvoa à pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo, passando por uma metodologia de ensino construtivista, como identificamos na análise sobre o projeto dos CIEPs em Monteiro (2009) -, a descontinuidade pelo fato de ter se tratado de uma política de governo, a dificuldade na efetivação do projeto educativo, entre outros. No entanto algo inquestionável é sua importância para o tema da educação integral e da escola de tempo integral. Exemplo disso é que numa pesquisa que buscou mapear as produções que tem como tema a escola em tempo integral de 1985 a 2008, Ribetto e Maurício (2008) enfatizam a predominância dos CIEPs seja nas teses e dissertações, seja nos artigos, revistas e capítulos de livros.

Tais experiências trazem concepções de educação integral e de escola de tempo integral que são fundamentais para nossas reflexões. De acordo com Cavaliere (2009, p.52) é possível perceber duas vertentes distintas na ampliação da jornada escolar: uma que tem como foco a unidade escolar e outra que tem como foco a articulação entre instituições e projetos da sociedade civil na oferta de atividades no contraturno escolar. Tais concepções engendram diferentes compreensões em relação ao papel do Estado, da educação e da escola na sociedade.

A primeira vertente denota um reforço a instituição escolar, buscando alterar

seus tempos, espaços, papéis e sujeitos. A segunda já denota uma flexibilização do ensino e do espaço escolar, fragmentando ou, no mínimo, impondo desafios para a integração das atividades do contraturno com as atividades regulares de ensino. Não é difícil, num olhar atento, fazer ligações entre as concepções oriundas de tais vertentes com projetos distintos para gestão do Estado, uma vez que estamos falando de escolas públicas, estatais. Uma vertente hipertrofia a escola e, logo, o Estado e a outra busca diminuir seu raio de atuação, inflando instituições da sociedade civil que terão cada vez mais voz sobre o que deve ser a escola, mas sem extingui-lo, pois permanece sendo o responsável legal pelo ensino, ausentando as referidas instituições de um possível fracasso.

Outro dado importante que remete ao percurso histórico da educação integral no Brasil nos aponta uma mudança de posicionamento dos trabalhos que abordam o tema da escola em tempo integral (RIBETTO; MAURICIO, 2008). No quinquênio de 1985-1991, apenas um autor reconhecia alguma potencialidade na proposta de escola pública de horário integral, os demais apontavam sua inviabilidade quanto ao custo, forma de implantação, sistema de ensino e realidade dos alunos brasileiros (RIBETTO e MAURÍCIO, 2008, p. 146-147). Já no quinquênio de 2002-2007 as produções e autoras abordam de diferentes formas as potencialidades e possibilidades que a ampliação do tempo escolar pode oferecer, debatendo as funções ampliadas da escola, suas representações sociais e a relação qualidade educativa e tempo escolar. Essa mudança de posições guarda relação direta com as disputas pela concepção e papel da escola na sociedade capitalista brasileira nas últimas décadas, tal como já abordamos previamente nos apoiando em Algebaile (2004).

Isso tudo tem impactado na agenda da educação integral e da ampliação da jornada escolar no Brasil, o que também pode ser confirmado na legislação das últimas décadas. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) já estava denotada a intenção de implementação da escola de tempo integral. No *caput* do artigo 34 instituía explicitamente a ampliação do período de permanência na escola, bem como no parágrafo segundo do mesmo artigo já se apontava que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino"(BRASIL, 2014, p. 23). Ainda na LDB, nas disposições transitórias, no parágrafo quinto do artigo 87 legisla que "serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas

urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (BRASIL, 2013, p. 44).

Como desdobramento da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 traz também várias referências a escola pública de tempo integral e a ampliação da jornada escolar. Nesse documento destaca-se a justificativa assistencial (e não educativa) para implantação da escola de tempo integral. Isso pode ser identificado ainda nas prioridades elencadas pelo documento, na seção de introdução, em que ao falar da garantia do ensino fundamental de 8 anos para crianças de 7 a 14 anos de idade, destaca que deve haver "prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas" (BRASIL, 2001). Nas diretrizes para educação infantil isso está ainda mais claro, quando o documento diz que "deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa" (BRASIL, 2001). Isso se traduz logo em seguida na meta 18 que busca "adotar progressivamente o atendimento em tempo integral de 0 a 6 anos".

Ainda no PNE de 2001, nas diretrizes para o ensino fundamental, há um maior detalhamento da concepção de escola de tempo integral quando se defende que

o atendimento em tempo integral, proporcionando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001)

Tem-se nessa defesa uma clara concepção de escola como elemento capaz de promover em si a redução das desigualdades sociais. Além disso, estão aí explícitas novas funções para a escola. Uma delas está na meta 21 que trata do aumento progressivo da jornada escolar, abrangendo um período de "pelo menos sete horas diárias", que diz respeito ao cuidar da criança enquanto os pais trabalham. As demais estão na meta 22 e também se relacionam com o cuidar. Soma-se ao cuidar, ainda, a alimentação e a prática de esportes e atividades artísticas, apartando-as da função clássica da escola de transmissão-assimilação do saber historicamente e socialmente elaborado, enfatizando a vivência e a experiência em si.

Uma última menção importante do PNE de 2001 em relação a escola de tempo

integral diz respeito a valorização do magistério que, na meta 2 expõe a intenção de "implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar". Tal meta absorve um dos aspectos positivos da experiência dos CIEPs, no entanto possui um texto tão tímido que até hoje poucos foram os esforços para que saísse do papel.

Em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07), no que diz respeito ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, também aponta a ampliação da jornada escolar quando traz na VII diretriz de participação da União que buscará "ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular" (BRASIL, 2007). Tal diretriz acabou se materializando na criação do programa Mais Educação, que é um programa federal que se configurou como indutor da política pública de expansão da jornada escolar.

Das experiências marcantes da escola de tempo integral brasileiras e das disposições legais descritas podemos identificar que a motivação principal da implementação e ampliação da educação escolar integral é fundamentalmente assistencial. As propostas ganham apelo popular justamente pela promessa de avanço social de um segmento populacional carente e desassistido. No entanto esse avanço social, que é dever do Estado e da sociedade civil, adentra aos muros escolares alterando seu tempo, seu espaço, seus sujeitos e principalmente imputando novas tarefas a escola. Mas estas novas tarefas estariam de acordo com a especificidade escolar? Essa é a questão.

Para Silva e Silva (2013, p. 706):

No atual cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, é uma expressão do aprofundamento da redução das políticas sociais que transformam a escola pública elementar brasileira em uma espécie de posto avançado do Estado, utilizada para garantir certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa economia de presença em outros âmbitos da vida social (Algebaile, 2009). É importante salientar ainda que essa tarefa de proteção, como expressão ampliada das funções da escola, corresponde aos encurtamentos na esfera pública em pelo menos dois sentidos: "[...] na política social e nas dimensões e condições formativas da escola".

Essa síntese expressa bem o porquê da vocação assistencial presente na legislação e nas propostas investigadas, posteriormente confirmadas na realidade do campo da pesquisa. Isso porque a proposta de expansão da educação em tempo integral é uma resposta do governo à população pela redução da atuação do Estado em outros aspectos sociais, ao mesmo tempo em que o próprio PNE 2014 dá margem para a continuidade da redução de atuação do Estado na escola. Essa é uma contradição curiosa, pois na aparência o Estado parece estar mais presente para a população quando acolhe em sua escola a criança por tempo integral, fixando inclusive um tempo mínimo em horas. No entanto em uma análise com mais determinações constata-se que essa maior presença é resultado de uma ausência gradual deste mesmo Estado em outras políticas sociais, que agora são embutidas na escola, que teria uma função distinta e que fica agora também ameaçada.

E para agravar ainda mais o simulacro e a contradição de presença do Estado, a concepção particular de ETI em franca expansão no país apoia-se no "conteúdo do item 6.1 do PNE 2014, que afirma a oferta de educação pública básica em tempo integral "na escola **ou sob sua responsabilidade**" (grifo nosso)" (CAVALIERE, 2014, p. 1210) conforme o PDE 2007 já sinalizava. Ou seja, em parte do tempo a escola pode delegar sua função de ensino para outrem que inclusive pode levar as crianças para outros espaços como clubes, organizações não-governamentais, museus, empresas, instituições religiosas, etc.

Essa situação é grave, pois, para Silva e Silva (2013, p. 706):

[...]em muitos casos, as tarefas que migram para a escola não têm sido plenamente realizadas. No geral, são arremedos de ação, cujos efeitos são deslocar a centralidade do ensino e dissimular as omissões do Estado, "[...] de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da carência educacional e cultural do povo" (ALGEBAILLE, 2009, p. 27).

Como vimos na legislação o maior esforço de implementação da educação integral tem sido depositado na ampliação do tempo, no entanto mais tempo de permanência na escola não necessariamente resulta em melhor qualidade no ensino, na aprendizagem ou na socialização dos saberes sistematizados, conforme indica Machado (2012).

Isso se reforça quando Limonta (2013, p.2) nos mostra que suas pesquisas “[...]têm apontado que o tempo de escola ampliado não se destina prioritariamente ao conhecimento, melhor dizendo à aprendizagem dos conteúdos escolares”. Ora, essa situação só reforça a tese de que o projeto de educação de tempo integral em expansão no país desenvolve o deslocamento da centralidade do ensino na escola. Dessa forma o dicionário atualizado dessa novíngua neoliberal contemporânea nos orienta que mais (tempo de escola e Estado) é menos (ensino e políticas sociais).

Para pensarmos uma escola de tempo integral que não descaracterize sua função precípua são necessárias mudanças no tempo, no espaço e no pessoal escolar, desde que estas se orientem pela questão educativa, não a assistencialista. Só assim não teremos “mais do mesmo” e sim mais e melhor ensino, aprendizado e desenvolvimento. Com efeito a proposta de escola de tempo integral deve se preocupar com a reconfiguração dos espaços da escola, de forma a favorecer uma diversidade maior de experiências educativas dentro dela. Além disso ela deve se preocupar também com a formação continuada do professor, para que ele tenha condições de tratar os conteúdos escolares a partir da integração curricular e da mediação pedagógica.

Tais conceitos, que serão trabalhados posteriormente, são instrumentos de resistência ao projeto hegemônico de escola de tempo integral, impulsionado pelo PME que privilegia a socialização, a vivência e a interculturalidade.

1.2.1. O Programa Mais Educação (PME) como concepção de Escola de Tempo Integral no Brasil

O PME foi instituindo pela portaria normativa interministerial nº17, de 24 de abril de 2007, e tem o objetivo de "fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar" (BRASIL, 2007). Em seguida foi regulamentado pelo decreto presidencial nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que reforça o objetivo exposto na portaria nº 17 e especifica que educação básica em tempo integral é uma "jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais" (BRASIL, 2010). O PME se configura nessa realidade atual

como um programa federal indutor da política pública de expansão da ampliação da jornada escolar a nível nacional, tendo em vista que vários municípios e estados já vinham criando seus programas.

O programa funciona a através de repasse de recursos para escolas que possuem um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ⁶ (Ideb), oferecendo oficinas no contraturno escolar que envolvem diversos temas dentro dos 10 macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Os macrocampos aglutinam um conjunto de objetivos e atividades de áreas do conhecimento que podem ser desenvolvidos na escola dentro do programa.

As oficinas são ministradas por voluntários contratados pela escola oferecendo uma ajuda de custo paga de forma proporcional ao número de turmas, sem vínculo empregatício e sem necessidade de formação específica, com a justificativa de que o programa privilegia o saber popular, com ênfase nos saberes locais da comunidade da escola. Pela implementação do programa a escola recebe um montante de recursos para compra de materiais além de recursos para gerir o Mais Educação na escola e pagar os monitores.

A discussão relativa ao saber popular e ao saber sistematizado é muito cara ao programa e está expressa repetidas vezes ao longo de seus principais documentos oficiais (BRASIL, 2009a ,2009b). A proposta do programa é de uma educação intercultural em que o diálogo entre os saberes é capaz de fazer com que desapareça a distinção entre saber científico e saber do cotidiano como podemos ver no documento "Rede de Saberes" elaborado pelo MEC em 2009:

A metodologia para educação integral apresentada aqui pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades. Acreditamos que as escolas no Brasil só têm a ganhar se buscarem se abrir para as vivências

⁶ O Ideb foi criado em 2007 pelo INEP com o propósito de mensurar o aprendizado nacional nos sistemas de ensino e, partir daí, estabelecer metas para a melhoria do ensino. O índice é composto por dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), obtida através do Censo Escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, que são a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

comunitárias, assim como as comunidades para suas escolas; dessa forma, esperamos poder formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais (BRASIL, 2009, p.14).

O problema dessa proposta de diálogo entre os saberes é que ela está assentada em um "relativismo, anti-intelectualismo e ceticismo ontológico, no qual os conhecimentos são relativizados" (SILVA; SILVA, 2013, p.709) de forma que se torna impossível sintetizar uma totalidade que abrigue a diversidade de forma coerente. A desigualdade nesse contexto é considerada sinônimo da diversidade e das diferenças culturais. Ou seja, os conteúdos trabalhados e as diferenças culturais não são investigadas considerando o processo histórico radical de exclusão das comunidades periféricas que agora estão sendo "convidadas" a contribuir com a escola (SILVA; SILVA, 2013). Isso acontece, ainda, dentro de uma organização segregada entre oficinas e currículo regular como tem demonstrado a prática do programa tanto na realidade observada em 2014 (antes da reorganização das ETIs) quanto em diversas experiências pelo país, sintetizadas em Moll (2012). Ou seja, essa síntese de saberes não é realizada por meio de um diálogo realmente aberto, justo e franco, tornando-se mais uma roupagem crítica de mais um projeto de conformação social.

A conformação social fica mais evidente ainda quando analisamos que a concepção de educação integral do programa aproxima-se do pragmatismo de Anísio Teixeira, com esse toque pós-moderno no tema da diferença e diversidade (SILVA; SILVA, 2013, p.707) que abordamos acima. Essa aproximação implica que o PME considera impossível uma escola única para todos, e por isso é preciso uma escola nova, no caso, de tempo integral, dedicada àqueles que se encontram em vulnerabilidade social. Por essa condição de fragilidade é que se justificam outras funções (essencialmente não-educativas) para a escola, além de que o caráter transitório de uma escola precária a torna mais suportável (ALGEBAILLE, 2004, p. 109), especialmente dentro de um discurso político-eleitoral.

Estando alinhada a proposta pedagógica da Escola Nova o PME carrega também o lema do "aprender a aprender", colocando o aluno no centro do processo de ensino/aprendizado e enfatizando a pesquisa em detrimento do ensino (SILVA; SILVA, 2013, p. 709). Saviani (2009) criticou essa questão ao demonstrar que a pesquisa que acontece no método escolanovista é pseudocientífica, uma vez que não parte daquilo que a cultura humana já acumulou historicamente, não parte do que é

conhecido, pois nega o ensino de conteúdos sistematizados. Além disso "o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade, e no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece" (SAVIANI, 2009, p.44). O centrar-se no aluno e na pesquisa acaba, portanto, em desqualificar não só o processo de ensino, mas também o próprio processo de pesquisa. O que novamente gera um prejuízo na função educativa da escola.

Fato é que o PME apesar de ser um programa de abrangência nacional, que destina recursos a escola, se encaixa na velha política de educação compensatória que a serviço das orientações dos organismos multilaterais para a educação de países subdesenvolvidos tem para a escola um projeto de disciplinarização da pobreza (SILVA; SILVA, 2013). Uma questão problemática, que exige melhor compreensão e aprofundamentos ulteriores, é o fato de que programas com estas feições têm grande aceitação popular, uma vez que, aparentemente, resolve problemas imediatos das famílias, relativos a proteção das crianças e a motivação destas em ir para a escola.

A implementação do programa nos municípios, no entanto, possui diversas particularidades. A depender da resistência dos professores e da concepção de educação das redes municipais e estaduais de ensino, o PME acaba servindo de suporte financeiro a programas de escolas de tempo integral. Nesse campo alguns municípios resistem a alguns aspectos do PME, questionando conceitos, se utilizando de brechas legais e operacionais e propondo superações para problemas identificados por eles no programa. É nesse espaço da contradição que classificamos o processo de reorganização das ETI's da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RMEG) como um elemento singular da totalidade do PME, que traz a essência universal do programa, mas tenciona-o parcialmente, constituindo a particularidade que buscamos detalhar no capítulo seguinte.

II - A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA (RMEG)

2.1. O PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA RMEG

A história da educação integral na RMEG inicia-se em 2005 de uma forma bastante peculiar. Após uma reintegração de posse violenta que ocorreu na região do Parque Oeste Industrial de Goiânia em 2005, onde cerca de 3 mil famílias haviam ocupado esta área ociosa, mais uma que servia aos fins da especulação imobiliária (PAQUALETTO E VALLE, 2009, p. 4), cerca de 180 famílias foram assentadas num ginásio da cidade enquanto aguardavam a construção de casas populares e a criação do bairro Real Conquista, que surgiu da pressão popular desse movimento de ocupação do Parque Oeste Industrial.

Nesse período de assentamento as crianças e jovens em idade escolar dessas famílias, cerca de 250 estudantes, passaram a frequentar o Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação (SME) que passou a funcionar como uma escola de tempo integral nesse período (MOLL, 2010a).

A partir de então, em 2006, a SME começou a colocar em prática o projeto de escolas de tempo integral que constava no plano de gestão do prefeito eleito em 2004. Esse processo se iniciou com a convocação de escolas que manifestassem disposição e desejo para essa mudança e que tivessem espaço físico passível de adaptações e reformas. Naquele ano 5 escolas aderiram ao projeto de escola de tempo integral oferecendo oficinas pedagógicas facultativas no contraturno 2 vezes por semana (MOLL, 2010a). Em 2007 esse projeto avançou para mais escolas com a integração das oficinas aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. Ou seja, havia um planejamento pelo menos no nível formal que integrava as oficinas ao currículo escolar.

Em 2008 há um incremento no número de escolas de tempo integral através do fomento de programas federais de indução da ampliação de jornada escolar, como o Segundo Tempo⁷ e, especialmente, o Mais Educação. Naquele ano a SME buscou

⁷ Instituído em 2003 pela portaria interministerial nº 3.497, o programa fomenta a realização de atividades esportivas no contraturno escolar em escolas públicas de ensino fundamental

integrar as oficinas pedagógicas com o currículo regular e todas as escolas de tempo integral (15, até então) passaram a funcionar com a integração do programa Mais Educação (MOLL, 2010a, p. 151).

A partir de então, até 2014, houve ainda um incremento no número de escolas, chegando a 22, todas funcionando com a proposta de integração curricular, inserindo as oficinas pedagógicas nos PPPs. No entanto, todas essas experiências faziam uma clara distinção entre aulas regulares e oficinas através da contratação de monitores/professores específicos para oficinas e também da lotação de professores por turnos.

