



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLANGE IZABEL BALBINO

**O ESPAÇO E O TEMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE/MS**

CAMPO GRANDE/MS
2018

SOLANGE IZABEL BALBINO

**O ESPAÇO E O TEMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE/MS**

Relatório de Dissertação apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt

CAMPO GRANDE/MS
2018

Solange Izabel Balbino

**O ESPAÇO E O TEMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE/MS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

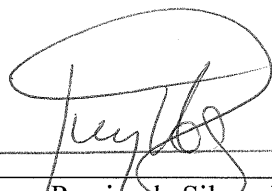
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Sônia da Cunha Urt - UFMS
Orientadora



Prof.ª Dra. Jaqueline Moll - UFRGS
Membro Titular



Prof. Dr. Júnior Vagner Pereira da Silva - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 16 de abril de 2018

DEDICATÓRIA

À Maria e Ana por me fazerem quem sou.

Sou como sou, porque foi preciso que eu me tornasse assim.
Se mudarem o todo, necessariamente eu também serei modificado.

Denis Diderot

AGRADECIMENTOS

À minha querida mãe Izabel, pelo esforço e abnegação incansável para que pudéssemos, os filhos, alcançar os nossos objetivos e por compreender minha dedicação aos estudos nesse período, mesmo que tenha sido uma filha ausente, e à memória do meu admirado pai, José, que ensinou a persistir mesmo quando parecesse impossível.

Aos meus irmãos, especialmente à Sirleide, por todas as oportunidades oferecidas, por me dar a chance de estar aqui hoje.

Às pessoas especiais que, ainda bem, vivem comigo, Ruy, Thayná, Maria Eduarda e Ana Luiza, pela compreensão, a paciência, o apoio e o carinho. Obrigada por me entenderem e ficarem ao meu lado, por cuidarem de mim e uns dos outros, por perdoarem as crises e as ausências.

Aos professores da graduação em Educação Física, especialmente aos doutores Marcelo, Finocchio e Junior, por despertarem em mim o desejo de saber mais, de conhecer mais e mostrar os caminhos necessários para isso.

À minha orientadora e companheira nesse difícil processo de estudar, pesquisar e conhecer, Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt. Agradeço pelo empenho e paciência em auxiliar e mostrar os caminhos, por ensinar, despertar as dúvidas e os interesses e dividir comigo um pouco de seu tempo e conhecimento.

Aos professores que fazem parte da banca, Dra. Jaqueline Moll, Dr. Junior Vagner da Silva e Dra. Célia Beatriz Piatti, pelas importantes considerações feitas na qualificação e pela disposição em ajudar sempre. Em especial, agradeço pela disponibilidade em oferecer ajuda e pela gentileza que me dispensaram e a preocupação e o interesse em oferecer sempre mais auxílio.

Aos amigos do GEPPE, principalmente à Joelci, à Soraya e à Ester, por serem presentes nas alegrias e dificuldades ao longo desse processo.

Às minhas colegas de trabalho e amigas de vida, pelo incentivo, parceria e por cuidarem do meu trabalho enquanto eu estive ausente, Jacqueline, Tathiely e Alice. E ao professor Dr. Paulo Ricardo da Rosa, pelo empenho para que eu pudesse realizar esse curso de mestrado.

Aos meus amigos, por entenderem as minhas ausências, por serem minha rede de apoio materno, por me ajudarem sempre. Especialmente, agradeço à Fernanda, por me entender e tocar, praticamente sozinha, nossa mocidade espírita nesses dois anos.

À Geizi, por ler todos os meus textos, me ajudar a corrigi-los e por cuidar das meninas (Maria e Ana) sempre que foi preciso.

À Luciana e Miriam, por me incentivarem sempre e acreditarem em mim mesmo quando eu desacreditei.

E ao Lucas, mesmo que não esteja mais aqui, por cuidar das meninas durante as viagens, os finais de semana de estudo, pelos almoços feitos enquanto eu estudava, pelas conversas descompromissadas, porque os momentos de descanso também são importantes (você resolveu nos deixar, mas eu sei que estaria comigo até o último minuto, e eu sou muito grata por isso).

Por último, agradeço aos participantes da pesquisa, pois sem eles nada disso seria possível.

RESUMO

Esta pesquisa surgiu da necessidade de conhecer o desenvolvimento da Educação Física nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande/MS e qual seu espaço e tempo no processo educativo, considerando as especificidades dos projetos dessas escolas. Diante da atualidade do tema, que é a Educação Integral em Tempo Integral, vimo-nos diante da necessidade de conhecer os caminhos trilhados pela Educação Física nesse espaço escolar que se autodenomina distinto. O principal objetivo desta pesquisa foi analisar as ações desenvolvidas na área da Educação Física nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande – MS. Questionamos se dentro deste modelo de Escola de Tempo Integral essas ações concorrem para possibilitar a formação integral dos alunos. Nossa pesquisa foi traçada na perspectiva metodológica do materialismo histórico-dialético, alicerçada na teoria histórico-cultural. Os procedimentos adotados para a coleta dos dados foram a entrevista semiestruturada, realizada com professores de Educação Física, e a pesquisa documental, realizada nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Projetos de Atividades Complementares de Educação Física das referidas escolas. Dentre os estudiosos que fundamentaram esta pesquisa encontram-se as autoras Moll (2012; 2014; 2013; 2008) e Cavaliere (2007; 2009; 2014), no âmbito da educação integral em tempo integral, Soares et al (1992), Castellani Filho (1983; 2010) e Taffarel (2009), para a Educação Física. Para fundamentar as bases epistemológicas, trouxemos Vigotski (1926; 1996; 1991; 2003; 2005; 2007), Leontiev (1978; 2004), Luria (2013) e seus interlocutores. Por meio da análise dos dados, percebemos que o professor não tem um sentimento de pertencimento ao contexto escolar e que sente que pode ser expropriado dos seus saberes em prol do atendimento às necessidades de um sistema educacional arcaico e impregnado de concepções cristalizadas acerca do que é a formação dos indivíduos. Entretanto, esses professores procuram trabalhar para a formação integral dos alunos, ainda que com dificuldades em romper com as práticas estereotipadas da Educação Física. No contexto da Escola de Tempo Integral, os dados mostram que é necessário maior investimento, tanto no aspecto financeiro quanto na formação continuada das personagens da escola, pois é preciso maior articulação entre todos, incluindo os saberes escolares num patamar de igualdade. Concluímos que a implementação dessas escolas é um inegável avanço para a melhoria das condições da educação pública brasileira, assim como para a equidade da Educação Física com as demais disciplinas do currículo, contudo consideramos necessário investir tempo e esforço para que se possa oferecer ainda mais experiências e práticas diferenciadas que possibilitem oportunidades concretas de educação integral aos alunos.

Palavras-chave: Educação Física. Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Educação Escolar.

ABSTRACT

This research arose from the necessity to know the development of Physical Education in full-time Municipal Schools of Campo Grande / MS and their space and time in the educational process, regarding the specificities of these schools projects. Due to the current relevance of the theme, which is Full-Time Education in Full-Time, we are faced with the need to know the paths of Physical Education in this school space that calls itself distinct. The main objective of this research was to analyze the actions developed in the physical education area in the full-time municipal schools in Campo Grande-MS. We questioned whether within this model of Full-Time School these actions take place to enable the integral formation of the students. Our research was traced in the methodological perspective of historical-dialectical materialism, based on historical-cultural theory. The procedures adopted to collect the data were the semi-structured interview, carried out with physical education teachers, and the documentary research carried out in the Pedagogical Political Projects and in the Projects of Complementary Activities of Physical Education of those schools. Among the scholars who supported this research are the authors Moll (2012, 2014, 2013, 2008) and Cavaliere (2007, 2009, 2014), in full-time integral education, Soares et al (1992), Castellani Filho (1983, 2010) and Taffarel (2009), for Physical Education. In order to base the epistemological bases, we brought Vygotsky (1926, 1996, 1991, 2003, 2005, 2007), Leontiev (1978, 2004), Luria (2013) and his interlocutors. Through the analysis of the data, we realized that the teacher does not have a sense of belonging to the school context and that he feels that he can be expropriated from his knowledge in favor to answer the needs of an archaic educational system impregnated with crystallized conceptions about what it is the formation of individuals. However, these teachers seek to work towards the integral formation of the students, although with difficulties in breaking the stereotyped practices of Physical Education. In the context of the Full-Time School, the data show that a greater investment is necessary, both in the financial aspect and in the continuous formation of the characters of the school, because it is necessary to have greater articulation among all, leading the school knowledge in a level of equality. We concluded the implementation of these schools is an undeniable advance for improving the conditions of Brazilian public education, as well as for the equity of Physical Education with the other disciplines of the curriculum, but we consider it necessary to invest time and effort to offer even more experiences and differentiated practices that provide concrete opportunities for integral education to students.

Palavras-chave: Physucal Education. Full-Time School. Integral School. Scholar Education.

LISTA DE SIGLAS

ETI – Escola de Tempo Integral

ACC – Atividades Curriculares Complementares

MS – Mato Grosso do Sul

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Programa Mais Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Nuac – Núcleo de Acompanhamento das Escolas de Tempo Integral

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal (Iminente ou Próximo)

PST – Programa Segundo Tempo

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Cenpec – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária

MEC – Ministério da Educação

USAID – United State International Development

AD – Abordagem Desenvolvimentista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Educação Física em Ambiente de Aprendizagem Integrador.....	111
Figura 2: Atividades Curriculares Complementares 3 – ACC3 – Educação Física.....	113
Figura 3: Projetos de Atividades Curriculares Complementares.....	116
Figura 4: Chave da Análise 1.....	121
Figura 5: Chave da Análise 2.....	127
Figura 6: Chave da Análise 3.....	132
Figura 7: Chave da Análise 4.....	139
Figura 8: Chave da Análise 5.....	145
Figura 9: Chave da Análise 6.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados Gerais da Pesquisa.....	31
Quadro 2: Origem e Ano de Produção.....	32
Quadro 3: Natureza da Pesquisa.....	32
Quadro 4: Demonstrativo de Dados.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo dos Objetivos Listados nos Projetos de ACCs.....	118
Gráfico 2: Olhares para a Educação Física Escolar.....	121
Gráfico 3: Olhares para a Escola de Tempo Integral.....	131
Gráfico 4: Olhares para as Atividades Curriculares Complementares.....	144

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	19
1. A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	58
1.1. O Cenário da Educação em Tempo Integral no Brasil.....	58
1.2. Dos Tempos e Espaços Educativos para a Constituição de um Sujeito Integral.....	74
2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APONTAMENTOS DE SUA CONSTITUIÇÃO	
.....	80
2.1. A Educação Física e a Escola Brasileira.....	80
2.2. Tendências Pedagógicas em Educação Física.....	87
2.2.1 Abordagem Desenvolvimentista.....	87
2.2.2 Psicomotricidade.....	88
2.2.3 Abordagem Construtivista ou Construtivista Interacionista.....	90
2.2.4 Saúde Renovada.....	91
2.2.5 Abordagem Crítico-Emancipatória.....	92
2.2.6 Abordagem Crítico-Superadora.....	94
2.3. Educação Física Escolar e Teoria Histórico-cultural: retratos da produção acadêmica	
.....	96
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPAÇO E TEMPO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM	
TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS	
RESULTADOS.....	109
3.1 Análise documental: O que dizem os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas	
Pesquisadas.....	109
3.2 Análise documental: O que dizem os Projetos de Atividades Curriculares	
Complementares dos Professores de Educação Física.....	115
3.3 Análises das Entrevistas com os Professores.....	119
3.3.1 Olhares para a Educação Física Escolar.....	120
3.3.1.1 Escola de Tempo Integral 1.....	121
3.3.1.2 Escola de Tempo Integral 2.....	126
3.3.1.3 Entrelaçando Discursos acerca da Educação Física Escolar.....	129
3.3.2 Olhares para a Escola de Tempo Integral.....	131

3.3.2.1 Escola de Tempo Integral 1.....	131
3.3.2.2 Escola de Tempo Integral 2.....	139
3.3.2.3 Entrelaçando os Discursos acerca da Escola de Tempo Integral.....	141
3.3.3 Olhares para as Atividades Curriculares complementares de Educação Física	143
3.3.3.1 Escola de Tempo Integral 1.....	143
3.3.3.2 Escola de Tempo Integral 2.....	144
3.3.3.3 Entrelaçando os Discursos acerca das Atividades Curriculares Complementares	149
3.4 Elementos para a discussão da Educação Escolar em Tempo Integral no contexto da Educação Física.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	165

APRESENTAÇÃO

Como professora graduada e especialista em Educação Física, as questões que envolvem a disciplina e suas articulações com a Escola de Tempo Integral (ETI) causam-me profunda inquietação ao considerar o componente curricular ‘Educação Física’ um agente da formação integral do ser humano.

Esta inquietação surge da necessidade de conhecer como se desenvolve a Educação Física num ambiente considerado distinto dos demais ambientes escolares, tendo em mente as especificidades dos projetos de educação integral em escolas de tempo integral e qual seu espaço no processo educativo.

Com uma formação considerada crítica, que busca romper com os padrões hegemônicos, cuja finalidade, exclusivamente, tem sido a promoção da saúde, o domínio de técnicas esportivas e militares e a competição, que dominaram a Educação Física até o início dos anos 80 do século XX, é natural que haja não só a busca por esses conhecimentos como também a necessidade de contribuir sempre para a melhora da prática docente da Educação Física Escolar por meio de estudos e pesquisas, atualizando os conhecimentos na área e promovendo seu viés crítico e social.

Diante da atualidade do tema que é a Educação Integral em Tempo Integral, surgiu a questão de conhecer os caminhos trilhados pela Educação Física no cotidiano desse espaço escolar que se autodenomina distinto, e propomo-nos a conhecer esse caminho analisando as ações desenvolvidas pela Educação Física tanto em seu contexto integrador do currículo escolar quanto nas Atividades Curriculares Complementares (ACC).

Nesse sentido, questionamo-nos se no modelo de Educação Integral em Tempo Integral as ações na área da Educação Física se expressam no sentido da formação integral dos alunos, seja no ambiente integrador de aprendizagem ou nas ACCs.

Elegemos as ETIs como campo de pesquisa porque as peculiaridades oferecidas por este modelo escolar, do qual muito se tem falado nos últimos anos, pode oferecer um amplo espaço de desenvolvimento para a disciplina Educação Física e nosso interesse é compreender como esta área do conhecimento tem recebido e trabalhado diante dessa possibilidade.

A pesquisa foi desenvolvida nas duas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETI) de Campo Grande – Mato Grosso do Sul (MS), com os professores de Educação Física do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), focando especialmente na atuação destes profissionais.

Consideramos que atualmente um grande desafio da educação brasileira é possibilitar aos alunos das escolas de tempo integral processos educativos que estejam envolvidos com sua formação omnilateral, considerando o tempo que permanece na escola e a qualidade no aproveitamento deste tempo.

As Escolas de Tempo Integral foram nosso campo de trabalho para a pesquisa, pois a Educação Física, além de constar no currículo, como em qualquer outra escola, também faz parte das atividades consideradas complementares e formativas e se propõe a desenvolver projetos de ensino articulados ao ideal de formação integral do aluno, típico desse modelo escolar.

No Projeto Político Pedagógico desse modelo escolar, em que o aluno está permanentemente envolvido no processo educativo, essas atividades são consideradas tão importantes quanto as disciplinas desenvolvidas em sala de aula e devem estar alinhadas ao propósito de formação total do indivíduo envolvido, no caso o aluno.

Nesse contexto de atividades formativas e complementares, de acordo com o projeto de implementação das escolas, a proposta é resgatar o compromisso de formação integral do homem por meio de conteúdos clássicos e contemporâneos. As referidas atividades têm a missão de propiciar aos alunos a complementação de sua formação, o que está posto além do oferecido em sala de aula, possibilitando a concepção de formação integral ou total.

Essas atividades são responsáveis por possibilitar novas oportunidades de conhecimento e sentidos, permitindo maior aproveitamento do tempo e do espaço de aprendizagem oferecido pelo modelo de educação em tempo integral. Nesse sentido, as ACCs oportunizam o diálogo entre as áreas da educação e a aproximação entre os alunos e o objeto do conhecimento, já que essas atividades não requerem, essencialmente, a presença do aluno na sala de aula e nem mesmo a convivência somente com os colegas da própria turma, permitindo a convivência entre eles.

O que leva a empreender tempo e esforços na realização desta pesquisa, é compreender a Educação Física como elemento mediador essencial no processo de apreensão do conhecimento que o aluno faz do mundo em que vive por meio do processo ensino-aprendizagem.

É fundamental deixar no passado a ideia estereotipada de que esta disciplina era um meio de ocupação do tempo considerado ocioso mesmo na escola, e que, no caso do aluno da escola de tempo integral, pode ser confundido, já que o mesmo passa mais tempo no ambiente escolar.

Dito isto, permanece a dúvida quanto aos caminhos percorridos pela Educação Física no cotidiano da educação integral em tempo integral, se tais caminhos levam à formação integral dos alunos ou servem à reafirmação desse estereótipo há tanto tempo cristalizado nos processos

escolares. Por isso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as ações desenvolvidas pela disciplina Educação Física nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande – MS, tanto no contexto integrador quanto nas Atividades Curriculares Complementares.

Na esteira deste objetivo, pretendemos identificar e analisar a intrincada relação entre o cotidiano das ETIs e o componente curricular ‘Educação Física’, a fim de compreender o espaço e o tempo da Educação Física nas propostas para a educação integral dos sujeitos, tanto expressa nos discursos dos professores da área quanto nos documentos escolares, especificamente os Projetos Políticos Pedagógicos e os Projetos de ACCs dos professores.

Para apresentação da pesquisa desenvolvida, este trabalho foi organizado em três capítulos e está pautado nos postulados da Teoria Histórico-Cultural, formulada por Vigotski e seus interlocutores. Esta última, uma opção estratégica, visto que o psicólogo russo apresentava uma maneira peculiar de interpretar os dados da realidade, compreendendo os fenômenos tais como são, desde sua gênese, de modo que não se perca o que é essencial.

Vigotski utilizava uma matriz epistemológica marxista e entendia a educação e os processos educativos como fator fundamental às transformações sociais necessárias ao desenvolvimento do homem e, conseqüentemente, da humanidade. Suas concepções vão além de interpretar os dados da realidade, a ideia é transformá-la.

O primeiro capítulo, ‘A Escola Pública de Tempo Integral no Brasil’, apresenta uma revisão acerca da educação integral no país, seus percursos na atual educação brasileira e os meios pelos quais tem se desenvolvido as tentativas de implantá-la dentro desse contexto. Buscamos resgatar o que tem sido feito em nome da educação integral nos últimos anos, compreender quais são esses espaços e tempos ampliados de educação e em que contribuem para a constituição de um sujeito integral.

No segundo capítulo, ‘Educação Física Escolar: apontamentos de sua constituição’, trazemos uma reflexão acerca da história da disciplina Educação Física no contexto da educação escolar brasileira, como foi pensada e realizada nas escolas, sua crise ideológica, ocorrida no contexto da crise pedagógica geral, e os desdobramentos desta crise. Em seguida, realizamos um exercício de ‘estado do conhecimento’, em que procuramos entender como tem se desenvolvido a produção acadêmica que articula a Educação Física e a Teoria Histórico-Cultural.

O terceiro capítulo, ‘A Educação Física no Espaço e Tempo da Educação Integral em Tempo Integral’, reflete sobre os procedimentos metodológicos e as opções teóricas em que alicerçamos nossa pesquisa. Trazemos, nessa sessão, o que determinamos estado do conhecimento acerca dos estudos que relacionam as temáticas da Educação Física Escolar e da

Educação Integral em Tempo Integral. Também contextualizamos a implantação do projeto de Educação Integral em Tempo Integral no município estudado.

Por último, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos, os Projetos de Atividades Curriculares Complementares e a percepção dos professores acerca do papel da Educação Física na Educação Integral em Tempo Integral, expressa em seus discursos, em busca dos sentidos atribuídos a essa intrincada relação no processo educativo.

Nosso propósito, com a realização desse trabalho, é compreender essa relação e debater sobre a possibilidade de novas oportunidades para o processo de ensino e aprendizagem que permita romper com comportamentos e pensamentos cristalizados na área.

INTRODUÇÃO

Teoria e Método da Pesquisa

Nossa pesquisa foi traçada na perspectiva metodológica do Materialismo Histórico Dialético, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural. De acordo com Frigotto (1987) o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em conjunto. Nesse sentido, constitui-se no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, no caso da pesquisa os dados observados ou coletados.

Segundo Martins (2015), o Materialismo Histórico Dialético é uma possibilidade teórica para interpretar a realidade, entendendo que a dialética oferece um caminho para a interpretação dos dados em sua essencialidade.

Para a epistemologia materialista histórico-dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo, sobretudo, na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. (MARTINS, 2015, p. 37).

Nesta pesquisa privilegiamos o uso de ferramentas que permitam a interpretação subjetiva dos registros e da qualidade de observação, pois, como expõe Vigotski (2007), mesmo que de maneira induzida ou artificial, a essência da pesquisa é estudar um fenômeno e as variações das respostas em relação aos estímulos oferecidos. Portanto, nossa coleta de dados foi feita por meio de levantamento e análise documental e entrevista semiestruturada.

A análise documental é uma técnica de análise de dados comum a todas as pesquisas, porque, em geral, é utilizada na primeira fase, quando ocorre o levantamento de dados para a execução do estado da arte sobre o tema pesquisado. Quando falamos em estado da arte ou estado do conhecimento podemos realizar a consulta em documentos de diversas naturezas, sendo de fontes primárias ou secundárias, como classifica Rosa (2015).

Em nossa pesquisa, além da realização do estado do conhecimento da produção científica, analisamos os documentos de fonte primária que constituem os Projetos Políticos Pedagógicos das ETIs investigadas, com foco de leitura em nosso objeto, que é a Educação Física, e os projetos de ACC desta disciplina propostos por professores participantes da pesquisa (Apêndice I).

Quanto à análise dos dados, vale dizer que sob tal perspectiva é importante considerar a lógica interna dos processos envolvidos durante a realização da pesquisa e suas dinâmicas, contradições e relações. Partindo deste princípio, utilizamos a análise microgenética dos dados, frequentemente associada às pesquisas desenvolvidas sob o aporte da Teoria Histórico-Cultural.

Vigotski (2007) reforça a necessidade de uma análise genotípica, pois a simples descrição de determinado fenômeno não revela suas causas e suas dinâmicas subjacentes. Para tanto, é preciso revelar sua gênese, estudando seus movimentos complexos do princípio ao fim em todas as suas manifestações.

Na realidade, a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou quanto à sua essência. Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações. (VIGOTSKI, 2007, p. 66).

A opção por esta categoria de análise acontece porque engloba fatores sociais e psicológicos e, por meio da utilização deste método de análise de dados, o pesquisador demonstra que está interessado no processo em si e não apenas nos resultados. Assim, o que importa para a pesquisa é como acontecem os fatos e não os fatos ocorridos. É uma forma de construção dos dados e dos resultados que atenta para os detalhes, construindo um relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000).

A Teoria Histórico-Cultural parte da premissa de que o método deve ser adequado ao objeto estudado, que ambos devem estar estreitamente relacionados e que o conhecimento é um processo desenvolvido histórica, social e dialeticamente.

De acordo com Freitas (2002), a atividade fundamentadora da pesquisa, observada em Vigotski, considera que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação pessoal. Logo, produzir conhecimento a partir da pesquisa é assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social, e essa proposição metodológica é coerente com a teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos.

Acerca das questões relacionadas ao método, Vigotski (2007) determina que para uma análise dinâmica é necessário substituir as análises dos objetos pelas análises dos processos, de modo que se reconstrua cada estágio de seu desenvolvimento, retornando-o ao seu estágio inicial. Ou seja, é preciso partir do universal para o particular para se alcançar a essência do objeto pesquisado.

Para a teoria em questão, fundamentada no método dialético, é necessário estudar o fenômeno em movimento ou, como afirma Zanella et al. (2007), historicamente, de maneira que se compreenda a historicidade dos processos como movimentos dialéticos. Por essa razão, adotamos em nossa pesquisa o que a autora define como princípios do método, denominados: análise do processo, ao invés de análise do objeto ou produto; análise da gênese ou genotípica, em que se propõe estudar o fenômeno em seu movimento histórico, desde sua gênese até seu

desaparecimento ou sua fossilização; e, por último, a explicação, pois nesta perspectiva a descrição do fenômeno por si só não é suficiente.

Como expõe Martins (2015), a empiria representa apenas a manifestação dos fenômenos em si, e deste modo a produção do conhecimento requer apreender os conteúdos que fazem parte do fenômeno de posse das mediações históricas concretas, que só poderemos reconhecer à luz do pensamento teórico ou das abstrações do pensamento.

É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais, em sua imediatez sensível, em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não nos pode bastar apenas o que é ‘visível aos olhos’, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a ‘visibilidade da máxima inteligência’ dos homens. (MARTINS, 2015, p. 36-37, grifos da autora).

Deste modo, buscamos aplicar estes princípios na presente pesquisa sabendo que nosso objeto é a Educação Física nas Escolas de Tempo Integral, contextualizando a Educação Física Escolar e seus aspectos integradores e complementares à Escola de Tempo Integral, para compreender as relações construídas entre elas, considerando os movimentos constantes que marcam essa relação, pois, de acordo com Martins (2015, p. 37), “sob condições particulares é que o fenômeno adquire, ou não, traços universais”.

Teoria Histórico-Cultural e Educação Escolar

Para falar do modo como a Teoria Histórico-Cultural compreende a educação escolar ou a aprendizagem, é necessário exercitar a compreensão de como ela entende a constituição do homem como sujeito dentro de uma sociedade, seu desenvolvimento como membro de uma espécie, não perdendo de vista suas singularidades. Por meio da apropriação da cultura historicamente produzida, mediante a interação dos sujeitos uns com os outros, é que se explica a constituição histórica e social do desenvolvimento humano.

Molon (2015) afirma que essa constituição se dá por meio de um processo dialético do indivíduo com o meio e configura a multiplicidade do sujeito, que enquanto é constituído também constitui, nessa relação denominada pela autora como *eu-outro*.

A constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro, mas fundamentalmente pelo autoconhecimento do eu, considerando que esses processos são idênticos, que acontecem pelo mesmo mecanismo, isto é, pelo mecanismo dos reflexos reversíveis. (MOLON, 2015, p. 84).

Para a referida autora, é neste sentido que o indivíduo é tido como uma unidade múltipla, que ao mesmo tempo em que se constitui é também constituinte do outro. É um processo histórico de trocas e interações que caracteriza a evolução do sujeito.

Acreditamos que o ponto de partida para compreender a Teoria Histórico-Cultural e suas relações com o desenvolvimento humano, seja considerar que a partir do pensamento marxista Vigotski estabelece as relações entre a necessidade e a capacidade de transformação da natureza pelo homem, sendo esse o principal diferencial entre este e os animais.