No fim do ano de 2014, mais precisamente dia 19 de novembro, a SME emite uma portaria que altera o capítulo IV das Diretrizes de Organização do Ano Letivo para o triênio 2012-2014 que trata das Escolas de Tempo Integral e Escolas Rurais da RMEG. Essa portaria, de nº 68/2014, fixa uma nova métrica para lotação dos professores e profissionais da educação nas escolas, de acordo com o número de agrupamentos, alunos e salas que a escola possui. A grande alteração dada por este documento está na figura do "professor de tempo integral". A portaria institui que serão selecionados para as escolas de tempo integral "professores e professor coordenador que tenham dois contratos na SME ou que possam fazer dobra de carga horária" (GOIÂNIA, 2014a, p.1). Ou seja, como na RMEG os professores possuem contratos de 30h, nas escolas de tempo integral ficariam lotados apenas os professores que tiverem disponibilidade de trabalhar 60h, seja alocando dois contratos de 30h numa mesma escola para os que passaram em dois concursos, ou fazendo o que a secretaria chama de "dobra", que é quando um professor efetivo com contrato de 30h assume uma vaga ociosa no contraturno e passa a receber por essa vaga como um professor substituto.

Em anexo a essa portaria a SME enviou as escolas, também no fim do ano de 2014, um documento intitulado "Orientações para a organização das escolas municipais de tempo integral". Esse documento relata de forma sucinta o processo de discussão ocorrido que culminou nessas mudanças no horário de funcionamento e na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)⁸.

no Brasil. Foi concebido também "como fator de contribuição para o desenvolvimento da escola de tempo integral" (BRASIL, 2003).

⁸ OTP é uma categoria de análise da escola concebida por Freitas (1994) quando este formula

De acordo com a SME desde agosto de 2013 está acontecendo um amplo processo de discussão coletiva que tem como objetivo a reescrita da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2014b, p.1). Durante esse processo, no eixo Educação de Tempo integral, constatou-se "a falta de integração e articulação curricular em função da estrutura das oficinas e da modulação dos professores" (GOIÂNIA, 2014b, p.1). Nesse documento fica claro que essa constatação, que contou com a participação dos professores, é o cerne da causa da mudança uma vez que não condiz com os princípios da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano⁹.

A mudança do horário de funcionamento foi unânime e aconteceu de acordo com a tabela 1:

Horário de Funcionamento das Escolas de Tempo Integral da RMEG			
Até 2014		2015	
Planejamento Coletivo	07:00 – 07:45	Aulas/Atividades Específicas	07:00 – 11:20
Aulas/Oficinas	07:45 – 11:00	Almoço e Descanso	11:20 – 13:00
Almoço e Descanso	11:00 – 12:40	Aulas/Atividades Específicas	13:00 – 16:00
Aulas/Oficinas	12:40 – 16: 30	Planejamento Coletivo	16:00 – 17:20
Planejamento Coletivo	16:30 – 17:20		

Tabela 1 – Horário de Funcionamento das ETIs da RMEG

A conformação desse novo horário buscou atender a demandas dos próprios

sua crítica a concepção da Didática Geral que trata a sala de aula como unidade fundamental da escola. Para Freitas (1994, p.90) a análise da escola deve ser compreendida de forma mais abrangente, em dois níveis: "a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola".

⁹ Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (CFDH) preveem a organização curricular do ensino fundamental baseada nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência). A dinâmica curricular acontece de forma a dar mais tempo para os alunos apreenderem os conteúdos, compreendendo o tempo de desenvolvimento de cada um. Além disso o CFDH na RMEG possui um longo processo histórico de implementação e prevê uma série de diferenças e concepções relativas a avaliação, planejamento, mediação, etc. Tal processo e concepções estão descritos em Goiânia (2012).

professores que relatavam que os horários de planejamento eram muito curtos e ficavam sempre prejudicados pela presença de alunos, uma vez que vários pais acabavam deixando as crianças às 7:00 da manhã para ir trabalhar, mesmo a escola abrindo oficialmente para os alunos apenas às 7:45. No turno da tarde a questão se repetia, pois, sempre algum responsável se atrasava e crianças permaneciam na escola após às 16:30. Outra questão é a impossibilidade de se realizar formação continuada na escola com planejamentos tão fragmentados. Assim, no novo horário, buscou-se sanar essas questões unindo os planejamentos em um só, ao fim do horário das aulas, com a presença de todos os professores por um período de 1h e 20min. Obviamente que isso só foi possível a partir das alterações da portaria nº 68 pois, até então, todos os professores trabalhavam apenas um turno na escola exercendo a mesma função.

Na OTP as mudanças foram mais conturbadas, conforme observamos nos relatos dos professores nos planejamentos mensais coletivos das escolas de tempo integral no início do ano de 2015. Mas, antes dos relatos dos professores é preciso entender a proposta da SME para essa mudança na OTP a partir não só desse documento de orientação do fim de 2014, mas também da exposição feita nesses planejamentos mensais coletivos e também do documento consolidado entregue às escolas no segundo semestre de 2015 sobre a proposta para Educação em Tempo Integral na RMEG.

Em 24 de fevereiro de 2015 a SME envia o Ofício Circular nº 32/15, através do seu Departamento Pedagógico (DEPE), às ETIs da RMEG convidando seus professores para participar do Encontro Formativo das Escolas em Tempo Integral (EFETI) no dia 06 de março, dia do planejamento mensal das escolas. Junto a esse ofício a SME anexou 3 artigos científicos para discussão prévia na escola: um de Vitor Paro, que discute o currículo do ensino fundamental (PARO, 2011), e dois de Sandra Valéria Limonta, que discutem ampliação de jornada escolar e os desafios políticos, curriculares e pedagógicos da escola de tempo integral (LIMONTA, 2013;2014).

O artigo de Paro (2011) parte da análise da estrutura das escolas públicas para questionar a limitação da configuração curricular presente nas políticas públicas em educação. Argumenta que a escola tem sido demasiadamente "conteudista" ao se limitar a transmitir conhecimentos e informações em grande parte como preparação para exames avaliativos em larga escala. Daí conclui que a escola precisa de um

conteúdo de ensino que supere essa mera transmissão de conhecimentos e informações e passe a ter como conteúdo principal a cultura em sentido pleno, que envolve ainda valores, filosofia, crenças, direito, arte, tecnologia e tudo mais que pode ser classificado como produção humana. Traz ainda a compreensão de que "[...] em educação, forma é conteúdo" (PARO, 2011, p. 488), o que justificaria essa mudança na compreensão do conteúdo, e que também abre espaço para a concepção de uma escola que propicie uma variedade de atividades, aproximando-se do ideário da educação integral.

Um dos artigos de Limonta (2013) parte de algumas constatações de uma pesquisa realizada pela autora. Tal pesquisa, aponta a autora, permite demonstrar que predominam nas escolas uma concepção tradicional baseada na exposição de conteúdos e uso do livro didático. Além disso, o "ensino dos conteúdos escolares e as demais atividades socioeducativas ofertadas pelas escolas de tempo integral podem facilmente ficar subsumidas a demandas das crianças e jovens que dificilmente podem ser resolvidas apenas na escola" (LIMONTA, 2013, p. 15291). Ou seja, ampliar a jornada escolar não altera a estrutura pedagógica e curricular da escola em si. Para que a ETI não se limite ao assistencial, a autora sugere que os tempos que se ampliam e se alteram se articulem de forma que haja mais tempo para que as crianças internalizem os conhecimentos e se desenvolvam. Para tanto a ETI deve articular a ampliação da jornada escolar, com os ciclos de formação e o ensino fundamental de nove anos.

Em outro artigo Limonta (2014) desenvolve a discussão sobre o projeto de ETI que se encontra em discussão e construção no país problematizando dois conceitos: o de currículo integrado e o de mediação pedagógica. Currículo integrado pressupõe a integração dos conteúdos escolares com as demais atividades educativas presentes nas ETI's (oficinas, atividades socioeducativas, projetos, etc.). Nessa compreensão as demais atividades teriam um trato pluridisciplinar, "[...] em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca sua identidade" (LIMONTA, 2014, p. 129). Esse currículo integrado só poderia ser concretizado com uma concepção de ensino entendida como mediação pedagógica. Com base na psicologia histórico-cultural, a autora destaca que o processo de aprendizado não acontece de forma direta, a partir do contato da criança com o mundo social - expresso no PME como acesso a outras culturas "diferentes"-, pois é necessário que haja um mediador

competente nesse processo. Nesse sentido mais tempo na escola poderia representar mais tempo para a apropriação dos conteúdos escolares através dessa mediação pedagógica em um currículo integrado.

Dia 05 de março de 2015, aconteceu durante o planejamento coletivo na escola-campo que pesquisamos uma discussão prévia desses artigos sugeridos pela SME para o EFETI. Nessa reunião estavam presentes todas as pedagogas e a coordenação pedagógica da escola. Naquele momento, em que os professores se mostravam ainda bastante confusos em relação a nova proposta, a discussão dos artigos apresentou como destaques as dificuldades identificadas pelos professores numa escola de tempo integral, tangenciando as questões conceituais trazidas pelos artigos, mas centrando-se nas condições de trabalho dos professores na ETI.

Primeiramente reforçaram a forma atropelada com que os novos programas chegam a escola e citaram como exemplo o processo de mudança para os ciclos de formação humana na RMEG. Reforçaram também que devido as pressões sociais oriundas das condições (precárias) de vida das pessoas, várias responsabilidades adicionais são impostas a escola.

Exemplo disso, segundo as professoras, é tanto a educação infantil vista como espaço e tempo de cuidar das crianças, quanto o próprio convênio que a escola possui com o SESI clube, pois elas entendem que mesmo não sendo o objetivo específico da escola oferecer atividades esportivas no clube isso é algo importantíssimo para os alunos, pois provavelmente é uma experiência que eles nunca teriam oportunidade de ter se não fosse pela escola.

A coordenação pedagógica ressaltou ainda que os documentos existentes relativos ao currículo do ensino fundamental não são suficientes para orientar os professores quanto ao que se deve aprender/ensinar na escola. Além disso, outro problema suscitado na reunião pela coordenação foi a dificuldade da RMEG em consolidar grupos de professores nas escolas para que a formação aconteça de forma mais coerente. Segundo ela a rotatividade de professores é grande, especialmente dos professores temporários.

Dia 06 de março de 2015, dia do EFETI, todos os professores da escola-campo estavam presentes. Participaram do encontro os coletivos de 22 ETI's, além de 3 membros da SME e uma professora palestrante, Sandra Valéria Limonta. Os objetivos

do encontro eram: discutir possibilidades de ação nas ETI's, compreender a teoria que embasa a proposta de ETI para a RMEG e tirar dúvidas operacionais relatadas à SME desde a publicação da portaria nº68 de reorganização das ETI's.

O encontro iniciou com a exposição da professora Limonta, que é uma das autoras do grupo que fundamentou a proposta de reorganização através de suas pesquisas que tiveram como base empírica algumas escolas da RMEG. Em sua exposição, a professora destaca que essa concepção de ETI se fundamenta na didática desenvolvimental que tem como base o autor soviético Davidov. Tal concepção didática centra-se na ideia de que os conteúdos escolares cumprem o papel de desenvolver no aluno as funções psicológicas superiores e, em especial, o pensamento teórico (LONGAREZI; PUENTES, 2013).

Ainda na exposição, Limonta destaca que a ampliação da jornada escolar é uma imposição da conjuntura, que através das demandas sociais, aponta a necessidade de mais tempo, mais conteúdos escolares e que a escola funcione o dia todo ao longo de toda a educação básica. Essa conjuntura pressiona a ETI para que seu papel seja compreendido cada vez mais como um projeto assistencial e menos como um projeto educativo. Assim Limonta apontou que essa concepção de ETI proposta pela SME nesse ano de 2015 é uma possibilidade de resistência, no sentido de manter a especificidade educativa da escola, em meio a essa realidade de expansão da jornada escolar.

A professora fez ainda um destaque muito importante para a discussão da educação integral, que diz respeito ao currículo e especificamente a transitoriedade dos conteúdos, algo caro as ETIs pois suas propostas em geral questionam justamente a inadequação de alguns conteúdos tradicionais propondo sua superação, especialmente os ligados a memorização de datas, dados e informações descontextualizados da realidade do estudante. Ela situou ainda em sua exposição que a Educação Integral é o horizonte histórico, mais abrangente, envolvendo diversos espaços educativos para além da escola, mas que hoje a possibilidade real é a escola de tempo integral. Em tempo argumentou também que a proposta de ampliação da jornada escolar do PME é uma proposta que atende aos anseios do *status quo* de alívio das tensões sociais.

Após essa exposição a Diretora do Departamento de Educação Fundamental, Infância e Adolescência (DEFIA) apresentou o porquê das mudanças operacionais,

como a do professor em tempo integral, da alteração de horários e das atividades específicas serem ministradas por professores da rede. Como as demais já estavam claras para os professores, ainda que com algumas resistências, a diretora se ateve mais às atividades específicas. Segundo ela a principal motivação para a extinção das oficinas com monitores contratados foi a desarticulação destas com os PPPs. Ainda que a escolas fizessem um esforço nesse sentido, como não havia comunicação entre os turnos e o monitor não fazia parte efetiva dos demais momentos da escola, os conteúdos das oficinas e das disciplinas não se comunicavam. Além disso, as condições de trabalho dos monitores eram precárias, o que gerava alta rotatividade e descontinuidade. Dessa forma a SME, com base nessa proposta teórica apontada por Limonta, encaminhou que os próprios professores de tempo integral assumissem as atividades com base em suas experiências formativas prévias.

Após as exposições os professores começaram a colocar suas impressões. A participação foi bastante significativa, havendo necessidade de postergar o horário previsto para que todos pudessem falar. Inicialmente as falas foram dirigidas às questões teóricas e as reclamações foram unânimes quanto ao fato de que toda essa argumentação teórica cai por terra com a falta de estrutura das escolas. Segundo os professores as escolas não têm estrutura adequada nem para uma escola de turno parcial, muito menos para uma de tempo integral. Dessa forma o trabalho ficaria prejudicado e a questão assistencial acabaria superando a questão educativa, desvelando um projeto neoliberal de expansão das ETIs para alívio das tensões, tal como Limonta havia alertado em relação ao PME.

Em seguida houve outro conjunto de falas de contraposição à proposta de atividades específicas serem ministradas pelos próprios professores. Muitas professoras pedagogas argumentavam que sua formação não dava condições para que elas ministrassem atividades de dança, teatro ou música, como sugere o documento de orientação para organização das ETIs enviado pela SME às escolas. Assim também reclamaram da modulação de professores nas escolas, pois com a exigência de professores de tempo integral nas ETIs algumas escolas "perderam" professores que poderiam ministrar essas atividades, pois eles não têm disponibilidade para ficar 60h e acabaram se transferindo para outras escolas que não são de tempo integral.

Apesar de não terem questionado no Encontro Formativo os professores da

escola-campo tiveram em geral os mesmos questionamentos quando voltaram para a escola e prosseguiram com o andamento do planejamento mensal. A estrutura física da escola é um grande limitador e nenhuma das professoras possuía essa experiência prévia com alguma das atividades sugeridas pela SME. O professor de Educação Física, que poderia contribuir nesse sentido, permanecia apenas por 30h, tendo toda a carga horária preenchida com a disciplina de Educação Física. O mesmo ainda acontece com a professora de inglês e as professoras da turma de Educação Infantil. Dessa forma, naquele momento a coordenação pedagógica ainda se dizia confusa no que diz respeito a essas atividades específicas, mas já apontava que acatariam aquilo que os professores conseguissem fazer, uma vez que não houve qualquer tipo de formação ou capacitação para isso.

No mês seguinte aconteceu um novo EFETI, que por falta de verbas e de estrutura da SME, aconteceu num auditório cedido da Irradiação Espírita de Goiânia. Justamente por essa razão esse encontro foi informado às escolas 2 dias antes de sua realização, o que inviabilizou nossa presença pois não obtivemos a informação a tempo. Em conversa com a coordenação e os professores posteriormente, o encontro não contou com a presença de convidados de fora da SME, teve menos participação das escolas e o objetivo central foi a troca de experiências e discussão sobre as atividades específicas.

Passados pouco mais de um mês do primeiro EFETI que registrou muitos questionamentos a reorganização, percebemos no relato da coordenação e dos professores certo sentimento de alívio e conformação, ainda que com receio, a respeito das atividades específicas. Segundo a coordenação o discurso da SME pareceu mais flexível em relação às atividades, indicando que os professores não precisariam ser absolutamente proficientes nas linguagens¹⁰ do teatro, da dança, da música, etc., mas bastava que se utilizassem delas de forma integrada no currículo. O que observamos é que de fato quando essas atividades eram trabalhadas na escola, serviam de método de ensino dos conteúdos tradicionais, especialmente para alfabetização e letramento.

¹⁰ No documento de orientações da SME para a reorganização essas atividades específicas (Dança, teatro, práticas esportivas, música, artes visuais e comunicação e multimeios) aparecem como sendo linguagens que todos os professores podem e devem trabalhar, não havendo professor exclusivo para cada uma.

O processo de discussão das ETIs por iniciativa da SME acabou se encerrando precocemente nesse segundo EFETI em abril de 2015 uma vez que a SME não mais convocou as escolas depois do movimento paredista que se deflagrou no dia 10 desse mês e se encerrou no dia 22 de maio. O movimento teve como pauta principal a manutenção de direitos e de acordos prévios que estavam ameaçados pela prefeitura, como o pagamento da titularidade dos professores que já marcava mais de 2 anos de atraso e que havia sido acordado na greve anterior e também a retirada da incorporação da gratificação de diretores e do quinquênio de todos os servidores da educação do município de Goiânia. A pauta ainda contava com questões estruturais graves, como a estrutura das escolas e a realização de concurso público, haja vista que o último acontecera a mais de 5 anos atrás. Questionavam também a precariedade e rotatividade dos servidores temporários que geram um problema para a OTP, como já constatamos no relato da coordenação da escola-campo.

Como o processo de negociação e fim da greve foi bastante duro e o calendário proposto pelas escolas de reposição em janeiro não foi aceito pela SME, as escolas que participaram do movimento sofreram uma grave retaliação ao serem obrigadas a repor as aulas aos sábados. Isso afetou gravemente as escolas, especialmente as de tempo integral em que os professores deveriam ficar aos sábados até 17:20. Essa condição foi o que, provavelmente, encerrou a discussão das ETIs pela SME, já que com esse calendário desgastante de reposição, não haveriam datas ou disposição para um novo EFETI produtivo, além do que as reuniões poderiam servir para protestar contra a SME, como aconteceu em menor grau no primeiro EFETI em março, quando o movimento paredista já se forjava nos corredores das escolas.

Posto o processo de reorganização das ETIs ao longo do ano de 2015 numa visão mais geral da rede, adentraremos agora as particularidades da escola-campo analisando o PPP e suas rotinas.

2.2. A REALIDADE DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: O CASO DA ESCOLA X

A escola-campo tem como característica e particularidade o fato de ser rural, multiciclada e de tempo integral. Essas 3 características motivam e fundamentam

grande parte de sua OTP, seu espaço, organização temporal e de pessoal. Dessa forma essas particularidades serão moduladoras da análise em questão, que contempla dados de observação e dos PPPs dos anos de 2014 e 2015.