Considerando as especificidades trazidas pelo método de análise marxista, destaca-se que o que caracteriza a evolução da espécie humana, ou seja, o que diferencia o homem do animal, é que o homem é capaz de transformar a natureza, de criar sua própria condição de existência e de regular seu próprio comportamento por meio de sua atividade prática chamada ‘trabalho’. (TULESKI et al, 2015, p. 172).

Como afirmam Facci et al. (2009, p. 114), a constituição do homem ocorre principalmente por meio do trabalho, considerada a principal categoria para a constituição do ser humano no Materialismo Histórico Dialético, e fundamental ao desenvolvimento social individual e coletivo. “[...] a cada novo progresso, e na medida em que aumentava seu domínio sobre a natureza, o homem ia ampliando seus horizontes, o que o levava a descobrir nos objetos novas propriedades”.

Esse processo de manipulação da natureza e consequente desenvolvimento do trabalho contribuem para agrupar os homens em sociedade, e é justamente esse movimento dialético que oportuniza a constituição dos sujeitos, fazendo-os superar o reino animal e construir a própria identidade e a história.

Dito isso, compreendemos que para entender a constituição do sujeito, sua identidade e seus processos educativos, é necessário localizá-lo no contexto em que vive e considerar sua relação com o outro com base no que é inerente à sua própria constituição.

Desta forma a referência ao social não é ao social genérico e abstrato, indiscriminado e absoluto, mas ao social constituído e constituinte de sujeitos historicamente determinados em condições de vida determinadas historicamente. Um social que é também subjetividade e intersubjetividade, cuja dinâmica se constitui na teia de relações entre sujeitos diferentes e semelhantes. (FACCI; BARROCO; LEONARDO, 2009, p. 118).

Conforme afirmam Urt e Simão (2013) o homem é o resultado da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, os quais não são transmitidos por hereditariedade, e sim por mediatização com os outros homens, entendendo que o processo de apropriação da cultura é efetivado a partir das mediações das experiências sociais, caracterizando um processo

educativo em que o homem, por meio das relações sociais, se apropria das atividades cotidianas, constituídas pelos objetos, pela linguagem, pelos usos e pelos costumes.

De acordo com Tuleski et al. (2015, p. 173), é possível vislumbrar na teoria aspectos educativos mesmo que não escolares. “O fato é que o ser humano tem a capacidade de se apropriar da produção do conhecimento de outros homens, o que possibilita não só o surgimento da cultura e da história humana, mas também da sua continuidade”.

Vigotski (2003) aponta que a educação ocorre a partir dos conhecimentos prévios do próprio aluno, experiências determinadas pelo ambiente social em que vive, enquanto nesse contexto o professor tem o papel de organizar o ambiente de aprendizagem.

Contudo, o autor não está dizendo que basta ao aluno os conhecimentos adquiridos no seu meio social, mas sim que é necessário criar um ambiente adequado aos processos educativos formais. “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe além de seu meio” (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Assim, entendemos que para Vigotski (2003) cabe à escola fornecer o necessário para que o aluno se desenvolva, entendendo o necessário como aquilo que o cotidiano fora da escola não é capaz de proporcionar. O conhecimento adquirido na escola deve ser capaz de superar o espontâneo ou comum. Tal fato necessita de um planejamento e de esforço coerente de transmissão e apropriação do conhecimento científico entre as camadas componentes da escola.

Tuleski et al (2015) esclarecem que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, determinantes da condição humana do homem, apesar de depender das condições biológicas e psíquicas, se originam e desenvolvem de acordo com as mediações oferecidas às crianças, para que se apropriem de instrumentos e signos culturalmente construídos. À escola cabe esse papel formal.

Quando o sujeito se apropria de um instrumento psicológico, a função psíquica natural se eleva a um nível superior, reestruturando-se e ampliando sua atividade. A função psíquica natural não é eliminada, mas sim se reestrutura. O processo de educação não apenas influencia no desenvolvimento do homem, mas também é fundamental para reestruturar as suas funções psíquicas e elevar o comportamento humano a patamares superiores. (TULESKI et al., 2015, p. 178-179).

A educação, nesse caso, é um processo dinâmico, em que os alunos, os professores e a comunidade que compõe a escola têm voz. Nesse sentido, acreditamos que as experiências vividas neste ambiente compõem o indivíduo de maneira integral, logo não se pode olhar o aluno de maneira dicotômica. Ele é constituído em seu processo de apropriação cultural na escola e fora dela e um espaço completa o outro.

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas, quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo. (VIGOTSKI, 2003, p. 78).

Sobre isso, Tuleski et al (2015) afirmam que, mesmo que o desenvolvimento humano decorra dos processos de aprendizagem, não se pode dizer que isso dependa exclusivamente da escola, visto que a humanidade viveu sem escola por milhares de anos. Apontam que os processos educativos são totalmente concretos, porque apenas objetivos concretos podem ser atribuídos a eles.

A educação tem função social e, de acordo com Vigotski (2003), sempre esteve impregnada de um caráter classista, sempre orientada aos interesses das classes dominantes. Logo, independente de quem se educa, seus objetivos são concretos e são eles que orientam os processos educativos em questão.

Desse modo, Vigotski (2003) define a educação como influência e intervenção planejadas, que estão adequadas ao objetivo de quem a propõe, considerando o momento histórico em que se propõem. À luz da Teoria Histórico-Cultural três conceitos são fundamentais para o desenvolvimento e a compreensão deste trabalho: sentido e significado, atividade docente e atividade de estudo.

Sentido e Significado

Sentido e significado são conceitos distintos para a Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (2005) afirma que o significado é uma unidade do pensamento e da fala, unidade que podemos entender como a parte interna da palavra. O significado é a unidade discursiva do pensamento, é a materialização do pensamento.

Já, segundo o mesmo autor, sentido pode ser caracterizado como uma fala interna, a significação do pensamento para si mesmo, é atribuição do próprio sujeito, singular ou plural, e sobressai ao significado.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKI, 2005, p. 465).

Enquanto o significado desfruta de certa estabilidade, independente das alterações contextuais, o sentido é pessoal, faz parte do mundo interno de quem o atribui. O sentido é inconstante e dinâmico e se estabelece de acordo com o meio e o indivíduo. Nesse caso, os sentidos se sobressaem ao significado, já que são uma construção social, não uma construção aleatória, mas histórica, estabelecida nas relações sociais entre indivíduos e meio.

Entendendo que o pensamento e a fala são pontos centrais para a compreensão da consciência humana, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural Asbahr (2014) expõe que a unidade fundamental da relação entre ambas é o significado da palavra, compreendendo o significado como a palavra vista do seu interior, sua condição concreta.

Vigotski (2005) define o significado da palavra como uma relação tão estreita entre pensamento e fala, que fica difícil afirmar se é um fenômeno do pensamento ou da linguagem: “[...] uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável [...]” (VIGOTSKI, 2005, p. 104).

Entretanto, como o próprio autor afirma, sendo o significado um ato de generalização é um fenômeno do pensamento, é interno. Então, o significado da palavra é uma ideia estável, cabe a ela uma variante de sentidos de acordo com as transformações culturais pelas quais passam os indivíduos.

Atividade Docente

Vigotski (2003) expõe que ao professor, o ser humano mais capacitado no ato da educação escolar, cabe a função de construir meios de aprendizagem que conjuguem os meios social e natural do aluno, de modo que um não se contraponha ao outro, ao contrário, se completem.

Por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

Facci (2004) defende que não se deve desconsiderar a experiência de vida do aluno no processo ensino-aprendizagem, contudo o professor tem o dever de reestruturar essa experiência, conhecimento espontâneo, para que o aluno venha a superá-lo. Dessa maneira, natural e sistematizado se fundem para que o aluno se aproprie de novos conhecimentos, superando o que já é conhecido por ele.

De acordo com Libâneo (2004) a atividade docente, por se tratar de uma atividade cognitiva, que trabalha com o desenvolvimento de aspectos humanos muito específicos, não

pode ser tida como atividade abstrata, e sim ser instrumentalizada, partindo do princípio que converge para a formação de sujeitos.

Para o autor,

[...] o professor desenvolve uma atividade prática, entendendo prática no sentido de envolver uma ação intencional marcada por valores. O professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar de modo mais efetivo o modo de fazer e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte. (LIBÂNEO, 2004, p. 138).

Ao considerar o trabalho do professor um trabalho prático, orientado e instrumental, não será suficiente apenas refletir sobre a prática e nem uma experiência refletida, como afirma Libâneo (2004). Para o autor serão necessárias, além de estratégias, procedimentos metodológicos e modos de fazer da prática um conhecimento teórico amplo e sólido sobre a atividade docente.

Nesta perspectiva, há ainda a necessidade de pensar o professor e, conseqüentemente, o ensino como atividade fundamental ao desenvolvimento mental dos alunos, que precisa fundamentar-se em condições concretas de trabalho docente. Duarte (2001) afirma que ao professor cabe organizar formas adequadas de atividades em que o conhecimento possa ser criado e assimilado pelos alunos.

Tal afirmação parte do pressuposto de que o conhecimento é social e criado na interação entre os indivíduos e o meio. Concordamos com Eidt e Duarte (2007) quando expõem que o ensino escolar sempre promove, em alguma medida, o desenvolvimento psicológico dos alunos, contudo a qualidade desse desenvolvimento deve ser analisada de acordo com o modo como organiza e desenvolve a atividade docente.

Com base nos estudos de Davidov, Leontiev e Vigotski, Eidt e Duarte (2007) afirmam que,

[...] é justamente por meio da atividade de ensino corretamente organizada que são colocadas as condições para superação do desenvolvimento parcial de alguma das funções psicológicas superiores, compreendidas como um produto sócio-histórico, ou seja, engendrado pelas relações de objetivação e apropriação do patrimônio cultural construído pela humanidade através dos tempos. (EIDT; DUARTE, 2007, p. 52).

Nesse sentido, compreendemos que a atividade docente deve possibilitar ao aluno a capacidade de superação do conhecimento comum para o conhecimento científico e conseqüente transformação da condição em que se encontra, ampliando suas condições de humanização.

Atividade de Estudo

Ao compreendermos a categoria atividade na Teoria Histórico-Cultural entendemos que o que diferencia a atividade de estudo ou escolar da atividade cotidiana extraescolar é a sistematização, a intencionalidade e o compromisso deliberado de tornar acessível o conhecimento historicamente produzido e organizado.

Sendo assim, estando o indivíduo na considerada idade escolar, sua principal atividade é o estudo, ocupando o espaço do que virá a ser o trabalho na idade adulta. Na escola, os alunos são levados à aquisição dos conhecimentos científicos culturalmente construídos e à consequente apropriação de seus significados.

A esse respeito, Leontiev (2004) afirma que nem todas as atividades têm a mesma importância na formação da personalidade do indivíduo e algumas são consideradas principais ou dominantes. A atividade de estudo, por exemplo, é considerada dominante no universo infantil, pois, em dado momento, é o principal agente no desenvolvimento da criança.

Sob tal premissa, considera-se então que as atividades realizadas na escola, guardadas suas especificidades, são todas atividades de estudo, porque estão possibilitando a formação omnilateral dos indivíduos. “Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes” (FACCI, 2004, p. 70).

Facci (2004) também afirma que a atividade de estudo é intermediária do sistema de relações das crianças com os adultos, e que nela se assimilam os novos conhecimentos, objetivo principal do ensino escolar. De acordo com o período de desenvolvimento do indivíduo, não só na infância, a atividade de estudo continua refletindo em sua formação de modo geral. O estudo é a atividade principal na idade escolar.

Eidt e Duarte (2007) afirmam que a Psicologia Histórico-Cultural considerou a atividade de estudo dominante na fase denominada idade escolar¹ e essa atividade assumiu um papel fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas da criança, uma vez que está se apropriando, de certo modo, das formas mais desenvolvidas de consciência social.

Contudo, e considerando a sociedade em que vivemos, é importante ressaltar que a atividade de estudo não pode prender-se ao objetivo de adaptar o sujeito ao meio pela aquisição do conhecimento. O objetivo do estudo é superar o que está posto e o que é tido como certo a seguir por determinado indivíduo.

¹ Os psicólogos soviéticos consideraram idade escolar a faixa etária que vai dos sete aos dez anos.

Em pesquisa a respeito da atividade de estudo na adolescência, Anjos e Duarte (2016) afirmam que esta não deve se limitar à reprodução da força de trabalho de maneira alienada, e sim preparar os indivíduos para a atuação no mundo capitalista, onde sua força de trabalho é seu meio de sobrevivência.

Consideramos realizar essa pesquisa com base nesses pressupostos teóricos, dada a compreensão de que a Teoria Histórico-cultural nos traz da educação escolar para a constituição do homem em sociedade, porque considera as atividades educativas formais fundamentais à formação humana.

Conceitos, como sentido, significado, atividade docente e atividade de estudo, são imprescindíveis neste contexto se propomo-nos a compreender a função de determinados conteúdos escolares em relação às suas atribuições no cotidiano da escola. Dada a determinação dos objetivos da pesquisa, a mesma se constrói de acordo com os paradigmas necessários à sua conclusão.

Procedimentos Metodológicos

Nosso campo de pesquisa foi constituído por duas escolas municipais de tempo integral de Campo Grande-MS cujos sujeitos foram os professores de Educação Física, atuantes tanto nas ACCs dos primeiros anos do ensino fundamental de cada uma delas quanto nos ambientes de aprendizagem integradores. Contamos com a colaboração de sete (07) professores da ETI – 1 e quatro (04) da ETI – 2.

A diferença no número de professores participantes em cada escola se deve ao fato de que a segunda escola conta com um número menor de professores, além de dois professores não terem aceitado participar da pesquisa. O contingente menor de profissionais da ETI – 2 ocorre porque tem menos professores, atuando apenas nas atividades complementares.

Em ambas as escolas tivemos total acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e foi fornecido o Projeto de ACC de todos os professores participantes. É importante lembrar que no caso dos PPPs, não foi possível retirá-los da escola ou fazer cópias do mesmo, sendo necessário que sua análise fosse realizada no ambiente da biblioteca escolar, espaço que foi oferecido pela equipe técnica da escola para esse fim. Ao contrário dos PPPs, os Projetos de ACCs dos professores foram encaminhados por e-mail pela coordenadora de Educação Física de cada escola.

O primeiro passo para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizar o levantamento bibliográfico em bancos de teses e dissertações, a fim de verificar o que se tem produzido na área da Educação Física em articulação com a escola de tempo integral ou a educação em tempo integral e ampliada, com o propósito de elaborar um estado do conhecimento para referência em nossos estudos.

Reconhecemos a necessidade de realizar um amplo estado do conhecimento e, quando possível, o estado da arte sobre o objeto de estudo a ser pesquisado dado que tal trabalho abre novos parâmetros e possibilita refinar os objetivos da pesquisa em si. O levantamento do que tem sido produzido em determinada área permite conhecer o que falta à mesma e possibilita traçar um caminho de sucesso para a pesquisa.

Assim como expõe Ferreira (2002), o combustível para a realização de trabalhos desta natureza é a necessidade de conhecer o que já se tem produzido e construído em determinada área do conhecimento, para, em seguida, debruçar-se sobre o que ainda deve ser feito. Este também é um meio de conhecer os olhares que foram lançados ao conhecimento produzido e reconhecer possibilidades de novos olhares.

Procedimentos de Pesquisa

Para a coleta de dados, o primeiro procedimento foi recorrer à análise documental, conforme anteriormente citado, nos PPPs e nos projetos de ACC de cada professor participante (Apêndice I). Por meio desta análise buscamos compreender o funcionamento da ETI, seus objetivos e propostas para a formação do aluno e, especificamente, o lugar do componente curricular Educação Física nesse modelo escolar.

O segundo passo foi a aplicação da entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi organizado de acordo com os objetivos da pesquisa e formulado a partir das inquietações despertadas após a realização do estado do conhecimento (Anexo I).

Acerca da entrevista semiestruturada, Rosa (2015) define como a maneira de obter as informações diretamente das fontes, no nosso caso os professores. Caracteriza-se pelo uso de um roteiro pré-definido, contudo, mesmo possuindo o roteiro, é permitido ao entrevistador digressões deste roteiro para explorar respostas obtidas. O fundamental, nesse caso, é que o pesquisador mantenha uma postura neutra de não indução à emissão de respostas.

Após a análise dos documentos, considerando nosso aporte teórico, a importância da entrevista se comprova, porque é nesse momento de interlocução entre pesquisador e

participante que o pesquisador também se torna um instrumento da pesquisa em ação, o que permite ir à gênese da questão e proporciona a noção de totalidade do fenômeno em estudo.

As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (FREITAS, 2002. p. 27).

Desse modo, compreendemos a preocupação do pesquisador com o processo que está sendo pesquisado e não apenas com o fenômeno em si. A autora enfatiza que na entrevista realizada numa perspectiva histórico-cultural existe mais que uma troca de perguntas e respostas, a relação concebida nesse contexto é dialógica: “[...] é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Educação Física Escolar e Educação Integral em Tempo Integral: o Estado do Conhecimento

Essa é uma parte importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois apresenta o que se tem produzido no campo da Educação Física em articulação com as Escolas de Tempo Integral e a educação integral dos sujeitos. Uma inquietação que surge da necessidade de conhecer de que maneira os professores, os gestores educacionais e toda a comunidade escolar concebem a Educação Física Escolar nesse contexto e quais direcionamentos metodológicos são dados na escola.

Estes levantamento e análise constituem-se num estado do conhecimento acerca do tema. São justificados pelo fato de que precisamos compreender de que maneira a Educação Física se insere no currículo da Escola de Tempo Integral e como os pesquisadores têm abordado essa inter-relação, em quais referenciais teóricos se fundamentam e quais questões já estão respondidas, assim como o que ainda carece de investigação.

Compreender a Educação Física Escolar e de que maneira se desenvolve seu processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Integral em Tempo Integral, possibilita a compreensão dos avanços alcançados pelo uso dos elementos da cultura corporal no desenvolvimento do aluno, quais ações não têm proporcionado o resultado esperado para a aprendizagem e colaboram para o bom desenvolvimento do estudo atual.

Sendo assim, realizamos esta investigação bibliográfica em busca de conhecimento acerca da Educação Física, da Educação Integral em Tempo Integral e do que tem sido realizado

para estabelecer melhores conexões entre ambas, com a finalidade de ampliar o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e fisiológico-motor do aluno.

Para tanto, foram realizadas pesquisas na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), nos repositórios institucionais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, no Banco de Teses da CAPES e no Portal de Periódicos CAPES/MEC. Essas pesquisas ocorreram nos meses de maio a julho de 2016 e foram selecionadas 11 produções acadêmicas acerca do tema.

A busca realizada na BDTD, Banco de Teses da CAPES e no Portal de Periódicos CAPES/MEC, no período de maio a julho de 2016, resultou em 519 produtos na BDTD, 92 no Portal de Periódicos e 129 no Banco de Teses. Para a busca nos bancos de dados foram utilizadas três palavras-chave combinadas entre si: ‘educação física’, ‘escola de tempo integral’ e ‘educação integral’.

Verificamos ainda que quando os descritores foram utilizados individualmente, mesmo com o aumento significativo no número total de trabalhos encontrados nas três bases de dados, tal fato não alterou o número de produtos selecionados para análise.

É justo esclarecer por que mesmo encontrando um total de 740 trabalhos, apenas 11 foram selecionados para este estudo. A realidade é que, quando se fala em Educação Física e Educação Integral, há diversos trabalhos produzidos sobre o tema, entretanto a educação integral a que se referem não diz respeito à educação em tempo integral ou à ampliação do tempo escolar.

A referência que se faz à educação integral em articulação com a Educação Física remonta à ideia de formação total do homem em detrimento do pensamento dicotômico entre corpo e mente. Estes trabalhos não fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa.

Abaixo, seguem os quadros demonstrativos referentes aos trabalhos selecionados (tipo, instituição de origem, área do conhecimento, ano de publicação, base teórica, objeto de estudo e palavras-chave).

Quadro 1 – Dados Gerais da Pesquisa*

Banco de Dados	Número de Trabalhos Encontrados	Número de Trabalhos Selecionados
Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD	519	11
Banco de Teses – CAPES	129	7
Portal de Periódicos – CAPES/MEC	92	1
Total	740	11**

Fonte: Dados Organizados pela Autora, 2017.

*descritores utilizados e combinados entre si (Educação Física, escola de tempo integral e educação integral).

**o número de total de trabalhos selecionados não é uma soma do número selecionado em cada banco, pois os resultados se repetem.

Quadro 2 – Origem e Ano de Produção*

Nº	Instituição de Origem	Tipo	Programa/Área de concentração	Ano
1	Universidade Metodista de São Paulo	Dissertação	Educação	2011
2	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Dissertação	Educação	2012
3	Universidade Federal do Pará – UFPA	Dissertação	Educação	2013
4	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Dissertação	Educação Física	2014
5	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Dissertação	Ciências do Movimento Humano	2014
6	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Dissertação	Educação Física	2015
7	Universidade Salgado Filho	Dissertação	Ciências da Atividade Física	2015
8	Universidade São Judas Tadeu	Dissertação	Educação Física	2015
9	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Tese	Educação	2015
10	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Dissertação	Educação Física	2016
11	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Tese	Educação	2016

Fonte: Dados Organizados pela Autora, 2017.

*Pesquisas articuladas entre Educação Física e escolas de tempo integral.

Quadro 3 – Natureza da Pesquisa*

Nº	Instituição de Origem	Programa/Área de concentração	Palavras-chave	Objeto de Estudo da Pesquisa
1	Universidade Metodista de São Paulo	Educação	Educação. Brasileira. Tempo Integral.	Saúde
2	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Educação	Infância. Jogo. Brincadeira. Lúdico. Educação Integral. Ensino Fundamental de Nove Anos.	Ludicidade
3	Universidade Federal do Pará – UFPA	Educação	Educação Integral. Esporte. Lazer.	Esporte

4	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Educação Física	Corporeidade. Escola de Tempo Integral. Educação Básica.	Corporeidade
5	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Ciências do Movimento Humano	Escola. Políticas Públicas. Programa Mais Educação. Práticas Esportivas.	Esporte
6	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Educação Física	Educação Integral. Programa Mais Educação. Educação Física. Conteúdos.	Esporte
7	Universidade Salgado Filho	Ciências da Atividade Física	Educação Integral. Educação Pública. Esporte. Educação Física Escolar. Ginásio Experimental Olímpico.	Esporte
8	Universidade São Judas Tadeu	Educação Física	Gestão Educacional. Gestão Esportiva. Educação Integral. Programa Mais Educação. Políticas Públicas.	Esporte
9	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Educação	Educação Integral. Atividades Esportivas. Educação.	Esporte
10	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Educação Física	Corpo. Corporeidade. Educação Integral.	Corporeidade
11	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Educação	Educação. Anísio Teixeira. Democracia. Educação do Corpo. Projeto Anisiano.	Corporeidade

Fonte: Dados Organizados pela Autora, 2017.

*natureza da pesquisa, nesse caso, refere-se ao tema central e à base teórica.

**classificamos estes itens como 'não identificados', pois não fica claro em qual base teórica ou epistemológica se apoia o pesquisador.

As análises dos trabalhos selecionados foram feitas com base nas leituras dos resumos, das palavras-chave, da introdução, da metodologia e da conclusão ou considerações finais de cada produto. Por vezes, para mais esclarecimentos e maiores informações acerca da pesquisa analisada, foi necessária a leitura do trabalho completo, por causa da impossibilidade de encontrar os dados necessários apenas em recortes dos trabalhos.

Em primeiro momento, identificamos que as produções envolvendo esta área de estudo são recentes, visto que os produtos selecionados foram defendidos entre 2011 e 2016, sem que tivéssemos concorrido para a delimitação deste período.

Consideramos que tal fato se deva à recente implantação do Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial n.17/2007, cujo intuito é induzir a ampliação da jornada escolar para um mínimo de sete horas diárias e a organização curricular, objetivando a educação integral em tempo integral.

O PME busca promover uma ação entre as políticas públicas educacionais e sociais “contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2008, p. 7).

Além do aumento do tempo do aluno na escola, é objetivo do PME promover o compartilhamento da tarefa de educar entre outros setores da sociedade além da escola. O PME entende que educação integral é mais do que escola em tempo integral, ao menos é o que dizem os textos legais que norteiam o Programa.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2008, p. 7,8).

Especificamente na área da Educação Física encontram-se as atividades fomentadas dentro do macro campo 'Esporte e Lazer' previsto pelo PME. Este macro campo inclui diversas modalidades esportivas, além da inserção do Programa Segundo Tempo (PST), que possibilita a prática esportiva no contra turno escolar, em escolas de tempo regular, mas, por não ser objeto deste estudo, não o detalharemos aqui.

Referente ao PST, criado pelo Ministério do Esporte como política para integrar o esporte educacional à política de educação, este objetivou facilitar o acesso ao esporte, priorizando o atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, desde que matriculados na rede pública de ensino.

É importante esclarecer que, como afirma o próprio PME, nem sempre os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades das Escolas de Tempo Integral são professores formados e especialistas nas áreas de atuação. Assim,

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos) [...]. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de

aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. (BRASIL, 2008, p. 14).

É claro que nesta dinâmica de funcionamento existe o papel do professor e dos gestores da escola, contudo peca-se em oferecer educação integral por meio da ampliação da jornada escolar assistida por não profissionais da área de educação e sem a supervisão destes.

Nos estudos que analisamos para a produção deste estado do conhecimento, essa é uma colocação constante. Existe, na opinião destes professores, grande dificuldade em oferecer educação integral quando o profissional, no caso o monitor das oficinas, não está familiarizado com os processos educativos. Fato que concorre para a desvalorização da formação acadêmica do professor.

Podemos perceber isso mais claramente em alguns momentos dos trabalhos analisados:

Analisa-se que os monitores não deveriam ter tanta autonomia para montar seus planejamentos e realizar suas aulas, pois é de suma importância a orientação do professor, uma vez que este já passou por uma formação acadêmica, possui licenciatura plena e, portanto, está mais apto à realização do trabalho pedagógico. (PAES NETO, 2013, p. 168).

Entendemos que a escola deve estar aberta à participação da comunidade, pois entendemos que esta abertura é essencial ao desenvolvimento social do aluno. Vigotski (2003) já tecia afirmações sobre a necessidade de abrir a escola à sociedade e a impossibilidade de educar fora do meio social do aluno.

Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi fechar-se e se isolar da vida mediante alta cerca. (VIGOTSKI, 2003, p. 300, 301).

Contudo, percebemos em nossas análises que os professores/pesquisadores, mesmo que não se oponham à presença da comunidade na escola, chamam atenção para a falta de formação acadêmica e experiência no trabalho educativo. A realidade é que esta participação tem sido feita sem supervisão adequada e sem que a comunidade, na figura dos monitores das oficinas, seja preparada para esse trabalho participativo.