A iniciar pelas impressões primeiras da escola, destaca-se seu tamanho, muito menor em relação a maioria das escolas da rede. Ainda assim o espaço é um elemento de destaque nos PPPs como conquista da gestão da escola. Em 2012 os dois pátios da escola foram reformados, possibilitando não só que as crianças tenham mais espaço, mas que também haja um espaço mínimo para a experiência de saberes relacionados a cultura corporal. Longe de ser um espaço ideal, tornou-se um espaço possível de ser utilizado em dias de sol.

Um dos pátios em que se colocou uma tenda, tornou-se sala de aula em 2014, no intuito de separar agrupamentos e deixar apenas 2 turmas multicicladas, em vez de 3 como funcionava antes. No entanto em dias de chuva o quadro se tornava inutilizável além de que, por não haver nenhum isolamento acústico, o ambiente era bastante inapropriado. No final de 2015 com verbas arrecadadas em festas escolares a escola construiu 2 salas de aula feitas sobre o pátio coberto com paredes de divisória e gesso cartonado, retirando os agrupamentos E e F da tenda e o agrupamento D de uma sala que mal atendia a quantidade de alunos.¹¹

Tais ações dão pistas da proatividade e do protagonismo dos sujeitos da escola-campo que não se entregam diante das grandes dificuldades, no entanto também não esquecem que elas existem e nem quem é o responsável por elas existirem. No próprio PPP da escola (EMST, 2015, p. 14) há uma autocrítica a estrutura da escola quando descrevem seu funcionamento:

[...]a Escola tornou-se em regime de Tempo Integral, o que culmina em um grande desafio aos profissionais que atuam na Instituição, uma vez que a Escola não apresenta a estrutura física necessária para este formato de funcionamento, o que é inaceitável e incompreensível para todos.

Parte dessas dificuldades estruturais se deve ao fato do prédio da escola ter

¹¹ Agrupamentos são as turmas no modelo de ciclos da RMEG. Inicialmente são determinados pela idade do aluno até que se faça a avaliação para saber se ele deve mudar de agrupamento. Os agrupamentos vão de “A” até “I” se organizando em 3 ciclos de formação.

iniciado em 1968 com apenas uma sala de aula. Ao longo dos anos a estrutura foi sendo adequada no pequeno espaço da escola, que foi doado por moradores da região no ano de sua fundação (EMST, 2014, p.4). A escola-campo tem sido historicamente um lugar de inúmeras experiências pedagógicas distintas, como cita o próprio PPP da escola (EMST, 2014, p. 4):

[...]no decorrer de sua inauguração em 1968, a escola apresentou diversas formas de organização e funcionamento, passando por multisseriação, seriação nos períodos matutino e vespertino, Escola Ativa, salas bisseriadas, Ciclo Alternativo, em 2008 Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano nas Escolas Rurais no período vespertino e modalidade Projeto AJA no período noturno.

Essa série de mudanças acaba por dificultar uma identificação da escola com a comunidade, além de causar uma renovação constante no quadro funcional. Exemplo disso é o fato de que o professor mais antigo está na escola a cerca de 5 anos. Essa alta rotatividade dificulta na consolidação de um coletivo coerente e de uma proposta pedagógica mais sólida e perene, que resista aos desafios impostos pelo tempo e acumule aprendizados oriundos das dificuldades, experiências e avaliações.

De 2010 até então, no entanto, a escola passou a ter melhores perspectivas. De uma média de 30 alunos matriculados até 2011, passou para 70 em 2013, chegando próximo a 100 em 2014 (EMST, 2014, p. 5) e a 101 matriculados em 2015 (EMST, 2015, p. 6). No início do ano de 2016 a média se manteve em torno de 100 alunos. Além disso, a continuidade tanto dos profissionais quanto da proposta pedagógica dá sinais de consolidação. Tímidos sinais se considerarmos o histórico de diversas escolas tradicionais da RMEG, mas significativos para a história dessa comunidade da escola-campo. Isto porque:

No ano de 2010 a escola enfrentou mais um desafio, logo após quase ser fechada no ano de 2009 decidiu-se por introduzir na Instituição o regime de tempo integral, o que foi acolhido com bastante entusiasmo pela Comunidade local devido à necessidade de boa parte dos pais de trabalharem fora e terem a oportunidade de um local confiável para deixarem seus filhos (EMST, 2014, p.4).

A proposta de ETI para essa comunidade tem um apelo e uma marca

assistencial muito clara e forte, exatamente por se tratar de uma necessidade objetiva das famílias que a compõem. Segundo dados de uma pesquisa empírica com base em um questionário feito pela própria escola na comunidade no primeiro trimestre de 2014 - e refeita no início de 2015 -, a maioria dos alunos são de famílias que possuem renda de até 2 salários mínimos, não possuem casa própria, tem como principal atividade de lazer a igreja ou a televisão, moram próximos a escola em um setor de chácaras ou na zona rural, não possuem acesso à internet em casa, não tem ensino médio completo e tem naturalidade do interior de Goiás ou da região norte e nordeste (EMST, 2014;2015).

Além disso, com base nas profissões descritas pelos responsáveis na pesquisa, a maioria trabalha fora de casa. Importante ressaltar ainda que o único órgão público existente na região é a própria escola. Esses dados, além de serem expressão particular da necessidade que as famílias têm de que o Estado esteja mais presente na proteção e educação de suas crianças, expressam um pouco dos motivos de a escola assumir outros papéis sociais além do de transmissão e apropriação da cultura sistematizada.

No que se refere aos recursos financeiros da escola o PPP (EMST, 2015) deixa bem claro a importância do PME para o fomento da ETI na RMEG. Isso porque o recurso de capital advindo do PME supera em mais que o dobro as outras fontes de recursos financeiros da escola, que são o Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional (PAFIE), de origem municipal, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o PDDE Campo, ambos de origem federal. Diante da insuficiência dos recursos regulares o recurso do PME acaba sendo a oportunidade que a escola tem de adquirir materiais pedagógicos, multimídia e até mesmo mobiliário.

A princípio o recurso do PME é destinado a compra de materiais para a realização das oficinas. No entanto, a escola-campo utiliza esses materiais para todas as atividades, inclusive para as disciplinas regulares. Num olhar coerente isso parece óbvio, no entanto, segundo a direção da escola-campo, algumas escolas confundem o fato de o recurso ser destinado, prioritariamente, ao fomento das oficinas, com ser utilizado única e exclusivamente nas oficinas. A reorganização das ETIs na RMEG apresenta um avanço nessa questão pois deixa claro que o material é da escola, uma vez que agora não existem mais oficinas separadas e o recurso continua o mesmo, advindo da mesma origem.

Para a escola-campo a reorganização das ETIs trouxe também mudanças no quadro funcional. Em 2014 a escola contava com 11 professores de sala e 4 na gestão, todos em contratos de 30h, com exceção da coordenação pedagógica que fazia a "dobra". Já em 2015 passou a contar com 8 professores de sala e 3 na gestão. Os 3 da gestão e 4 pedagogas ficam em tempo integral na escola, no entanto as duas pedagogas da educação infantil, a professora de inglês e o professor de Educação Física ficavam apenas um turno, com contrato de 30hs.

Com exceção das professoras pedagogas da educação infantil que ficaram com contrato de 30hs por não haver interesse de nenhuma em permanecer por tempo integral, em virtude de já terem ocupação no outro turno, o caso da professora de inglês e de Educação Física foram impostos pela SME, com a justificativa de ausência de carga horária. Essa foi uma contradição grave da reorganização no caso particular da escola-campo, pois a presença desses professores em tempo integral poderia potencializar a efetivação de um currículo integrado oportunizando aos professores o trabalho conjunto não apenas nas atividades específicas, mas articulando os saberes específicos com as linguagens propostas pela SME e também desenvolvendo as próprias disciplinas regulares numa perspectiva de currículo integrado. No fim das contas é essa a proposta teórica que fundamenta a reorganização, tal como está expresso naqueles artigos enviados pela SME e também como foi exposto no primeiro EFETI.

Em 2016, após pressão da escola sobre a SME, houve alguns avanços em relação ao corpo docente e administrativo da escola. Com exceção das professoras da Educação Infantil todos os professores da escola permanecem em tempo integral, incluindo, portanto, o professor de Educação Física que se manteve na escola mesmo tendo um contrato temporário. Em relação aos agentes educativos e os agentes de apoio, depois de alguns anos com déficit a escola finalmente esteve com seu quadro completo.

Ainda que houvesse esforço dos professores em efetivar o que eles apreenderam da proposta e que isso resultasse num certo ecletismo teórico não-consciente, o trabalho pedagógico acaba se aproximando ainda do tradicional.

As observações que fizemos das rotinas da escola, das aulas e das diversas relações tanto do coletivo interno da escola, como da própria relação com a comunidade revelam isso. Nas aulas que tivemos oportunidade de observar e também

nos demais espaços de convivência da escola a relação e formação dos gêneros são tratadas de forma problemática. As crianças são formadas nesse aspecto de forma estritamente tradicional, inclusive havendo atividades em separado em aulas, chamando atenção das crianças de forma distinta em virtude do sexo e até evitando contato do mesmo gênero quando entram no ônibus para o SESI. Outro dado é a forma de repreensão e barganha na tentativa de controle do comportamento dos alunos, que resulta, inclusive, na utilização da retirada de alunos da aula de Educação Física como forma de punição, o que nos revela que a cultura corporal assume o sentido de prêmio, colocando-a como atividade que exige menor trabalho/esforço dos alunos que as demais atividades que acontecem em sala.

No que tange aos conteúdos relativos a cultura corporal expressos nos PPPs, podemos ver outros sentidos. Para a disciplina regular de Educação Física a escola-campo apresenta em ambos os PPPs - que permaneceram inalterados em função da ausência de professor até março de 2015 - que ela está presente no currículo:

com o objetivo de ampliar e nortear a compreensão dos educandos sobre o corpo e seus significados biológicos, culturais e sociais. Sendo assim, a Educação Física deve desenvolver os conhecimentos da cultura corporal formando sujeitos críticos no contexto social em que vivem. Contudo, os principais valores e atitudes que são trabalhados na Educação Física, são relacionados com o autoconhecimento, autoeducação, o respeito, esforço, cooperação, socialização e a solidariedade (EMST, 2015, p.106).

Há nessa passagem do documento certa compreensão de que o conteúdo da Educação Física é amplo e envolve aspectos que vão além do tradicional-biológico, do fazer para o lazer e para a saúde. No entanto não há no documento referências sobre quais seriam as compreensões sociais e culturais do corpo. A ênfase na potencialidade da cultura corporal em trabalhar os valores e atitudes morais expressas ao longo do PPP indica outro sentido desta na escola. Inclusive talvez seja esse o sentido social e cultural da compreensão do corpo que a passagem citada queira expressar. Ou seja, os resquícios da história da educação física higienista (SOARES, 2001) ainda estão presentes, dando base para que a cultura corporal assuma esse sentido moralizador, secundarizando e até subsumindo aquilo que justifica sua presença na escola, que é o fato de ser um conhecimento que prescinde de tratamento pedagógico e reflexão para ser apreendido e que é relevante para a formação

humana.

Outro destaque relativo ao conteúdo da Educação Física no PPP diz respeito a aspectos biológicos e comportamentais sobre a autorregulação do corpo. Aqui o sentido assumido pela cultura corporal é o de meio para o desenvolvimento do aluno, que no PPP da escola é compreendido de forma fragmentada (corporal, cognitivo, emotivo, artístico, etc.). Nesse bojo temos a cultura corporal como desenvolvedora de esquemas corporais e habilidades motoras. O documento expressa também que um dos conteúdos de um dos trimestres é o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina (EMST, 2015, p.87). Esta é uma questão sempre citada pelas pedagogas quando se reportam a importância da Educação Física, não só nas entrevistas, mas também no seminário inicial e na maioria das conversas informais ao longo do tempo de desenvolvimento da pesquisa. Pensando na tarefa delas de alfabetização e letramento não poderia ser diferente. Mas será que é plausível que esteja como conteúdo da disciplina de Educação Física? Seria este o sentido da presença e do estudo da cultura corporal na escola? Sigamos com a investigação.

O PPP traz ainda a compreensão de que é também objetivo da Educação Física na escola "conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas diferentes manifestações da cultura corporal presentes no cotidiano" bem como vivenciar e ter noções conceituais sobre o esporte (PPP, 2015, p.86). Este objetivo é uma das justificativas para a existência da parceria da escola com o SESI, "para que os alunos tenham um complemento a mais nas práticas esportivas como a natação, voleibol e futsal" (PPP, 2015, p.85).

Essa parceria com o SESI com a escola-campo já ultrapassa 4 anos e integra o projeto "Incentivo ao Esporte e lazer". Além deste a escola possui diversos outros projetos nas áreas de educação ambiental, artes, música, valores humanos, horta escolar, literatura, saúde, etc. Alguns desses são realizados também em parceria com outros órgãos governamentais, com a igreja e profissionais liberais voluntários. No entanto, com exceção da parceria com o SESI, todas as parcerias foram pontuais no sentido de que não aconteceram ao longo de todo o ano letivo com frequência semanal regular e em geral não envolviam todos os alunos.

Ainda sobre as parcerias, na própria descrição do projeto de "Incentivo ao Esporte e Lazer" a escola-campo emite uma concepção de educação integral que sustenta uma ideia de que para que o desenvolvimento integral aconteça é preciso

que a escola compartilhe essa responsabilidade com outros interlocutores da sociedade civil:

No reencontro com a vida coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos (MOLL, 2012, p.3-4 *apud* PPP, 2014, p.171).

Educação integral de fato não envolve apenas aquilo que se aprende na escola, trata-se de um conceito norteador, de uma utopia social, que buscaria reatar a escola (tradicional) a outros espaços da vida, compreendendo as atividades educativas de outros espaços e instituições sociais como essenciais na formação do “homem integral”, cidadão, ativo e emancipado (GABRIEL; CAVALIERE, 2012). No entanto, a referência citada, base da formulação e execução do PME, deixa claro que essa relação com outros interlocutores, espaços e políticas dizem respeito a entrega de parte das novas responsabilidades imputadas a escola a entes da sociedade civil que possuem outra relação com o conhecimento e a formação dos estudantes, radicalmente distinto do papel histórico da escola.

Em tempo destacamos ainda que o projeto de "Incentivo ao Esporte e Lazer" apresenta a " importância da prática esportiva na formação dos educandos como instrumento pedagógico para a formação ética, social, física, intelectual, afetiva, biológica, lúdica, estética, cognitiva" (EMST, 2014, p. 171). Aqui identificamos que a cultura corporal se assume como uma prática fragmentada da teoria e importante para a formação integral de um sujeito também fragmentado.

Diversos são, portanto, os sentidos assumidos pela cultura corporal no texto do documento norteador da escola. No intuito de amarrar essa discussão ancorada no PPP com um contexto mais amplo, e também de situá-la na discussão da ETI em questão, seguimos para uma análise mais detida dessa parceria da escola-campo com o SESI, em virtude desta se tratar de um ente social e econômico de grande magnitude e abrangência nacional.

2.2.1. A cultura corporal entre o público e o privado na Escola de Tempo

Integral: O programa Atletas do Futuro (PAF) na escola X

Na entrevista com a coordenação apuramos que a parceria desse projeto do SESI com a escola-campo vem desde 2012 e teve iniciativa da Direção da escola. Isso foi confirmado na entrevista com a direção. Segundo a coordenação pedagógica a diretora "ficou sabendo dessa parceria que existia do SESI com outras escolas do município. E que ela correu atrás para conseguir para os nossos alunos também né, então foi ela que conseguiu essa parceria" (Coordenadora Pedagógica,2015). Essa parceria é vista pelos sujeitos da escola como uma conquista para os alunos, como a própria fala da coordenação já sugere, apesar de que a direção já avalia com maior cautela.

Se a validade dessa parceria é unanimidade, as justificativas são um pouco diversas. Como vimos, o PPP justifica sua importância por propiciar a prática esportiva que tem seu papel no desenvolvimento da criança. Já o professor de Educação Física justifica a importância do projeto pela oportunidade de vivências de conteúdos da cultura corporal que a estrutura da escola não proporciona: "Eu acho que é muito importante o SESI, eles terem oportunidade de vivência de coisas que aqui eles não teriam né, tipo a natação que... aqui não tem jeito" (PEF, 2015).

A pedagoga entrevistada já enfatizou a importância das parcerias por sua proficiência e especialização em conteúdos que os profissionais da escola não dominam: "Então as parcerias eu acho que seriam muito importantes pra isso, pra trazer profissionais capacitados em conteúdos que a gente não domina" (Pedagoga,2015). Nesse caso é importante fazer a ressalva de que ela se refere também ao esporte e a importância da parceria do SESI em função do professor de Educação Física não ficar em tempo integral, que era o caso até 2015. A coordenação traz uma justificativa também relacionada a oportunidade de vivências para os alunos, no entanto não restritas a conteúdos e mais próximas de vivências de socialização e de prazer do que uma com uma ênfase educativa:

[...] a realidade, a nossa escola ela é uma escola de tempo integral e rural. Então muitas das nossas crianças, a gente tem uma clientela, que tem crianças que não saem aqui da comunidade né, que... o prazer deles, um dos maiores prazeres deles é ir pro SESI fazer essa natação, é ir fazer esse esporte, entendeu... tudo pra eles é alegria e prazer... desde fazer a fila, entrar no ônibus, pegar o ônibus, chegar

no SESI, fazer atividade esportiva, ter contato com outras crianças, outros profissionais outro ambiente né então aí depois eles voltam pra escola nesse ônibus, então.. tudo pra eles são vivências sociais, são experiências, são aprendizados, são convivência... então essas parcerias... essa parceria com o SESI é muito importante (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2015).

A direção da escola também justifica a existência da parceria com o SESI na carência da comunidade em relação às oportunidades de experiência, bem como nas dificuldades da própria escola e na euforia dos alunos:

Aí vem a questão da comunidade, outras questões também. Primeiro a gente não tem nem sequer uma quadra de esporte. Por mais que não seja ideal o trabalho do SESI mas os meninos têm um contato com um espaço bacana, com aulas diferenciadas, enfim. E os meninos hoje sonham em chegar no ciclo II pra ir para o SESI (DIREÇÃO, 2015)

Dentro dessa diversidade de justificativas há, no entanto, uma certa unidade em se colocar o aspecto do *fazer* e da *experiência* (de preferência prazerosa, alegre, divertida, enfim, com uma perspectiva de entretenimento) como o sentido da cultura corporal nesse espaço. Em quase todas as falas, e também no PPP, há um destaque para a "prática esportiva", a "vivência", o "fazer a natação", o "ir fazer esse esporte", o "ter acesso ao espaço adequado". Isso revela um pouco da compreensão ainda distinta da cultura corporal em relação aos demais conhecimentos presentes na escola. Essas práticas não são concebidas como conhecimentos, mas como instrumentos de desenvolvimento moral e motor, tempo de promoção da saúde e prêmio, no sentido de descanso das atividades realmente sérias da escola.

Voltando à parceria e centrando-se mais especificamente no projeto Atletas do Futuro, o PPP (2014, p. 171) nos traz que:

Sabendo da seriedade da instituição parceira, aderimos ao Programa Atleta do Futuro que apresenta como linha de trabalho (2010, p.23) "O projeto Atleta do Futuro, apesar do nome sugestivo, não tem como objetivo a formação de atletas em alto nível de desempenho. A intenção do nome e do próprio projeto é provocar uma reflexão acerca dos "atletas" de que necessitamos no futuro, com uma formação mais abrangente. Ou seja, o foco é trabalhar o esporte para além do esporte, desenvolvendo conceitos transversais, como saúde, educação, empreendedorismo e sustentabilidade." e esclarece também (2010,p.17):"Essa iniciativa oportuniza a participação e a inclusão no

processo socioeducativo e estimula o hábito de vida ativo, criando significado na formação por meio do esporte.”

Primeiro é importante frisar que a relação da escola-campo com o SESI é de confiança, e com o projeto é de adesão. Ou seja, o programa já possui um formato definido pelo SESI e a escola o aceita como é ou não participa. Não há, portanto, um diálogo real e presente com a proposta pedagógica da escola, ainda que este conste em seu documento norteador. Nessa relação, é a proposta da escola que deve coincidir ou se adaptar ao projeto da instituição parceira. Isso pode ser confirmado na fala da direção:

Eles conhecem a proposta pedagógica da escola? Não. Nós conhecemos a proposta do Atletas do Futuro? Também não. E, é... muitas vezes... todo início de ano eu tenho questionado com o grupo: “gente, será que vale a pena? Tirar os nossos alunos 2 tardes para ir pro SESI? Pra esse trabalho que a gente não, não conhece, que a gente muitas vezes nem aprova determinadas questões né” (DIREÇÃO, 2015).

Um segundo ponto diz respeito a esse discurso de apresentação do projeto, relativo ao esporte como meio formador de conceitos, valores, hábitos e competências buscando se distanciar do esporte de alto rendimento. Mas quais seriam esses conceitos, valores, hábitos e competências? Seriam advindos de qual segmento ou instituição social? Se escola está confiando e aderindo ao programa, desta instituição social é que não é. Começemos pela realidade particular.

O que se observa nas aulas que as crianças têm do PAF no SESI-Clube Goiânia o qual a escola-campo está vinculado é uma concepção bastante funcional de atividade esportiva. A começar pela execução das aulas, estas possuem em regra um mesmo formato rigorosamente seguido e controlado pelos professores, ou muitas vezes pelos estagiários sem supervisão, de lá. Inicia-se com uma brincadeira ou um exercício que eleve a temperatura corporal culminando com uma sessão de alongamento e tem duração de 5 a 10 minutos, depois segue para uma parte principal da aula que trata de fundamentos técnicos (execução) com duração de 30-40 minutos e finaliza-se com um círculo de avaliação e reflexão sobre diversos temas relativos aos valores morais e esportivos, a saúde e o trabalho que tem duração de 5-15 minutos. Em conversa informal identificou-se que essas aulas são planejadas

obrigatoriamente pelos professores (e estagiários) do SESI com uma semana de antecedência em ambiente virtual. As condições materiais são abundantes e apresentam ótimo estado e adequação para todas as idades e tamanhos.

Em uma das oportunidades de visita a avaliação da aula, que tratou do conteúdo futsal, discutiu questões comportamentais relativas a disciplina e adequação de regras. O professor buscou trazer a importância da disciplina, dedicação e autocontrole na obtenção de seus objetivos pessoais, seja de saúde, de trabalho ou mesmo de lazer usando como exemplo grandes atletas que tiveram uma árdua carreira de ascensão social. Curiosamente, ainda que a linha de trabalho do PAF expressa no PPP sugira a formação de um "atleta do futuro" a referência continua sendo o atleta-herói-midiático de hoje. O que as observações e conversas com as professoras que acompanham as crianças apontaram, portanto, foi um reforço a concepções funcionalistas de esporte, saúde, trabalho e lazer.

A pensar nas orientações macro de documentos norteadores do departamento nacional do SESI e em sua estrutura organizacional empresarial-hierárquica e tecnicista não poderia ser diferente. A já abordada teoria do capital humano fundamenta as análises do SESI, constatando que "o baixo nível educacional dos trabalhadores brasileiros tem sido diagnosticado como uma causa fundamental tanto para a perda de competitividade nacional quanto para a pobreza e para as desigualdades" (SESI, 2012, p.17). Desse diagnóstico o SESI entende que é através da educação funcional, que se traduz em "educação para" um fator específico que afeta a produção (a saúde do trabalhador, os processos trabalho, o lazer, etc.), que a indústria brasileira atingirá o progresso.

Pensando nisso o SESI estabeleceu seu posicionamento estratégico institucional para o período 2007-2015 destacando 4 grandes desafios para a indústria tendo em vista a promoção da qualidade de vida de seus trabalhadores: 1) aumentar o nível educacional do trabalhador; 2) reduzir os acidentes de trabalho; 3) reduzir o absenteísmo por causas de saúde e o presenteísmo; e 4) aumentar a adoção de práticas socialmente responsáveis (SESI, 2012, p. 17). Na análise desse documento intitulado "O SESI e o desenvolvimento sustentável" constatamos que todos esses desafios são abordados total ou parcialmente através de atividades educativas. Ou seja, os conceitos que vimos na linha de trabalho do PAF (saúde, educação, empreendedorismo, sustentabilidade) são pautados por esses desafios que tem como

fim o aumento da competitividade nacional através do aumento da produção. Esse aumento da produção viria de um trabalhador mais eficiente por possuir maior capital cultural, advindo de uma educação para o trabalho, e mais saúde por ter entendido, através do esporte, do lazer e novamente da educação que seus hábitos precisam ser mais saudáveis.

Nesse contexto o SESI "instituiu o Programa Atleta do Futuro como parte da linha da Educação para a Nova Indústria, na qual a ênfase, ao lado do currículo tradicional, está na aquisição de hábitos de vida saudável" (SESI, 2012, p. 42). A saber esses hábitos incluem e responsabilizam mais e mais o próprio trabalhador, sugerindo que ele tenha, independentemente de suas condições sociais objetivas, "alimentação saudável, comportamento preventivo, gerenciamento do estresse, prática de atividades físicas e relacionamento saudável" sustentando assim os 5 pilares do "Pentágono do Bem-estar" (SESI, 2012, p.43).

O SESI assume na sociedade brasileira a condição de intermediador, de instrumento, do empresariado industrial na relação com o trabalhador. Essa intermediação atua no nível superestrutural oferecendo ao trabalhador serviços que aliviem as tensões geradas na relação entre capital-trabalho e reforçam a ideologia dominante. Como vemos nas concepções funcionalistas por ele promovidas, seu papel é o de conformador da ordem vigente das coisas. Em outras palavras, o SESI é um instrumento do empresariado que possui uma relação próxima com o Estado, mas se mantém na esfera da organização civil cumprindo o papel de agente mantenedor do *status quo*.

Esse papel do SESI, no entanto, não é nada novo. Desde sua criação seu escopo é assistencial (SESI, 2012, p.15) e seu foco é o trabalhador. Novamente temos, portanto, uma associação da ampliação da jornada escolar com uma questão assistencial. Nesse caso, no entanto, há um agravante, pois o que acontece então é que por meio desse projeto a escola pública (e o Estado) - pelo caso particular da escola-campo - está assumindo o discurso da indústria (dos donos da indústria, aliás, do empresariado, portanto) para a formação de suas crianças, ainda que parcialmente, por um período da jornada escolar ampliada.

Quanto ao objeto do trabalho constatamos que o sentido da cultura corporal nesse projeto, ainda que assuma diversos olhares dos sujeitos da escola, não se justifica em si como um conhecimento. É, objetivamente, um instrumento que, por

possuir um caráter lúdico reforçado pela alegoria do mito da ascensão social criado pelos singulares casos dos heróis midiáticos do esporte, estimula as crianças e convence seus pais (sociedade) na promoção de comportamentos, hábitos e conceitos funcionais para a economia e úteis aos processos de trabalho. Talvez esse atrativo somado a ótima estrutura disponível e a grande força econômica e midiática é que gerem a confiança que a escola-campo deposita na instituição promotora do PAF.

No intuito de identificar mais determinações que nos precisem o sentido da cultura corporal na ETI a partir do que ocorre na escola-campo, seguimos para a análise das categorias tempo e espaço. Quantitativamente e qualitativamente, o que elas nos apresentam?

2.3. A CULTURA CORPORAL NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Na escola-campo, como efeito do documento de "Orientações para organização das escolas municipais de tempo integral" encaminhado pelo Departamento Pedagógico à escola em dezembro de 2014, a carga horária diária de permanência do educando na escola passa a ser de 9h. Dessas 6h e 50min são de efetivo trabalho pedagógico, perfazendo um total de 34h e 10min semanais. As 2h e 10min restantes compreendem almoço, descanso e recreio. Quando distribuída a carga horária por disciplinas temos as informações da tabela 2 a seguir.

	Língua Portuguesa	Matemática	Educação Física	Demais Conteúdos
Educação Infantil	-	-	2h	-
Agrupamento A	10h	7h	2h	2h
Agrupamento B	7h	4h	4h	2h
Agrupamento C	6h	4h	6h	2h
Agrupamento D	6h	8h	2h	2h
Agrupamento E/F	7h	7h	2h	2h

Média das Turmas	7h e 12min	6h	3h	2h
------------------	------------	----	----	----

Tabela 2 – Carga horária das disciplinas

Essa tabela expressa o quantitativo de carga horária semanal, por agrupamento, dos componentes curriculares obrigatórios. Nela visivelmente identificamos que, enquanto componente curricular, no que tange a carga horária, a Educação Física possui a mesma relevância das demais matérias, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática que historicamente tem maior destaque especialmente nos anos iniciais em função da alfabetização e do letramento.

No entanto, quando identificamos os tempos e espaços em que o conteúdo da cultura corporal está presente nessa configuração da escola de tempo integral, temos a disposição de horas disponível na tabela 3 a seguir. É pertinente fazer a ressalva de que a cultura corporal também está presente nos tempos de recreio, no entanto, não de forma dirigida ou sob responsabilidade de algum professor.

Turmas	Educação Física	Práticas Esportivas	Total
Educação Infantil	2h	0	2h
Agrupamento A	2h	0	2h
Agrupamento B	4h	5h	9h
Agrupamento C	6h	5h	11h
Agrupamento D	2h	5h	7h
Agrupamento E/F	2h	5h	7h
Média das turmas	3h	3h e 20min	6h e 20 min

Tabela 3 – Carga horária dos espaços em que a cultura corporal está presente

Como podemos observar na análise dos dados das duas tabelas o conteúdo relativo a cultura corporal compreende o segundo com maior carga horária, representando cerca de 18% da carga horária semanal de efetivo trabalho pedagógico na escola, perfazendo 6h e 20min em média. É maior inclusive do que o conteúdo de matemática, por exemplo, que chega a 17,5% (6h em média). Língua Portuguesa, com aproximadamente 21,07%, é a mais privilegiada com 7h e 12 min de trabalho pedagógico em média. Os demais conteúdos (história, geografia, artes, etc.) somam cerca de 6% cada, com 2h por semana cada um.

Esses dados nos apontam que sob o ponto de vista quantitativo, destina-se bastante tempo e espaço para a cultura corporal na organização da escola de tempo integral em questão.

Com base numa pesquisa nacional de caráter quantitativo coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC) e realizada por universidades brasileiras importantes do Sul, Sudeste e Centro-Oeste em 2009 e 2010 também temos o dado de que nacionalmente a maior parte das atividades relativas a ampliação da jornada escolar pelo Brasil afóra dizem respeito a conteúdos da cultura corporal, especialmente o esporte, presente em 65% das experiências, a dança, 54% e a capoeira, 27,5% (MOLL, 2010b, p. 26). Tabulamos essas informações nas tabelas 4 e 5 para melhor visualização:

	Atividades	Percentual
Total	4831	100%
Cultura Corporal	1172	24,26%

Tabela 4 – Percentual de atividades relativas a ampliação da jornada escolar que envolvem elementos da cultura corporal

	Experiências	Percentual
Total	800	100%
Esporte	520	65%
Dança	432	54%
Capoeira	220	27,5%

Tabela 5 – Percentual de presença das atividades de Esporte, Dança e Capoeira no total de experiências de jornada escolar ampliada

Para se ter uma noção do que esse percentual representa no todo, 4831 atividades foram identificadas nas 800 experiências de ampliação da jornada escolar detectadas de 500 municípios brasileiros compreendendo todas as regiões do país. Desse total 1172 atividades referem-se a esporte, dança ou capoeira, o que representa 24,26% do total de atividades. A pesquisa ressalva ainda que uma série

de atividades classificadas como "outras" também contemplam elementos da cultura corporal, como diversas lutas, xadrez e tênis de mesa. No entanto, a dificuldade dos municípios em classificar essas atividades os fez responder dentro da categoria "outras". Quer dizer, a quantidade de tempo e espaço escolar em que a cultura corporal é o conteúdo e a forma da atividade pedagógica desenvolvida poderia ser ainda maior. Ou seja, tanto em diversidade, quanto em carga horária em cada escola, quanto em frequência no conjunto das escolas que apresentam jornada escolar ampliada, há uma valorização quantitativa dos conteúdos da cultura corporal.

No que diz respeito ao espaço podemos identificar algumas contradições. A começar pela escola-campo temos o fato de que a infraestrutura não é adequada nem para uma escola de turnos, muito menos para um escola de tempo integral que se propõe a promover "o exercício da cidadania numa forma de contribuir no desenvolvimento integral do aluno, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, emocionais e sociais" (EMST, 2015, p.9), de forma que eles se utilizem de "diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal, como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções de cultura" (EMST, 2015, p. 64). Ou seja, há na concepção de escola de tempo integral da escola-campo a busca pela valorização das diversas dimensões do ser humano, inclusive a corporal, no entanto, não há condições objetivas favoráveis para que isso aconteça. Como vimos na análise do PPP há inclusive uma autocrítica da escola-campo em relação a essa questão. No entanto a escola, como expressão dos protagonistas que a compõe, joga a responsabilidade também para a SME, como diz a direção:

[...] deveríamos estar falando de uma educação integral, que acontecesse em uma escola em tempo integral, né. Mas infelizmente a nossa SME de Goiânia só coloca a placa lá fora e diz: "a partir de agora essa escola funciona em tempo integral", sem as condições necessárias de desenvolvimento integral da criança (DIREÇÃO, 2015).

Isso faz com que, através também da categoria do espaço, a escola reafirme a ênfase no caráter cognitivo, algo recorrente no universo escolar (CARVALHO, 2011, p.9).

O espaço que os alunos ocupam na escola, predominantemente, ainda é o da sala da aula, mesmo quando o tempo é destinado ao desenvolvimento das atividades específicas, que caracterizam, segundo a proposta de tempo integral da escola e do município, os momentos de desenvolvimento integral do aluno. Esse dado pode ser inferido do horário escolar, pensando nos espaços tradicionalmente ocupados pelas disciplinas, e foi confirmado *in loco* em todas as observações que fizemos à escola, em todos os meses do ano de 2015 em que a escola esteve em funcionamento. Em números temos que das 34h e 10min de efetivo trabalho pedagógico, 81,46% acontecem regularmente em sala de aula (27h e 50 min).

Se olharmos nacionalmente "o espaço utilizado, por excelência, para ampliação da jornada, mesmo no modelo contraturno, é a da sala de aula, com algumas exceções, como por exemplo, nas experiências de Belo Horizonte (MG)" (MOLL, 2010a). E no caso das exceções, quando não acontecem na sala de aula, as oficinas tendem a acontecer fora da escola. Ou seja, projetos vão e vem e o investimento na estrutura das escolas nunca se concretiza. Nesse caso, pensando no modelo de ETI em expansão que discutimos anteriormente, esse investimento nunca esteve no projeto, já que a ausência dele cria mais um motivo para o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, diminuindo a responsabilidade do Estado.

Voltando a categoria do tempo, dois motivos contribuem para o fato de, nacionalmente, as atividades de ampliação da jornada (oficinas) acontecerem no formato de turno/contraturno. Primeiro que em geral as oficinas não são obrigatórias a todos os alunos e segundo que as atividades que acontecem fora da escola demandam tempo de deslocamento (MOLL, 2010a). Essa cisão entre turno e contraturno acaba por denotar uma separação entre ensino regular e atividades complementares/extras/específicas, que na cabeça das crianças e dos pais se transforma na divisão em atividades sérias e brincadeiras (MOLL, 2010a, p. 171). Nesses casos o sentido da cultura corporal (que, como vimos a pouco, predomina quantitativamente nas atividades de ampliação da jornada escolar) para as crianças é o de lazer, descontração e divertimento, semelhante ao que ocorre na escola-campo no que diz respeito as atividades relacionadas a parceria com o SESI.

Analisadas as categorias do tempo e espaço, buscaremos num esforço de síntese, categorizar e analisar os sentidos da cultura corporal para os diversos atores da ETI. Realizamos essa síntese a seguir a luz de teorias críticas da Educação Física.

III - CONCEPÇÕES E SENTIDOS DO CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NA ESCOLA

Falar a respeito do conhecimento de que trata Educação Física na escola se mostra como um imenso desafio aos professores desta área. Isso porque se já caminhamos muito em direção a superação de uma prática que não nos identificamos mais hegemonicamente (pelo menos no âmbito da discussão acadêmica), que é a da Educação Física tradicional e do método desportivo generalizado, caminhamos pouco em direção a algum tipo de consenso em relação a qual prática queremos na Educação Física Escolar. Como dizem González e Fensterseifer (2009) a EF se encontra entre o “não mais e o ainda não”. Dado tamanho desse desafio e dessa discussão, e assumindo os limites da pesquisa em relação a seu objeto e do pesquisador frente ao tempo disponível e a inexperiência no assunto, não faremos aqui uma abordagem classificatória ou sistemática com pretensões genéricas em relação as tendências, abordagem e concepções de Educação Física. Buscaremos, no entanto, marcar a posição de onde falamos e nos apoiar em autores que já fizeram algum tipo de classificação, pois, assim será possível estabelecer uma linha de raciocínio coerente na análise.

Com base na discussão a respeito do objeto e do papel social da escola (vide **Capítulo I**) podemos dizer, certamente, que a Educação Física Escolar deve tratar da socialização de uma parte importante da cultura humana, já que a função clássica da escola trata da socialização da cultura. No entanto, uma vez que a sociedade se produz a partir de um modo de produção que divide socialmente e hierarquicamente o trabalho e que a escola cumpre um papel dentro dessa sociedade, é compreensível que sua OTP reproduza também essa fragmentação. Assim, cabe à Educação Física lidar com uma determinada forma de objetivação cultural que se manifesta pelo movimento. Esta forma é sua especificidade e sua “parte” nessa OTP fragmentada.

Tal “parte” da cultura tem recebido ao longo da história da Educação Física escolar diversas denominações que, por sua vez, refletem concepções distintas, fazendo com que as pessoas atribuam diferentes sentidos ao conteúdo dessa disciplina na escola. Como descrito ao longo do texto, identificamos essa diversidade no processo de pesquisa e foi a partir da realidade desta que buscamos dialogar com as concepções da Educação Física para que assim pudéssemos estabelecer um

critério concreto e pontual.