Detalhando informações a respeito dos objetos de pesquisa dos trabalhos selecionados, seis são relacionados ao estudo dos esportes e das práticas esportivas no ambiente da Escola em Tempo Integral, três são pesquisas referentes à corporeidade, um à ludicidade e o último à saúde na escola.

Percebemos que o fato de a maior parte dos estudos estar relacionada aos esportes, pode ocorrer devido à procura da comunidade escolar para essas oficinas, e também pela inserção do Programa Segundo Tempo (PST) no macro campo 'Esporte e Lazer', do PME, incentivar a

presença de monitores desta área na escola, além da abrangência do esporte em diversos espaços da sociedade brasileira.

A possibilidade dessa ocorrência, pode se dar devido ao grande número de pessoas nas comunidades que acreditam estar aptas para trabalhar com oficinas esportivas. Por essa razão, as escolas optam por oferecer tais atividades, já que os monitores das oficinas são oriundos da própria comunidade e não carecem de formação acadêmica. Afirmamos a não necessidade da formação, dada a possibilidade aberta pelo PME de atuação de indivíduos não formados, ou seja, não é exigida formação na área de atuação.

Esta condição é um ponto que levanta dúvidas acerca dos programas, tanto do PST quanto do PME, já que trata da educação formal e das minúcias de áreas afins à educação, pois não nos consta que em outras áreas, como a da saúde, por exemplo, seja permitida ou mesmo incentivada a participação de profissionais não formados ou não capacitados no trabalho propriamente dito.

Desse modo, vejamos o que expõe o Manual Operacional de Educação Integral (2014) quanto à natureza voluntária e a formação necessária do monitor.

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, *preferencialmente*, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. (SEB, 2014, p. 18-19 – grifo nosso).

Posto isso, questionamo-nos o que seria considerado habilidade apropriada ou quem aferiria estas habilidades? O fato de tais colocações serem vagas, e não eficientemente específicas, nos documentos legais, causa certa desconfiança, tanto em profissionais quanto em pesquisadores da área da educação, quanto à natureza educativa das ações desenvolvidas no âmbito do PME e da implantação da Educação Integral em Tempo Integral.

Costa (2015) afirma que nas oficinas esportivas predominam as práticas de determinadas modalidades eleitas pela escola, com o objetivo de ocupar o tempo do aluno ou formar atletas para competições estudantis. O autor expõe que esta prática é descontextualizada da Educação Física Escolar, pois os professores/monitores não têm formação na área, além das escolas não contarem com estrutura física adequada às práticas.

O problema da falta de formação dos monitores aparece em todos os estudos relacionados ao esporte que foram selecionados. Os pesquisadores mencionam a desarticulação entre Educação Física Escolar e oficinas complementares, evidenciando a ideia de que há duas escolas funcionando em turnos diferentes onde deveria existir uma Escola de Tempo Integral.

Na proposta geral do programa, abre-se a monitoria para qualquer cidadão que queira se integrar ao programa auxiliando o processo de ensino-aprendizagem com sua experiência, trazendo o conhecimento da comunidade para dentro da escola. (KEMPP, 2014, p. 51).

Assim, compreendemos que um dos pontos problemáticos do PME é a não contratação de pessoal adequado para ministrar as atividades das oficinas. Costa (2015), Kempp (2014), Paes Netto (2013) e Blatt (2015) concordam que, junto à deficiente estrutura física e à desarticulação entre escola e oficinas, a contratação e a escolha de monitores sem formação acarreta graves problemas à utilização do esporte como elemento educacional.

Nesse contexto, destacamos o que diz o Texto Referência para o Debate Nacional (SEB, 2009a), da Série Mais Educação. Ao descrever o Projeto Bairro Escola² afirma que a participação de monitores voluntários contribui para a melhoria do rendimento escolar dos alunos, pois integra-os ao espaço social, no caso o bairro. Entretanto, o texto ressalta que as atividades desenvolvidas por estes monitores devem estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Kempp (2014) afirma que a falta de formação dos monitores compromete a proposta pedagógica do Programa, assim como sua falta de vínculo empregatício provoca rupturas no processo de aprendizagem dos alunos. A autora esclarece que os monitores não recebem pelo trabalho, são voluntários, que recebem uma ajuda de custos para transporte e alimentação, e isso causa grande rotatividade no Programa.

Tal fato caracteriza, como dizemos em outros momentos desse texto, uma desvalorização da formação acadêmica e do trabalho do professor, especificamente, além da utilização de mão de obra barata, pois não é qualificada para o trabalho.

Já o PME entende a participação desses monitores ou agentes sociais como uma forma de valorização, pois realizam um trabalho transformador junto às comunidades, conforme aponta o Caderno 4, do macrocampo de Esporte e Lazer do PME:

O diferencial nessa proposta de ação comunitária do esporte e lazer a ser desenvolvida no Programa Mais Educação é, além dos professores de Educação Física que trabalham com a ação educativa dos programas de esporte e lazer, integrarmos a atuação de agentes também como orientadores de atividades junto aos seus grupos locais. Estes agentes são pessoas da própria comunidade, que muitas vezes, já vem atuando, voluntariamente, na Rede Social com alguns conteúdos culturais, por exemplo, o futebol de várzea e a capoeira. (SEB, 2009b, p. 28).

² Projeto de Educação Integral da Prefeitura de Nova Iguaçu/RJ.

Verificamos que quanto à implantação do PME, no que diz respeito às oficinas esportivas, os problemas encontrados pelos pesquisadores são muito parecidos, e até mesmo iguais em alguns pontos, independentemente da região do país.

Percebemos um distanciamento entre a Educação Física Escolar e o esporte desenvolvido nas oficinas, e esse tipo de estrutura descaracteriza o que se propõe como Escola de Educação Integral em Tempo Integral. Fica claro, nessas análises, que o esporte não tem sido trabalhado em seus aspectos educacional e social e encontram-se aí atividades dissociadas dos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

Os problemas encontrados pelos pesquisadores refletem uma distância entre Estado, escola, comunidade e professores. Cada um desses segmentos atribui um significado diferente ao esporte na escola, assim como às outras oficinas oferecidas dentro do PME.

De acordo com Blatt (2015), e corroborando com o exposto pelos demais pesquisadores aqui selecionados, os monitores não precisariam de formação adequada, pois são vistos como cuidadores dos alunos, num movimento em que as escolas exercem o papel social do Estado, de cuidar e proteger as crianças.

Por esse mesmo motivo, considera-se que não há necessidade de uma estrutura física adequada, pois os alunos estão ali apenas para estarem protegidos da situação de rua e de abandono, logo qualquer ambiente é útil, desde que haja alguém responsável por eles durante a permanência.

Nesse sentido, perde-se muito do que poderia ser o esporte na escola, se fosse utilizado em sua totalidade, visando a formação integral dos sujeitos envolvidos no processo. Diversos autores renomados da área da Educação Física escrevem sobre as possibilidades oferecidas pelo esporte nos processos educativos, contudo buscamos colocações nos próprios produtos analisados.

Blatt (2015), por exemplo, diz que

As atividades esportivas têm se apresentado dentro e fora das aulas de Educação Física como um dos elementos que podem proporcionar uma ampla possibilidade de formar sujeitos democráticos, críticos, tendo como parte fundante e essencial, o fundamento ético e político, que poderá ser capaz de transformar a ação e humanizar. (BLATT, 2015, p. 59).

Paes Neto (2013) vai além e faz uma crítica ao que se encontra nessas escolas que optam pela inclusão da oficina esportiva, no que diz respeito ao esporte de rendimento e à reprodução esportivista oriunda da lógica capitalista. Lógica que quanto mais rende, ou ganha, maior o *status* adquirido.

O autor esclarece que esta reprodução esportivista se dá sem fundamentação teórico-metodológica, não promove criticidade no aluno e não objetiva uma formação transformadora.

Em relação às estratégias metodológicas, é necessária a opção por estratégias que sejam pautadas na transformação social e que sejam organizadas a partir do trabalho pedagógico intencional e concreto [...]. (PAES NETO, 2013, p. 154).

O autor afirma que fica evidente em sua pesquisa que o esporte mais aceito dentro das escolas é o esporte de rendimento, o que está relacionado à alienação dos sujeitos, porque carrega em si uma carga ideológica e simbólica do capitalismo que contribui para as diferenças de classes. Ao invés de promover interação e pensamento crítico, as práticas esportivas trabalhadas nas escolas são meras reproduções dessa lógica alienante.

Para o PME, o esporte deve ser desenvolvido na escola dentro de uma perspectiva social, de forma que reconheça no espaço escolar as diferentes formas de aprendizagem, com vistas a aproximar os saberes escolares e os saberes sociais (Brasil, 2008). Contudo, de acordo com nossas análises, a qualidade do trabalho oferecido não tem atendido aos padrões estabelecidos pelo Programa.

Kempp (2014) destaca as diferentes significações em torno do Programa, para justificar essas incongruências dentro do que é oferecido. A autora, concordando com Paes Neto (2013), alerta que a visão social que se tem de Escola em Tempo Integral é uma visão assistencialista e não educativa. O espaço escolar é tido como lugar para deixar as crianças e não um lugar de aprendizagem.

Dessas considerações ressaltamos, por exemplo, a colocação de Kempp (2014), que expõe a ausência do esporte, propriamente dito, dentro das oficinas de práticas esportivas, considerando que os alunos ficavam soltos, desfrutando de momentos de descanso ou participando de outras atividades.

Nesse contexto, destacamos também a afirmação de Paes Neto (2013) acerca dos métodos de trabalho do esporte educacional nessas oficinas. O autor afirma que o esporte deveria ser trabalhado como um elemento cultural humano, produzido historicamente pelo homem, e não como identificou em seu trabalho e mencionamos anteriormente.

Paes Neto (2013) demonstra preocupação com o ideal de educação integral e com as divergências entre os documentos e as práticas desenvolvidas. O autor afirma que para a formação omnilateral do sujeito, necessária para a superação da sociedade conforme está disposta, o tempo pedagógico, necessário para as aprendizagens, deve ser melhor aproveitado.

No caso do esporte é preciso transcender sua utilização como meio de atenuar problemas sociais vividos por indivíduos em idade escolar e integrantes das classes sociais menos

favorecidas. De acordo com Kempp (2014) essa é a ideia proposta pelas políticas públicas no campo do esporte, e acreditamos que deve ser superada, compreendendo o esporte como um elemento educativo.

Meirelles (2015), cujos sujeitos da pesquisa foram os gestores educacionais, demonstra concordância com essa ideia ao afirmar que para estes o esporte é um elemento que contribui para o desenvolvimento dos alunos em diferentes dimensões. Definem o esporte educacional como ferramenta importante para o aprendizado de outros saberes da escola e também para a construção de valores e atitudes positivas.

Para o autor, o PME alcança as dimensões do desenvolvimento humano e transmite conhecimentos e desenvolve competências para toda a vida. Acreditamos nas potencialidades das atividades propostas e desenvolvidas pelo PME, contudo devemos considerar que, diferentemente dos demais pesquisadores, cujos sujeitos são professores, monitores, alunos e responsáveis pelos alunos, a pesquisa de Meirelles (2015) foi desenvolvida junto à gestão dos programas, o que pode indicar uma certa distância entre os projetos e a prática propriamente dita.

Podemos notar tal colocação na análise do autor, que conclui que:

Por ora, pode-se concluir que os gestores do PME no estado de São Paulo percebem as potencialidades do esporte em relação ao desenvolvimento das crianças em termos físicos, motores, cognitivos e afetivos – sociais. (MEIRELLES, 2015, p. 56).

Tal afirmação deixa claro o que se pensa sobre o esporte na escola e não expõe o que de fato é. E não falamos do que deveria ser e do que poderia ser feito na utilização do esporte educacional, mencionamos apenas a diferença que encontramos quando analisamos os resultados das pesquisas feitas com professores e alunos, por exemplo, e quando, como no caso dessa pesquisa, o sujeito compõe a gestão, da escola ou do Programa.

Nesse contexto, diante das divergências da prática esportiva desarticulada do ensino da Educação Física, Costa (2015) demonstra certa preocupação na utilização dos moldes do Programa Segundo Tempo (PST) para a implementação da Educação em Tempo Integral:

[...] é importante pensar como o programa segundo tempo no Mais Educação está se apresentando no que se vem configurando como uma proposta de educação integral no Brasil, entendo que há várias perspectivas que atribuem um papel a educação Física na escola, mas partindo da perspectiva que ela tem como objetivo inserir o educando na cultura do movimento, permitindo ele criar autonomia e criticidade no processo de formação, mesmo existindo uma gama de abordagens de ensino, cada uma com suas especificidades e intencionalidades que integram a Educação Física Escolar. (COSTA, 2015, p. 17).

É nesse sentido que o autor desenvolve seus questionamentos quanto às possibilidades de Educação Física e Educação em Tempo Integral caminharem juntas, sem o risco de cair no comum das atividades extracurriculares, sem qualquer articulação com o processo ensino-aprendizagem, o que caracterizaria duas escolas com funcionamentos e propostas pedagógicas independentes.

Para o autor, que encontrou em sua pesquisa práticas desarticuladas entre atividades complementares e Educação Física, assim como para Azevedo (2012), cujo objeto central de pesquisa foi a ludicidade, a escola corre o risco de parecer duas escolas diferentes, a do turno normal ou regular e a do contra turno, o que não é objetivo do PME.

Com base na análise dessas pesquisas, existe um conflito entre a prática e a proposta da Educação Integral, assim como também identificamos uma série de conflitos entre a Educação Física, componente curricular, e a prática de atividades complementares dessa disciplina oferecidas no tempo ampliado.

[...] a escola funciona como se estivesse apresentando duas disciplinas de Educação Física em uma mesma escola, uma do componente curricular regular e outra como atividade extra, as quais trabalham conteúdos, métodos e princípios diferentes, provocando uma confusão no processo formativo do aluno. (COSTA, 2015, p. 107,108).

No trabalho de Costa (2015) fica explícito que não existe uma unidade pedagógica no projeto da escola, demonstrando também a importância do planejamento conjunto entre professores, monitores, gestores e técnicos.

O autor afirma que para a Escola de Tempo Integral que queremos, os saberes devem estar interligados, tanto no conhecer quanto no fazer, e “para isso se faz necessário que as ações nela inseridas estejam em comunhão com seu projeto pedagógico” (COSTA, 2015, p. 85).

Existe a necessidade latente da boa formação do professor de Educação Física, para o trabalho geral e para o trabalho com a Educação em Tempo Integral, como afirma Costa (2015), de modo que sua prática seja pedagogicamente pensada. O professor precisa conhecer as dimensões dos conteúdos a serem trabalhados e estar em harmonia com os monitores das oficinas esportivas.

Fazemos aqui uma ressalva para dizer que, assim como nos demais trabalhos analisados, neste também encontramos o problema da falta de formação dos monitores e, neste caso, o autor menciona a desarticulação entre a disciplina ou componente curricular e a oficina.

Materializar tal conhecimento na prática pedagógica da escola requer uma formação que possibilite uma organização didática dos conteúdos, e mais uma vez poderíamos

questionar como os monitores do PST poderiam contribuir para uma educação integral sem um conhecimento pedagógico que direcione sua prática. (COSTA, 2015, p. 71).

Dentre os produtos analisados, a pesquisa de Costa (2015) é a que defende enfaticamente a dedicação exclusiva do professor alocado numa Escola em Tempo Integral. O autor justifica essa defesa com base na articulação entre aulas e oficinas, considerando que deste modo o trabalho em ambos os momentos estaria integrado e um completaria o outro, oportunizando uma educação integral concreta.

Se as atividades do PST forem a extensão das aulas de Educação Física, fica explícita a ideia de educação integral, caso contrário, estará acontecendo apenas atividades extracurriculares, de maneira desarticulada. (COSTA, 2015, p. 80).

Vale lembrar que o PST, assim como previsto no Caderno Pedagógico 4 do Macro campo Esporte e Lazer (SEB, 2009b), oferece uma gama variada de práticas e à escola atendida pelo PME cabe escolher quais adotar. Notamos assim que a predominância do esporte, como vimos em todos os trabalhos que fazem referência ao PST, demonstra falta de articulação entre a Educação Física Escolar e as oficinas, pois sabemos que a Educação Física Escolar contempla diversos conteúdos além do esporte.

Outra diferença identificada na pesquisa de Costa (2015) está relacionada ao caráter adotado no desenvolvimento das modalidades esportivas. Enquanto para Blatt (2015), Kempp (2014) e Paes Neto (2013) o elemento mais encontrado foi a prática do esporte de rendimento, visando competições escolares e destituída de práticas lúdicas e recreativas, para Costa (2015), apesar de pequena diferença, tais práticas ainda são predominantes nas escolas pesquisadas.

Como dissemos, a maioria dos produtos selecionados transita no campo do esporte e das práticas esportivas no ambiente escolar de tempo integral. Contudo, e para uma agradável surpresa, selecionamos ainda cinco trabalhos nos quais o assunto principal é a corporeidade ou as concepções de corpo na Escola de Tempo Integral, a ludicidade e a Educação Física e os benefícios proporcionados à saúde do aluno em tempo integral, independente dos fundamentos epistemológicos dessas pesquisas.

Bandeira (2011), em sua pesquisa acerca da função da Educação Física na escola pública de tempo integral, discute a presença deste componente curricular e o justifica por meio dos benefícios do movimento para a cognição e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O autor afirma que só faz sentido ampliar a jornada escolar com a perspectiva de ampliar também as oportunidades de aprendizagem. “A novidade está em estudos recentes que sugerem a importância da atividade física para a cognição, combate às desordens emocionais e doenças neurodegenerativas [...]” (BANDEIRA, 2011, p. 30-31).

O referido autor observa a função do professor de Educação Física neste tipo de escola e da natureza de seu trabalho, com vistas ao desenvolvimento e ampliação da própria Educação Física como área do conhecimento. Com isso, faz crítica à falta de planejamento e pensamento prático de quem elabora os projetos e documentos para a educação. Ele afirma que

[...] o que se viu foi mais um projeto lançado de maneira apressada e sem suficiente planejamento, mesmo assim, graças a boa vontade de muitos envolvidos [...] o projeto saiu do papel. (BANDEIRA, 2011, p. 59).

De acordo com Bandeira (2011), a Educação Física é fundamental à Escola de Tempo Integral, mas, concordando parcialmente com tal afirmação, discordamos do caráter que o pesquisador atribui à Educação Física enquanto componente curricular obrigatório, pois defende que a disciplina seja exclusivamente prática, reconhece a impossibilidade de trabalhar sem a mínima estrutura física adequada e, por último, acredita que mesmo as atividades práticas são capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico do aluno, reforçando a ideia de que o sujeito é dividido em duas partes, a prática e a teoria ou o corpo e a mente, ideal que combatemos veementemente.

Há, entretanto, considerações importantes no estudo realizado por Bandeira (2011) que coadunam com as encontradas nos estudos analisados anteriormente. Citamos, como exemplo, a necessidade de haver um conjunto entre o componente curricular obrigatório e as oficinas realizadas no tempo complementar, a necessidade de planejar arquitetonicamente as escolas para receberem os alunos em período integral e, principalmente, a importância de que o professor da Escola de Tempo Integral trabalhe nela em período contínuo.

Sobre a estrutura, vejamos o que afirma Costa (2015),

A discussão sobre o espaço físico na educação integral no ensino público brasileiro é um dos pontos mais desafiadores para as políticas públicas, pois com as estruturas que as escolas públicas têm hoje, não se tem capacidades de manter os alunos em tempo integral. (COSTA, 2015, p. 91).

Complementamos com a afirmação de Bandeira (2011) ao considerar que

[...] a quadra poliesportiva deve oferecer condições mínimas para um sistema de aprendizagem compensador. O modo de se planejar projetos deve ser mudado, atender alunos em condições precárias certamente acarretará em um ensino incompleto. (BANDEIRA, 2011, p. 70).

Nesse ponto, concordamos com Bandeira (2011), porque acreditamos que deve existir o mínimo de condição de trabalho pedagógico para que se possa promover algum aprendizado no aluno. O que não acreditamos é que seja impossível trabalhar a Educação Física em

condições materiais desfavoráveis, pois entendemos que a Educação Física pode ocupar outros espaços além de uma quadra poliesportiva.

O intuito aqui não é afirmar que o professor é responsável por criar espaços alternativos para a aula, o que reforçaria o entendimento de que o professor é o único responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos. O que consideramos é que podemos nos apropriar de outros espaços dentro da própria escola, ainda que tal fato não caracterize a subordinação à precarização das escolas.

Contrapondo-se ao estudo de Bandeira (2011), mas não em confronto com o mesmo, encontramos a pesquisa de Azevedo (2012), que defende a Educação Física na Educação em Tempo Integral com ênfase na ampliação das vivências lúdicas e recreativas.

É importante esclarecer que os sujeitos dessa pesquisa foram as crianças, alunos de uma Escola de Tempo Integral em processo de implementação, e, portanto, o foco foi direcionado para as brincadeiras e os jogos livres. Além das conversas com as crianças, a pesquisadora também se inseriu no contexto da escola pesquisada, para que a observação ocorresse mais fidedignamente.

Mesmo com foco diferente, a pesquisadora identificou problemas muito parecidos com os apresentados pelos demais. Ressaltamos, entre eles, a necessidade de um envolvimento maior e responsável da comunidade na e da escola, pois acredita que há um grande distanciamento entre as pessoas que elaboram os documentos educacionais e a comunidade escolar em si.

O que ocorre é que, ao implantar um programa de educação integral, sobretudo buscando uma participação cada vez maior de vários setores da sociedade há uma expectativa de comprometimento das pessoas em geral. (AZEVEDO, 2012, p. 133).

Azevedo (2012) justifica essa afirmação considerando que falta a presença do professor no planejamento desses documentos de políticas educacionais e também estabelecer um compromisso entre escola, Estado e sociedade. A autora afirma ainda que não há justificativa para o aumento da permanência da criança na escola se não existe a ampliação da cultura por meio da flexibilização do currículo e de inclusão de conteúdos até então marginalizados, como a dança, os esportes e as artes.

O currículo precisa considerar a realidade da comunidade em que a escola está inserida, ou corre o risco de ser uma idealização, e por isso é preciso levar em conta o que dizem o corpo docente e as crianças. Não se trata aqui de elaborar um currículo baseado apenas naquilo que a criança quer, ou naquilo que os adultos acham melhor. É preciso procurar novos caminhos, pois em muitos momentos não adianta realizar reformas naquilo que já existe, é preciso criar novas soluções. (AZEVEDO, 2012, p. 27).

Há uma lógica no que foi posto pela pesquisadora, e concordamos com ela, afinal não há necessidade de promover inúmeras reformas nos planos e projetos educacionais, se estes não contribuem para a ampliação das possibilidades de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Não há sentido em mudar o que está feito, se estas mudanças não possibilitam melhorias à parcela da sociedade por elas atendidas.

A verdade, a nosso ver e de acordo com Azevedo (2012), assim como Costa (2015), Kempp (2014), Paes Neto (2013) e Bandeira (2011), é que as políticas precisam sair do papel e entrar na realidade da escola, por isso se faz importante uma participação maior na elaboração dessas políticas, de todos os setores envolvidos.

Como afirmam os autores, de nada serve produzir um projeto que vise a humanização, a formação integral e a ampliação cultural dos alunos, se na prática ele não encontra meios propícios para a concretização. Não há possibilidades de sucesso se, além das letras, o projeto também não incorporar em si condições materiais e humanas para execução e atendimento à sociedade.

Azevedo (2012) conclui que as escolas correm o risco de não concretizarem a articulação entre o período de ensino regular e o turno ampliado, pois encontram-se desamparadas e esquecidas pelo Estado. Reforça ainda que somente ampliar o tempo escolar é uma proposta muito frágil para levar a educação a alçar um alto padrão de qualidade.

Acerca das concepções de corpo e como esse corpo tem sido ou pode ser trabalhado nas Escolas de Tempo Integral, Silva (2014) e Magrín (2016) têm em comum o orientador, a instituição de origem e os fundamentos epistemológicos, enquanto Morel (2016) segue um caminho diferente, pois realiza uma pesquisa historiográfica acerca das concepções de trabalho com o corpo do aluno no projeto anisiano de educação.

Magrín (2016) e Silva (2014) seguem a Fenomenologia como epistemologia de suas pesquisas e ambas tiveram professores, não somente de Educação Física (importante dizer) como sujeitos da pesquisa. O primeiro trabalho foi realizado no interior do estado de São Paulo, enquanto o segundo ocorreu no interior de Minas Gerais, em escolas públicas de tempo integral.

As autoras trabalharam com duas questões referentes ao que é corpo e como trabalhá-lo na escola. Para o primeiro questionamento, os resultados das duas pesquisas foram muito semelhantes, no sentido de que os sujeitos pesquisados entendem, em maioria, que o corpo e a mente são dois elementos diferentes que compõem o mesmo indivíduo. Desse modo, identificamos que, assim como nos demais trabalhos analisados, aqui também predomina a visão dualista do homem.

Silva (2014) esclarece que ainda prevalece o entendimento de que o corpo é só uma dimensão física do sujeito, por isso deve ser função exclusiva do professor de Educação Física pensá-lo na escola. Nos demais momentos e ambientes escolares, o corpo deve ser disciplinado e contribuir para o desenvolvimento do intelecto do aluno.

Na verdade, essa ideia corrobora o entendimento de que o corpo é concreto e a mente é subjetiva. Segundo a autora, numa educação em tempo integral os professores entendem que há tempo para trabalhar os dois campos em separado. Ela, porém, discorda do exposto porque

[...] partimos da ideia que essa não é uma formação integral, podendo ser no máximo integrada. Se acreditarmos estar nos dedicando a uma dimensão específica do sujeito em cada atividade, não entendemos esse sujeito como uma totalidade. (SILVA, 2014, p. 85).

Magrín (2016) acentua que foi identificada a necessidade de atividades corporais nesse modelo escolar, visto que com a ampliação do período os alunos não conseguiriam ficar sentados o tempo todo. Ou seja, o que a autora encontrou foi uma proposição de trabalho corporal em virtude do desenvolvimento intelectual do aluno.

As ações, segundo a autora, são moldadas em nome do controle e da disciplina. Assim, quando o aluno se torna inquieto e indisciplinado, devido ao cansaço e ao excesso de tempo parado, entra em ação a Educação Física, com o objetivo de acalmar os ânimos e trazer os alunos de volta à rotina.

[...] identificamos o corpo predominantemente em uma visão utilitarista, sendo esse fragmentado e visto como partes operantes, as quais trabalham em função de algo ou alguém, alimentando um sistema maquínico de consumo e trabalho. Tendo reforçado em suas práticas profissionais a supremacia da mente sobre o corpo, destinando-se ao trato apenas da cabeça em suas salas de aula, e o corpo, esse é responsabilidade do profissional da quadra, o professor de educação Física. (MAGRÍN, 2016, p. 58).