Como ponto de partida, nos cabe esclarecer a nossa compreensão conceitual de cultura. Para isso trazemos a reflexão de Escobar (1995, p.93) que nos aponta que é o trabalho, a atividade de transformação da natureza para extrair dela a satisfação de suas necessidades, que deu origem a cultura. Sendo assim, a cultura é o fenômeno social resultante do trabalho humano, que aglutina toda a produção humana em todos os campos da vida social e em todas as etapas históricas, incluindo aí a própria construção da materialidade corpórea, da corporalidade.

O que o Coletivo de Autores (1992, p.39) chama de cultura corporal é exatamente um campo dessa cultura humana que agrega

[...] 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.

Essas formas de representação do mundo exteriorizadas pela expressão corporal estão presentes na escola em diversos momentos e espaços com distintos sentidos. No caso da escola de tempo integral, como apontamos na análise do capítulo anterior, a presença da cultura corporal é marcante, seja na particularidade da escola-campo, seja na universalidade expressa pela pesquisa nacional realizada pelo MEC (MOLL, 2010a;2010b). Neste sentido nos parece pertinente questionar quais seriam, então, os sentidos assumidos por esse acervo cultural nos tempos e espaços da escola-campo?

Para melhor visualização expusemos na tabela 6 os sentidos identificados, já expressos ao longo do texto, a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados:

Sentido da Cultura Corporal	Instrumentos
Prêmio aos alunos depois de terem ficado um bom tempo em sala	Observação participante (situação de aula)
Meio para formação de valores morais e de saúde	Análise documental e

	Entrevista (PPP, Coordenação)
Meio para promoção de comportamentos, hábitos e conceitos funcionais para a economia e úteis aos processos de trabalho	Análise Documental (Documento PAF/SESI)
Estímulo a obtenção de hábitos saudáveis	Análise documental (PPP, PAF/SESI)
Meio para o desenvolvimento de esquemas corporais, coordenação e habilidades motoras	Análise documental, entrevistas, observação participante (PPP, Pedagogas)
Espaço e momento de prazer, de vivência e de experimentação de práticas esportivas	Análise documental e Entrevista (PPP, Coordenação)
Espaço e momento de socialização	Entrevista (Coordenação)
Espaço e tempo de prática, de fazer, de executar elementos da cultura corporal	Observação participante (aulas de EF)
Lazer ou tempo de não-estudo na escola	Observação participante (relato das crianças)
Conhecimento a ser apropriado pelos alunos	Análise Documental (PPP)

Tabela 6 – Sentidos da Cultura Corporal na escola-campo

Desta tabela podemos agrupar os sentidos identificados em 3 categorias em que a cultura corporal é entendida como: acessório (meio), prêmio ou conhecimento.

A partir dos instrumentos utilizados na pesquisa podemos dizer seguramente que o sentido que menos se efetiva na práxis diária é o que compreende a cultura corporal como um conhecimento a ser apropriado, assim como o das demais disciplinas e áreas do conhecimento. O hegemônico é uma confusão não-consciente dos demais sentidos que se alternam de acordo com os sujeitos (professores e estudantes), a situação de aula, com o conteúdo selecionado, com a intervenção da coordenação ou de alguma professora, ou com o fato de acontecer na escola ou fora dela (SESI).

Alguns desses sentidos encontram respaldo em teorias, concepções ou abordagens da Educação Física escolar, além de metodologias de ensino, ainda que

sua expressão na realidade, como havíamos dito, nos pareça ser alheia a qualquer estudo ou discussão elaborada. Mesmo assim, quando balizado pelo senso comum, há uma teoria que sustente essas práticas e sentidos.

3.1. CULTURA CORPORAL COMO ACESSÓRIO

Darido (2012) aponta que essa visão de colocar a Educação física como meio é derivada em grande parte das abordagens construtivista e da psicomotricidade. Ambas, em geral, acabam por usar a cultura corporal como forma de desenvolvimento de outros elementos com mais prestígio na escola, como a alfabetização, a matemática, etc.

No caso da abordagem construtivista a abordagem ao conteúdo da cultura corporal vem de uma forma menos diretiva, privilegiando a experiência e experimentação do aluno, o autodidatismo e até de certa forma secundarizando o ensino. Nesse contexto o jogo, conteúdo da cultura corporal, é central, tal como defende o principal autor dessa abordagem, João Batista Freire, no entanto ele é visto basicamente como um instrumento para se ensinar outras coisas (conteúdos que não a cultura corporal).

Já no caso da abordagem psicomotricista o foco está no desenvolvimento da criança, em suas dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, ou seja, com uma perspectiva de “formação integral do aluno” (DARIDO, 2012). Esse foco se desdobra em atividades para o desenvolvimento da coordenação motora, da lateralidade e de outros elementos psicomotores que são importantes para o desenvolvimento cognitivo. Ou seja, novamente a cultura corporal está a serviço do desenvolvimento cognitivo, expressando a ideia de que os elementos da cultura corporal não são conhecimentos importantes em si na escola, mas meras atividades.

Darido (2012) aponta que há muito tempo essa concepção é demasiadamente aceita e estimulada por diversos segmentos da escola. A realidade investigada nesse trabalho nos confirmou isso também hoje, destacando que a aceitação dessa concepção de cultura corporal como acessório é principalmente estimulada por sujeitos da escola e fora dela que não tem uma vinculação direta com a especificidade da cultura corporal: coordenação, direção, pedagogas e documento do SESI.

Ser um acessório, ou um meio, um instrumento, significa estar a serviço de

algo que é principal, mais importante, que é o objetivo final que justifica alguma ação. Isso quer dizer que um acessório não justifica sua importância em si, mas naquilo que se propõe a mediar. Nesse raciocínio se a cultura corporal é um acessório na escola, sua importância é relativa, menor, e pode até ser dispensável, ou, encarada como um prêmio para os alunos.

Vale ressaltar que entender a cultura corporal como um conhecimento, e não como um acessório, não significa negar a interdisciplinaridade. Aliás, pelo contrário, usar de uma disciplina qualquer como meio para o ensino do conteúdo de outra não é interdisciplinaridade, pois não coloca os conhecimentos de ambas as disciplinas para dialogar, apenas submete uma como método para outra.

3.2. CULTURA CORPORAL COMO PRÊMIO

É sabido de todos que frequentam as escolas, especialmente no ensino fundamental, que a disciplina de Educação Física figura entre as mais desejadas pelos alunos, algo que é inclusive referenciado por pesquisas, como a de Darido (2001). Essa questão, no entanto, é muitas vezes utilizada em desfavor do conteúdo dessa disciplina, a cultura corporal. Isso porque muitas vezes, como constatamos na pesquisa, os outros professores e sujeitos da escola a veem como prêmio pelo bom comportamento dos alunos, o que acaba contribuindo para que os alunos também a enxerguem dessa forma.

Entender a cultura corporal como prêmio também a desqualifica na escola, da mesma forma que concebê-la como acessório. É preciso considerar que esse entendimento também tem relação com a forma com que a própria Educação Física tem tratado seu conteúdo. Quando o professor se pauta por uma abordagem que privilegia o experimentar e o vivenciar desconsiderando a reflexão sobre essa ação, ele está atendendo os interesses imediatos do aluno e da escola, mas limitando as necessidades concretas dos alunos e desvirtuando a função clássica da escola.

Na atual forma de escola de tempo integral o argumento do prêmio ganha reforço pelo fato dos alunos ficarem o dia todo em sala. Ou seja, agora eles trabalham em tempo integral na sala de aula, se esforçando intelectualmente, logo os momentos em que a cultura corporal se faz presente serve-lhes como um descanso, quando merecido, claro. Isso faz inclusive com que a suspensão das aulas de Educação

Física, e de outros momentos em que a cultura corporal é a atividade principal (como o SESI no caso da pesquisa), seja uma forma de punição aos alunos, algo que não tem se mostrado nada eficiente (DE PAULA;PAIXÃO;OLIVEIRA, 2015). Além dos problemas supracitados, conceber o conteúdo da cultura corporal como prêmio por bom comportamento e produtividade escolar fere o direito dos alunos de ter acesso uma disciplina curricular como todas as outras.

O interessante de se notar nesse entendimento é que há uma autodesqualificação do próprio trabalho do docente que enxerga sua disciplina como castigo. Sem dúvidas que o trabalho intelectual de apropriação do conhecimento sistematizado nem sempre é prazeroso e é, quase sempre, muito árduo, pois pressupõe rupturas no aluno que supera percepções imediatas por compreensões com mais determinações, muitas vezes mais complexas. Daí a considerar isso um castigo ao aluno, algo está errado.

No entanto o maior prejuízo desse entendimento de Educação Física e cultura corporal como prêmio está na não apropriação do conhecimento, fundamento e objetivo da escola. Negar ao professor uma sequência pedagógica para trabalhar com o aluno e ao aluno um tempo de apropriação da cultura corporal é absolutamente inapropriado tendo em vista o objetivo dessa instituição social.

3.3. EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONHECIMENTO

Na realidade da escola-campo percebemos a cultura corporal sendo encarada como conhecimento de forma expressa apenas nos PPPs (EMST, 2014,2015,2016). Isso não significa que na realidade da escola, mesmo quando encarada como acessório ou prêmio, não haja nenhum tipo de apropriação do conhecimento. Há trato com o conhecimento especialmente no que tange ao “saber fazer” diversas técnicas e movimentos.

No entanto a ausência da reflexão sobre a cultura corporal compromete a visão de totalidade da realidade social que se pretende pensar sobre (CASTELLANI FILHO, 1998). Ora, se a proposta clássica da escola é a socialização do saber sistematizado para que os alunos possam apreender a realidade social de forma a conseguir criticá-la, modificá-la e transformá-la, o aprendizado de técnicas e movimentos descontextualizados dessa totalidade contribui muito pouco com esse objetivo.

Ao questionar sobre qual seria o conhecimento de que trata a Educação Física, Castellani Filho (1998) nos traz a reflexão sobre qual tem sido esse conhecimento na realidade da escola e como a definição do que seria esse conhecimento implica nas metodologias aplicadas e na própria formação do professor de Educação Física. Se o conhecimento de que trata a Educação Física for a aptidão física, é nas ciências biológicas e da saúde que vamos buscar o saber para basear nossas ações pedagógicas, que se restringirão à manifestação aparente ou, quando muito, neurofisiológica do movimento.

Agora se o conhecimento da Educação Física for uma forma objetivada de cultura que expresse uma dimensão da realidade social, aí os conhecimentos que buscaremos vão além das ciências biológicas, agregando saberes das humanidades e de outras áreas do conhecimento que nos permitem relacionar técnicas, regras, táticas, jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças com contextos históricos, relações sociais, modos de produção e reprodução da vida, relações de trabalho, conflitos de interesses, opressões, ciência, arte, filosofia, linguagem, matemática, física, química, biologia, geografia, enfim, com a totalidade do mundo essencialmente humano, o mundo da cultura.

É importante ainda fazer o destaque de que entender a cultura corporal como conhecimento na escola:

[...] não se trata da mera transmissão de práticas da cultura de movimento já produzidas fora da escola, como se elas fossem intocáveis. Trata-se também de transformar essa cultura. É com essa cultura transformada, produzida na escola que a Educação Física poderá intervir na cultura corporal da sociedade (VAGO, 1997 apud SILVEIRA; PINTO, 2001, p. 142).

Ou seja, a cultura corporal é objeto de apreensão dos alunos na escola e tem a finalidade de “vir a proporcionar a intervenção autônoma, crítica e criativa do aluno nessa dimensão da realidade social, de modo a modifica-la, tornando-a qualitativamente distinta daquela existente” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 37).

Entender a cultura corporal como conhecimento significa ainda situar a centralidade da interpretação do conteúdo da Educação Física na questão da cultura, e não na questão corporal. Isso porque assim se caminha no sentido da

desnaturalização do objeto, garantindo espaço na escola, que é espaço de socialização, crítica, discussão e criação de cultura.

Identifica-se que as abordagens que tem essa forma de compreensão em relação à cultura corporal são as abordagens críticas, superadora e emancipatória. A abordagem crítico-emancipatória, que tem como referência as obras de Elenor Kunz, partem do questionamento da instituição esportiva normalizadora e padronizadora transplantada para a escola e se utiliza de uma abordagem que privilegia a linguagem e comunicação para tratar da cultura de movimento enfatizando o diálogo e a experiência. Nessa concepção os elementos da cultura de movimento devem ser vivenciados dando ênfase ao se-movimentar do aluno, para então inserir elementos técnicos e conceituais que deverão ser compreendidos com autonomia, através do avanço da consciência dos alunos no que tange a relação entre esses elementos e a realidade em que vivem.

No entanto a abordagem crítico-emancipatória não traz a perspectiva de classe para a escola, e encaminha a transformação social de maneira distinta, por meio do processo de conscientização. Já a abordagem crítico-superadora que tem como base o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que é quem define o conceito de cultura corporal aqui empregado, baseia-se na pedagogia histórico-crítica para defender que a EF possui um objeto específico, que é um conhecimento que não é tratado por nenhuma outra disciplina na escola e que sem ele a reflexão sobre a realidade social por parte dos alunos ficaria comprometida.

Essa obra considera que a escola, e também a Educação Física através da cultura corporal, deva contribuir para o processo de formação da consciência de classe dos alunos. Nesse contexto a cultura corporal deve ser tematizada na escola como um conhecimento que possui relevância social e deve ser tratado de forma diagnóstica, teleológica e judicativa. Ou seja, deve identificar as determinações da realidade, projetar-se intencionalmente sobre esta com um objetivo claro e julgá-la de acordo com determinados valores.

Pensando nessa realidade diversa e contraditória da cultura corporal na realidade da escola-campo defende-se e apoia-se o entendimento da cultura corporal como conhecimento para nortear o trabalho educativo do professor de Educação Física na escola. Somente se contextualizando com o objetivo da instituição escolar como um todo é que a cultura corporal será reconhecida pelos diversos sujeitos da

escola como um conhecimento imprescindível como os demais.

Trazendo a reflexão referente ao conceito, o papel e aos sentidos assumidos pela cultura corporal para a realidade da escola-campo, encaminhamos um segundo seminário a fim de tratar essas questões com o coletivo da escola.

IV - DA REALIDADE A POSSIBILIDADE: OS CAMINHOS DA PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA

4.1. II SEMINÁRIO: EXPOSIÇÃO SISTEMATIZADA DOS DADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

Ao retomarmos o processo de pesquisa faz-se necessário destacar que o primeiro seminário, desenvolvido em setembro de 2015, pautou a discussão sobre a relevância do problema para a escola e da delimitação deste dentro das possibilidades de ação. Assim naquele seminário encaminhamos ações investigativas (observações, análise documental, entrevistas) que pudessem trazer informações, dados e análises a respeito da nova configuração das ETIs e dos sentidos assumidos pela cultura corporal nesse contexto.

Após o estudo e a análise a respeito da ETI e dos sentidos assumidos pela cultura corporal na escola-campo marcamos um novo seminário de pesquisa que tinha como objetivo: 1. Expor aos sujeitos da pesquisa uma visão mais estruturada, elaborada e sistematizada a respeito da realidade dos projetos escolares de educação integral e a respeito do objeto (cultura corporal); 2. Discutir tal realidade a partir da visão e das experiências deles; 3. Apontar para o rumo da continuidade da pesquisa pensando os princípios para elaboração do plano de ação.

Este seminário aconteceu no planejamento mensal da escola no dia 29 de janeiro de 2016, durante o turno matutino. Inicialmente socializamos com o grupo o estudo a respeito da história da educação integral no percurso da escola pública brasileira, a fim de historicizar a realidade que eles enfrentam todos os dias em sua prática. Nesse processo buscamos evidenciar as transformações dos projetos de ETI a partir de 2 experiências históricas marcantes, o CECR e os CIEPs, e da tendência dos programas de educação integral mais recentes, dos últimos 15 anos¹².

Além de destacar o contexto e os fundamentos básicos das experiências do

¹² A dimensão dessa faixa de tempo abriga experiências que apresentam divergências em algumas das categorias de nossa classificação, no entanto o número e a magnitude destas não revertem a tendência geral, fortemente impactada pelo PME e inferida dos estudos nacionais realizados por Moll (2010a, 2010b, 2012) e da análise de Cavaliere (2014) sobre a agenda da educação integral no Estado brasileiro.

CECR e dos CIEPs, explicitamos o processo pelo qual passou a escola pública brasileira e, principalmente, o Estado brasileiro nesse tempo. Apontamos que em virtude do processo de reestruturação do modo de produção capitalista, o Estado passou também por reformulações. Ou seja, saiu de um Estado provedor do bem-estar social (que no Brasil se realizou precariamente) para um Estado neoliberal, que se busca mínimo, a partir da década de 90.

Isso significa que a partir de então o Estado passou por um processo de desmonte, com inúmeras privatizações, concessões e delegações de função em direção a iniciativa privada e aos próprios cidadãos, considerados agora indivíduos empreendedores, que não necessitam da tutela do Estado e nem de muitos direitos para sobreviverem.

Buscamos com essa linha de raciocínio defender junto aos professores que a delegação de novas tarefas a escola, que eles vivenciam todos os dias, tem origem nas transformações do Estado (e do modo de produção) que cada vez menos oferece políticas sociais, empurrando-as para a escola.

Isso posto, expusemos uma tabela comparativa (Tabela 7) para compreender um pouco dos projetos de ETI com base nas categorias turno, espaço, estrutura, relação atividades do currículo regular e oficinas/atividades específicas/complementares, serviços assistenciais oferecidos, público-alvo e regime de trabalho dos professores. Estas categorias buscam expor de que forma acontece a relação entre a função clássica da escola e as funções inseridas pelos projetos de ETI.

	CECR (1950)	CIEP (1986-1998)	Tendência recente (2000-2015)
Turnos	Distintos	Integrados	Distintos
Espaços	Distintos	Integrados	Distintos e fora da Escola
Estrutura	Própria	Própria	Adaptada
Atividades	Fragmentadas	Fragmentadas	Fragmentadas
Serviços Assistenciais	Alimentação, saúde e odontológico	Alimentação, saúde e odontológico	Alimentação e gestão de programas sociais através do fornecimento de dados relativos a frequência

			escolar
Público	Classes populares	Classes populares	Classes populares
Professor (CH)	Parcial	Integral	Parcial

Tabela 7 – Comparativo de projetos de ETI no Brasil

As categorias turno, espaço e atividades dizem respeito a relação das atividades do currículo clássico com as atividades específicas/oficinas. O turno é distinto quando as atividades clássicas acontecem destacadas no tempo em relação as atividades específicas e é integrado quando num mesmo turno estas atividades estão intercaladas. O espaço é distinto quando as atividades clássicas acontecem em um local específico (em geral sala de aula) e as específicas acontecem em outro local (laboratórios, quadra, etc.) e integrado quando não há essa diferenciação.

A estrutura própria diz respeito a existência de no projeto arquitetônico haver a previsão das necessidades de uma ETI, já a adaptada se refere a uma estrutura que foi construída para a escola de turnos e posteriormente usada por uma ETI. As atividades são fragmentadas quando não se propõem a atender o mesmo objetivo, no caso a função clássica da escola de ensino de conhecimentos. E são integradas, portanto, quando há no projeto da escola e no programa de ETI da rede em questão de que forma as atividades específicas se relacionam com o conteúdo.