Sobre essa visão utilitária do corpo incide a questão da disciplina corporal, que encontra eco nessas concepções dicotômicas dos sujeitos e devem servir ao propósito de educar, sendo educar a ideia de desenvolver a formação intelectual do aluno.

[...] com relação ao controle dos espaços, dos tempos, dos corpos, o que me causou espanto foi o seguir de uma disciplina como algo sinônimo de eficiência, de valores, de organização, mesmo numa escola que se propõe a repensar os tempos e espaços, os corpos, os sujeitos, enfim mesmo numa escola de educação integral em tempo integral. (SILVA, 2012, p. 70, 71).

Tanto Magrín (2016) quanto Silva (2014) entendem a educação em tempo integral como um avanço e uma possibilidade latente para a educação integral dos alunos, contudo ambas

acreditam, e nós concordamos, que enquanto o sujeito for visto pela metade, em matéria de Educação Integral, estaremos somente aumentando o tempo de permanência do aluno na escola.

Morel (2016) afirma que enquanto no projeto de Anísio Teixeira a educação deveria encontrar respaldo na vida cotidiana, e as experiências culturais, dinâmicas e artísticas deveriam ser amplamente voltadas ao fazer, ver, observar e experimentar, na prática atual as artes e a corporalidade foram instrumentalizadas. Assim, estão inseridas no currículo obrigatório, mas relegadas, em suas funções, a um segundo plano.

Essa afirmação encontra abrigo no que foi identificado por Magrín (2016) e Silva (2014), que os processos educacionais não encontram espaço para o corpo na sala de aula e estão ali apenas por não poderem ser desligados do cérebro ou do intelecto.

O corpo como enfoque educacional foi talvez quem sofreu o maior dos abandonos, ficando subordinado à mente em nome da Educação para a cabeça, muitas vezes apenas visto como uma máquina de escrever capaz de reproduzir no papel aquilo que era reproduzido nos quadros verdes (lousas) pela figura dos professores. (MAGRÍN, 2016, p. 24).

Deste modo, Morel (2016) afirma que ampliar o tempo escolar não significa, necessariamente, ampliar as vivências e experiências corporais e culturais dos alunos. A educação do corpo, no passado e agora, serviria (e serve) ao propósito de moldar sujeitos, fundamentando o ensino em normas, correções, disciplina e eficiência.

[...] se o tempo escolar ampliado tem se caracterizado por atividades fragmentadas, por vezes sem sistematização com o restante da jornada escolar, deixa de estabelecer um planejamento e dilui o trabalho pedagógico, sem o qual não se promove uma educação integral. (MOREL, 2016, p. 67).

Vigotski (1991) afirma que os temas abordados na escola devem ter relação específica com o desenvolvimento do ser humano e devem ser ampliados de acordo com o mesmo, como numa espiral que vai se expandindo. Assim, os processos educativos escolares precisam estabelecer uma conexão lógica entre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e o momento social pelo qual passa o aluno.

A Educação Física oferece um vasto campo de conhecimento acerca de elementos produzidos historicamente pelo homem, possíveis de serem desenvolvidos na escola, inclusive em articulação com os demais componentes curriculares. Por isso, surpreende-nos encontrar tão poucos trabalhos que a relacionem com as propostas atuais para a educação integral em tempo integral e, ainda mais, pela predominância de determinado elemento nesses estudos.

Ainda que poucos, os trabalhos analisados buscam uma compreensão do que é essa educação escolar em tempo integral e qual o papel da Educação Física e dos elementos da cultura corporal em seu contexto, estabelecendo a possibilidade da continuidade das pesquisas nesse sentido, já que é uma fonte de questionamentos ainda não saturada. Tal constatação reforça a necessidade de avançar em nossa pesquisa, a fim de contribuir para um maior alcance de conhecimentos referentes à Educação Física.

No âmbito dos bancos de dados em que se deu este levantamento, a ausência de trabalhos que pesquisem os demais elementos da cultura corporal, e também de trabalhos que vejam a Educação Física como elemento da formação social do homem, deixa o caminho aberto para o aprofundamento do nosso campo de pesquisa.

O Projeto de Educação em Tempo Integral no Município de Campo Grande – MS

As escolas municipais de tempo integral (ETIs) de Campo Grande-MS foram propostas entre 2007 e 2008 como um projeto educacional considerado arrojado e inovador. Suas atividades tiveram início no ano letivo de 2009 e, de acordo com Brito (2011), os “conceitos e princípios norteadores apresentados são fruto de estudo ocorrido no período de 2007-2008, sob a orientação do consultor Dr. Pedro Demo” (BRITO, 2011, p.15).

Conforme o exposto, a escola foi erguida sob a orientação do professor Pedro Demo, portanto, muito dela ainda se fundamenta no seu pensamento teórico e, com isso, parte dos documentos e textos referentes à escola, e que existem no momento, foram escritos por ele.

Tal escola, segundo a autora, procurava atender às novas necessidades educativas e ressignificar o conceito de escola pública de tempo integral, além de definir parâmetros para garantir qualidade e consistência do projeto, servindo como modelo para experiências futuras.

A organização das metodologias de ação pedagógica na ETI deve ser diferenciada das escolas tradicionais. Todos os espaços da escola constituir-se-ão em espaços de aprendizagem e desenvolverão nos educandos possibilidades criativas, instigadoras e de interação entre todos, possibilitando um fazer pedagógico diferente em ambientes de investigação, de experiências e de reflexão, de interação com o mundo, de descobertas de novas ideias, de invenção de novas práticas, de formas diversas de conhecer, de ler e compreender o mundo. A dinâmica, portanto, dessa escola pressupõe movimento, processo e construção permanente. (DEMO, 2011, p. 49).

Melo (2013) afirma que, para a implementação do projeto, a Secretaria Municipal de Educação criou um núcleo de acompanhamento especializado, responsável pela formação e pelo acompanhamento da equipe de profissionais que atuariam nas escolas. O projeto da escola

como um todo prevê uma educação inovadora e completa, em que a formação continuada dos profissionais envolvidos é elemento primordial.

Motta (2011) define como pontos elementares para o sucesso deste projeto o compromisso com a formação dos profissionais de educação que atuariam nestas escolas, assim como o objetivo comum de educar o sujeito de maneira integral, aprimorando todos os aspectos da aprendizagem, e não apenas ampliando o tempo de permanência do aluno na escola.

Diante dessa perspectiva, os profissionais de educação da Escola em Tempo Integral dedicam seu tempo às atividades de aprendizagem, pesquisa e elaboração, consolidando assim o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das Escolas de Educação em Tempo Integral. (MOTTA, 2011, p. 13).

O processo seletivo para atuação nas ETIs, de acordo com Melo (2013), ocorreu sob a supervisão do Núcleo de Acompanhamento das Escolas de Tempo Integral (NUAC – ETI), e os profissionais selecionados passaram por um curso de formação de 360 horas.

Para participar do processo seletivo, os professores deveriam apresentar alguns requisitos, entre eles: ser efetivo da rede de ensino com disponibilidade de 40 horas semanais, ter habilidades e conhecimentos na área das tecnologias da informação e comunicação, não ter sido posto à disposição ou sofrido qualquer advertência no último ano de exercício e comprovar experiência em sala de aula por no mínimo dois anos (MELO, 2013).

Melo (2013) e Gonçalves (2014) acreditam que seu principal diferencial seja o investimento e o compromisso com a formação dos profissionais envolvidos nesse trabalho. Tanto esta formação prévia, oferecida antes do início das atividades das escolas, quanto a formação continuada que ocorre na escola.

A formação que se deu para a atuação no projeto, a qual chamamos aqui de formação preparatória, constituiu o diferencial na implantação da proposta, visto que existe uma preocupação com a formação dos docentes. Nessa dimensão, a formação continuada e ainda em serviço, aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. (MELO, 2013, p. 48).

Piatti (2016) concorda com a necessidade e a importância de investir na formação desse professor que participa do processo de mudança na educação. A autora afirma que a esse profissional cabe trilhar caminhos que deem sentido a essa educação na vida dos alunos e compreendam a integralidade dos espaços, dos sujeitos e das parcerias envolvidas.

Na cartilha que conta como tem sido e como se deu a experiência de ETI em Campo Grande, Demo (2011) define a necessidade de que o docente também seja de tempo integral na ETI, concursado e constantemente bem preparado, tendo o direito de estudar durante seu

período de trabalho, porque, para um professor, estudar também é parte do trabalho, constituindo uma atividade fundante deste. A respeito dessa convicção, o autor afirma que “Na ETI não se estuda em momentos específicos, mas o tempo todo, porque sua constituição é de ambiente de aprendizagem permanente” (DEMO, 2011, p. 24).

A formação oferecida aos professores no início das atividades nas ETIs, assim como as reuniões pedagógicas e os planejamentos realizados constantemente nas escolas, possibilitam a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, porque influenciam diretamente a prática profissional (MELO, 2013).

Ampliando nosso olhar para além do conceito da formação do professor, buscamos compreender quais outros pontos podem significar um diferencial concreto entre as ETIs e as demais escolas da rede, pois elas podem servir de parâmetro para a implantação de novas escolas nesses moldes nesta rede de ensino, conforme expressa Brito (2011).

Gonçalves (2014) é claro quanto ao diferencial das ETIs, afirmando que o ponto chave é que desde o princípio elas foram pensadas, discutidas e planejadas para atender os objetivos da educação integral do sujeito, ainda que não discuta o conceito ou sua própria concepção de integralidade.

Como principais diferenciais deste projeto de ETIs estão: a formação específica das equipes para atuarem nestas escolas, o projeto arquitetônico; o currículo escolar [...]. A proposta também conta com incentivo à prática do estudo e da formação continuada pelo corpo docente [...]. (GONÇALVES, 2014, p. 55, 56).

Desse modo, Brito (2011) afirma que essa nova escola pública de tempo integral se lança ao objetivo de formar cidadãos plenos, redefinindo estratégias e o próprio currículo escolar.

É, portanto, na perspectiva de tornar real este novo enfoque de educação e de escola, que a SEMED apresenta este projeto à sociedade campo-grandense. A essencialidade do projeto de Escola Pública Integral está exatamente na garantia deste novo conceito. Um conceito que agrega de modo articulado as categorias “**Escola**” como espaço social de aprendizagem; de “**Pública**” como direito inalienável e intransferível de todos, e de “**Integral**” como prática articuladora de todas as experiências coletivas do processo de formação humana. (BRITO, 2011, p. 15,16, grifos da autora).

A autora expõe que o currículo da ETI está baseado em pressupostos teóricos e metodológicos das variadas áreas do conhecimento humano e está orientado pelos Referenciais Curriculares da Rede de Ensino, destacando-se, entre as justificativas, as demandas de natureza didático-pedagógicas, sócio-políticas e científico-tecnológicas.

De natureza didático-pedagógica, Brito (2011) destaca a necessidade de ampliação do tempo de permanência do aluno brasileiro na escola e compara com países mais e menos

desenvolvidos que o Brasil. Destaca a utilização que se faz desse tempo ampliado da jornada escolar, constituindo-o em garantia de oportunidades de aprendizagens necessárias à formação plena do ser humano.

De acordo com o pensamento de Demo (2011), o estudo deve ser diferente, já que se propõe uma escola diferente. As relações estabelecidas entre tempo e espaço precisam ser aproveitadas de maneira que o tempo do aluno não seja subutilizado.

As atividades pedagógicas na Escola de Tempo Integral têm a perspectiva de provocar a busca de informações por identificação de situações preocupantes destacadas do cenário social em que o aluno vive de forma a ser significativa e relevante para ele. A sala de aula será apenas um espaço particular, no qual educandos e educadores encontrar-se-ão para promover a consequente sistematização dos assuntos pesquisados em outros tempos e espaços de veiculação da informação e do conhecimento, oportunizando ao aluno, discutir e elaborar soluções para as situações destacadas por ele no cenário atual. (DEMO, 2011, p. 46,47).

Mais adiante o autor afirma que a educação deve refletir a sociedade em que se insere, portanto deve formar cidadãos aptos a agirem ativamente nesta sociedade, conscientemente.

Em contexto social e político da educação, Brito (2011) se refere ao direito subjetivo de todos os indivíduos a uma educação pública de qualidade, e que entenda-se qualidade como o oferecimento de um currículo diversificado e amplo, que inclua atividades que contribuam efetivamente para a formação humana, de modo que se complementem. Ou seja, amplia-se o tempo pedagógico.

Há nesse entendimento algo da ideia exposta por Gabriel e Cavaliere (2012), que educação integral traz consigo um ideal de educação com responsabilidade ampliada e forte presença de outras áreas do conhecimento, tais como a cultura, a arte, o esporte e o lazer, ultrapassando os limites da instrução típica escolar. Segundo palavras destas autoras, “Em geral, educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação do indivíduo” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280).

As autoras também afirmam que o conceito de educação integral aparece vinculado à ideia de homem integral e está associado ao conjunto de atores e ações sociais relacionados à educação dos indivíduos dentro e fora da escola. Elas consideram que “Quando referida à educação escolar, a educação integral apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280).

Quanto à natureza científica e tecnológica, Brito (2011) afirma que ao investir numa educação de qualidade se contribui para a transformação da realidade local, tal como prevê a metodologia da problematização. Situação em que a aprendizagem ocorre por meio da pesquisa

mediada pelo uso das tecnologias e possibilita a transformação social da escola e da comunidade.

As duas Escolas Públicas de Tempo Integral devem, portanto, compartilhar a mesma essência educativa ao desenvolver atividades específicas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, projeto este, entendido como um processo democrático de tomada de decisões, construído com o envolvimento de todos, com o objetivo de organizar o trabalho desenvolvido pela escola, empreendendo a esta, sua identidade. (BRITO, 2011, p. 18).

Deste modo, como afirma Moraes (2015), o compromisso da ETI com a ampliação da jornada diária é produzir qualidade educacional, atendendo às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. O intuito é promover a cidadania, a inclusão e a transformação social.

Quanto à organização curricular, Moraes (2015) esclarece que, com a ampliação do tempo, deveriam ser integradas ao currículo atividades de caráter lúdico, artístico, cultural, esportivo, científico, tecnológico e de participação social, organizadas em ambientes de aprendizagem, adotando o princípio da pesquisa e da elaboração para a aprendizagem.

A respeito do currículo, Brito (2011, p. 18) considera a importância de não esquecer “que ele não é um elemento neutro da ação educativa. É uma construção histórico-social refletida no Projeto Político Pedagógico”.

Nesse sentido, a autora também considera que

O currículo da Escola Pública Integrada deve contemplar: a dimensão da **totalidade** das ações desenvolvidas pela instituição escolar sejam elas, disciplinares ou não, regulares ou não, sistemáticas ou não; realizadas no espaço escolar ou fora dele; **flexibilidade** dos processos pedagógicos, oportunizando maior compreensão e participação do/no movimento da realidade e do pensamento; uma concepção clara e definida de **gestão educativa**, visando garantir ação efetiva e pró-ativa dos sujeitos que integram o processo escolar; uma **concepção de avaliação** que, em consonância com os propósitos da ação educativa, oriente os processos pedagógicos em suas diferentes formas; uma **concepção sócio-histórica de aprendizagem** que define os objetivos, estabelece as estratégias metodológicas e as decisões acerca das formas de organização dos processos pedagógicos. (BRITO, 2011, p. 18,19, grifos da autora).

Posto isso, cabe ponderar as considerações de Arroyo (2007) acerca do currículo e a maneira como este norteia o trabalho,

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. (ARROYO, 2007, p. 18).

Deste modo, se o currículo é a condição estruturante dos processos de ensino e de aprendizagem, a relevância que dá aos conhecimentos torna-nos mais ou menos prestigiados, (ARROYO, 2007).

Entendemos que o currículo é o eixo norteador da escola e a ele está relacionado todo o desenvolvimento do trabalho educativo, não é apenas a organização dos conteúdos escolares, e sim a própria organização e a estruturação da escola e dos ideais que a ela referentes.

Como afirma Malanchen (2016), compreende-se, no currículo, a intencionalidade e a direção da ação escolar,

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as demandas da formação humana, seja em termos do gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo. (MALANCHEN, 2016, p. 170).

Moraes (2015) conclui que, no que tange aos textos e documentos referentes à implantação das ETIs municipais de Campo Grande, a perspectiva indicada é de uma educação totalizante, relacionando diversos aspectos da prática educativa e englobando todas as dimensões do sujeito e da escola.

[...] ao analisar o que essa proposta concebe e se propõe a executar como sendo educação integral, pode-se identificar elementos constitutivos dos textos que assinalam a articulação de três tipos de entendimento descritos pelo CENPEC³, em 2006: o que visa a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões, o que aborda os conteúdos curriculares de forma interdisciplinar e aquele que faz uso de uma metodologia participativa, enfatizando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na resolução de problemas presentes no cotidiano do aluno. (MORAES, 2015, p. 89).

Deste modo, devido ao seu caráter diferenciado e inovador, e tratando-se de uma iniciativa local, compreendemos que, ainda que se reconheçam percalços no caminho para sua consolidação, é necessário dar um voto de confiança ao modelo e trabalhar para o seu fortalecimento.

Nesse sentido, Demo (2011), ao propor as bases educacionais das ETIs, afirma que pensar o currículo e o funcionamento das escolas é um desafio a todos os envolvidos nela, pois é mais do que reformar esteticamente uma escola, e sim criar uma escola nova. O autor define que foi nessa perspectiva que a Secretaria de Educação do Município organizou o currículo e espera uma mudança radical no modo de pensar e fazer de todos os educadores que trabalham nessas escolas.

Para tanto, as ETIs foram pensadas de maneira que a aprendizagem ocorra no que seu projeto denomina ‘ambientes de aprendizagens’, sendo que uma subdivisão destes corresponde aos “ambientes de aprendizagem integradores”, em que, diferente das demais disciplinas do

³ Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

currículo, encontram-se as “Artes” e a ‘Educação Física’, com perspectiva de que os conteúdos relacionados a essas áreas sejam trabalhados em espaços de aprendizagem, teoricamente, diferente da maneira tradicional.

Nestes ambientes de aprendizagem a organização da aula decorre de maneira que os conteúdos sejam interdependentes entre si, ou seja, que haja um ambiente de interdisciplinaridade e que os conteúdos de Educação Física e Artes sejam integradores dos conhecimentos científicos, “sem desmerecer ou desconsiderar suas especificidades enquanto áreas do conhecimento” (DEMO, 2011, p. 61).

Sobre isso, o documento norteador da implementação dessas escolas deixa muito vaga qual seria a função dos conhecimentos científicos dessas duas áreas específicas, posto que não compreendemos a necessidade de segregá-las, a ponto de entendê-las como atividades integradoras do conhecimento e não como qualquer outra área presente no currículo escolar.

Ainda sobre estruturar o currículo da escola sob a perspectiva dos ambientes de aprendizagem, o autor acredita que deste modo o professor provoca no aluno a vontade de aprender, por meio do questionamento e do desafio de saber sempre mais, considerando os tempos e espaços de aprendizagem e não somente a sala de aula.

Fica notório que, nesse aspecto, a boa formação do professor, assim como seu constante aprimoramento, é necessária, de acordo com a formulação destes projetos.

Ao se explorar novas formas de ensinar e de desafiar os alunos utilizando os Ambientes de Aprendizagem com Tempos de Estudo, não como uma disciplina ou conteúdo isolado, mas como um problema provocador de pesquisa e de novo conhecimento, alargam-se as fronteiras físicas da sala de aula, permitindo que os educandos ampliem seus repertórios, articulem o conhecimento escolar com outras experiências, problematizando, resignificando suas aprendizagens e, assim, se tornando autores. (DEMO, 2011, p. 61).

Pode haver, contudo, uma distância considerável entre o que foi previsto pelos documentos norteadores dessas escolas e o que ocorre de fato em seu cotidiano, e desses contrapontos se constitui essa pesquisa, no que se refere ao nosso objeto de estudo, a Educação Física.

Conforme nossos objetivos, pretendemos esclarecer o contexto em que se apresentam e quais possibilidades oferecem para o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões, principalmente se nessa proposta é tida como uma área integradora dos conhecimentos científicos e, ao que parece, sem funcionalidade própria no processo de ensino e aprendizagem.

Demo (2011), ao formular as bases dessas escolas, expõe que desde o século XVII a escola tem fugido do papel de oportunizar uma formação integral aos homens, e com isso se esquivava de oferecer elementos como cultura, filosofia, esporte e lazer, dentre outras temáticas contemporâneas. Esses conteúdos ora ficam em segundo plano dentro das escolas, ora são oferecidos apenas pelo ensino privado.

Na proposta da ETI, essas atividades devem ser oferecidas por meio das Atividades Curriculares Complementares (ACC), que cumprem o dever de possibilitar aos alunos a “oportunidade de complementar sua formação integral por meio da Língua Estrangeira, atividades artísticas e estéticas, atividades esportivas variadas, projetos voltados para o desenvolvimento humano e local, dentre outros” (DEMO, 2011, p. 68).

No campo específico das Atividades Curriculares Complementares da área de Educação Física, evidencia-se que as atividades oferecidas devem manter o caráter lúdico e interativo das práticas, considerando os aspectos do desenvolvimento motor das crianças envolvidas.

As Atividades Curriculares Complementares que envolvem esportes, danças, ginásticas e lutas, entre outras, têm o caráter lúdico, por meio do qual são oferecidas experiências de movimento variadas, principalmente pelos diferentes tipos de jogos, buscando nestes a sua essência: a tensão e o prazer. A técnica deve ser desenvolvida de forma global, sem objetivar ou insistir na perfeição do gesto. Outro aspecto a ser considerado é o estágio de desenvolvimento motor que a criança se encontra, considerando que esse processo é progressivo e, portanto, as atividades oferecidas devem favorecer experiências exitosas de vida sem, no entanto, perder seu caráter desafiador (DEMO, p. 71, 2011).

De acordo com os documentos que instituem o funcionamento dessas escolas, seu foco deve ser sempre a aprendizagem do aluno por meio do desafio e do incentivo à pesquisa e às práticas de atividades variadas, que possibilitem o acesso e o contato com o que a escola pública tradicional não oferece no turno de funcionamento regular.

Ao realizar essa pesquisa é imperativo compreender como tem se desenvolvido, na prática, o funcionamento nessas escolas, sobretudo no que se refere às atividades da Educação Física Escolar, e entender o que se pretende, colocando-a, ainda que se afirme o contrário, à parte do currículo escolar como uma extensão do ensino, integrando saberes às demais áreas do conhecimento.

Caracterização das Escolas Municipais de Tempo Integral

Conforme o exposto, este trabalho foi realizado em duas Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande, as quais denominamos de ETI 1 e ETI 2. As duas escolas estão

localizadas em bairros periféricos da capital estadual: uma há cerca de 8 km do Centro da cidade e a outra há cerca de 14 km.

A ETI 1 está localizada num terreno de 16.000m² e conta com área construída de 6.000m² considerando a parte administrativa, salas de aula, biblioteca, pátio, cozinha, depósitos, sala de dança, quadra de esportes, salas de jogos, parques e laboratórios. A ETI 2 situa-se num terreno de 17.000m² cuja área construída é praticamente a mesma e com as mesmas especificações da primeira.

As duas escolas são, em suas condições físicas e estruturais, muito similares. Ambas atendem cerca de 500 (quinhentos) alunos e oferecem 36 horas-aula por semana, contando com, em média, 84 funcionários (entre administrativos e pedagógicos) e oferecem três refeições diárias aos alunos.

Caracterização dos participantes da pesquisa

De acordo com o que dissemos anteriormente, esta pesquisa se realizou com professores de Educação Física das ETIs municipais de Campo Grande-MS que, após concordarem com a participação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III).

Dos sujeitos, 07 (sete) atuam na ETI 1 e 04 (quatro) na ETI 2. A diferença no número de participantes entre uma escola e outra, conforme esclarecemos anteriormente, deve-se ao fato de que a primeira escola tem um corpo docente de Educação Física mais numeroso, pois oferece um número maior de ACCs, além de todos os professores terem aceitado participar da pesquisa.

Das 11 (onze) entrevistas realizadas, uma foi descartada do contexto dessa pesquisa, pois o participante fugiu demasiadamente do tema em discussão, não oferecendo meios de aproveitar o material coletado para esse fim. De todo modo, o professor não foi excluído da pesquisa e segue como participante, tendo seu projeto de ACC analisado.

Dentre os participantes, 07 (sete) são do gênero feminino e 04 (quatro) do gênero masculino, com idades entre 22 e 44 anos. Todos foram formados em instituições de ensino superior da cidade: 06 (seis) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 03 (três) na Universidade Católica Dom Bosco e 02 (dois) na UniGran Capital.

Dos participantes, 03 (três) têm menos de três anos de conclusão da formação inicial, enquanto 06 (seis) têm entre quatro e dez anos e 02 (dois) têm mais de dez anos de conclusão de graduação. Quanto ao tempo de atuação nas ETIs, 07 (sete) professores estão nessas escolas há menos de três anos, 01 (um) há 04 (quatro) anos e 03 (três) atuam na ETI há mais de seis anos.

Dos dados que caracterizam esses participantes, não diminuindo a relevância de todos, acreditamos que o que mais influencia sua prática pedagógica na ETI e nas ACCs, propriamente dizendo, é o fato que, destes 11 (onze) professores, mais da metade atue apenas no âmbito das Atividades Complementares, não estando ligados ao eixo integrador da Educação Física Escolar.

1 A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

1.1 O Cenário da Educação em Tempo Integral no Brasil

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sentido um forte movimento em direção à educação básica integral ou à ampliação da jornada diária do aluno para uma educação integral. Presenciamos diversas possibilidades e sugestões de ampliação desse tempo e do significado dessa educação em tempo estendido, fomentados pelos governos por meio de portarias, programas e políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, visto que a educação integral associada à ampliação da jornada escolar diária tem sido discutida extensivamente não só entre os estudiosos da educação, mas também no meio político e social, é necessário discutir o tema de maneira profunda e com visão multiangular, para que não se esgote o assunto no entendimento de que oferecer educação integral é manter o aluno por mais tempo na escola.

Leclerc e Moll (2012, p. 22) esclarecem os entendimentos quanto à educação integral e afirmam que no papel de profissionais da educação e pesquisadores do assunto, “cumpre-nos, pois, destacar o conceito de educação integral que expressa os conteúdos da ampliação do tempo diário de permanência na escola e dos itinerários educativos”.

Ou seja, é compromisso da pesquisa educacional expandir a compreensão de que a educação integral envolve, além do aumento da jornada, a ampliação das possibilidades educativas, o acesso do aluno a atividades diversificadas que lhe forneçam possibilidades esportivas, culturais, tecnológicas, entre outras, e que aproximem a comunidade da escola, convertendo-a em espaço comunitário e a comunidade em espaços educativos.

Aparentemente, há a concepção formada e cristalizada de que educação integral é sinônimo de tempo estendido e que um entendimento completa o outro de maneira que um seja literalmente o outro. Entretanto, é necessário romper com esse pensamento, para que ao ampliar o tempo empreendido na educação escolar este seja utilizado de maneiras mais significativas, para um aprender plural e total do ser humano.

Nesse contexto, é necessário tecer algumas considerações acerca dos termos recorrentes na discussão do tema, a saber, educação integral, tempo integral, escola de tempo integral e educação integral em tempo integral, para não cairmos no entendimento de que qualquer um deles tem o mesmo significado.

Coelho (2009) afirma que é pertinente compreender que a concepção de educação integral recai no contexto social e histórico da população que a presencia, asseverando que é necessário

discutir esses termos considerando a matriz ideológica que constituem a sociedade que se investiga. “Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem” (COELHO, 2009, p. 85).

E é esse ponto de divergências entre as sociedades e seus momentos históricos que proporcionam essas diferenças ideológicas que refletem na educação e na formação dos indivíduos e definem a orientação das escolas, sejam estas de tempo regular ou estendido.

No que tange à **educação integral**, esta pode significar proteção, guarda, ampliação da jornada diária dos alunos ou ainda o currículo integrado para a formação do indivíduo.

Para Coelho (2009), educação integral incide na ideia da não hierarquização dos saberes, experiências e conhecimentos humanos colocando-os em condição de complementariedade um do outro. A autora considera tal conceito com base na concepção de educação integral desde a Paideia grega e suas contradições ao longo da história num ideário anarquista, liberalista ou socialista.

Em âmbito conceitual, a autora ainda solicita que

Não nos esqueçamos, no entanto, de que a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas sintetizadas até aqui objetivam a formação *completa do homem*, para que ele o seja na *plenitude filosófico-social* da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política. (COELHO, 2009, p. 87-88, grifos da autora).

Neste sentido, consiste compreender a educação integral convertida na integralidade do currículo, da escola e das personagens da vida escolar e social, ultrapassando o conceito de tempo estendido apenas. Porque educação integral também sugere ampliar o tempo e ampliar conhecimentos e possibilidades formativas, assim como diversificar saberes, experiências e espaços educativos.

Ou, como afirmam Fank e Hutner (2013), educação integral se concebe a partir da concepção de um sujeito histórico, que ao mesmo tempo em que cria se apropria do que já foi criado por ele mesmo e por outros indivíduos, caracterizando sua condição humana histórica. Assim, a educação tem um viés humanizador e não de instrução e treinamento.

De acordo com as autoras,

A educação integral é em si humanizadora. Isso pressupõe também oferecer possibilidades para que, a partir dela, o sujeito se aproprie da cultura, da arte, da história e do próprio conhecimento, tomado este de forma diversificada, teorizada, praticada, vivida e experienciada. (FANK; HUTNER, 2013, p. 6157).

Deste modo, seguimos para a concepção do **tempo integral ou ampliado na escola**, constantemente associado às políticas de educação integral. Uma discussão imprescindível, pois a ampliação da jornada diária do aluno está vinculada às políticas de oferta da educação integral no Brasil.

Além de Coelho (2009), autores como Cavaliere (2007, 2009 e 2014), Moll (2008, 2012 e 2014) e Arroyo (2012) têm discutido amplamente essa questão dos tempos e espaços da educação integral em tempo integral na escola pública brasileira, assim como têm sido discutidos os saberes e as oportunidades educativas que a ampliação da jornada diária pode oferecer aos alunos atendidos nesse contexto.

É importante compreender que a extensão do tempo é necessária para que se ampliem as oportunidades pedagógicas e as experiências variadas que possibilitem uma educação integral do aluno, contudo é fundamental perceber que mais tempo de uma escola igual e com práticas dicotômicas não ofertam essa possibilidade.

Moll (2012) afirma que o projeto de educação integral no Brasil está presente desde o pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, quando cada um, a seu tempo, pensou um projeto educacional que transcendia a extensão da jornada diária do aluno, mas que considerava que esse aumento fosse indispensável.

Cada um, em seu tempo, pensou e propôs a escola como um grande espaço de trabalho coletivo, concomitante ao esforço e à produção individual. Espaço entretecido pela reorganização do trabalho pedagógico e pela aproximação com a comunidade próxima para assegurar acesso, permanência e aprendizagem, considerando-se os desenhos institucionais e curriculares próprios do tempo em que viveram e atuaram na gestão pública. (MOLL, 2012, p. 130).

Teixeira (1959) expunha que a jornada escolar ampliada seria de suma importância, contanto que estivesse associada à qualidade da educação oferecida. O ideal de sua escola era formar o indivíduo para o trabalho e também para a vida em sociedade, mas cria que tal possibilidade só ocorreria com o aumento do tempo de permanência na escola.

No setor de instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de 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 artes industriais e a educação física. (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

A jornada estendida seria necessária, porque dela surgiria a oportunidade de constituir uma formação abrangente, que incidiria na superação das desigualdades sociais reforçadas pela cultura escolar.

Nessa discussão acerca do tempo empreendido na educação escolar, Cavaliere (2007) define que a organização social do tempo está intimamente relacionada à sociedade e à forma como se organiza, logo o tempo gasto na escola diz muito sobre o que a sociedade espera, propõe e planeja para o futuro de crianças e adolescentes.

Compreender o caráter relativo, contingente, do tempo de escola é na verdade compreender sua gênese histórica, muitas vezes obnubilada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos, com lentas transformações, sendo, com frequência, naturalizados. (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Posto isso, devemos discutir o termo **escola de tempo integral** e o que ele significa para a educação integral em si. Embora a discussão acerca da escola de tempo integral perpassasse a ideia de educação em período integral é preciso considerar que apenas o período de permanência na escola não caracteriza formação integral dos sujeitos, tampouco que esse período integral seja pedagógico.

Conforme afirma Arroyo (2012), é preciso reorganizar os tempos da escola para um viver digno, e os programas de implementação da educação em tempo integral não se propõem apenas a ampliar o tempo, mas a reorganizar com radicalidade os tempos e espaços, tornando-os mais próximos de um justo e digno viver, ao menos nos tempos e espaços escolares. Assim, devemos considerar a formulação de propostas de escola de tempo integral no sentido que define esse aumento de tempo-permanência como aumento de possibilidades e oportunidades educativas.

Castro e Lopes (2011) definem que é necessário que uma escola que seja de tempo integral esteja aberta ao diálogo com as famílias dos alunos e o restante da comunidade, estabelecendo uma rede de parceiros ‘fundamentais a esse processo educativo’ em tempo integral.

Ainda nesse contexto, de acordo com Machado (2012), no Brasil tem-se a ideia de que ampliar o tempo de escola é oferecer educação integral, contudo essa relação é bem mais profunda e diversa do que reforça essa concepção. Como o autor afirma, o aumento do período escolar pode proporcionar novos tempos, espaços e oportunidades educativas, contribuindo para a formação de um ser humano integral, mas não se trata de uma equação simples. “[...]o aumento de horas pode propiciar aprendizagens significativas, mas esse processo não é assegurado em uma relação simples de causa e efeito” (MACHADO, 2012, p. 268).

Deste modo, para falar de escola de tempo integral é necessário considerar esse espaço como integral, de modo que todo ele esteja interligado num projeto de educação integral, em que todos os aspectos estejam envolvidos com a formação de um indivíduo social e político capaz de adquirir conhecimento e agir em sociedade.

Para Castro e Lopes (2011) a escola de tempo integral precisa ultrapassar o conceito de sua função assistencial de guardar os alunos em período integral. As autoras fazem essa afirmação com base no que sempre foi oferecido na escola de tempo integral particular, as oportunidades sociais que sempre foram negadas à população frequente da escola pública.

Temos nos defrontado, em vários momentos e espaços, com certa visão de políticas públicas, especialmente as sociais, que imediatamente nos remete a uma concepção de “política reparadora”, de “ampliação de acesso”, que interferiria no campo das desigualdades e divisões sociais e cuja aplicação provocaria transformações sociais e criaria um mundo melhor. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 273).

Expomos, dessa maneira, a necessidade de a escola pública de tempo integral não existir em função de dívidas sociais, e sim de formação de indivíduos integrais observados em todas as suas dimensões durante o processo educativo. Que se contribua para equiparar as oportunidades de acesso a experiências educativas que determinada parcela da população ainda não usufrui, mas que ocorra como política pública educacional e não somente assistencial.

Seja essa escola de tempo integral focada na ampliação da jornada do aluno na escola ou na articulação entre escolas e demais setores sociais, que o foco seja a educação integral e a formação de sujeitos aptos a conviver em sociedade e a transformá-la em igual medida.

Conforme concluem Castro e Lopes (2011) ainda há poucas experiências ou pesquisas acerca das escolas públicas de tempo integral no Brasil e nem todas podem ser consideradas de sucesso, a ponto de servirem de modelo a este projeto, contudo são referências capazes de balizar a construção de uma escola de educação em tempo integral capaz de atender as necessidades sociais da população.

Desse modo, compreendemos que ‘educação integral’ considera o sujeito envolvido como centro de todo o planejamento. Sua formação integral, política, científica e social, deve advir do trabalho realizado pedagogicamente em todos os aspectos que o constituem sujeito.

Enquanto ‘escola de tempo integral’, passa a ideia de jornada ampliada e maiores e mais concretas oportunidades educativas ou, como afirma Coelho (2009), falar de educação integral implica falar de tempo integral ou ampliado, pois esse tempo é necessário para atender e oportunizar todas as atividades necessárias à formação de um sujeito integral e não somente às atividades culturalmente tidas como escolares.

Nesse sentido, corroboramos a ideia de Moll (2012) quando expõe a relevância do debate da educação escolar em tempo integral e das ações governamentais que induzem à qualificação e à ampliação do tempo escolar e como essas medidas, a médio prazo, tendem a contribuir para a transformação da nossa estrutura social.

É importante também tecer algumas considerações que suscitem a idealização e a implantação da **educação integral em tempo integral** no contexto histórico da educação pública brasileira, ainda que este não seja o objeto deste trabalho de pesquisa.

Em tal contexto, é importante lembrar, conforme afirma Alves (2009), como se deu a construção do sistema educacional brasileiro a partir de ideias e experiências de nações em pleno desenvolvimento social burguês e que isso nos exige exame mais profundo dessa construção, considerando a realidade histórica e social desses países e do Brasil.

A questão é que no Brasil, assim como no mundo em desenvolvimento, a escola do século XIX tinha urgência em atender aos processos de industrialização e urbanização. Mesmo se consideramos a precária ‘indústria’ nacional naquele período, a organização moderna da escola exigia novos métodos de ensino e uma escola pública inserida nesse contexto histórico (Alves, 2009).

Bittar e Bittar (2012, p.158) afirmam que o plano estrutural da escola brasileira foi caracterizado pela aceleração do sistema capitalista, tornando a educação formal um espaço de disputa ideológica entre conservadores, liberais e progressistas. “Essa disputa ideológica atravessou décadas e reformas educacionais sem que o poder público brasileiro edificasse um sistema nacional de escolas públicas para todos”.

Desse modo, compreende-se que a educação brasileira, no decorrer de seu processo historiográfico, sempre esteve relacionada aos interesses das classes dominantes. Percebe-se isso, inclusive, no aumento do acesso à escola pública durante o período da ditadura militar, em que se reprimia a liberdade de pensamento enquanto oferecia o mínimo de escolaridade àqueles que viriam ser os trabalhadores, para fortalecer o sistema de produção.

A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência” [...]. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162).

Assim como afirma Frigotto (2003), nesse modelo educacional a escola corresponde aos interesses do mercado, formando e qualificando trabalhadores, habilitando-os técnica, social e ideologicamente. Para a função do sujeito na sociedade não havia sentido em promover a formação crítica, apenas técnica.

Essa visão também está presente nos estudos de Saviani (2008) acerca da função da escola brasileira, que esclarece que a corrida rumo ao crescimento econômico e à entrada de empresas internacionais no território nacional, requeria o aumento da mão de obra qualificada e dava forma à pedagogia tecnicista, que viria a dominar a educação brasileira.

Concordamos então com Frigotto (2003) quando afirma que o papel da escola foi produzir recursos humanos qualificados para a produção, eximindo-se de suas funções sociais e reforçando a concepção de que cada indivíduo, por meio da educação, no sentido de qualificação, é responsável pela própria ascendência social e econômica. Assim, a educação operava pela mesma ideologia em duplo sentido, no âmbito da formação de mão de obra e no sentido de promover alienação quanto à real situação dos sujeitos.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais, de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2003, p. 26).

Diante de tal realidade, perguntamo-nos: qual seria então a função dessa escola atualmente? Mantém esse ideal ou, de maneira travestida, continua servindo aos interesses do mercado da sociedade contemporânea? Levamos essas questões ao nosso campo de pesquisa, que é a escola de tempo integral.

De maneira mais específica, foi durante a primeira década do século XXI que o tema da educação integral voltou “à baila” no campo educacional brasileiro, sendo objeto de campanhas políticas e, conseqüentemente, de experimentos político-educacionais, dada a pouca expressividade com que aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

A referida Lei apenas sugere que o ensino fundamental seja progressivamente ministrado em tempo integral a critério dos sistemas de ensino e, em outro trecho, determina que todos os esforços sejam conjugados a fim de que se cumpra esse objetivo (Brasil, 1996). No entanto, seu texto deixa vago quais são esses esforços, quanto tempo dura esse ‘progressivamente’ e, especialmente, quais os critérios utilizados pelos sistemas de ensino.

Cavaliere (2007) esclarece quanto à tradição escolar brasileira de dividir o funcionamento da escola em turnos com jornadas em torno de quatro horas diárias, e reforça que o empecilho principal ao aumento da jornada escolar é o fator financeiro. “Embora pareça obvio, não é demais afirmar que escolas em tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes” (CAVALIERE, 2007, p. 1024).

De maneira mais enfática, a questão da educação integral e do esforço público para sua implantação foi retomado de forma veemente pela aprovação dos Planos Nacionais de Educação (PNEs) de 2001 e 2014. Neste último, há a Meta 6 e a implantação do Programa Mais Educação (PME), por meio da Portaria Interministerial n.17, de 24 de abril de 2007.

O PME, instituído pela referida Portaria Interministerial, é apresentado como estratégia para indução de implementação da educação em tempo integral em escolas públicas municipais e estaduais, com a ampliação da jornada diária para sete horas, no mínimo, objetivando ampliar as possibilidades educativas em articulação com a extensão da jornada.

Art.1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, p. 2).

Moll (2012) afirma que o PME é proposto como perspectiva para a construção da agenda da educação integral, sendo sua tarefa inicial mapear as experiências com educação integral no Brasil, reavivar essa memória histórica e desnaturalizar a escola de turnos como *modus operandi* da escola pública brasileira.

A autora esclarece que um conceito básico a ser compreendido no PME é sua intencionalidade na reorganização do funcionamento escolar, modificando a rotina da escola e abrindo caminho para uma educação integral. De fato,

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares. (MOLL, 2012, p. 133).

Compreendemos que o PME busca promover uma ação entre as políticas públicas educacionais e sociais “contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2008, p. 7).

Afora o aumento do tempo do aluno na escola, é objetivo do PME promover o compartilhamento da tarefa de educar entre outros setores da sociedade além da escola. O PME entende que educação integral é mais do que escola em tempo integral, ao menos é o que dizem os textos legais que norteiam o Programa.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2008, p. 7,8).

É nesse contexto de atuação que, segundo Moll (2012), se pode avançar no campo da educação integral em tempo integral, na perspectiva de mudanças na organização do trabalho escolar.

No contexto das mudanças e das reorganizações escolares propostas e em curso por programas como o Mais Educação, deparamo-nos com questões como as de Arroyo (2012), que considera o porquê do aumento da consciência popular do direito a mais tempo de educação escolar, quem tem direito ao tempo dessa educação ou ainda qual seria essa proposta de educação. Ao discutir essas questões, o autor considera que não vale expandir esse tempo de escola se sua utilização é precária ou não se destina a quem é de direito.

Arroyo (2012) ainda afirma que programas da natureza do PME são destinados a responderem publicamente aos interesses de movimentos sociais que há décadas vêm lutando pelo direito de viver em tempos e espaços mais dignos, incluindo-se aí a educação. Segundo o autor, espera-se que tais programas se consolidem como políticas públicas que garantam a dignidade às infâncias e adolescências ainda submetidas a condições precárias de sobrevivência.

Arroyo (2012) também considera que é necessário superar a visão enraizada na cultura gestora desses programas de que a população atendida sofre de uma carência intelectual, social e moral:

Quando essas visões das infâncias-adolescências populares invadem esses programas e políticas socioeducativos, esses serão reduzidos a mais educação das condutas e mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas, o roubo [...]. (ARROYO, 2012, p. 37).

Deste modo, segundo Arroyo (2012), apenas reforça-se a visão histórica negativa que se tem dos filhos oriundos das camadas populares. Uma visão preconceituosa, segregadora e inferiorizante.

Ademais, o referido autor atesta que essas políticas e programas educacionais podem tanto reforçar esta visão quanto enfraquecê-la, reforçando positivamente a presença destes setores populares no mesmo nível educacional dos setores elitizados historicamente. “Se esses programas se propõem a garantir o direito à educação e ao tempo de escola, terão de situar-se nesse novo contexto político” (ARROYO, 2012, p. 39).

Sob o olhar de Moll (2012), o PME é uma política afirmativa que trabalha com a discriminação positiva, dimensionando suas ações de maneira que incidam em contextos de vulnerabilidade social e educacional, constituindo uma estratégia de enfrentamento das desigualdades sociais construídas ao longo da história.

Assim como o PME, outro fator que trouxe a agenda da educação integral de volta às discussões no Brasil, foram os Planos Nacionais de Educação (PNEs) – primeiro em 2001 e depois em 2014. Este último para o decênio 2014 – 2024, sobre o qual falaremos dada a sua atualidade.

O PNE aprovado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, previa priorizar o tempo integral escolar para as crianças provenientes das camadas sociais mais necessitadas: “deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (BRASIL, 2001, p. 11).

Ainda que o documento afirme que não se trata de uma política pobre para os cidadãos mais pobres, pouco se avançou nesse interim e não se comprovou como aumento da qualidade educacional ou melhoria da educação dos setores mais populares da sociedade. De acordo com Aguiar (2010) o PNE de 2001, por mais que tenha previsto, pouco avançou nas políticas educacionais visto que não foram feitos investimentos nessa área. Seria melhor que, além de números, previsse o aumento na qualidade da educação oferecida.

Já o PNE aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, objetiva, de acordo com Moll (2014), atender o desafio brasileiro de universalizar o acesso ao sistema educacional em seus diferentes níveis e etapas, além de promover a permanência dos alunos por toda sua trajetória formativa, garantindo um aprendizado efetivo e significativo.

No que diz respeito à educação em tempo integral, o PNE concentra esforços nas diretrizes III, IV, VII e X que, conforme Moll (2014), consideram a profunda desigualdade social e educacional brasileira como limitantes para a formação integral dos indivíduos numa escola de tempo parcial e fragmentado, sobretudo considerando a prática pedagógica arraigada no contexto dessas escolas.

Art. 2º. São diretrizes do PNE:

[...] III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – melhoria da qualidade da educação;

[...] VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;

[...] X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 43).

No contexto das vinte metas do PNE, a Meta 6 é que trata, especificamente, da educação integral. Seu texto afirma:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2014).

No contexto da Meta 6 do PNE ainda há nove estratégias nas quais observamos alguns destaques para a implementação de um projeto de educação pública em tempo integral que possibilite a formação humana de maneira totalizante, promovendo novos tempos e espaços de aprendizado.

A primeira estratégia, por exemplo, determina o apoio da União por meio de acompanhamento pedagógico, cultural e desportivo, possibilitando a permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade por, no mínimo, sete horas diárias e ampliando a possibilidade de a jornada de trabalho do professor ocorrer em regime de dedicação exclusiva:

6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. (BRASIL, 2014, p. 59).

Mesmo com outras questões sendo desenvolvidas nesse contexto, é quase um consenso nas discussões sobre qualidade educacional que muito dessa qualidade perpassa pelo bom trabalho desenvolvido pelo professor. Logo, é de se esperar que para uma escola em tempo integral, com alunos em tempo integral, o professor também realize um trabalho em tempo integral.

A escola em tempo integral exige professor de tempo integral. O professor que ministra as aulas em um turno precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro. Com isso o professor terá dedicação exclusiva na escola e, como forma de preencher sua carga horária, não precisará ministrar disciplinas para as quais não tem formação ou, o que é mais dramático, dividir-se entre duas ou três escolas. (GIOLO, 2012, p. 102).

Desse modo, o professor teria tempo e oportunidade para preparar uma boa aula e acompanhar de perto o desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos, pois estaria, de fato, em constante envolvimento com a escola e com a comunidade escolar.

De acordo com Giolo (2012), aluno e professor de tempo integral e mais espaço escolar adequado são condições primordiais para que outros agentes sociais se incorporem à dinâmica cotidiana dessa escola que se propõe.

Com relação ao trabalho do professor, Moll (2014) reconhece que há um longo caminho a ser percorrido por estados e municípios no sentido de promover a dedicação exclusiva, dada a construção de planos de carreiras e salários que o permitam. Contudo, a autora afirma que

sempre é tempo para se empenhar em questões como essa, já que é uma característica determinante para o sucesso do projeto de educação.

As estratégias 6.4, 6.5 e 6.6 tratam do envolvimento e da articulação dos espaços extraescolares na ampliação da jornada diária do aluno, no sentido de que sob a guarda da escola este venha a participar de atividades culturais, artísticas, esportivas e científicas, entre outras, possibilitando novas oportunidades educativas.

O texto diz:

- 6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6. orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. (BRASIL, 2014, p. 60).

De acordo com Moll (2014), tais processos de articulação possibilitam oportunidades pedagógicas que não seriam possíveis, dadas as condições estruturais atuais de diversas escolas.

A estratégia 6.6 trata da articulação da escola com entidades da assistência social que atendam a padrões de qualidade conduzidos pelo MEC, e expressa o reconhecimento de que os processos empreendidos nas organizações sociais, comunitárias e populares também são qualificados do ponto de vista educativo e induzem à articulação de políticas em um mesmo território, visando, de modo afirmativo, aos processos de aprendizagem e ao conjunto de necessidades básicas, sobretudo nas regiões mais vulneráveis. (MOLL, 2014, p. 376).

Cavaliere (2009) faz uma crítica a essa vertente de educação integral em que se inclui a participação articulada de outros setores da sociedade externos à escola no contexto educacional, salientando que é necessário saber quais atividades serão desenvolvidas nesses espaços e quão educativas podem ser consideradas.

Na verdade, não quer dizer que seja contra essa articulação, mas acredita que todo esse processo deve ocorrer dentro da escola, sob sua supervisão pedagógica, a fim de não sair do contexto educativo. Concordamos com a autora na mesma medida em que educar em tempo integral deve abranger todos os setores da sociedade, mas ao mesmo tempo em que o espaço pedagógico primordial seja a escola.

A autora expõe que os programas que fomentam a implementação da educação em tempo integral em articulação com os demais ambientes da sociedade, exercendo funções escolares, são vistos como facilitadores desse processo, pois enriquecem a instituição escolar. Contudo,

fica o questionamento acerca do tipo de relacionamento entre essas instituições e suas práticas em razão da formação desses novos integrantes que agora a compõem.

Certamente uma escola que envolva atores sociais de fora dela, incorporando a diversidade cultural da realidade que a envolve, estará aproximando-se dessa transformação. Mas essa abertura não prescinde de um projeto político-pedagógico, sem o qual o ato educativo intencional fica comprometido. (CAVALIERE, 2009, p. 57).

Segundo Giolo (2012), essa busca por espaços extraescolares tende a suprir uma carência de espaços educativos da própria escola, e é muito bom que se possa realizar essa ponte entre a escola e os demais locais sociais da comunidade. No entanto, o autor afirma que a escola deve participar da comunidade de maneira organizada e com bases educativas, levando a cabo uma ação prevista no seu projeto pedagógico.

Titton e Pacheco (2012) esclarecem quanto à centralidade da escola nesse contexto de divisão e articulação dos saberes e da concomitância dos papéis da escola e da comunidade externa nesse espaço do conhecimento. As autoras afirmam que é um desafio para as comunidades entender o lugar central que as escolas têm nesse processo, sem que com isso ela tome para si a formalização dos saberes comunitários. Como expõem, esses distintos saberes precisam conviver sem perder suas características peculiares, precisam coexistir convergindo para uma educação integral.

Essa perspectiva valoriza a pluralidade de saberes e reconhece distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade democrática. (TITTON; PACHECO, 2012, p. 151).

As mesmas autoras afirmam que este é um processo central para a formação integral dos sujeitos, dada a concepção de se estabelecer relações com os conhecimentos e a vida diária dos alunos, trazendo para a escola a complexidade de seus contextos históricos e culturais.

Vigotski (2003) afirma que é a vida quem educa, e apenas ela, e quanto mais ela entrar na escola mais forte e dinâmico será o processo educativo. O autor considera que “O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio” (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Este é um ponto do processo de implantação de educação em tempo integral que acreditamos que deva ser discutido. Compreendemos que por meio da articulação entre escola e comunidade é que ocorre a formação de um indivíduo integral, pois o ser humano não se constitui humano sozinho, e muito menos se forma apenas em tempos e espaços pré-determinados.

Ainda no contexto da abordagem a respeito das estratégias elencadas na Meta 6 do PNE (Brasil, 2014), consideramos que a estratégia 6.9 é a que melhor expressa o sentido que atribuímos à educação integral, sendo aquela que, conforme apresenta Urt (2016), compreende o sujeito a quem se destina em sua integralidade e que pensar uma escola integral requer o rompimento com os modelos cristalizados das ações educativas.

O texto da estratégia registra:

6.9. adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, p. 61).

Dizemos isso porque a estratégia fomenta o salto qualitativo da educação escolar desde que a permanência do aluno na escola em tempo estendido perpassa um efetivo trabalho escolar combinado a atividades recreativas, esportivas e culturais. Desse modo, compreendemos que não se propõe que a escola ofereça mais do mesmo, e sim que se apresente uma escola de jornada ampliada com práticas novas e transformadoras.

Acerca do contexto do PNE, Moll (2014) afirma que, em seu conjunto, a Meta 6 abrange a educação integral em seus variados níveis, sem deixar de compreender as especificidades das comunidades atendidas e configura-se, principalmente, na ampliação e reconfiguração dos aspectos pedagógicos e curriculares da organização escolar.

A autora conclui esse pensamento, afirmando que uma educação integral em tempo ampliado é uma condição fundamental para a formação humana integral e consequente superação das desigualdades sociais impostas à sociedade brasileira, ainda que não seja a condição exclusiva (MOLL, 2014).