Serviços assistenciais são aqueles oferecidos pela escola que não tem como objetivo o cumprimento de sua função de ensino, como é o caso da alimentação, do serviço de saúde e odontológico e também do fornecimento de dados e relatórios relativos a frequência escolar para alimentação de banco de dados de serviços sociais, bem como para emissão de declarações de interesse das famílias para comprovação de condição econômica e social.

O público diz respeito a parcela social alvo do projeto de ETI e o regime de trabalho de trabalho dos professores aponta se estes ficam o tempo todo a disposição da escola (integral) ou se apenas em um turno (parcial). Há ainda o caso em que alguns professores ficam em tempo integral enquanto outros em apenas um turno, que denominamos de majoritariamente integral.

O panorama apresentado pela tabela 7 somado a historicização do processo de transformação do Estado brasileiro suscitaram algumas contribuições dos professores ao seminário em tom de desabafo. Algumas professoras relataram como era evidente essa imposição de novas tarefas à escola a partir de suas experiências profissionais na RMEG e em outras redes de ensino público. Uma delas disse de forma genérica que a todo momento a SME chega com um projeto novo na escola, seja da dengue, do trânsito, ou de qualquer outra coisa em que a escola não é consultada. Uma delas relatou inclusive um caso extremo onde a secretaria de saúde do município onde ela também trabalha enviou a escola kits com orientações e manuais para que os professores realizassem exames oftalmológicos (de vista) nos alunos!

Tais aspectos indicados nos depoimentos das professoras foram bem oportunos para mostrar como, de fato, as políticas impostas pelo Estado à escola acabam por ser “arremedos de ação”, tal qual apontou Algebaile (2004), pois a tarefa nunca é plenamente realizada. Ou seja, mesmo que os professores tivessem se submetido a realizarem os exames, algo que não aconteceu, jamais estes teriam algum tipo de validade ou precisão, uma vez que a formação do professor não tem esse objetivo ou competência.

Em sequência, seguindo com o seminário, expusemos outra tabela (Tabela 8) que comparava a proposta da RMEG para a ETI e a realidade da escola-campo a partir das mesmas categorias da comparação anterior.

	RMEG	Escola-Campo (2015)
Turnos	Integrados	Integrados
Espaços	Integrados	Parcialmente integrados (SESI)
Estrutura	Adaptada	Adaptada
Atividades	Integradas	Parcialmente integradas (SESI)
Serviços	Alimentação e fornecimento de dados para gestão de programas	Alimentação e fornecimento de dados para gestão de programas

	sociais	sociais
Público	Classes populares	Classes populares
Professor (CH)	Integral	Majoritariamente integral

Tabela 8 – Comparativo da proposta de ETI da RMEG e a realidade da escola X em 2015

A partir dessa tabela destacamos os pontos em que a RMEG propõe de avanço em relação aos projetos em geral, evidenciando também as categorias em que a realidade da escola é distinta da proposta da RMEG.

Nesse momento algumas professoras relataram que tudo isso cai por terra sem a oferta das condições para que isso aconteça, destacando a questão estrutural que como relatamos anteriormente no trabalho é um grave problema.

A partir de então buscamos direcionar o rumo da discussão para uma síntese, em que pudéssemos partir do que é a proposta de ETI considerando suas características, sua história e seu lugar na sociedade para então pensar quais possibilidades ela poderia nos oferecer para a práxis naquela escola tendo como norte o objetivo da escola para aquele coletivo.

Relembrando da discussão a respeito da história dos projetos de ETI e das transformações estatais observamos que o primeiro elemento que marca a natureza do projeto de ETI brasileiro é o fato de ele ser expressão marcante do robustecimento¹³ da escola pública. O segundo elemento é o fato de os projetos de ETI serem espaço de implementação de políticas de assistência social travestidas de políticas educacionais, o que indica o terceiro elemento, que é a atuação dos projetos de ETI como agentes de alívio das tensões sociais produzindo uma “economia de presença” do Estado. O último elemento é o fato de que os projetos de ETI ressignificam o papel educativo da escola, diminuindo e relativizando sua importância.

Para pensar nas possibilidades dos projetos de ETI elencamos inicialmente os avanços propostos pela RMEG que foram efetivados na escola, ainda que parcialmente, a partir da reorganização realizada no ano letivo de 2015. Estes foram: a permanência do professor na escola o dia todo (professor de tempo integral), possibilitando mais tempo para estudo e planejamento coletivos, além de possibilitar

¹³ Termo utilizado por Algebaile (2004) para indicar o acúmulo de tarefas impostas a atual forma histórica de escola pública brasileira.

a criação de vínculo com a escola; a valorização do saber docente ao não aceitar monitores para as atividades específicas; e a integração curricular, temporal e espacial das atividades específicas. Esses avanços permitem que o coletivo da escola se utilize desse maior tempo para se organizarem e oferecerem mais tempo de aprendizado as crianças, resistindo assim a tendência nacional e ampliando a função educativa, própria, da escola.

Pensando em contribuir com a organização do coletivo trouxemos para o seminário a discussão a respeito de dois conceitos que são cruciais ao entendimento da proposta da RMEG e também, a efetivação da ampliação da função educativa da escola, que são os conceitos de currículo integrado e mediação pedagógica.

Currículo integrado é aquele em que todas as atividades previstas, planejadas e executadas na/pela escola se apresentem de forma relacional, ressaltando a unidade entre os diversos saberes e disciplinas, tendo como eixos a ciência e a cultura e como concepção de educação uma perspectiva omnilateral e politécnica (LIMONTA, 2014). Para que este currículo se efetive é preciso ter uma concepção de ensino como mediação pedagógica. Isso quer dizer que a materialização do currículo integrado na aula não pode se restringir ao expor/transmitir conteúdos sem se preocupar com os meios pelos quais o aluno se relacionará com estes. Nesse contexto o professor é portador dessa mediação entre o aluno e o conhecimento e entre o aluno e as formas pelas quais este se relaciona com o conhecimento (LIMONTA, 2014). Assim, sua atividade é necessariamente intencional e deve buscar ainda a mediação entre os conhecimentos das diversas disciplinas e a realidade social.

Apresentamos esse conceito de currículo integrado destacando que para ampliar a função educativa da escola as atividades específicas também deveriam ter como objetivo o aprendizado de determinado conteúdo previsto no currículo escolar, ainda que este se efetivasse através de uma “linguagem” específica e integrasse saberes de várias disciplinas, sem que estas perdessem sua identidade ou se submetessem umas às outras.

Já na apresentação do conceito de mediação pedagógica destacamos o fato de que a ação educativa escolar necessita de uma intencionalidade pedagógica e que a ação mediadora do professor é um dos elementos que configuram a especificidade da escola. Dessa forma atividades específicas que tenham como objetivo o simples “socializar”, “vivenciar” ou “descansar” não cumprem o objetivo educativo clássico da escola e, portanto, não contribuem na efetivação da ETI enquanto possibilidade.

Na sequência sistematizamos os problemas da RMEG e da escola em particular que se colocam como entrave e barreira entre a realidade e a possibilidade do projeto de ETI, que são: a estrutura escolar inadequada; a ausência de professores com formação específica para o desenvolvimento de todas as linguagens das atividades específicas; e, a alta rotatividade dos professores (e demais servidores da escola) devido a não realização de concursos públicos.

Feita essa discussão a respeito da realidade e possibilidade da ETI seguimos no seminário com a discussão a respeito do objeto da pesquisa: que é a análise do sentido e a concepção da cultura corporal nesse espaço. Iniciamos esclarecendo o conceito de cultura corporal, que diz respeito às formas de representação do mundo exteriorizadas pela expressão corporal criadas ao longo da história da humanidade e que na escola se traduzem no jogo, esporte, luta, ginástica, dança, etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Demos sequência colocando perguntas que nortearam a investigação e obtenção do panorama a ser apresentado: Qual a importância da Cultura Corporal para os projetos de ETI?; Quantitativamente e qualitativamente como esse conteúdo é trabalhado na escola-campo?; E na realidade nacional?; Quais os sentidos assumidos pela cultura corporal na ETI?

Começamos apresentando as tabelas 2 e 3 que mostram a carga horária destinada a cultura corporal na escola-campo. Em seguida destacamos o fato de que a cultura corporal representa 18% da carga horária total do currículo, ficando atrás em quantidade apenas do conteúdo Língua Portuguesa. Frisamos com isso a relevância da cultura corporal na escola considerando o tempo destinado a ela em comparação com os demais conteúdos.

Em seguida apresentamos os dados quantitativos referentes à cultura corporal nos projetos de ETI pelo Brasil, através da tabela 5 que tem como base a pesquisa nacional realizada por Moll (2010b). Frisamos novamente que, também nacionalmente, há uma valorização (quantitativa) da cultura corporal nas ETIs brasileiras.

Caminhando para o fim do seminário apresentamos ainda os sentidos assumidos pela cultura corporal na escola-campo. Destacamos que nos diversos espaços os diversos atores concebem a cultura corporal como: lazer, educação moral e higiênica, saúde, conformação social e formação de valores, gasto de energia, tempo de socialização e como conhecimento a ser ensinado na escola.

Destacamos que se o objetivo é trilhar o caminho da possibilidade para a ETI, o sentido da cultura corporal deve ser o de um conhecimento a ser ensinado na escola em todos os espaços em que ele está presente. Só assim a cultura corporal será encarada como uma atividade nuclear do currículo (SAVIANI, 2013), e não como um acessório. Dando início a essa discussão esclarecemos que todos os conteúdos da cultura corporal, assim como os das demais disciplinas, foram produzidos a partir de uma necessidade social em algum momento da história e que, por isso, fazem parte do patrimônio da humanidade e são imprescindíveis ao processo de humanização.

Encerrada a exposição e cessadas as dúvidas e contribuições apontamos como continuidade da pesquisa o desenvolvimento de um plano de ação. Considerando o que discutimos no seminário a respeito da realidade, da possibilidade e das dificuldades do projeto de ETI o plano de ação deveria centrar-se num projeto que envolvesse as atividades específicas, a cultura corporal como um conhecimento e deveria ainda fazer isso trabalhando os conceitos de currículo integrado e mediação pedagógica. Na sequência descrevemos o processo de elaboração, implementação e avaliação deste plano de ação.

4.2. PLANO DE AÇÃO

Na semana seguinte ao seminário já iniciamos as reuniões com os professores no período vespertino para elaborar o plano de ação. Durante todo o mês de fevereiro a escola funcionou em turno parcial, apenas no matutino. Isso aconteceu devido à falta de uma merendeira que só viria no início do mês seguinte. Essa situação complicada, que se repete pela terceira vez seguida na escola, todo início de ano, em virtude da precariedade dos contratos dos servidores, acabou gerando uma situação oportuna para a pesquisa pois os professores tinham todo o período vespertino para planejar uma vez que as crianças, por não terem almoço, voltavam para suas casas.

No primeiro momento centramos a conversa com o professor de Educação Física (PEF) a fim de revisarmos o PPP e de elaborar o programa das atividades específicas para o ano. No que tange ao PPP o professor havia apenas inserido o conteúdo lutas, que ele escolheu trabalhar nas atividades específicas, deixando o restante praticamente inalterado. Como identificamos diversos sentidos para a cultura corporal no PPP, o conteúdo da disciplina de Educação Física apresentava também

um ecletismo muito grande. Ao longo dos meses de fevereiro e março fizemos algumas sugestões de alterações no conteúdo da EF buscando trazer sempre os elementos da cultura corporal no lugar de “atividades para” o desenvolvimento de diversas questões.

Sugerimos ainda a mudança na justificativa da presença da disciplina na escola, apresentando de que forma a Educação Física e a cultura corporal são conhecimentos sistematizados que guardam uma especificidade relacionada ao corpo e ao movimento, mas que compõem o universo da cultura humana a ser socializada na escola, tal qual os demais conhecimentos que são objetos de outras disciplinas.

Integramos também às contribuições ao PPP o plano de intervenção nas atividades específicas de lutas, ainda frequentemente chamadas na escola de “oficinas”. A ideia do PEF era trabalhar diversas manifestações das lutas sem um critério específico, com o objetivo de que eles vivenciassem as lutas. No processo de planejamento pensamos em trabalhar com as crianças alguns elementos gerais das lutas, dando a elas o acesso a alguns conceitos que permitissem que elas identificassem a luta como uma manifestação social, que surge de uma necessidade, possui uma diversidade grande, uma história e abriga elementos comuns como: técnicas de ataque e defesa, regionalidade, espiritualidade, entre outras.

Em reunião com o coletivo de professores identificamos que havia uma proposta de trabalho integrado a partir do tema “Formação do povo brasileiro”. Esse tema surgiu de uma situação de preconceito racial expresso por uma criança da educação infantil, em que tal criança, negra, repudiava bonecas negras e odiava se olhar no espelho porque dizia que achava sua cor feia e suja. A professora então resolveu trabalhar a história dos povos negros que compõem a formação do brasileiro para tratar também desta situação particular. Do relato dessa situação e desse trabalho da professora para o conjunto de professores surgiu a ideia de trabalhar a formação do povo brasileiro como uma unidade temática, um eixo transdisciplinar, que culminaria ao fim do ano com a organização de um recital que abarcasse esse tema.

Na sequência dos planejamentos, sistematizando a ideia, o grupo organizou o estudo dos povos ao longo dos meses considerando que no mês seguinte, no caso em março, trabalhariam com os povos indígenas para na sequência, nos outros meses, trabalhar com os europeus, africanos, japoneses, etc. Avaliamos que essa proposta era um bom exemplo do currículo integrado em ação, em que todos os professores, através das diversas disciplinas, abordariam um mesmo tema sob

diversas especificidades. Dessa forma nos dispusemos no grupo a trabalhar tal conteúdo dentro da especificidade da EF e colocamos em nosso planejamento da atividade específica o trabalho com lutas japonesas e indígenas, logo após a introdução com os aspectos gerais das lutas. A questão racial seria mais especificamente abordada nas lutas de influência africana, em maio, com o ensino da capoeira.

4.2.1. Planejando a intervenção

Tendo em vista o processo de construção do PPP, nossa primeira ação de planejamento em relação à proposta de intervenção nas atividades específicas foi a elaboração dos objetivos do projeto. Assim, delimitamos como objetivo geral a compreensão do fenômeno das lutas como um elemento da cultura corporal. Os objetivos específicos, referentes ao mês de março e abril (período de intervenção), compreendiam a construção de um conceito de lutas; reflexão sobre a origem do fenômeno das lutas; identificação da dimensão e da diversidade que envolve as lutas; identificação de elementos gerais e comuns às lutas; conceituação de técnica; experimentação e compreensão de elementos técnicos, táticos, sociais, históricos e referentes à espiritualidade do Sumô e de algumas lutas indígenas; e a identificação do processo de “esportivização” das lutas problematizando as informações veiculadas pela mídia.

A avaliação aconteceria informal e continuamente através de perguntas aos alunos sobre o conteúdo e também formalmente, ao fim do conteúdo das lutas indígenas, através de instrumento próprio e adequado ao aprendizado de cada agrupamento e ciclo (considerando especialmente o processo de alfabetização).

Como as atividades específicas compõem o currículo da escola elas devem abranger todos os alunos, logo desenvolvemos o trabalho com as 6 turmas, de A a F, englobando ciclo I e II. A educação infantil ficou fora deste plano de ação por apresentar uma dinâmica distinta na escola em relação as atividades específicas que muitas vezes ficam a cargo da própria professora regente.

Em virtude do quantitativo de aulas e por se tratar de uma pesquisa-ação em que o objetivo é a transformação da práxis dos protagonistas da escola minha atuação não aconteceu em todas as aulas de todas as turmas. Como ministrávamos as aulas

juntos não havia necessidade, nem possibilidade, de estarmos em todas as turmas. Assim, a maior parte das aulas ficaram a cargo do próprio PEF da escola. Foi possível, no entanto, estar várias vezes com todas as turmas ao longo dos 2 meses, acompanhando o aprendizado e as reações dos alunos.

Com base nos objetivos estabelecidos, no conceito de currículo integrado e na mediação pedagógica as aulas se desenvolveram com pouca resistência e muito envolvimento das crianças. Nos momentos em que solicitávamos a escrita alguns alunos reclamavam que eles faziam isso o dia todo nas outras disciplinas e que fazer isso também na “oficina” de lutas era muito chato. Diziam que ano passado isso não acontecia, por exemplo. No entanto, mesmo com essa resistência natural por se tratar de uma mudança que exige mais esforço deles, não houve nenhum caso extremo de recusa.

A sequência dos conteúdos considerou também a disponibilidade de material e a expectativa de chegada de um tatame. No mês de fevereiro os recursos referentes ao PME chegaram, juntamente com o PDDE. Em virtude da situação de instabilidade política e econômica do país e do município a diretora avaliou que seria prudente usar esses recursos o quanto antes e assim conversou conosco o que era prioridade para aquisição. Apontamos o tatame e ela imediatamente foi atrás dos orçamentos.

Até a chegada destes trabalhamos com jogos e brincadeiras no intuito de mostrar as crianças alguns elementos básicos e comuns às lutas, discutindo concomitantemente os conceitos de lutas, cultura corporal e técnica. Utilizamos também o recurso multimídia como instrumento, tanto para trabalhar características que envolvem a prática da luta (rituais, vestimentas, tradições, etc.) como também para que eles tivessem acesso a dimensão técnica de alto nível e a luta espetacularizada. Como os tatames chegaram após termos encerrado o conteúdo, adaptamos um com uma lona e os colchonetes destinados ao descanso das crianças após o almoço. Para o desenvolvimento do conteúdo sumô eles atenderam minimamente a necessidade.

Na sequência trabalhamos o conteúdo das lutas indígenas a partir de 3 lutas de 2 tribos distintas, destacando para as crianças que há uma diversidade grande quando falamos em índios. A ideia era acabar com aquele estereótipo oferecido pela grande mídia e o senso comum e fazê-los refletir sobre como eles também produzem cultura, tendo a luta como expressão dessa produção. Assim contextualizamos as lutas dentro da região da tribo (inclusive exibindo um documentário e mostrando no

mapa), da história ou do ritual que a deu origem, do significado da luta para as tribos e das técnicas e regras que a caracterizam.

A última atividade do processo de intervenção foi a realização da avaliação formal, através da identificação da apreensão dos conceitos trabalhados com uma conversa e com perguntas direcionadas aos alunos e também com a realização de um desenho expressando os elementos da luta (objetivos, técnicas regras e significado social). Para as turmas do ciclo II solicitamos ainda a escrita do conceito de lutas e a descrição dos elementos de cada uma das 3 lutas indígenas trabalhadas.

Observa-se através da produção das crianças que eles conseguiram atingir boa parte dos objetivos. Várias crianças do ciclo I, por exemplo, colocaram em seus desenhos os símbolos e signos referentes aos rituais e vestimentas do sumô, como o sal e a água utilizados na preparação para a luta e o *mawashi* (faixa de proteção) que eles vestem, a forma e características do *dohyo* (espaço de luta), bem como os penteados dos *sumotoris* (lutadores de sumô), os quais discutimos os significados nas aulas. Entende-se que o fato de retratarem isso nos desenhos sinaliza que dedicaram certa atenção as explicações que enfatizamos em aula e, mais importante, sinaliza que estão organizando a identidade dos dados da realidade, tal como prevê os ciclos de escolarização¹⁴ descritos por Coletivo de Autores (2012).