Dentro das iniciativas governamentais propostas para a implementação da educação integral na educação pública brasileira, destacamos a afirmação de Moll (2012) no contexto da destinação de verbas e investimentos dos governos, sabendo que esta também é uma pauta discutida por outros autores, como Monlevade (2012) e Cavaliere (2014).

Antes de se enfrentar de vez a discussão do impacto financeiro da implantação da jornada integral nas escolas de educação básica, registrem-se dois movimentos que couberam nas contradições da história recente da educação brasileira: o primeiro diz respeito às experiências de implantação da jornada integral e seus respectivos custos; o segundo descreve disposições legislativas direcionadas a custear a jornada integral nas escolas públicas de educação básica. (MONLEVADE, 2012, p. 75,76).

Assim como coloca Moll (2012), a necessidade de ampliação dos recursos investidos nesse campo é urgente, para que se possa efetivar a ampliação tanto em termos de carreiras docentes quanto de adequação de espaços físicos e recursos pedagógicos, entre outros.

Tais colocações vão ao encontro do que afirma Arroyo (2012), quando demonstra a importância de garantir os direitos às “infâncias e adolescências” escolares das camadas sociais menos favorecidas a um justo e digno viver, pois sem o investimento financeiro necessário nenhum direito será garantido, haverá apenas a manutenção dos alunos por um tempo maior na escola ou sob sua guarda.

Os programas-políticos como Programa Mais educação, Escola de Tempo Integral ou Escola Integrada podem ser vistos como que puxando para o realismo comprometido, tendo o grande mérito de chamar o pensar e fazer educativo e seus profissionais ao reconhecimento dessa centralidade do direito à vida, ao corpo, ao espaço, ao tempo e à sua inseparabilidade dos processos de educar, ensinar, aprender, humanizar-nos. Carregam um impulso testemunhal. Advertem sobre a urgência de levantar, como profissionais da educação, questões prévias ou de raiz: quais são as condições do viver, das vivências corpóreas, espaciais, temporais, das infâncias-adolescências com que trabalhamos? (ARROYO, 2012, p. 40, 41).

Desse modo, aprendemos a considerar todos os aspectos de vida dos nossos alunos, assim como devemos também considerar os aspectos profissionais dos professores e estruturais das escolas. Isso passa pelo investimento de recursos humanos e financeiros do poder público, porque ultrapassa os limites de apenas implementar políticas, sem nelas investir e reinvestir.

Diante desses marcos legais, propostas e políticas para a implantação e estruturação da Escola de Tempo Integral para a educação integral, é necessário compreendermos as concepções predominantes no campo da educação integral no cenário atual, e mais: para que se propõe essa educação integral e a quem ela interessa de fato.

Quanto à população a ser atendida por essa educação integral e a quais interesses sociais ela serve, ficamos com duas hipóteses levantadas por Cavaliere (2014).

A primeira considera a superação da tradição escolar brasileira em se dividir por turnos e a defasagem que isso gerou à população atendida pela escola pública, reforçando a ideia de que se atende quem precisa mais de educação de qualidade por meio de seleção realizada pelas próprias escolas.

Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados, a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais. (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

A segunda hipótese está relacionada à contemporaneidade da vida social, em que a carga de responsabilidade educacional teria aumentado significativamente e, com isso, além do

conhecimento científico, seria incumbida também do aprendizado de valores morais, físicos, cívicos e culturais, dentre outros.

É evidente que assumir a segunda maneira de encarar a questão não excluiria a possibilidade de que, em determinados casos, as escolas de tempo integral favoreceriam a diminuição dos efeitos da desigualdade social sobre a desigualdade educacional, ainda que não se constituíssem como um dispositivo específico para tal. (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

Novamente somos levados a encarar os fatos de acordo com a visão de Arroyo (2012) para os alunos e para os motivos que levam à implantação de políticas educacionais de tempo estendido. São políticas educacionais sim, mas que carregam consigo todo um histórico de atendimento a reivindicações passadas, de movimentos sociais das camadas populares para que seus filhos pudessem ser atendidos por educação tão digna e completa quanto os filhos das elites.

Em busca de olhar a educação integral sob uma das hipóteses propostas, Cavaliere (2014) observa que é notória a necessidade das famílias de ter um local seguro para deixar os filhos durante a jornada de trabalho, um local em que sejam assistidos e protegidos, mas pondera que só esse fator não esgota a questão. A autora destaca ainda o aumento da presença feminina no mercado de trabalho e a crescente mobilidade social que faz com que a população espere realmente mais da escola.

Nesse caso,

O entendimento de que a população brasileira espera mais da escola e, para além da proteção e cuidados com crianças e adolescentes, busca aquilo que nela é sua função típica, conduz a que se encare a solução político-organizacional da ETI, que vem se generalizando no país com apreensão. A ampliação da jornada escolar pela anexação de um turno adicional ou um “contra-turno”, entendido como “complementar”, fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira. (CAVALIERE, 2014, p. 1212).

A autora usa o exemplo do PME, que por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) recebe auxílio para atender alunos que se encontram em vulnerabilidade social e não tenham atingido os índices esperados no Ideb. O foco, nesse caso, é o atendimento exclusivo a determinado grupo de alunos, incentivando a realização de atividades fora do espaço escolar e monitoradas ou assistidas por não-professores. É nesse contexto que, segundo Cavaliere (2014), se encontra a desconexão entre o PME e o cotidiano educativo escolar.

De acordo com a mesma autora, essa solução não constrói uma escola de educação em tempo integral, pois apenas oferece um regime de educação diferenciado para alguns poucos alunos considerados os que precisam mais. Contudo, compreendemos que em matéria do campo

educacional brasileiro há que se dar um passo de cada vez, e o PME é o que se propõe como um programa de indução a políticas de educação integral.

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

Nesse contexto, a autora define que, de todo modo, de nada servirá o empenho se não estiver atrelado a um horizonte de educação pública e democrática e que de fato visualize e compreenda o sujeito como integral. Para a autora, isso é necessário à escola que se proponha a ir além da instrução escolar, ou seja, que pretende oferecer educação integral.

As experiências com a educação em tempo integral podem, por meio da exploração e valorização de novas experiências educativas e interações sociais com o meio e com o outro, além dos conteúdos tradicionais da escola, possibilitar meios indispensáveis à formação integral dos jovens alunos desde que essa seja a base dessas propostas.

A compreensão da educação integral e de seu processo de ensino-aprendizagem possibilita entender sua dinâmica por meio da ampliação do tempo como sinônimo de ampliar as experiências educativas e o leque de conhecimentos compartilhados, envolvendo situações problema e processos de tomada de decisões pelos alunos, compreendendo os elementos educativos imprescindíveis para a promoção de experiências em sociedade para o exercício da autonomia crítica e da compreensão do meio social.

1.2 Dos Tempos e Espaços Educativos para a Constituição de um Sujeito Integral

Nessa parcela do texto pretendemos discutir as possibilidades e articulações dos tempos e espaços escolares para a constituição do indivíduo de maneira integral. Deste modo, consideramos, conforme Urt (2016), a educação sempre integral e a constituição do sujeito em suas relações com o outro e com o meio em que vive.

O substrato de nossas reflexões reside em uma determinada concepção de homem como um ser histórico que se constrói ao se relacionar com o mundo concreto, ao estabelecer relações e interações com outros homens, e que se apropria dos dados da cultura por meio das mediações simbólicas que estabelece, e que se configura por sua totalidade. (URT, 2012, p. 21).

Para tanto é necessário compreender quem é o homem e como ele se constitui numa base histórica e cultural do pensamento. Leontiev (2004) define que dentre as características que

distingue os homens dos animais está o fato de que, além das definições da espécie e da experiência individual, pode assimilar a experiência da humanidade em geral acumulada ao longo da história e transmitida no processo de aprendizagem.

Para o autor, essas características do funcionamento psicológico, tipicamente humanos são construídas ao longo da vida do sujeito por meio do processo de interação entre ele e o meio social, o que congrega outros indivíduos.

Neste caso, Vigotski (2007) esclarece que ainda que a inteligência prática humana, funcione independentemente do uso dos signos, a unidade dialética de ambos constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo na idade adulta. O autor analisa o processo do desenvolvimento da fala como signo do desenvolvimento humano e como esta relaciona-se diretamente à apropriação da cultura e, conseqüentemente, à constituição humana.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

É por esse meio que o autor procura compreender a complexidade do psiquismo humano, historicamente formado e desenvolvido em um ambiente social de interação. Assim como afirma Leontiev (2004, p. 91), o pensamento humano diferencia-se do intelecto dos animais, pois surge e desenvolve-se em conjunto com a consciência social, ou seja, não se orienta somente por necessidades biológicas, é orientado também para ações específicas. “Os fins da ação intelectual no homem não são apenas sociais por natureza, vimos que os modos e os meios desta ação são igualmente elaborados socialmente”.

Deste modo, compreende-se a constituição do homem de acordo com suas atividades materiais direcionadas às suas necessidades individuais e coletivas. Esse processo de constituição do homem que abrange os aspectos históricos da humanidade que vão desde a filogênese até a microgênese.

Deste modo, temos definidos os planos genéticos do desenvolvimento do homem de acordo com o pensamento de Vigotski (1996), sendo eles a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese.

A filogênese é referente à história da espécie humana, define as características específicas do homem enquanto indivíduo dessa espécie. A ontogênese refere-se à história ou desenvolvimento individual do sujeito, ainda considerando-o membro de sua espécie e as características referentes a ela. A sociogênese é a história cultural do indivíduo ou da cultura

em que esse mesmo sujeito se desenvolve. E, por último, a migrogênese, referente aos fenômenos psicológicos individuais do sujeito, cujos focos são definidos no próprio sujeito.

Nessa perspectiva, um ponto essencial para entender o desenvolvimento do homem cultural é a compreensão da mediação simbólica, também discutida por Leontiev (1978/2004) e por Tuleski e Eidt (2016), em que subentende-se que a utilização dos signos (ou símbolos) estabelece a relação mediada entre o homem e o mundo à sua volta. O que permite ao homem viver no mundo como um ambiente simbólico e por essas representações desenvolver as funções psicológicas superiores⁴.

A capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico. Podemos afirmar com toda a segurança que esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança. (VIGOTSKI, 1996, p. 183).

Desse modo, podemos considerar os aspectos necessários à educação para a constituição de um sujeito integral, contemplando todas as suas dimensões e desenvolvendo suas potencialidades. Identificando esse sujeito como capaz de apropriar-se do conhecimento culturalmente produzido por meio das mediações simbólicas presentes na sociedade em que vive.

Para essa discussão trazemos uma das respostas que Arroyo (2012) propõe para solucionar problemas inerentes aos programas de indução à educação integral como estão propostos atualmente: superar os dualismos existentes na escola. Dualismos configurados na existência dos turnos extras ou contra turnos em que possam coexistir duas escolas diferentes e não uma escola integral.

[...] no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão das lições, deveres de casa, avaliações, aprovações e reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades: dimensões da formação humana frequentemente soterradas na fidelidade implacável aos ordenamentos curriculares, do que ensinar, que competências aprender, avaliar. (ARROYO, 2012, p. 45).

Assim, corremos o risco de transformar os sujeitos, enquanto estão na escola, em sujeitos diferentes e não os consideramos em todas as suas dimensões, contribuindo para a visão

⁴ Funções psicológicas superiores, diferente das funções elementares caracterizadas pelo imediatismo biológico, são caracterizadas pela mediação simbólica, sendo orientadas internamente no indivíduo e caracterizam o comportamento consciente do homem. São elas a memória, a atenção e a abstração ou percepção, de acordo com Vigotski.

dicotômica do sujeito. Um indivíduo não se constitui por partes, ele não vai se formando aos poucos, apropriando-se dos elementos culturais e históricos da sociedade e, na mesma medida, constituindo-se por completo.

Urt (2016) afirma que essas novas formas de saberes e fazeres, assim como essa nova forma de pensar o conhecimento e de fazer a educação, são respostas às novas configurações geopolíticas do mundo e se aproximam e conformam novas ideias no campo. Para a autora, essa é uma resposta à necessidade de se formar cidadãos inteiros, complexos, que atendam às necessidades da sociedade brasileira atual, uma sociedade contraditória e diversa.

De acordo com Piatti (2016), a escola integral exige o compromisso da construção de um projeto pedagógico que possibilite educação integral e integrada e, neste contexto, vários são os desafios que vão além de ampliar a jornada diária, pois não basta preencher o tempo com atividades diversas se estas forem vazias de significado e não estiverem articuladas tanto aos conteúdos escolares quanto aos territórios educadores.

Mas, além de ser uma resposta a essas necessidades, a escola não pode se propor a novos trabalhos e continuar com as mesmas práticas antiquadas e estereotipadas a que tem se prendido ao longo do tempo. “No plano educacional, as inovações não devem servir para dar um ‘novo’ revestimento às velhas formas de fazer o cotidiano escolar” (URT, 2016, p. 47).

Essas questões concordam com o que expõe Arroyo (2012) a respeito do dualismo dos turnos escolares, em que um tem um funcionamento rígido e clássico e o outro tem caráter optativo, lúdico, cultural, corporal e, aparentemente, menos profissional, mais solto e mais atraente. Esta mesma visão é que precisa urgentemente ser superada, pois é antipedagógica e de forma alguma contribuirá para a formação de um sujeito integral.

De acordo com Urt (2012), para pensar a formação de um sujeito integral num contexto escolar é necessário considerar as diversas formas de educação dentro e fora da escola e as maneiras como essa educação exclui ou inclui os sujeitos. É preciso repensar o repertório teórico pelo qual se pensa a escola, os grupos sociais que nela convivem e o lugar ocupado pelo sujeito nessa relação.

Nesse contexto, conforme Piatti (2016), a comunidade deve ser envolvida e, para tanto, é necessário criar meios de valorização desta e projetos que tragam-na para o espaço escolar.

Na escola integral, a educação não acontece e nem deve acontecer apenas nas salas de aula e no interior da escola, é preciso sair desse espaço e acontecer em outros ambientes [...]. (PIATTI, 2016, p. 82).

Nesse sentido, e pensando no indivíduo como agente da sua própria constituição e na educação integral como um rompimento com o comportamento cristalizado da educação,

É preciso criar condições para que o aluno tenha muito mais do que o domínio teórico e prático acerca das áreas do conhecimento. Ele precisa tomar consciência do seu próprio processo de aprendizagem, precisa explicar, justificar e, romper com o comportamento fossilizado. (URT, 2016, p. 48).

Nesse caso, se não considerarmos todo o universo histórico-cultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo, incorremos no risco de formar cidadãos por partes, divididos e nunca completos e nem capazes de se completarem. Assim, um modelo educacional que considere a pluralidade e as diferenças dos indivíduos precisa partir da concepção de um sujeito constituído historicamente e socialmente (URT, 2012).

Para essa discussão, Urt (2016) enfatiza a necessidade de se compreender o homem como um produto de suas relações sociais e que está em permanente desenvolvimento, nunca chegando ao ponto de ser considerado terminado. Sua constituição se dá nos movimentos, ações e relações que estabelece social, cultural e historicamente.

O sujeito da ação nunca está pronto, nem terminado, ele vai se transformando sempre, conforme as suas experiências de vida, que lhe permitirão dar saltos qualitativos ou não, em seu processo de aprendizagem. (URT, 2016, p. 50).

Portanto, conforme Urt (2012), para reinventar a educação será necessário considerar o contexto histórico, filosófico e político das questões educacionais e aceitar que mudanças só ocorrerão quando rompermos com conceitos cristalizados, a fim de apropriarmos novas concepções.

Neste caso, de acordo com Urt (2016), a constituição do sujeito é sempre um processo educativo, ainda que este processo ocorra de maneira informal e fora dos espaços escolares, ocorrendo de maneira consciente ou não.

[...] o homem é visto como alguém que transforma e é transformado, nas relações produzidas em sua cultura. É, portanto, na relação dialética com o mundo, que o sujeito se constitui e se desenvolve. (URT, 2016, p. 53).

Assim, pensar educação integral em tempo integral inclui pensar o tempo do aluno fora da escola e os demais espaços de vivências e aprendizagens envolvidos na constituição do indivíduo. Não se trata apenas de manter o aluno na escola por sete horas diárias ou mais.

Acerca deste ponto, Leclerc e Moll (2012) expõem sua preocupação com a obrigatoriedade da educação integral em tempo integral e até que ponto os pais e alunos teriam controle sobre a permanência dessas crianças e adolescentes na escola. Para as autoras, não se restringe educação integral ao tempo de permanência do aluno na escola, além disso há que se superar a ideia do turno de aula, como expôs Arroyo (2012), e formular políticas que

aproximem comunidade e escola, de modo que todos os indivíduos participem do processo educativo de maneira ativa e permanente.

Desse modo, entendemos a escola como um espaço a mais na formação e constituição do sujeito, já que, inserida na sociedade, é parte ativa no processo de apropriação cultural. Urt (2016) afirma que a escola compreendida como ambiente educativo

[...] é um espaço de convergência, divergência e contradição social, no qual entram em jogo inúmeros sentidos e significações, presentes em outras formas de vida social. (URT, 2016, p. 55).

Do mesmo modo, Piatti (2016) entende a educação em tempo integral como uma educação integrada à comunidade e à sociedade, que por meio de projetos conecta a comunidade à escola num diálogo constante com o cotidiano do aluno.

É nesta perspectiva que tanto Piatti (2016) quanto Urt (2012/2016) consideram a escola como o principal local de convergência de conhecimentos científicos historicamente produzidos, organizados e sistematizados, e ambiente propício à sua apropriação. O papel desse espaço é possibilitar acesso à produção humana acumulada, condição essencial para que o sujeito exerça seu papel na realidade em que vive.

Notamos que tais autoras pensam a educação numa perspectiva totalizante, que encontra respaldo na Teoria Histórico-Cultural, difundida por Vigotski e seus seguidores e interlocutores. Consequentemente, observamos a importância dada à centralidade do papel da escola na formação do sujeito, o que não compreende que seja sua exclusividade, ou seja, que este é o único ambiente possível de efetivar essa formação integral.

Na ótica dessa perspectiva, a educação possui um duplo papel: permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social e, concomitantemente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que permitem ao indivíduo constituir-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la. A perspectiva histórico-cultural defende uma escola que de forma socializada, transmita os conhecimentos científicos produzidos historicamente, com qualidade, com métodos avançados e bons professores (URT, 2016).

Fundamentada nesses pressupostos, quando se pensa numa educação integral totalizante, que pretenda formar um sujeito em suas diversas dimensões, Urt (2016) denomina a escola como um espaço para transformações, espaço para o erro, as diferenças, as contradições, a colaboração e a criatividade; espaço para professores e alunos autônomos, que reflitam sobre o processo de construção do conhecimento e que tenham acesso às novas informações.

Sobremaneira, é urgente compreender a escola como um espaço para a aquisição e a apropriação dos conhecimentos já construídos historicamente pela humanidade.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APONTAMENTOS DE SUA CONSTITUIÇÃO

2.1 A Educação Física e a Escola Brasileira

Na Educação Física, assim como em qualquer outro componente curricular, coexistem diversas maneiras de pensar e realizar a prática na escola, mas, de modo geral, a maioria sempre esteve relacionada aos interesses das classes econômica e politicamente dominantes.

Betti (1991) afirma que a introdução da Educação Física Escolar no Brasil ocorreu em 1851 e em 1882, quando, com a reforma realizada por Rui Barbosa, foi recomendado que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos nas escolas normais brasileiras. Porém, tal recomendação não foi seguida efetivamente no contexto escolar,

[...] é apenas a partir da década de 1920 que vários estados da federação começam a realizar suas reformas educacionais e incluem a Educação Física, com o nome mais frequente de ginástica [...]. (BETTI, 1991, p.66).

Três concepções marcaram o começo da escolarização da Educação Física no Brasil: o higienismo, o militarismo e o esportivismo, e desde então a Educação Física enfrentava uma questão que está presente até a atualidade: está prevista nas leis educacionais, mas, além da demora para a efetivação dessas leis, há a marginalização de seus conteúdos na escola.

Como dito, a primeira concepção dominante foi o higienismo, cuja preocupação central era a saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral por meio da prática da atividade física (DARIDO; RANGEL, 2005).

Finocchio (2013) esclarece que o princípio do higienismo era valorizar a população como um bem capital, por esse motivo eram adotadas normas e hábitos que contribuíssem para o aprimoramento da saúde coletiva e individual.

Segundo esse pensamento, fundamentava-se a lógica de aprimorar a saúde e a força de trabalho que, de acordo com Souza (2012), precisava ser obediente e apta.

Contextualmente coube à Educação Física, nesse momento, a construção de corpos resistentes (saudáveis), para suportar as longas horas de trabalho, seja ele desempenhado por mulheres ou por homens. (SOUZA, 2012, p.155).

Foi nesse contexto que surgiu a rigidez da separação entre os aptos e não aptos e o padrão de normalidade física correspondendo àqueles que aprendem o que deve ser aprendido de acordo com a idade e o sexo. Souza (2012, p.155), ainda afirma que “Tal processo depositou sobre as crianças que não aprendem no tempo esperado o fardo de serem consideradas fora dos padrões de normalidade”.

Entretanto, mesmo visando a formação do indivíduo para o trabalho, a Educação Física não era encarada como atividade educativa, especialmente considerando a educação dos filhos das classes dominantes.

Castellani Filho (2010) esclarece quanto ao estigma da Educação Física como um trabalho manual e de esforço físico, o que, historicamente, estava relacionado às classes consideradas inferiores.

É importante ressaltar que a Educação Física era rechaçada enquanto relacionada à atividade física produtiva, a “trabalho”, por tanto não o era – como não continua sendo – no outro sentido. Em sua compreensão de atividade de não – trabalho, em seu sentido lúdico, de preenchimento do ócio e do tempo livre, pelo contrário sempre foi valorizada pela classe dominante. (CASTELLANI FILHO, 2010, p.45).

Assim, a Educação Física era bem-recebida pelos indivíduos das classes dominantes como atividade recreativa, porém o mesmo não se dava em caráter educativo, já que este era voltado ao trabalho não intelectual.

A Educação Física na escola, por força da influência médica, foi pensada como ginástica em seu sentido de cuidado com o corpo, principalmente com preocupações higiênicas de aptidão física. (FINOCCHIO, 2013, p.37).

Ainda nesta concepção de formar indivíduos fisicamente aptos e dentro de uma ordem moral, civil e ética, tem lugar o militarismo que, além dos conceitos higiênicos, vinculava a Educação Física à formação de sujeitos capazes e perfeitos, excluindo os inaptos.

De acordo com Darido e Rangel (2005), ambas as concepções, por suas características, centravam-se na atividade prática, não havendo necessidade de fundamentação teórica para o ensino. Portanto, não havia distinção entre a Educação Física escolar e a instrução militar. Desse modo, não era necessário haver formação na área da Educação Física, pois a instrução era predominantemente dada por militares ou indivíduos com experiência prática na área.

Nesse contexto, Castellani Filho (2005) afirma que dadas as origens da Educação Física, marcada pela influência das instituições militares com princípios positivistas, cabia a ela a responsabilidade pelo “estabelecimento e manutenção da ordem social, quesito básico à obtenção do almejado Progresso” (p.38).

Na lógica militarista o objetivo da Educação Física Escolar era, como afirmam Darido e Rangel (2005), formar uma geração capaz de suportar o combate em uma eventual guerra, por isso era importante selecionar indivíduos perfeitos.

Oliveira (2005) afirma que a rigidez disciplinar e a preocupação com o preparo físico, neste contexto, monopolizaram as atividades físicas, ainda que pretendessem ter um cunho

pedagógico. O autor ainda aponta a influência da ginástica militar francesa que orientou a instrução militar brasileira e, a partir, da Era Vargas⁵ passou a ser compulsória na educação civil.

Assim, desde o século XIX a Educação Física tem sido entendida como elemento importante para forjar o indivíduo forte e saudável, necessário ao desenvolvimento da Nação (CASTELLANI FILHO, 2010).

Para o autor, esse pensamento presente na Educação Física brasileira desse período deve ser atribuído tanto aos militares quanto aos higienistas, porque foi dessas duas correntes de pensamento e prática que surgiu a associação entre Educação Física e educação do corpo físico ou saúde corporal.

Notamos então, em ambas as concepções, a presença de uma visão dualista do ser humano, a clássica dicotomia corpo e mente. Castellani Filho (2010), inclusive, assevera que esta visão se apresenta como um contraponto em todo o parecer de Rui Barbosa, de 1882, que, conforme dissemos anteriormente, iniciou a inserção da Educação Física na educação formal básica brasileira.

Posto isso, caberia à Educação Física educar o corpo, preparando-o para necessidades futuras, enquanto as demais áreas do ensino desenvolviam as habilidades intelectuais relacionadas à mente, como afirmam Oliveira (2005) e Medina (2008).

Com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de rigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana à preservação da Pátria e a dignidade da espécie.⁶ (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 55).

Ou seja, a educação do corpo, o aprimoramento físico e a manutenção da saúde estavam a serviço do bem-estar e do bom desenvolvimento da mente e suas características intelectuais. Dimensões que não poderiam ser divididas ou separadas, pois formavam um indivíduo único e integral, que se desenvolvia em conjunto.

Castellani Filho (2010) assegura que tanto o parecer de Rui Barbosa quanto seu principal interlocutor, Fernando de Azevedo, ainda que defendessem a necessidade de romper com essa dicotomia intelecto-físico na educação, apenas reforçavam essa visão. “Sua compreensão de ‘harmônico’, porém na esteira de Rui, fez por reforçar a visão dualista de Homem, onde o físico se coloca a serviço do intelecto” (p.55).

⁵ Período de governo do então Presidente do Brasil, Getúlio Vargas.

⁶ Trecho do Parecer de Rui Barbosa ao Projeto n. 224 de 1882. Retirado de Castellani Filho, 2010.

Todo o trabalho desenvolvido por Fernando de Azevedo, com o fim de reforçar a Educação Física na escola, foi pautado em princípios eugênicos, que pretendiam o aprimoramento da raça, a fim de fortalecer a Nação, conforme Castellani Filho (2010).

Seguindo essa tendência, ao longo dos anos a Educação Física na escola manteve-se a serviço de uma educação que pretendia instruir os indivíduos para a defesa e a promoção dos valores morais e cívicos da Pátria e, conseqüentemente, mão de obra necessária ao crescimento do modelo econômico emergente.

“O discurso desta fase vai advogar em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral” (Darido, 2003, p.2). Conforme esta autora, é nessa esteira de desenvolvimento que, ao menos no nível do discurso, a Educação Física passa a habitar o campo sociocultural, coexistindo com o biofisiológico.

Com a implantação do regime militar no País, a Educação Física, seguindo as outras áreas reorganizadas pelo novo sistema de governo, passou por uma ascensão, tornando-se sinônimo de esporte.