Já no ciclo II, os desenhos acompanham a lógica do ciclo I, no entanto, apresentam legendas e explicações escritas que apontam para a apropriação das regras das lutas. Além disso, eles relataram também na forma escrita questões socioculturais das lutas trabalhadas como o nome da tribo correspondente a luta indígena, o significado dela no contexto da tribo, o local, país (no caso do sumô) e tribo (no caso das lutas indígenas). Observa-se nessas produções que os alunos iniciaram o processo de sistematização do conhecimento, fazendo um paralelo com o segundo ciclo de escolarização descrito pelo Coletivo de Autores (2012), ao descreverem elementos que eles aprenderam em aula e inserindo sua percepção nos desenhos.

De uma forma geral, considerando as análises do PEF, do pesquisador e os

¹⁴ Os ciclos de escolarização são a expressão curricular da evolução espiralada do pensamento humano em que retorna-se várias vezes ao mesmo objeto ampliando as determinações. Compreendem 4 ciclos: de organização da identidade dos dados da realidade (1° a 4°ano), iniciação à sistematização do conhecimento (5° a 7°), ampliação à sistematização do conhecimento (8° a 9°) e aprofundamento da sistematização do conhecimento (1° a 3° do ensino médio) (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

dados das avaliações foi possível perceber que as crianças atingiram de forma satisfatória os objetivos de identificação da dimensão, origem e da diversidade do fenômeno das lutas e de experimentação e compreensão de elementos técnicos, táticos, sociais, históricos e referentes a espiritualidade das lutas trabalhadas. Quanto aos demais avalia-se que o nível de apropriação foi menor, tanto em virtude do pouco tempo disponível (processo de “esportivização” nem chegou a ser trabalhado) quanto em virtude da mudança de postura em relação ao conteúdo da Educação Física que até então não exigia deles a reflexão, conceituação e abstração durante as aulas.

4.3. III SEMINÁRIO: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA

Encerrada a intervenção na atividade específica de lutas restaria ainda, para encerramento do ciclo da pesquisa-ação tal qual a concebemos, realizar um último seminário de avaliação. Seguindo o calendário da escola e da RMEG a realização deste aconteceu no dia de planejamento coletivo do mês subsequente, dia 06 de maio de 2016.

Os objetivos propostos para este seminário consistiam em: a) apresentar uma síntese da pesquisa ao coletivo da escola; b) avaliar o plano de ação compreendendo as sugestões ao PPP e as intervenções nas atividades específicas; c) avaliar a metodologia da pesquisa; d) avaliar contribuições da pesquisa à escola; e) apontar limites da pesquisa.

Iniciando pela construção da síntese da pesquisa apresentamos o processo de desenvolvimento das ações na sequência do tempo, buscando dar a apresentação das teses e sínteses certa coerência e lógica. Relatamos que: a origem do tema da pesquisa data do fim de 2014, com a alteração da organização das ETIs da RMEG; a identificação e delimitação da temática advém da dificuldade dos professores em compreender e articular a lógica das atividades específicas (que substituíram as oficinas) na OTP e no currículo da escola, questão que se consolida com o acompanhamento das reuniões promovidas pela SME no início de 2015 para tratar do tema e a identificação de que isso também ocorria em outras escolas da RMEG; a definição do problema acontece ao buscarmos o sentido e as concepções da cultura corporal nos contextos particular (RMEG) e universal (nacional) da ETI; os instrumentos adotados compreendem a observação-participante, a análise

documental, as entrevistas, o seminário e o plano de ação; em 2015 realizamos ainda o estudo das concepções de ETI, cuja síntese foi discutida no II seminário, em 2016; neste apontou-se a demanda de realização de um plano de ação, que estivesse de acordo com as teses ali discutidas.

Expusemos ainda as sínteses do segundo seminário de forma minuciosa, pois ressaltamos que foi a partir delas que pautamos o planejamento e execução do plano de ação. Em seguida fizemos a exposição do plano de ação relatando que este se consistiu em 2 frentes de ação: 1) revisão do sentido da cultura corporal e da Educação Física no PPP; 2) e, planejamento e intervenção na atividade específica de lutas destacando a cultura corporal como um conhecimento, de acordo com o que se apontou no II seminário. Enfatizamos ainda o fato das intervenções terem se pautado pelos conceitos de currículo integrado e mediação pedagógica, também seguindo os apontamentos do seminário anterior.

Para avaliação do plano de ação perguntou-se ao grupo de professores como eles avaliam a percepção das crianças em relação ao trabalho desenvolvido na atividade específica de lutas bem como se perceberam a integração do conteúdo da cultura corporal com o projeto da escola. Em geral as falas destacaram o interesse das crianças nos conteúdos trabalhados, bem como o prazer e o desafio que a oficina de lutas representava para eles, de forma que eles continuavam falando sobre e tentando aprimorar a execução de alguns movimentos.

Uma fala importante para a pesquisa foi a da coordenadora pedagógica quando ela diz que:

Teve a fala de um aluno muito interessante, “A gente ta aprendendo uma luta que não é de matar”. Na fala dele demonstra um estudo né, que alguém explicou pra ele que luta não é pra matar. Que luta é cultura, que luta é uma defesa, é espiritualidade. Então atrás dessa fala dele tem um conhecimento aí que ele adquiriu que o que ele ta aprendendo em luta não é pra matar. Luta não é briga, né. Acho que ele quis dizer que ele ta aprendendo um movimento, uma arte, uma cultura. Então a gente vê pela fala dos meninos que tem um conhecimento que foi trabalhado com eles (Coordenadora Pedagógica)

Percebe-se no relato que nessa situação ela vê a cultura corporal como um

conhecimento e, ainda, que ela está sendo trabalhada com essa concepção nas atividades específicas, de forma que inclusive os alunos demonstram isso em algumas falas.

A coordenadora pedagógica aponta também de que forma vê a integração dos conteúdos:

Sobre essa questão esses dias os meninos comentaram comigo: sabe qual é meu nome agora? Uva-negra. E os outros foram falando outros nomes, aí eu lembrei né que eles estavam vendo capoeira e deve ser o batizado. Tem outros momentos também que eles comentam muito, e eles gostam muito. No sumô, direto a gente vê eles falando na hora do recreio, na sala de aula. O dia também que eles estavam ensinando sobre as lutas indígenas também. E aí a gente consegue ver... você falando e eu fui lembrando dos planos das meninas [demais professoras de turma] também né, a gente vai lendo e vai lembrando. Ao mesmo tempo que a lutas estavam trabalhando aí a questão das lutas indígenas e tudo, aí por exemplo lá no plano da educação infantil e da turma A eles estavam trabalhando a música do “Pindorama” que fala do descobrimento, da vinda dos europeus para cá, fala dos indígenas na música e tudo... aí eu lembro do plano da turma D que está lendo lendas indígenas com os meninos. Então vai casando os trabalhos né. E é bom a gente fazer essa análise do todo. A gente vê que o nosso projeto ele tá andando. E é o projeto do nosso recital no final do ano né. E os meninos comentam muito. Então em relação a essa primeira pergunta constantemente os meninos falam das aulas (Coordenadora Pedagógica)

Como ela revisa semanalmente os planos de aula de todas as professoras para ela é mais visível a percepção do currículo integrado em ação. E essa fala nos aponta que de certa forma houve um avanço nessa questão na escola.

Ainda sobre a integração dos conteúdos a diretora, ao relembrar do relato de algumas situações desenvolvidas no plano de ação, destaca que:

É aquela questão da interdisciplinaridade né, que nos obriga. Quando a gente faz um trabalho coerente e um trabalho bacana, a interdisciplinaridade ela nos obriga a trabalhar assim. Quem trabalha com mapa não é professor de Educação Física, quem trabalha história não é PEF, então aí eles já veem história, já veem Geografia, já vê interpretação, letramento, língua portuguesa, é um trabalho muito rico (Diretora).

De alguma forma, desconsiderando a confusão dos termos, o que entendemos que percebe a diretora é que o trabalho assentado na teoria busca captar a totalidade do objeto em questão, não se limitando as fragmentações muito comuns no trabalho de cada disciplina.

Essa busca pela totalidade, esse caminho do conhecimento, tende a superar algumas fragmentações impostas pela OTP da escola capitalista, uma vez que a síntese, expressa pela totalidade de algum conteúdo, permite a “visão do todo com a consciência e clareza das partes que o constituem” (SAVIANI, 2013, p.124). Nessa fala da direção ela se refere a uma situação do plano de ação em que nos utilizamos do mapa do Brasil para localizar para as crianças onde fica a tribo indígena que criou e pratica a luta que eles estavam aprendendo. Nesse exemplo, a síntese sobre a luta em questão nos permitiu enxergar que a luta não se restringe a suas técnicas, regras e peculiaridades, que certamente são determinações de sua essência, mas que abrange também a história e o ambiente do povo que a produziu, com base em suas necessidades.

O propósito da aula manteve a especificidade do ensino do conteúdo da luta e se utilizou de um elemento que está na especificidade de outra disciplina (localização espacial, território, etc.) para enriquecer de determinações o objeto que se pretendia explicar. Se a ETI enquanto possibilidade se propõe a trabalhar uma educação integral é preciso que ela busque essa totalidade e essa síntese a todo momento.

Avançando no seminário de avaliação questionamos ao grupo se a pesquisa havia trazido alguma contribuição na compreensão a respeito do que é a ETI e o que é a cultura corporal, ressaltando se houve também alguma influência na prática pedagógica deles.

Sobre as contribuições da pesquisa a diretora relata em 2 momentos que:

Essa pesquisa é muito importante pra gente porque assim... o que to querendo falar... é que é visível, é visível Fernando a contribuição de vocês no trabalho do PEF, isso está escancarado. [...]

É isso aí que você falou... nós aqui na escola nunca paramos para pensar em como que é essa questão de Escola de tempo Integral. Como é que isso chegou? É.. quais são as ideias aí do governo pra nós? (Diretora)

Nessa fala podemos perceber que a pesquisa conseguiu trazer reflexões que

a escola considera importante e que, sem esse diálogo com a pesquisa, talvez não aconteceria. É importante abrir um parêntese aqui relativo à importância do PIBID e do diálogo da universidade com a escola. A dinâmica da realidade escolar, por mais que na ETI da escola em questão tenha avançado com a reformulação da organização promovida pela RMEG, não favorece a reflexão coletiva e o estudo aprofundado haja vista a enormidade de problemas práticos que os sujeitos têm de enfrentar diariamente. Por isso a aproximação da universidade é tão crucial, pois ela consegue quebrar um pouco dessa dinâmica automatizada em que se encontram os sujeitos da escola e passa a provocar mudanças e, especialmente, a indicar possibilidades.

A coordenadora pedagógica destaca também que a pesquisa contribuiu na reflexão e organização das atividades específicas na escola, que foi um dos problemas que provocaram a realização da própria pesquisa. Ela diz:

Acho que naquela primeira reunião [I Seminário] que você e a Bruna [pesquisadora mestranda] conversaram sobre as atividades específicas acho que deu uma clareada nas ideias, né... e acho que facilitou pra gente até pensar em termos de... porque assim, a proposta da Rede não é clara, ela não é clara quanto a parte de atividades específicas né [...]Então assim, naquela discussão que a gente teve com vocês e a Bruna acho que foi importante pra amplia um pouco das ideias e montar a estrutura... a nossa concepção mesmo de atividades específicas. (Coordenadora Pedagógica)

Por fim buscou-se avaliar a metodologia e os limites da pesquisa, provocando o grupo a pensar no tipo de pesquisa e na postura do pesquisador na escola. Avaliou-se que no início a pesquisa ficou um pouco distante, que o pesquisador esteve pouco presente e que a escola ficou sem saber qual era o objetivo do PIBID e da pesquisa lá. Mas que com o maior engajamento na pesquisa por parte do pesquisador, com maior presença na escola, e com essa visão de buscar conhecer o todo da escola (reuniões, PPP, gestão, comunidade, planejamento, sala de aula) a pesquisa passou a fazer sentido para eles.

No que se refere à metodologia empregada, o grupo avaliou que é fundamental que o conhecimento produzido na universidade chegue ao chão da escola. Aqui voltamos aquele parêntese relativo a relação escola-universidade quando a diretora e a professora da turma C dizem:

Acho que a Universidade... eles devem isso a escola. Por que não levar essa reflexão para o chão da escola? E é o que vocês fizeram. Tomara que o PIBID não acabe né. O maior incentivo a docência é exatamente esse, acho que esse é o maior incentivo a docência, é ir no campo da escola, é diagnosticar as questões e fazer interferências, senão não tem sentido, é verdade que os doutores da federal não tem muito essa visão de fazer interferência, mas pra mim perde o sentido, eles tinham que fazer essa interferência. (Diretora)

Estudar por estudar não tem sentido uai, só pra você saber que existe alguma coisa? Tipo assim eu tenho um problema, mas eu vou estudar e arranjar uma solução pra ele. Mas assim, colocar isso em prática né! Só saber “essa é a solução” e não testar não adianta (Professora Turma C)

Fica uma solução inconsistente (Diretora)

Ressaltamos durante a discussão a importância da pesquisa clássica feita na universidade, que inclusive nos dá bases, reflexões e indicações para a realização de uma pesquisa que interfira diretamente no chão da escola. Dessa forma a universidade não está de todo alheia a realidade em suas pesquisas. No entanto é importante fazer o *mea culpa* de que a proporção entre os tipos de pesquisa de fato é desequilibrada, deixando a escola um pouco desamparada, talvez em função das exigências de produtividade e de prazo impostas aos programas de pós-graduação que dificultam, se não impedem, a realização de pesquisas com essa característica demandada pela escola.

Durante esse um ano e meio de pesquisa foi possível perceber desde as dificuldades diárias, de falta de professores, de situações singulares com alunos, das demandas que chegam para a escola por parte da comunidade e da SME, até a vinda e adaptação de novos professores, o processo de aquisição de materiais e realização de serviços, etc. Tudo isso, quando inserido na dinâmica da escola, nos permite ter uma visão mais próxima da dos sujeitos e entender o que estes querem dizer quando criticam a falta de intervenção da universidade. Constata-se que a visão que predomina não é de contraposição ou resistência, mas sim de desamparo. Entra-se aqui na falta de condições de trabalho dos professores, que em geral dificultam seu acesso as produções científicas distanciando ainda mais o professor da atividade de pesquisa, tão essencial à docência. Como buscou-se enfatizar anteriormente, na ETI

isso se agrava ainda mais com o robustecimento da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o sentido da cultura corporal na escola de tempo integral se mostrou como um grande desafio do início ao fim. Seja pela metodologia empregada, seja pela amplitude de determinações que envolvem essa questão. O processo de pesquisa acabou por exigir uma série de estudos e ações que envolvem tanto temas muito abrangentes como a escola, o Estado, a sociedade, como temas pontuais relacionados aos programas governamentais, a legislação, o SESI, o currículo escolar, a história da escola de tempo integral, etc. Exigiu ainda o desenvolvimento de habilidades que permitissem estabelecer um relacionamento próximo de confiança e parceria com os sujeitos da escola.

O objetivo do trabalho foi o de compreender quais os sentidos das concepções e práticas pedagógicas envolvendo o universo da cultura corporal nos tempos e espaços da escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Goiânia (RMEG). Com esse intuito identificamos que a depender do tempo, do espaço e da experiência do sujeito com a cultura corporal, esta assume na escola de tempo integral os sentidos de: ser um meio para o desenvolvimento de outros objetivos escolares, ou seja, um acessório; ser um prêmio para o bom comportamento dos alunos nas atividades da escola consideradas sérias, que seria o estudo dos demais conteúdos em sala de aula; e um conhecimento produzido historicamente que deve ser conhecido pelos alunos na escola.

Identificamos ainda que o contexto histórico e atual da concepção de escola de tempo integral no Brasil coloca essa forma histórica de escola como uma expressão mais evidente de um projeto de gestão da pobreza empurrado para a escola pública pelo Estado, através da inserção de tarefas na forma de políticas sociais assistencialistas travestidas de políticas educacionais. Isso se materializa sob o discurso da formação integral do aluno que no contexto analisado resulta em inversão de prioridades na escola, diluindo sua função clássica, de ensino de conteúdos sistematizados compreendendo ciência e cultura, numa série de atividades que privilegiam a experiência, a vivência e o cuidado em detrimento do aprendizado.

O projeto de escola de tempo integral hegemônico, operado na realidade pelo Programa Mais Educação, que ainda se encontra em vigência, utiliza-se da concepção multiculturalista para igualar à força, ainda que num discurso de paz e

harmonia, os saberes popular e erudito, confundindo não por acaso os conceitos de diferença e desigualdade. Nesse contexto opera-se uma dupla inversão da realidade: primeiro os populares, desiguais em relação aos eruditos, reivindicam sua condição precária como diferença, exigindo apenas o respeito e não mais a luta por condições de vida de forma a ter a possibilidade de se apropriar também do erudito da mesma forma que o erudito tem o poder (possibilidade) de se apropriar do popular; segundo, que o diálogo entre os saberes fica distante, dificultando as possibilidades de síntese, cristalizando e auto afirmando saberes e grupos sociais cada vez mais distantes. Tal questão, que não desenvolvemos a fundo no trabalho, apresenta-se como hipótese de possíveis investigações a respeito das concepções de escola de tempo integral.

Ainda nas concepções de escola de tempo integral associamos, através da relação entre o SESI e a escola-campo, a tendência atual de flexibilização do espaço escolar, delegando atividades operadas por outros sujeitos sociais, da sociedade civil, fora dos limites físicos da escola, com fins alheios ao planejamento dos sujeitos da escola. Ou seja, a pesquisa captou a ação de um ente híbrido em sua legislação, mas marcadamente privado em sua configuração, fim e prática, como é o Serviço Social da Indústria, sobre as concepções de escola e, sobretudo, sobre a concepção de cultura corporal na escola. Em uma breve análise foi possível identificar nessa concepção de cultura corporal do SESI alguns interesses associados à lógica do capital humano, de uso e entendimento da cultura corporal como acessório importante na inculcação de valores, comportamento e hábitos de interesse do setor industrial, ou melhor, dos dirigentes e proprietários do setor industrial. Algo que não caberia nenhum espanto se não estivesse em uma inserção tão direta na escola. Talvez este seja outro ponto passível de novas investigações, especialmente a partir de uma análise mais ampla que pudesse ter como objetivo a investigação da magnitude desse impacto e interferência que este e outros setores empresariais estão tendo na definição dos objetivos da escola pública, bem como do sentido da cultura corporal nesse contexto.