Nessa época, os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da educação física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participa na promoção do país através do êxito em competição de alto nível. (DARIDO, 2003, p. 2).

No campo educacional, que já enfrentava grande influência norte-americana desde a política do Estado Novo, foi firmado o acordo entre MEC e United States International for Development (USAID), que estabelecia rumos tecnicistas, racionais, eficientes e, principalmente, produtivos e domesticadores. “A educação passou a ser vista como um dos componentes do desenvolvimento econômico do país” (BETTI, 1991, p.100).

Entretanto, mesmo com a mudança política, as mudanças não foram significativas para a educação, devido à manutenção do plano socioeconômico. Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 1961, foi pouco alterada. Segundo Saviani (2008, p.364) “foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclames postos pelo modelo econômico do capitalismo”.

Saviani (1982/2008) e Castellani Filho (2010) afirmam que a legislação educacional do período, configurada nas leis n. 4.024/1961, n. 5.540/1968 e n. 5.692/1971 apenas fortaleciam a ideia de educação como braço forte do sistema econômico e político dominado pelo capitalismo. Nesses termos, a educação tecnicista estava voltada ao trabalho produtivo, visando o desenvolvimento econômico.

A Educação Física seguia esse mesmo roteiro, tendo o esporte como objeto principal do ensino, ora como demonstração de soberania, ora como objeto de promoção e ao mesmo tempo de alienação social.

Castellani Filho (2010) esclarece que além de cuidar do corpo do trabalhador, ou seja, de sua força de trabalho, a figura do esporte ganhou destaque no aprimoramento físico promovido pela prática esportiva e, no âmbito profissional esportivo, servia para mascarar a realidade social, mantendo a população em estado de alienação.

Desse modo, é importante esclarecer que, para a Lei n. 5.540/1968 a Educação Física se configurava no programa de atividades culturais, artísticas, cívicas e desportivas, cujo o objetivo era a formação cívica e profissional de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres (BRASIL, 1968).

Apenas a LDB de 1971 tornou a Educação Física componente curricular obrigatório para os ensinos de 1º e 2º graus, excluindo os alunos menores de sete anos de idade (BRASIL, 1971). Contudo, apesar da obrigatoriedade, a prática era optativa aos alunos do período noturno que trabalhassem por no mínimo seis horas diárias, aos maiores de trinta anos em serviço militar ou com alguma incapacidade física.

Analizando a legislação educacional do período, Castellani Filho (2010) afirma que,

[...] reforçado o seu caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante, veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar do ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada. (CASTELLANI FILHO, 2010, p.107).

Nesse contexto, a tendência esportivista ganha espaço dentro da Educação Física escolar voltada à ordem e produtividade, eficiência e eficácia. Betti (1991) afirma que o esporte, para as políticas nacionais de educação, seria um dos elementos primordiais à formação do ser humano e também de união nacional e social, além de tornar possível a ascensão justa dos talentos esportivos que poderiam não ter a mesma oportunidade devido ao baixo nível social do indivíduo e as relações de poder entre as classes.

Entretanto, Castellani Filho (2010) afirma que, além do aumento da produtividade, o esporte de alto rendimento profissional, tem a capacidade de canalizar a atenção de grande parte da população em torno de si. Desse modo, foi utilizado como propaganda do regime militar, provocando a alienação da classe trabalhadora que, por meio da catarse provocada, esquecia suas reais condições de vida e a situação política do País.

De um lado, a população vibrava com as vitórias do esporte profissional brasileiro, especialmente o futebol, de outro o país vivia o chamado “milagre econômico”, e assim não se dava a devida atenção aos problemas reais da sociedade.

No que diz respeito ao esporte, sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações do brasileiro, foi imensamente explorada. (CASTELLANI FILHO, 2010, p.115).

Nesse momento, como esclarece Castellani Filho (1983), surge o ‘Movimento Esporte para Todos’, que propunha a prática esportiva não formal, com o objetivo de demonstrar que junto ao desenvolvimento econômico ocorria o desenvolvimento social brasileiro. O objetivo subjacente era demonstrar o quanto a população estava socialmente desenvolvida por meio do acesso às atividades físicas de esporte e lazer.

Enquanto isso, na escola a prática da disciplina se reduzia ao ensino de poucas modalidades esportivas, visando o rendimento, o adestramento físico e o aumento da produção no trabalho. A Educação Física e o esporte eram vistos como uma coisa só, não se tratava de um complementar o outro, e sim do esporte ser o conteúdo básico explorado pela disciplina.

O método de ensino utilizado, de acordo com Betti (1991), foi o desportivo generalizado que, em suma, incorporava os conteúdos esportivos à Educação Física Escolar, enfatizando teoricamente aspectos lúdicos. A ideia era tornar a atividade desportiva prazerosa e que envolvesse o indivíduo em todos os seus aspectos.

A característica principal da prática era tentar romper com os antigos métodos ginásticos formais enquanto mantinha o esporte no centro das atenções.

O período assinalou a ascensão do esporte à razão do Estado e à inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação do governo. Ocorreram também profundas mudanças na política educacional e na Educação Física Escolar, que subordinou-se ao sistema esportivo, e a sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte. (BETTI, 1991, p.100).

Esse foi o caminho percorrido pela Educação Física no contexto da educação escolar brasileira no final da década de 1970 e início dos anos 1980, quando começou a se delinear a crise pedagógica da Educação Física. Lembramos, porém, que a educação em geral passava por uma crise ideológica marcada pela divergência entre as tendências conservadoras, que vinham dominando a área até então, e o surgimento de movimentos renovadores que surgiram aos poucos.

Betti (1991) afirma que esse período foi caracterizado por um ar de questionamento do que foi estabelecido para a Educação Física em períodos anteriores e pelo momento político

que o Brasil vivia, que culminou com o fim do regime militar. Naquele momento passava-se a questionar o papel da Educação Física na educação e qual sua razão de ser.

De acordo com Balbino et al. (2016), o choque ideológico e político sofrido pela Educação Física, decorrente da influência do processo de redemocratização, redirecionou sua orientação pedagógica, fazendo com que assumisse importância significativa no aspecto escolar, desenhando um novo papel educacional nesse contexto.

Moreira (1999) define esse movimento como uma fase caracterizada por questionamentos acerca do que tinha sido a Educação Física até então. O autor relaciona essa crise à perda da identidade da disciplina e, apesar de tentativas de romper com o padrão dominante ao longo do tempo, essa era a primeira vez que um movimento concreto e científico, nesse sentido, acontecia.

Betti (1991) expõe a necessidade de dar à Educação Física um conceito social-educativo, enxergando no aluno um indivíduo parte de um grupo social e não isoladamente, mas direcionando sua formação para a vivência em seu grupo, contemplando seus aspectos biológicos, fisiológicos, anatômicos, psicológicos e sociais, não mais atendendo somente determinado aspecto.

Parte do currículo escolar da Educação Física não poderia ter outro enfoque que não fosse o desenvolvimento do aluno em sua totalidade. Como afirmam Soares et al. (1999), também é responsabilidade da Educação Física escolar ensinar e, portanto, deve ensinar bem.

Desse modo, a Educação Física brasileira deu um verdadeiro salto qualitativo tanto em relação à sua prática quanto aos seus pressupostos teóricos, que, a partir de então, foram produzidos dialeticamente e responsáveis pela superação da prática instituída (OLIVEIRA, 2005).

Nesse contexto, emergem tendências de renovação no exercício da Educação Física escolar. Tais tendências fundamentavam-se em preceitos que propunham ir além do biofisiologismo e do esportivismo, predominantes até esse momento.

A partir desse momento cabia à Educação Física participar ativamente do processo educacional, com vistas ao desenvolvimento do indivíduo em sociedade e para a vida em sociedade, tomando como essencial ao processo de ensino e aprendizagem a consciência histórica, cultural e social dos alunos.

Com as modificações ocasionadas pela crise pedagógica sofrida pela educação de modo geral, e pela Educação Física durante as décadas de 1970 e 1980, surgiram algumas propostas pedagógicas para o ensino desta disciplina na escola.

2.2 Tendências Pedagógicas em Educação Física

Um importante marco para o desenvolvimento das novas concepções metodológicas para o ensino de Educação Física foi a publicação de duas importantes obras no ano de 1983. A primeira delas, ‘A Educação Física Cuida do Corpo... e mente’, do professor João Paulo Subirá Medina, e a segunda, ‘O que é Educação Física’, do professor Vitor Marinho de Oliveira. Ambas questionavam o papel social da Educação Física no contexto educacional e eram fundamentadas em estudos das ciências humanas e sociais.

Se na educação começam a surgir inquietações com as mazelas de nosso ensino institucionalizado; se na educação aparecem os primeiros movimentos no sentido de repensar toda essa estrutura educacional, gerando evidentemente propostas concretas de mudança, lamentavelmente o mesmo ainda não começou a ocorrer no âmbito específico da educação física, pelo menos de forma significativa. (MEDINA, 2008, p. 34).

A crítica de Medina (2008) a essa situação histórica da Educação Física Escolar é que se a mesma não estava vivendo esta crise, assim como a educação de modo geral, é porque, de certa forma, não era considerada um componente educativo.

Nesse sentido, consideramos necessária uma explanação acerca das tendências pedagógicas que surgiram na área nesse momento e que pretendiam romper com os estereótipos mecanicistas da prática educativa.

Para tornar mais clara a compreensão de nossa ideia de Educação Física Escolar e esclarecer dúvidas acerca do componente curricular e seus conteúdos, vamos discorrer, ainda que brevemente, acerca dessas propostas que se tornaram tendências no ensino de Educação Física desde então.

Dentre as propostas disseminadas para a área, com o intuito de romper com o paradigma mecanicista vigente, falaremos a respeito de algumas consideradas relevantes.

2.2.1 Abordagem Desenvolvimentista

A principal obra da abordagem desenvolvimentista é a “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, publicada pela primeira vez em 1988 por Tani, Manoel, Kokubun e Proença.

Essa abordagem é direcionada especificamente a alunos entre quatro e catorze anos e caracteriza-se pela aprendizagem focada nos processos do desenvolvimento físico, ou seja, o progresso motor, fisiológico, cognitivo e afetivo de acordo com a faixa etária do aluno.

De acordo com Tani (2008), a abordagem foi uma tentativa de auxiliar professores de Educação Física com base nos conhecimentos da área do comportamento motor, especificamente na aprendizagem motora, desenvolvimento e controle motor.

Tani et al. (1988) definem que o movimento é o meio e o fim da Educação Física Escolar, sendo este uma característica básica do ser humano. “Movimentos são verdadeiramente um aspecto crítico da vida. É através deles que o ser humano age sobre o meio ambiente para alcançar objetivos desejados ou satisfazer suas necessidades” (TANI et al, 1988, p.11).

A função da Educação Física, nesta abordagem, não é desenvolver múltiplas habilidades no aluno, embora isso possa ocorrer. A prioridade é a aprendizagem do movimento relacionado ao aprimoramento das habilidades motoras (DARIDO, 2003).

No entanto, Tani (2008) afirma que a abordagem desenvolvimentista concebe o ser humano como um sistema aberto, que interage com o meio ambiente e é dinâmico, caracterizando um processo contínuo de desenvolvimento.

A AD⁷ reconhece e enfatiza o valor do movimento nas suas diferentes dimensões e manifestações: biológica, social, cultural e evolutiva. É por meio do movimento que o ser humano interage com os meios físico, social e cultural em que se vive. (TANI, 2008, p. 315).

Segundo Tani et al. (1988), nessa perspectiva as aulas concentram-se na área da aprendizagem motora, cujo principal objetivo é possibilitar a experiência motora adequada à faixa etária do aluno e que venha utilizar esses movimentos desenvolvidos em todas as dimensões. Tarefa que o autor atribui à Educação Física escolar principalmente, mas não unicamente.

Desse modo, compreendemos que esta abordagem do movimento humano, além do seu aspecto e valor biológico, também considera sua relevância cultural e histórica e entende que essa ciência deveria ser uma questão central no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.2 Psicomotricidade

De acordo com Darido e Rangel (2005), a educação psicomotora, influenciada por Jean Le Boulch (1987), foi a primeira a se ocupar com a formação integral do aluno, envolvendo processos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Essa concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física, que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal,

⁷ Abreviação utilizada pelo autor ao referir-se à Abordagem Desenvolvimentista.

passando a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica. (DARIDO; RANGEL, 2005, p.7).

Para a psicomotricidade, Darido e Rangel (2005) afirmam que o importante é que se considere como parâmetro inicial os movimentos espontâneos dos alunos, favorecendo a gênese da imagem corporal.

Le Boulch (1987) considera que uma educação psicomotora assegura o desenvolvimento total do aluno em constante interação com o ambiente. Falando sobre a prática da Educação Física, especificamente, o autor expõe esta concepção:

Consiste em colocar a criança em situação de pesquisa diante de uma tarefa global, em presença da qual ela vai encontrar um modo resposta por ajustamentos progressivos, permitindo assim a descoberta de uma nova prática. (LE BOULCH, 1987, p.147).

Ou, como afirmam Darido e Rangel (2005), propõe-se o rompimento com o compromisso técnico do professor de Educação Física e o ajuste ao compromisso com a aprendizagem motora, cognitiva e afetiva do aluno em caráter interdependente.

Uma crítica que fazemos à concepção psicomotora é que fundamenta o ensino de Educação Física ao bom aproveitamento e desenvolvimento dos demais conteúdos escolares, fortalecendo a ideia de que por si só a Educação Física não constitui um saber escolar.

Nas palavras de Sampaio (2013, p. 90), de acordo com a concepção da psicomotricidade, “se a criança conta com um esquema corporal estruturado, o aprendizado da leitura e da escrita ocorrerá sem maiores dificuldades”.

Entretanto, compreendemos que a abordagem psicomotora da Educação Física escolar entende o movimento com um meio e não um fim da ação pedagógica da disciplina e, com isso, deve ser considerada um passo importante na direção de significar a Educação Física no currículo escolar como área do conhecimento.

Como afirma Soares (1996) com a psicomotricidade, a Educação física entra num campo muito maior na escola, num novo universo teórico e metodológico e se insere no campo da educação integral dos indivíduos.

Com a afirmação, num primeiro momento da Psicomotricidade nós vamos ter um lado, um vigoroso envolvimento da Educação Física com as tarefas da escola, com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender (talvez bem mais do que com o de ensinar), com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. (SOARES, 1996, p. 9).

Neste ponto, a autora afirma que sob a influência da psicomotricidade foi a primeira vez que o conhecimento do professor de Educação Física e sua formação foi relevante na educação escolar, não sendo tido simplesmente como um técnico ou instrutor.

Soares (1996) ressalta que foi também nesse momento que houve o início de uma negação aos conteúdos básicos da Educação Física, esportes e ginásticas, caracterizando esses conteúdos como algo maléfico ao desenvolvimento social dos alunos, provocando um entendimento errôneo dessas atividades.

Contudo, foi com a psicomotricidade que a Educação Física Escolar começou a enxergar a criança em sua totalidade, passando a incentivar todas as suas possibilidades educativas, ainda que carregada de um forte aspecto dicotômico, em que o trabalho realizado com o movimento viesse a contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno.

2.2.3 Abordagem Construtiva ou Construtivista Interacionista

A abordagem construtivista ou, como também é conhecida, construtivista interacionista, encontra seus principais fundamentos na obra “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física”, de João Batista Freire, e busca aproximar numa mesma proposta as teorias de J. Piaget e L. S. Vigotski.

Segundo Darido e Rangel (2005), o autor propõe o ensino relacionando à Zona de Desenvolvimento Proximal⁸, postulada por Vigotski, associada à construção do conhecimento, de Piaget. O mérito da proposta, conforme as autoras, é considerar o conhecimento prévio dos alunos, ainda que não considere suas especificidades ou a dos ambientes escolares.

Freire (2002) considera de suma importância a não negação da cultura do aluno e a compreensão do indivíduo como único em sua totalidade. De acordo com este autor, “Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola [...] para se emancipar” (FREIRE, 2002, p.13,14).

Para ele é importante resgatar a memória cultural da criança, independente do grau do ensino, valorizando suas experiências e a construção do conhecimento por meio da interação com o meio. A proposta de Freire (2002) resgata a cultura dos jogos e brincadeiras e define o jogo como atividade principal da Educação Física Escolar. Ainda é parte importante dessa abordagem o caráter autoavaliativo da aprendizagem, evitando as possíveis punições.

É importante ressaltar que na obra original de Freire, publicada em 1989, em meio a dezenas de referências que incluíam Piaget e Le Boulch, há somente uma obra de Vigotski, uma edição portuguesa da obra ‘Pensamento e Linguagem’. Deste modo, é válido também apresentar

⁸ Conceito desenvolvido por Vigotski, em que se considera importante à educação tudo aquilo que a criança consegue fazer somente com o auxílio de um adulto ou outra pessoa mais capacitada.

o que podemos chamar de crítica quando se tenta articular dois pensamentos tão divergentes acerca do desenvolvimento humano.

Duarte (2001) afirma que não se pode colocar num mesmo plano de pensamento o interacionismo descrito por Vigotski e o pensado por Piaget. Nesse sentido, porém, incorrem muitos estudos que tentam fazer a aproximação entre ambos, esquecendo que o interacionismo dito por Piaget refere-se à interação entre orgânico e social de um mesmo indivíduo, enquanto Vigotski relaciona a interação completa entre os sujeitos e destes ao contexto histórico-sociocultural em que convivem, compreendendo o indivíduo em todas as suas dimensões históricas e sociais.

Para muitos, os termos sociointeracionismo ou socioconstrutivismo traduziriam uma abordagem pedagógica voltada para a interação entre pares. Pois bem, esse sociointeracionismo está presente em Piaget e nos métodos escolanovistas ou, ao menos, em alguns deles. O social em Vigotski, como procuramos defender ao longo de todo este trabalho, tem uma outra conotação, que é a de fundar a psicologia e a educação numa concepção efetivamente historicizadora do ser humano, uma concepção marxista do homem como ser social. (DUARTE, 2001, p. 336).

Deste modo, e de acordo com Duarte (2001), não consideramos possível fundamentar uma mesma concepção de ensino de Educação Física em dois pensamentos e entendimentos tão distintos, visto que, ao contrário de Piaget, para Vigotski o social é fator determinante do desenvolvimento humano e não parte agregada a conceitos biofisiológicos e psicológicos para determinar tal desenvolvimento.

Ressaltamos que a proposta de Vigotski não trata do abandono do biológico, mas sim da compreensão de que, junto ao social, o histórico e o cultural caminham para a constituição do homem diante de suas possibilidades filo e ontogenéticas.

2.2.4 Saúde Renovada

Seguindo um pouco a tendência ‘biologicista’ da área da Educação Física, temos a abordagem da saúde renovada, cujos principais defensores são Guedes e Guedes (1996) e Nahas (1996). Esta proposta de ensino surgiu de estudos na área biológica, em primeiro plano, sem relação com a área escolar (DARIDO e RANGEL, 2005).

Para o ensino da Educação Física, a relação entre essas duas áreas do conhecimento foi difundida apenas em meados da década de 1990. De acordo com Guedes e Guedes (1996), a proposta era caracterizar a Educação Física escolar dentro de um contexto de saúde pública, difundindo a prática de hábitos saudáveis.

Nahas (1996) afirma que é durante a infância que se criam os hábitos que definem um estilo de vida saudável e, portanto, um programa de Educação Física Escolar deveria ter como foco a promoção desses hábitos.

O que distingue esta abordagem do modelo higienista é o caráter renovador das práticas e suas propostas inclusivas. Darido e Rangel (2005, p.19) afirmam que tal “perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam, os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e os portadores de deficiências”.

A proposta indica um certo distanciamento dos esportes de competição e rendimento, visto o caráter excludente destes, e recomenda o aprofundamento em atividades que venham desenvolver as aptidões físicas, incentivando nos alunos a consciência da vida saudável.

Sampaio (2013) afirma que esta abordagem é fruto de um aprofundamento nos estudos biológicos, cujo foco se dá no indivíduo orgânico e não discute questões sociais e pedagógicas inerentes ao desenvolvimento humano. Para o autor, a presente abordagem não busca uma compreensão do homem além do que diz respeito aos seus aspectos fisiológicos.

Posto isso, percebemos a saúde renovada como uma tendência relevante para a Educação Física Escolar visto que não objetivo a seleção de indivíduos em detrimento de outros proporcionando práticas e experiências que possibilitem a apropriação do conhecimento da área.

2.2.5 Abordagem Crítico-Emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória, proposta por Elenor Kunz, em 1991, com a obra ‘Ensino e Mudanças’, tem uma compreensão crítica do mundo, da sociedade e das relações sociais. Propõe uma educação que confronte o processo ensino-aprendizagem e as condições limitantes do sistema educacional institucionalizado.

Kunz (1991) considera que a Educação Física deve comprometer-se em formar sujeitos críticos e autônomos, para a transformação da realidade dominante. Isso ocorrerá por meio de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que desenvolverá as competências básicas do aluno. Além de seu interesse em uma educação crítica do sujeito, que o desperte para as convicções e as condições alienantes do processo educacional homogêneo.

A abordagem crítico-emancipatória está fundamentada na epistemologia fenomenológica e sua principal referência, logo está fundamentada nos estudos realizados por Merleau Ponty⁹

⁹ Filósofo fenomenólogo francês.

(1908-1961) e sua base teórica está nas teorias sociológico-comunicativas propostas por Habermas¹⁰ (1929 -).

Para Kunz (2006) é por meio de um processo de reflexão-ação que os alunos tomam consciência de que o esporte, área de maior interesse do autor, é uma invenção social e não um fenômeno natural, ou seja, é uma instituição socialmente construída e que representa as ideologias do modelo social vigente.

Esta abordagem compreende os elementos da cultura corporal como os conhecimentos básicos para o ensino da Educação Física Escolar, com a preocupação voltada à perspectiva do “se movimentar” humano.

Daólio (2007) afirma que a teoria desta concepção está baseada na dialógica do movimento humano, em que o movimento é visto como um diálogo entre o indivíduo e o mundo. Desse modo, o homem sempre é o sujeito do movimento, de acordo com sua intencionalidade.

A didática crítico-emancipatória deve estar relacionada a uma didática comunicativa, fundamentando-se no esclarecimento e no agir racional da educação (KUNZ, 2006). Para o autor, as ações comunicativas determinam a emancipação do sujeito, verdadeiro objetivo da proposta. Assim, o ensino deve exercer um poder de libertação nos alunos, desenvolvendo o senso crítico e as condições para sua emancipação.

Desse modo, o ensino tem o dever de libertar os alunos das falsas concepções e de interesses construídos por meio de uma visão de mundo hegemônico e apresentar o verdadeiro conhecimento, promovendo condições para dar lugar à emancipação no campo das ideias (BALBINO et al, 2016).

Esta concepção deve ser considerada crítica, pois revela ao indivíduo seu potencial transformador e emancipatório, possibilitando, por meio do ensino, condições para a transformação da sua realidade social. Kunz (2006) foca a atividade de ensino no aluno e não na modalidade esportiva ensinada, o que torna o sujeito o centro do processo educativo.

Para o autor, as aulas devem permitir ao aluno que transcenda seus limites por meio da comunicação, do agir social e da razão crítica. Essa transcendência de limites se dará pela experiência prática, em que o aluno vivencie o conhecimento e, de posse dele, possa questioná-lo.

Entendemos que a proposta em questão parte de pressupostos relevantes à formação crítica e autônoma dos alunos em processo de ensino e aprendizagem, especialmente

¹⁰ Filósofo e sociólogo alemão, pertencente à segunda geração da Escola de Frankfurt.

considerando as questões envolvidas nas práticas pedagógicas alienantes deste processo institucionalizado, ainda que seu agir esteja, em nosso ponto de vista, muito focado no aluno individual. Não estamos afirmando que a abordagem desconsidere o meio social do aluno, apenas concluímos que suas proposições metodológicas direcionam-se mais contundentemente para a formação do aluno enquanto sujeito singular em detrimento do plural.

Consideramos, ainda, um mérito da abordagem suas propostas práticas de aula no contexto da prática pedagógica, não ficando apenas no campo das ideias e suposições teóricas, pois acreditamos que uma concepção de ensino precisa, sobretudo, auxiliar o professor em sua prática pedagógica.

2.2.6 Abordagem Crítico-Superadora

Junto à abordagem crítico-emancipatória, a crítico-superadora constitui o grupo das abordagens consideradas críticas para a Educação Física Escolar. A principal diferença entre ambas reside nas bases epistemológicas em que estão fundamentadas. Enquanto a crítico-emancipatória baseia-se na Fenomenologia, a presente abordagem se constrói com base no Materialismo Histórico-Dialético.

Desse modo, a proposta crítico-superadora visa um ensino baseado nos interesses da classe trabalhadora, com o objetivo de superar a educação formal fundamentada nos interesses da classe dominante, intentando a transformação da sociedade e a justiça social.

Esta abordagem, no contexto epistemológico do materialismo histórico, encontra bases teóricas na Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por Saviani, que propõe uma educação além do que foi posto até o momento, a fim de superar os padrões tecnicistas e reprodutivistas da educação tradicional.

Saviani (2016) esclarece que a Pedagogia Histórico-Crítica contempla o caráter histórico da sociedade e da educação que o reprodutivismo não contempla, passando de uma visão mecanicista para uma visão crítico-dialética da sociedade. Propõe a educação como um trabalho que produz intencionalmente no indivíduo a humanidade histórica e coletivamente produzida pela sociedade ao longo de sua constituição (SAVIANI, 2011).

A obra que sistematiza a abordagem crítico-superadora foi publicada em 1992, por um grupo de autores autointitulados Coletivo de Autores¹¹. Trata-se do livro “Metodologia do

¹¹ Nesta pesquisa, quando a obra for citada, será denominado Soares et al (1992).

Ensino de Educação Física”, e propõe uma nova abordagem para o ensino dos conteúdos da área, por meio da superação dos conceitos já cristalizados.

Para esse coletivo de autores, a forma como a Educação Física era apresentada servia aos interesses da classe dominante, perpetuando a alienação da classe trabalhadora. A ideia não seria, então, extinguir os conteúdos da Educação Física, e sim tornar sua prática consciente.

Segundo Soares et al. (1992), nessa perspectiva os elementos da cultura corporal e de movimentos teriam um desenvolvimento historicizado e abrangente, tornando-os fonte de conscientização e conhecimento crítico. É também parte dessa proposta integrar o currículo escolar de maneira geral e promover o ensino espiralado de seus conteúdos, de maneira que o conhecimento proveniente deste nunca se esgote.

Nesses moldes o ensino permitiria ao aluno “constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa” (Soares et al., 1992, p. 29). O aluno seria sujeito de sua realidade e das transformações sociais necessárias.