Realizamos ainda um comparativo entre projetos de ETI ao longo da história e identificamos que seu ideário tem como base o escolanovismo de Anísio Teixeira. Isso implica que o integral é compreendido com a soma de aspectos instrucionais e educativos que envolvem outras dimensões para além da cognitiva, dominante na escola. Assim a escola combinaria a instrução, onde estaria presente a função clássica da escola de ensino, com educação onde estariam atividades

socioeducativas, profissionalizantes e a própria Educação Física (cultura corporal). Interessante perceber que desde os primórdios da educação integral, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a cultura corporal já figurava como um elemento fora do eixo do conhecimento. Naquela época talvez fosse mais compreensível dada a hegemonia do paradigma da aptidão física e a força do discurso médico-higienista. Percebemos que a noção de escola de tempo integral como escola para pobres e como instrumento de transformação social ainda persistiu nos demais projetos de ETI ao longo dos anos, e ainda persiste na tendência atual. Claro que com discursos, contextos e roupagens distintas, e também com ações de resistência disputando esse espaço. No entanto no geral nosso trabalho deu indícios de que muito daquilo lá da década de 1950 ainda vigora.

A pesquisa-ação realizada permitiu ainda a percepção de que as ações de resistência em relação à concepção de ETI existem não de hoje e que, na RMEG, ela está em certa medida viva. Elencamos durante o processo, juntamente com os professores, que a proposta de ETI da RMEG traz avanços ao colocar o professor da ETI também em tempo integral, dando oportunidade para que este crie vínculos com a escola e tenha tempo para planejar coletivamente um currículo integrado. Traz ainda um reforço à importância da mediação pedagógica ao excluir a possibilidade de oficinairos ministrarem atividades específicas na escola sem a necessidade de formação específica e com vínculo de trabalho precário, algo comum na tendência de ETI em expansão. E, por fim, busca integrar o espaço-tempo das atividades específicas com o currículo nuclear, buscando assim que o tempo extra da ETI esteja a serviço do aprendizado, da função clássica da escola.

Estes avanços, ainda que reais na práxis escolar, encontram barreiras bastante limitadoras do processo de resistência. Algumas delas, indicadas pelos sujeitos que constroem esse cotidiano da ETI na RMEG, passam pela ausência de professores com formação adequada para as atividades específicas e pela completa inadequação da estrutura física da escola, que já é precária para a escola de turnos e absurda para uma escola de tempo integral.

Na pesquisa, no entanto, procuramos não deixar que o pessimismo da análise inviabilizasse o otimismo na ação. Nesse contexto de conflito de hegemonia e resistência, buscamos sintetizar um plano de ação que indicasse caminhos para o fortalecimento da resistência dentro das contradições dessa realidade. Relato que este caminho foi muito gratificante e que as avaliações do plano e da pesquisa só nos

reafirmaram a necessidade, a possibilidade e a urgência real da luta e do fazer docente engajado.

Durante os dias que acompanhei de modo mais frequente o planejamento coletivo diário, o diálogo com os professores foi muito produtivo. Percebia que estavam ali reunidos agente sociais que se apropriaram de elementos da vasta cultura humana e que pensavam em *por que, como e o que* dessa cultura apropriada passar adiante para os alunos, pensando nas necessidades concretas deles. Esses foram daqueles momentos da formação em que a gente dá um estalo e entende o porquê de boa parte daquilo que estudamos na universidade e ao mesmo tempo se entusiasma com a importância da sua ação, com a potência do nosso protagonismo, que naquele momento ali, podia ser decisiva, podendo alterar cursos, caminhos e desvios na vida de muitas pessoas, especialmente aquelas pequenas que dão sentido e alegria à escola. E a Educação Física e a cultura corporal estavam lá, presentes, através de tudo que foi apropriado por mim no processo de formação. E estava lá porque, como uma forma de objetivação humana, a cultura corporal é imprescindível à formação dos alunos. Peço licença a objetividade tão necessária no processo de escrita acadêmica, mas penso que um pouco de sentimento e humanidade são importantes para expressar em palavras um pouco do que foi de fato esse momento e a pesquisa.

Após esses momentos nostálgicos de planejamento é importante relatar ainda a forma como a execução do plano de ação foi ganhando espaço como uma ação da escola, não como uma ação estranha, de um pesquisador distante, lá da universidade. Nesse sentido executar o planejamento que foi feito coletivamente junto com o professor de Educação Física foi essencial. Isso porque, ainda que aberto ao diálogo e às sugestões propostas, o envolvimento do professor na pesquisa de fato deu um salto qualitativo na execução das aulas. A medida que aprendia com seu saber fazer, colaborava com o diálogo sobre a teoria e a sugestão de estratégias e conteúdos. Foi de fato um momento de troca de saberes em que avançamos juntos, ao mesmo tempo em que conduzíamos os alunos no árduo e empolgante trabalho de humanização. Me senti presente na continuidade das atividades específicas de lutas ministradas pelo professor nos meses seguintes, após a intervenção da pesquisa, principalmente depois de ouvir no seminário de avaliação que a pesquisa havia sido importante para a escola.

Destaco ainda a importância e o papel do PIBID na pesquisa e no processo de

formação. Sem o suporte do programa e o acúmulo histórico do subprojeto da FEFD desde agosto de 2010 a realização dessa pesquisa-ação seria impensável. Primeiro porque nenhum outro programa na universidade oferece a alunos da graduação a possibilidade de frequentar a escola como pesquisador e professor em formação por tanto tempo e com tamanha estrutura, especialmente de pessoal. Estar inserido num coletivo de 10 bolsistas, 2 professores das escolas e 1 professor coordenador da universidade oferece um ambiente de relações e tarefas muito favorável a apropriação dos saberes necessários à formação docente. Isso porque o bolsista passa a estar com um pé na escola e outro na universidade, tendo o apoio crucial de um sujeito da escola e tendo a oportunidade de ver, ainda durante o processo de formação inicial, os limites e as possibilidades da prática para poder refletir sobre ela.

No entanto, nem todos os subprojetos de PIBID são iguais, porque uns são mais iguais que outros. Enquanto a maioria se refere ao PIBID como “estágio remunerado”, numa concepção rebaixada e pragmática de estágio, de aprender-fazendo ou “na prática”, simplesmente dando aulas “inovadoras” sem qualquer nexo com o todo da escola, defendemos o tempo todo um PIBID preocupado com a formação ampliada, política e científica. Estar num subprojeto do PIBID que tem como base o trabalho coletivo e como instrumento metodológico de intervenção na formação e na realidade a pesquisa-ação é o que de fato criou as condições objetivas para realização desse trabalho. Ter tido acesso às monografias anteriores, aos relatos das reuniões, aos congressos, às reuniões de formação, às reuniões na escola, às festas escolares, às reuniões na secretaria de educação, às mobilizações contra o fim do programa, ao movimento de greve dos professores do município, tudo isso foi decisivo para a pesquisa. O PIBID e a pesquisa-ação foram ainda uma forma de materializar a formação política e militante do movimento estudantil também em ação científica.

Faço coro com os professores da escola que no último seminário, de avaliação, reforçaram a necessidade da universidade se aproximar mais da escola. E penso que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que comporta e favorece essa aproximação. Claro que é preciso estrutura, competência técnica e compromisso político para isso, e penso que a isso tudo me foi oportunizado pelo subprojeto do PIBID. De outra forma seria impossível concluir todo um ciclo de pesquisa-ação que neste caso durou quase 2 anos.

Retornando ao objeto da pesquisa considero que o desenvolvimento sobre o sentido da cultura corporal que a sustenta dentro da função clássica da escola foi

ainda incipiente. Talvez tentar abarcar certa amplitude de temas, procedimentos e tarefas abertas ao longo desse longo processo de pesquisa acabou por prejudicar a profundidade da reflexão. No entanto, todo esse processo foi importante para reafirmarmos que a cultura corporal se situa no âmbito das formas de objetivação cultural produzidas pelo ser humano ao longo da história em seu processo de trabalho, de relação com a natureza, satisfazendo e criando novas necessidades. Justamente por ser uma objetivação da cultura que é expressa pelo corpo em movimento, que a cultura corporal constitui uma especificidade e um conjunto de conhecimentos relevantes de serem socializados. Relevantes porque o ser humano não nasce humanizado e, portanto, precisa de um processo de humanização que acontece pela apropriação das diversas formas de cultura objetivada. Por isso reforçamos que a reflexão sobre a cultura corporal é imprescindível ao processo de formação humana, pois trata da possibilidade de apropriação de um determinado tipo de cultura objetivada. Assim ela deve ainda ser o paradigma e o conteúdo que compõe e justifica a Educação Física na escola, uma vez que nenhuma outra disciplina aborda esse grupo de conhecimentos.

A ausência da apropriação da cultura corporal configura uma desigualdade em relação a esse conhecimento, e, por isso, ela se constitui em um conjunto de necessidades concretas de todos nessa sociedade.

Em síntese enxergamos que a possibilidade de uma escola de tempo integral que atenda aos anseios da classe que vive do trabalho passa pela reafirmação da função clássica da escola, de ensino dos conteúdos sistematizados, oferecendo mais tempo para o aprendizado e encarando a cultura corporal como um conhecimento que deve ser apropriado por todos.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Pibid** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Sítio eletrônico. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Observatório do PNE**. 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/indicadores#porcentagem-de-escolas-publicas-de-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-ensino-medio-com-matriculas-em-tempo-integral>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Observatório do PNE**. 2015a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/indicadores#porcentagem-de-escolas-publicas-de-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-ensino-medio-com-matriculas-em-tempo-integral>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 de out. 2015.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Ensino Superior**. 2015b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Ministérios da Educação e do Esporte. **Programa Segundo Tempo**. Portaria interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3497.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

CARVALHO, L. B. **Reflexões acerca da afetividade na prática pedagógica: contribuições de Henri Wallon para a educação física infantil**. 2011. 84 f. Monografia (Graduação em Educação Física – Licenciatura) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos de tempo integral. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 51-63, abril 2009.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out-dez 2014.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 83-96, abr. 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S. C. Educação Física de 1ª a 4ª Série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 61– 72, out. 2001.

_____. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16,

2012. p. 21-33.

DAVID, N. A. N. Contribuições do Método Participativo para Capacitação de Professores de Educação Física Escolar. *Pensar a Prática*, v. 1, p.59-73, 1998.

DE PAULA, E. J; PAIXÃO, J. A; OLIVEIRA, E. C. Suspensão de aulas de Educação Física como forma de punição: a percepção discente. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 461-47, abr./jun. 2015.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. IN: SAVIANI, D; DUARTE, D. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

EMST. **Projeto Político-Pedagógico**. Goiânia, Goiás: 2014.

_____. **Projeto Político-Pedagógico**. Goiânia, Goiás: 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2011.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n.8, p. 91-102, dez. 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: 1975.

_____. **Política e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 1994. 305 f. Tese (Livre-Docência) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, SP, 1994.

SME. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 177-208, jan./jun. 2012.

GOIÂNIA. GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº068**, 19 nov. 2014.

_____. GOIÁS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para a**

organização das escolas municipais de tempo integral. 2014b.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMONTA, S. V. **Ampliação da Jornada Escolar, Organização da Escolarização em Ciclos e Ensino Fundamental de Nove Anos:** Mais Tempo para o Desenvolvimento. XI Congresso nacional de Educação. Curitiba, Paraná. 23-26 set. 2013. p. 15290-15304.

_____. Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 24, n. 46, p. 120-136, mai./ago. 2014.

LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.

MARTINS, A. S. Sobre a função e a especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. IN: REIS, A. P; PEREIRA, C. C. C; PINA, L. D; LANDIM, R. A. A. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física.** Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013. p. 23-45.

MOLL, J. Estudo qualitativo. **Educação Integral/Educação Integrada e(M) Tempo Integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Brasília, DF: Mec, Secad, 2010a.

_____. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. **Educação Integral/Educação Integrada e(M) Tempo Integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Brasília, DF: Mec, Secad, 2010b.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

MONTEIRO, A. M. Ciep – Escola de Formação de Professores. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 35-49, abr. 2009.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 121-134, abr. 2009.

PASQUALETTO, A; VALLE, F. R. Goiânia: do Parque Oeste Industrial ao Real Conquista. In: **XIII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional**. Anais... Florianópolis, SC, v. 13,. 25 a 29 de maio de 2009. Disponível em:
<<http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/view/2590/2531>>. Acesso em: 06 de nov. 2015.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 137-160, abr. 2009.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Avaliação e Políticas Pública em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5ª ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1985.

_____. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. IN: SAVIANI, D; DUARTE, D. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SESI. Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. **SESI e o Desenvolvimento Sustentável: encontro da indústria para a sustentabilidade**. Brasília: SESI/DN, 2012.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p.

701-720, set./dez. 2013.

SILVEIRA, G. C. F; PINTO, J. F. **Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n. 3, p. 137-150, mai. 2001.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 1ª ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005.

TONET, I.; LESSA, S. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação Física. **Subprojeto de Licenciatura em Educação Física**. Edital nº80/PIBID/UFG, 2013. Disponível em: <http://pibid.prograd.ufg.br/up/296/o/Subprojeto_Educacao_Fisica-UFG-GYN.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DA ESCOLA

Sou Fernando, aluno bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência do subprojeto da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás e esta entrevista faz parte do estudo que tem como tema: Educação Física e Educação Integral: sentidos da cultura corporal numa escola pública de tempo integral cujo objetivo é compreender os sentidos das concepções e práticas pedagógicas envolvendo o universo da cultura corporal nos tempos e espaços da escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Goiânia (RMEG). Sua identidade será preservada e qualquer publicação ou análise que vier a ser feita lhe apresentará com um nome genérico ou fictício.

Fique a vontade para responder as questões que achar pertinente. Use o tempo que achar necessário.

Perguntas

1. Por que a escola é importante pra sociedade hoje? Qual é o significado dela para as pessoas que estão com ela envolvidas?
2. Sobre em específico a ETI. O que você acha que é esse projeto de ETI? E quanto ao trabalho da direção, o que muda na ETI?
3. Sobre a reorganização, como você avalia esse processo que culminou com as mudanças no ano letivo de 2015?
4. Sobre os saberes da cultura corporal, qual a importância, o papel desses saberes pra você? Eles devem estar restritos às aulas de EF?
5. Você acha que uma formação continuada específica para trabalhar as atividades específicas resolveria o problema?
6. Sobre a parceria que a escola tem com o SESI? Por que estabeleceu? Desde quando? Há diálogo?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Sou Fernando, aluno bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência do subprojeto da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás e esta entrevista faz parte do estudo que tem como tema: Educação Física e Educação Integral: sentidos da cultura corporal numa escola pública de tempo integral cujo objetivo é compreender os sentidos das concepções e práticas pedagógicas envolvendo o universo da cultura corporal nos tempos e espaços da escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Goiânia (RMEG). Sua identidade será preservada e qualquer publicação ou análise que vier a ser feita lhe apresentará com um nome genérico ou fictício.

Fique a vontade para responder as questões que achar pertinente. Use o tempo que achar necessário.

Perguntas

1. Por que a escola é importante pra sociedade hoje? Qual é o significado dela para as pessoas que estão com ela envolvidas?
2. O que é o projeto de ETI para você? Quanto ao aspecto pedagógico e em especial ao planejamento, há alguma mudança?
3. Sobre a reorganização, como você avalia esse processo que culminou com as mudanças no ano letivo de 2015?
4. Sobre os saberes da cultura corporal, qual a importância, o papel desses saberes pra você? Eles devem estar restritos às aulas de EF?
5. Sobre a parceria que a escola tem com o SESI? Por que estabeleceu? Desde quando? Há diálogo?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM UMA PROFESSORA PEDAGOGA

Sou Fernando, aluno bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência do subprojeto da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás e esta entrevista faz parte do estudo que tem como tema: Educação Física e Educação Integral: sentidos da cultura corporal numa escola pública de tempo integral cujo objetivo é compreender os sentidos das concepções e práticas pedagógicas envolvendo o universo da cultura corporal nos tempos e espaços da escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Goiânia (RMEG). Sua identidade será preservada e qualquer publicação ou análise que vier a ser feita lhe apresentará com um nome genérico ou fictício.

Fique a vontade para responder as questões que achar pertinente. Use o tempo que achar necessário.

Perguntas

1. Por que a escola é importante pra sociedade hoje? Qual é o significado dela para as pessoas que estão com ela envolvidas?
2. O que é o projeto de ETI para você? Quanto ao aspecto pedagógico do desenvolvimento do seu trabalho, há alguma mudança?
3. Sobre a reorganização, como você avalia esse processo que culminou com as mudanças no ano letivo de 2015?
4. Sobre os saberes da cultura corporal, qual a importância, o papel desses saberes pra você? Eles devem estar restritos às aulas de EF?
5. Você acha que uma formação continuada específica para trabalhar as atividades específicas é um caminho para o projeto de ETI da RMEG?
6. Sobre a parceria que a escola tem com o SESI, como você a avalia?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sou Fernando, aluno bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência do subprojeto da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás e esta entrevista faz parte do estudo que tem como tema: Educação Física e Educação Integral: sentidos da cultura corporal numa escola pública de tempo integral cujo objetivo é compreender os sentidos das concepções e práticas pedagógicas envolvendo o universo da cultura corporal nos tempos e espaços da escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Goiânia (RMEG). Sua identidade será preservada e qualquer publicação ou análise que vier a ser feita lhe apresentará com um nome genérico ou fictício.

Fique a vontade para responder as questões que achar pertinente. Use o tempo que achar necessário.

Perguntas

1. Por que a escola é importante pra sociedade hoje? Qual é o significado dela para as pessoas que estão com ela envolvidas?
2. Sobre em específico a ETI. O que muda em relação ao tempo, espaço e pessoal?
3. Sobre os saberes da cultura corporal, qual a importância, o papel desses saberes para você? Eles devem estar restritos às aulas de EF?
4. Sobre a parceria que a escola tem com o SESI, como você a avalia?

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS MONOGRAFIAS ELETRÔNICAS REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DE MONOGRAFIAS DA UFG – RIUFG

1. Identificação do material bibliográfico monografia:

Graduação Especialização

2. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso

Autor (a):	Fernando Medeiros Mendonça
E-mail:	fernandef@outlook.com
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Título:	CULTURA CORPORAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SENTIDOS, PROJETOS E POSSIBILIDADES
Palavras-chave:	Cultura Corporal; Escola de Tempo Integral; Educação Física Escolar
Título em outra língua:	Corporal culture and Full Time School: meanings, projects and possibilities
Palavras-chave em outra língua:	Corporal Culture; Full Time School; Scholar Physical Education
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	25/07/2016
Graduação/Curso Especialização:	Licenciatura em Educação Física
Orientador (a)*:	Hugo Leonardo Fonseca da Silva

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor:

- a) Declara que o documento em questão é seu trabalho original, e que detém prerrogativa de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.
- b) Se o documento em questão contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal de Goiás os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento em questão.

Termo de autorização

Na qualidade de titular dos direitos do autor do conteúdo supracitado, autorizo a Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás a disponibilizar a obra, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional de Monografias da UFG (RIUFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data, sob as seguintes condições:

Permitir uso comercial de sua obra? () Sim () Não

Permitir modificações em sua obra?

() Sim

() Sim, contando que outros compartilhem pela mesma licença .

() Não

A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

Goiânia, 28 de julho de 2016.

Fernando Medeiros Mendonça

Assinatura do Autor e/ou Detentores dos Direitos Autorais