Compreendemos, então, que esta abordagem procurou superar o modelo de Educação Física Escolar predominante. Isso aconteceria por meio de uma reflexão pedagógica acerca dos elementos da cultura corporal e das representações atribuídas a eles pela sociedade. Configura-se em um trabalho em prol de uma educação contra-hegemônica, que pode oferecer possibilidades para o sujeito transformar a realidade social em que vive.

No contexto das ideias para o ensino da Educação Física, entendemos esta concepção como a que mais se aproxima de um ideal transformador para uma sociedade justa e, portanto, a que mais se aproxima da nossa visão de sociedade, associada à Teoria Histórico-Cultural.

Entretanto, há a dificuldade de compatibilizar o que se faz na prática pedagógica escolar com tais preceitos, pois os textos da abordagem não apresentam o que deve ser o cotidiano prático escolar, focando muito no campo das possibilidades teóricas.

Nesse sentido, consideramos que a proposta ficou por terminar, pois, apesar de sua visão dialética e materialista dos fundamentos educativos da Educação Física, não passou para a construção de um fazer pedagógico no cotidiano da escola.

Com a crítica feita a essa proposta, que se aproxima da base teórica que sustenta esta pesquisa, identificamos a necessidade de conhecer, a partir do momento em que surgiu essa abordagem, o que se produz acerca da Educação Física Escolar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, posto que este é seu marco inicial para a área.

2.3 Educação Física Escolar e Teoria Histórico-Cultural: retratos da produção acadêmica

Para o bom andamento da pesquisa, acreditamos que seja fundamental verificar e compreender o que se tem produzido na área da Educação Física Escolar sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e quais os caminhos percorridos por estas produções, visto que este é nosso aporte teórico.

No momento em que iniciamos o levantamento para atender essa necessidade, percebemos que, apesar do grande número de produções acadêmicas que investigam o lugar da Educação Física Escolar, consideramos pequena a quantidade de trabalhos realizados sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, e a maioria destes datam dos últimos dez anos.

Um exemplo disso foi a busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES. Ao utilizar as palavras-chave ‘educação física’, ‘teoria histórico-cultural’, ‘psicologia histórico-cultural’ e ‘teoria sócio-histórica’, de um total de 100 trabalhos encontrados, apenas 5 correspondiam ao estudo pautado na perspectiva vigotskiana.

No entanto, é importante destacar que nem todos os trabalhos acadêmicos produzidos encontram-se disponibilizados nos bancos de dados ou repositórios nacionais em que concentramos nossas buscas.

Utilizando as palavras-chave citadas, realizamos as buscas no Portal de Periódicos da CAPES, do Scielo, do Google Acadêmico e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

O Quadro 4, abaixo, traz um demonstrativo numérico a respeito das produções levantadas e selecionadas, para que se tenha uma visão objetiva a respeito da quantidade de trabalhos encontrados e selecionados.

Quadro 4 – Demonstrativo de Dados

FONTE - BANCO DE DADOS	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS	NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS
Portal de Periódicos da CAPES	100	5
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD	33	11
Scielo	9	6
Google Acadêmico	117	9
Total	259	31

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Acerca dos estudos realizados e publicados nesses 31 trabalhos selecionados, é válido considerar que é menor o número de trabalhos que apresentam relato de variações de

experiências práticas de ensino apropriando-se dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, enquanto os demais são compostos por ensaios teóricos e revisões bibliográficas que apontam possibilidades para uma Educação Física Escolar sob essa perspectiva ou apontam as apropriações da teoria nas obras mais proeminentes da área.

Quando se faz uma leitura a partir do paradigma Histórico-Cultural, percebe-se o professor como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem cujo foco deve ser organizar o ambiente educacional e fornecer conhecimentos que sirvam de instrumentos para a emancipação do aluno.

Os autores dos trabalhos analisados evidenciam essa percepção do trabalho pedagógico e qual o lugar do professor nesse processo: “o que se espera do professor é a disponibilidade para observar, orientar, dinamizar e avaliar o que se passa no grupo” (PETERS, 2006, p. 511).

Peters (2006) faz essa afirmação com base em suas observações acerca do trabalho realizado em grupo pelos alunos, e define que a importância da atividade pedagógica determina as possibilidades de sucesso ou de fracasso do que é proposto. Em seu estudo, a professora foi o sujeito que estabeleceu todas as etapas de realização da tarefa, definindo os grupos, de que maneira seriam compostos e os critérios que serviriam de parâmetro para o desenvolvimento das atividades.

A autora, assim como Silva e Francisco (2012), acredita que cabe ao professor oportunizar as vivências, para que os alunos desenvolvam o conhecimento científico relacionado à cultura corporal e do movimento humano.

O professor deve oportunizar às crianças espaço para que possam vivenciar/refletir sobre as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento numa perspectiva crítica e que valorizem o trabalho educativo como elemento central no processo de desenvolvimento e transformação humana e social. (SILVA; FRANCISCO, 2012, p. 71).

Os autores afirmam que no contexto da Educação Física Escolar a prática pedagógica pode elevar o nível do desenvolvimento das funções psicológicas pelo contato com as diferentes formas de linguagem presentes na cultura corporal, o que torna a Educação Física diferente das demais disciplinas do currículo.

Nesse ponto, e em concordância com o exposto, Silva (2016) expõe que a prática pedagógica age diretamente na formação e na assimilação do conhecimento científico pelo aluno, e que a formação desses conceitos é fundamental para a organização das funções psicológicas superiores da criança, em se tratando do ambiente escolar do aluno.

A prática pedagógica deve, portanto, se atentar aos princípios que influenciam o processo de formação de conceitos, em proveito da assimilação do conhecimento

científico. Essa prática deve levar em consideração que os conceitos científicos não são formados e, muito menos, assimilados como apropriação da memória, mas se formam por ações problematizadoras, balizadas por elementos culturais que potencializam o pensamento em curso. (SILVA, 2016, p. 538).

Desse modo, de acordo com Moura et al. (2016), o desafio do professor nesta perspectiva é relacionar a organização do ensino de maneira que o processo educativo formal seja uma atividade tanto para o professor quanto para o aluno ou, como afirma Vigotski (2003),

[...] o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Silva (2016) considera que há um papel relevante que cabe ao professor no contexto das ações escolares, pois ele é o indivíduo que tem uma visão do conteúdo a ser trabalhado, e a maneira como transmite esses conteúdos influi diretamente no desenvolvimento psíquico do aluno, porque já conhece a estrutura social em que insere sua atividade didática.

Em outro texto, Silva (2014), seguindo os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, demonstra que apenas no esteio da condição social é que as contradições necessárias entre biológico e cultural, fundamentais na Educação Física, ocorrem, visto que o sujeito tem a capacidade de se apropriar dos signos provenientes da cultura.

Portanto, a cultura corporal no âmago da prática pedagógica da Educação Física, seguindo os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, em nossa opinião, deve ser compreendida e transmitida por meio dos conceitos científicos – em nosso caso, o ensino de conceitos científicos da cultura corporal – supera, de maneira qualitativa, o ensino de conceitos cotidianos, isto é, supera os conceitos que estão submersos no saber popular ou na cultura popular. (SILVA, 2014, p. 190).

Um outro ponto presente nessas pesquisas é o das contribuições de Leontiev para a Educação Física Escolar. No contexto dessa discussão, Fátima e Silva (2013) afirmam que para o desenvolvimento satisfatório e o bom aproveitamento das atividades de aula,

[...] é importante o professor orientar sua prática a partir de sua estrutura, ou seja, quais são as necessidades, motivos e finalidades de sua atividade. É importante levar em consideração que o professor necessita estabelecer o motivo para a atividade, sendo que este motivo deve satisfazer as necessidades dos alunos, de tal forma que estas podem não existir ou estarem ocultas. Portanto, as necessidades devem ser criadas ou despertadas. Identificar quais são os motivos compreendidos e os eficazes na perspectiva do aluno é importante para determinar quais são os motivos que podem realmente atender as necessidades deles e que estão vinculados ao sentido que o indivíduo atribui para a realização da atividade. (FÁTIMA; SILVA, 2013, p. 143).

As autoras expõem que não há necessidade de fragmentar o ensino, estabelecendo que tais condições configurem uma necessidade somente da Educação Física, contudo, dentro das especificidades da disciplina, a prática pedagógica deve possibilitar ao indivíduo compreender o mundo culturalmente construído e se apropriar dele sem diminuir as demais formas de conhecimento.

Deste modo, as ações do professor devem se organizar para possibilitar aos alunos a apropriação dos conhecimentos e das experiências histórico-culturais da humanidade. Entretanto, Moura et al. (2016, p. 112) consideram em seus estudos que dada a impossibilidade de ensinar o conhecimento já produzido pelo homem, cabe ao professor ensinar “um modo de ação generalizado de acesso, utilização e criação do conhecimento, o que se torna possível ao se considerar a formação do pensamento teórico”.

Ou seja, o professor organiza o ambiente educativo de modo que os alunos venham a apropriar-se dos conceitos científicos e culturais, possibilitando a criação de conhecimentos próprios.

De forma mais específica, podemos entender como ações do professor em atividade de ensino eleger e estudar os conceitos a serem apropriados pelos estudantes; organizá-los e recriá-los para que possam ser apropriados; organizar o grupo de estudantes, de modo que as ações individuais sejam providas de significado social e de sentido pessoal na divisão do trabalho coletivo; e refletir sobre a eficiência das ações, se realmente conduziu aos resultados inicialmente idealizados. (MOURA et al, 2016, p. 117).

Podemos concluir esta etapa que trata do trabalho didático com a colocação de Lavoura e Martins (2016), que definem a tarefa educativa da Educação Física como a transmissão de conceitos teóricos, não cotidianos e que superem a prática vazia de movimentos corporais, conceitos que se identifiquem com o pensamento teórico obtido por meio do ensino de conteúdos mais desenvolvidos dentre os conhecimentos historicamente construídos no contexto dos elementos da cultura corporal.

Neste contexto cabe a compreensão de que,

A Educação Física, como disciplina do currículo escolar, necessita vincular-se a essas finalidades. No entanto, percebe-se que essa disciplina curricular é marcada por uma concepção hegemônica que a concebe como disciplina predominantemente prática, associando-a quase que exclusivamente à prática de brincadeiras, de exercícios físicos e esportivos, sem, contudo, relacioná-la devidamente com a natureza e especificidade da educação escolar, compreendendo-a exclusivamente pela sua dimensão prática, associada ao *movimento humano*. (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 72, grifo dos autores).

Dito isto, verificamos que a maioria dos trabalhos selecionados tem o jogo, o brinquedo e a brincadeira como objeto de estudo da Educação Física. Tais conteúdos, como atividade

principal da disciplina Educação Física Escolar, são amplamente discutidos nos trabalhos selecionados, principalmente tratando do processo educativo de crianças.

O critério popular considera o jogo como uma distração, uma diversão à qual deve-se dedicar apenas uma hora. Por isso, em geral não se dá nenhum valor ao jogo e, no melhor dos casos, estima-se que se trata de uma fraqueza natural da infância, que ajuda a criança a passar o tempo. No entanto, a observação atenta descobriu há muito tempo que [o jogo] aparece invariavelmente em todas as etapas da vida cultural dos povos mais diversos e, portanto, representam uma peculiaridade insuperável e natural da condição humana. (VIGOTSKI, 2003, p. 104).

Acreditamos que a atenção dada por Vigotski ao jogo justifique o empenho de pesquisadores da Educação Física em relacioná-lo aos processos educativos de crianças em idade escolar, ainda que compreendamos que o autor esteja referindo-se ao jogo de papéis, que envolve a imaginação e a criação originais do desenvolvimento infantil. Os jogos e as brincadeiras ensinadas e praticadas pela criança têm conotação diferente dessa.

De acordo com Elkonin (1998) esses jogos, acompanhando as fases do desenvolvimento infantil, adquirem regras próprias e fundamentam-se nos interesses da criança, interesses que refletem em que ponto estão de seu desenvolvimento, além de representarem, no primeiro momento, a lógica das ações em si e, em seguida, além dessa, a lógica das relações sociais em que se estabelecem as relações interpessoais.

Quanto mais desenvolvido está o jogo, tanto maior é o número de regras internas e os aspectos lúdicos multiplicam-se e ampliam-se cada vez mais, envolvendo-se as inter-relações histriônicas das crianças, os sentidos atribuídos aos brinquedos e a continuidade do desenvolvimento do argumento. (ELKONIN, 1998, p. 233).

Esta é uma observação importante a ser feita quando se estuda a atividade de ensino em Educação Física associada à Teoria Histórico-Cultural posto que, os jogos aos quais Vigotski (2003) e seus interlocutores se referem, são aqueles em que a criança realiza trocas consigo e com o ambiente em que por vezes se inserem outras personagens, jogos que correspondem à idade e ao interesse das crianças e, portanto, possibilitam a elaboração de seus hábitos e habilidades.

O autor explica ainda que estes jogos são divididos, ou organizados, em três diferentes grupos: os jogos com objetos, os jogos construtivos e os jogos com regras e cada um destes está relacionado ao desenvolvimento da criança. “Esse jogo é uma experiência social viva e coletiva da criança e, nesse sentido, constitui um instrumento insubstituível para educar os hábitos e aptidões sociais” (VIGOTSKI, 2003, p. 106).

Soares et al. (1992) afirmam que o jogo, que é sinônimo de brincadeira em várias línguas, é uma invenção social e, portanto, fruto da intencionalidade e da curiosidade humana,

resultando num processo criativo que modifica, pela imaginação, a realidade e o presente. Destacamos que o jogo a que se refere é o mesmo ensinado culturalmente, com regras e desenvolvimento pré-estabelecidos, típico das atividades escolares infantis.

Nesse ponto, não podemos confundir o jogo de papéis desenvolvidos pelas crianças a jogos criados, tais como amarelinha, brincadeira de corda e outros tantos culturalmente desenvolvidos e passados pela humanidade de geração em geração. Diante disso, realizamos algumas ponderações acerca dos estudos cujos objetos principais são o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

Sena e Lima (2009) relatam uma experiência em que o jogo foi utilizado para a promoção de valores, como a cooperação, a solidariedade, o respeito mútuo e a perseverança, com crianças com dificuldade de aprendizagem e de relacionamento no ambiente escolar. Numa perspectiva de atividade em que o jogo foi o objeto de análise e o principal instrumento educativo.

O jogo, no enfoque desta pesquisa, é visto como uma atividade que tem características próprias e cujo conteúdo pode colaborar para o pleno desenvolvimento das capacidades motrizes e expressivas da criança, além de representar um meio para se socializarem os demais conteúdos curriculares desse nível de ensino, com destaque para a formação de valores. (SENA; LIMA, 2009, p. 249).

Nesse contexto, os autores compreendem o jogo como elemento e produto da cultura, capaz de propiciar as inter-relações, constituindo um agente contribuinte para o desenvolvimento da criança.

Desse modo, Nascimento et al (2009) definem que o que torna possível o emprego do jogo como um instrumento pedagógico é sua intencionalidade, pois é dela que surgem as possibilidades de criar novas necessidades nas crianças, não tratando apenas de brincar por brincar.

Defender o jogo como elemento essencial no processo de formação e educação da criança e, assim nos processos de ensino-aprendizagem que se dão na escola, permite uma aproximação às propostas pedagógicas que veem no lúdico o elemento central da educação, especialmente na educação infantil. Todavia, para isto, é necessário discutir a intencionalidade pedagógica do jogo no trabalho educativo. (NASCIMENTO et al, 2009, p. 299).

Com intencionalidade, os autores pretendem distanciar a atividade pedagógica do jogo e da brincadeira dos preceitos espontaneistas, que diminuem a possibilidade da intervenção pedagógica.

Martineli et al. (2009) compreendem o brinquedo como uma necessidade da criança, pois atende suas aspirações imediatas. Para os autores, diferente do adulto, quando a criança sente necessidade de uma satisfação imediata é que surge o brinquedo ou a brincadeira.

De acordo com Vigotski (2003), a brincadeira da criança sempre tem um sentido importante e corresponde exatamente à sua idade e seus interesses, contribuindo para a elaboração de hábitos e habilidades necessárias, como já colocamos nesse texto.

Um exemplo são os elementos de imitação presentes no jogo que, de acordo com o autor, contribuem para a assimilação de diferentes aspectos da vida pela criança, organizando sua experiência interna na mesma direção.

Ao colocar as crianças em situações sempre novas, ao submetê-las a condições que se renovam constantemente, [o jogo] as obriga a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina a flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação. (VIGOTSKI, 2003, p. 106).

Desse modo, os jogos e as brincadeiras, num contexto educacional e com as intervenções necessárias, constituem conteúdo importante para possibilitar o desenvolvimento das crianças, conforme Martineli et al (2009). Para os autores, as situações despertadas pelo brinquedo valorizam o cotidiano infantil e enriquecem a cultura corporal.

Consideramos importante o trabalho com o jogo na Educação Física pois, estes jogos, culturalmente construídos e apropriados ao longo da história humana, seguem uma perspectiva totalizante dos sujeitos dados seus valores culturais e pedagógicos, sendo conteúdo relevante no contexto educacional.

Nascimento et al (2009) consideram que o trabalho educativo com o jogo revela as relações humanas que o permeiam e possibilitam a apropriação dessas relações pelas crianças. Sugere a necessidade de ampliar estudos e pesquisas nessas áreas, que estabeleçam e ampliem estas possibilidades para o trabalho do jogo pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Sena e Lima (2009) o emprego do jogo como conteúdo para a formação plena da criança significa, entre outros aspectos, um aprimoramento no trabalho docente. Todavia, os autores esclarecem que não se trata de o jogo ser o conteúdo principal e indispensável da Educação Física e único capaz de resolver os problemas do ensino, mas pode colaborar no atual cenário político e social em que os processos educativos se encontram, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos.

Tais conclusões reiteram o jogo como privilegiado conteúdo e instrumento de intervenção, para uma formação global das crianças, nas séries do Ensino Fundamental. Todavia, o jogo é uma atividade que, além de valores, reflete opções políticas e filosóficas, de sorte que compete ao educador atuar como mediador e enxergar o potencial de aprendizagem e de desenvolvimento que se esconde por trás das situações e atividades lúdicas que o jogo promove. (SENA; LIMA, 2009, p. 261).

Mais uma vez percebemos a importância do trabalho do professor, pois, em todos os estudos que encontramos, ainda que a prática pedagógica não seja o foco principal, o seu lugar nos processos de ensino e aprendizagem, o trabalho como organizador do ambiente social e facilitador do desenvolvimento das atividades propostas, está claro e é uma necessidade latente.

No contexto das apropriações sugeridas ou realizadas pelos estudos analisados, percebemos que alguns conceitos são fundamentais para os pesquisadores da Educação Física sob a perspectiva Histórico-Cultural. Entre eles estão a interação social, a Zona de Desenvolvimento Iminente ou Proximal e a teoria da atividade, que entendemos como desdobramento ou continuidade da Teoria Histórico-Cultural.

Ainda que relacionados a outros objetos de pesquisa, estes conceitos estão sempre presentes quando se pensa numa Educação Física Escolar desenvolvida com base na Psicologia Pedagógica de Vigotski e seus interlocutores. Portanto, é necessário destacar aqui o que os pesquisadores concluem sobre essas possibilidades para a área.

Rocha et al. (2009), em seu estudo acerca da interação social em aulas de Educação Física, entende que o professor e sua atuação são fundamentais para viabilizar um ambiente favorável, valorizando o diálogo e a discussão entre os sujeitos envolvidos no processo, dadas as especificidades das aulas desta disciplina. Para os autores, o ambiente social é constituído por esses sujeitos, pela interação entre eles e pelos símbolos e significados ali elaborados.

Como determina Vigotski (2003), a educação se realiza por meio da experiência própria dos alunos, que está diretamente relacionada ao ambiente social. O professor é tido nesse ambiente como o sujeito que o organiza e regula.

De acordo com Facci (2004), o professor é o responsável pela transmissão do conhecimento, de modo que este venha a produzir nos alunos possibilidades de apropriação e desenvolvimento de conceitos científicos. A esse respeito, a autora afirma que “O docente deve partir do conhecimento sincrético, desorganizado do aluno, para chegar ao conhecimento sintético, sistematizado e vinculado à prática social” (FACCI, 2004, p. 237).

Martineli et al. (2009) também apontam para essa necessidade e concluem que é necessária clareza ao professor, a fim de favorecer o desenvolvimento de atividades educativas e abrir possibilidades para novas atividades, porque entendem que o processo de elaboração da brincadeira promove o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

Os autores afirmam que estudos que se fundamentem na Teoria Histórico-Cultural são necessários para a educação de um modo geral e para as práticas da Educação Física Escolar, tendo em vista o estereótipo biologicista da disciplina.

É nesse contato entre os indivíduos, alunos e professor, que a interação social ocorre efetivamente e é de interesse dos processos educativos, porque exige dos alunos respostas aos problemas evidenciados no contexto da atividade (ROCHA et al., 2009).

A interação ajuda a socializar significados – uma vez que permite negociação – no entanto, ela não os padroniza. Considera-se, então, que a interação ajuda a formular acordos sobre significados para possibilitar a comunicação entre indivíduos e a troca de experiências entre eles. (ROCHA et al, 2009, p. 244).

Os autores ainda expõem a necessidade presente de considerar que toda ação humana é idealizada a partir das experiências próprias dos sujeitos e, desse modo, é impossível dissociar suas ações do contexto histórico em que se constituem.

Vigotski (2003) afirma que o processo educativo não pode ser visto como algo unilateral e que nem tudo se deve atribuir ao ambiente, pois tal fato anula o aluno e o professor dentro do processo. O autor afirma que, ao contrário, tudo na educação é ativo

[...] até as coisas inanimadas, quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo. (VIGOTSKI, 2003, p. 78).

Nascimento e Dantas (2009) afirmam que é importante compreender como se dá e qual a atuação do ambiente social e suas interações para a humanização dos indivíduos, e que, mais importante do que conhecer esse ambiente, é preciso explicitar seu papel no desenvolvimento humano.

Os autores definem que mais do que influenciar o desenvolvimento, o ambiente e as interações sociais criam esse desenvolvimento de modo que as experiências vividas possibilitam diretamente a criação dos conceitos que empreenderão na transformação social. Ou seja, o homem, em interação com o ambiente e com os demais homens, cria sua própria história e, por conseguinte, a história humana.

[...] assumimos que o desenvolvimento cultural do homem é um processo que se dá, fundamentalmente, a partir da transmissão da experiência social entre os indivíduos. A relação homem/mundo social (relação de apropriações), mediada pelos outros homens e pelas experiências das gerações anteriores, é fundamentalmente um processo educativo. (NASCIMENTO; DANTAS, 2009, p. 150).

Kostiuk (2005) afirma que o processo de desenvolvimento e de educação é único e não é uma simples soma de mudanças parciais e interações educativas em separado. Há, inclusive, que se considerar as atitudes do ambiente circunstante, pois estas caracterizam tanto a individualidade de cada personalidade quanto as condições internas da ação. Conclui que outras

diversas investigações a esse respeito demonstram o papel importante assumido pelas motivações subjetivas do aluno para a assimilação dos conhecimentos no processo educativo.

Aprendizagem e educação têm, obviamente, muito em comum. Por um lado, instruindo os alunos, dando-lhes conhecimentos, exercemos sobre eles uma notável ação educativa; por outro, durante todo o curso da educação, dá-se sempre no educando a aquisição de determinados elementos da experiência social [...]. (KOSTIUK, 2005, p. 54).

De acordo com Nascimento e Dantas (2009), a experiência social é de suma importância para a humanização de cada indivíduo, e na escola tal experiência está contida principalmente nos conteúdos a serem ensinados. Desse modo, cabe à Educação Física elaborar e sistematizar esses conteúdos relacionados à cultura corporal, de modo que possibilitem essas experiências. “Os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos precisam ser, de fato e antes, elaborados” (p. 158).

Ampliando a discussão acerca da apropriação dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural pela Educação Física, Viotto Filho (2009) apresenta o conceito de atividade, porque compreende que essa é a essência e a gênese do homem.

Leontiev (1978) define assim a atividade na humanização do indivíduo:

A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. É um sentido mais estrito, é dizer, a nível psicológico, é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, e sim um sistema que tem em sua estrutura, transições e transformações internas, o seu desenvolvimento.¹² (LEONTIEV, 1978, p. 66, 67).

Desse modo, Viotto Filho (2009) compreende a atividade como a necessidade de humanização e transformação social do homem, e estabelece que essa necessidade só cumpre sua função quando está fincada na realidade objetiva do sujeito. No que tange à Educação Física, o autor esclarece que os elementos da cultura corporal devem ser socializados de forma ampla, pois as emoções e sentimentos neles impregnados precisam ser desenvolvidos pelos alunos.

Acerca da relação entre a atividade criadora do homem e os conteúdos da Educação Física, Viotto Filho (2009) afirma que

¹² Texto original: “La actividad es una unidad molecular, no una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. Es un sentido más estricto, es decir, a nivel psicológico, es la unidad de vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo. En otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo”.

[...] a apropriação de instrumentos implica uma reorganização dos movimentos naturais e instintivos do homem e engendra o desenvolvimento de faculdades psicomotoras superiores e diferenciadas. (VIOTTO FILHO, 2009, p. 689).

Ferreira (2010) compreende a atividade humana, de acordo com a teoria de Leontiev, como a peça fundamental para o desenvolvimento humano, inclusive no contexto escolar, pois por meio da atividade é que o homem se relaciona com o mundo e com os outros homens.

A autora expõe que nessa perspectiva, tanto a origem quanto o desenvolvimento do pensamento teórico fundamentam-se nas relações reais e práticas do sujeito com a realidade, na atividade com objetos e na atividade social.

Nuñez (2009) afirma que a análise da teoria da atividade possibilita melhor compreensão dos processos de assimilação de conceitos científicos no ambiente escolar, integrando as ideias numa perspectiva dialética. Isso considerando a atividade humana o elemento que media a relação entre o indivíduo e a realidade a ser transformada por ele.

A atividade, portanto, é resultado de todas as influências sociais e é um processo essencial na formação da personalidade. Em nível psicológico, é uma unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função é orientar o sujeito no mundo dos objetos. (NUÑEZ, 2009, p. 64).

Acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou Zona de Desenvolvimento Iminente, os estudos apontam em duas direções: a consciência do professor a respeito das possibilidades concretas do aluno, tendo em mente aquilo que o mesmo pode desenvolver sem seu auxílio e em que ainda precisa ser auxiliado, e também a respeito do desenvolvimento motor ou de determinada habilidade motora do aluno.

Acerca das zonas de desenvolvimento, Vigotski (2007) define a importância da Zona de Desenvolvimento Iminente em comparação com a Zona de Desenvolvimento Real, que é aquela em que a criança já é capaz de realizar tarefas específicas sem a ajuda de um adulto ou de outras crianças.

Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha. (VIGOTSKI, 2007, p. 96).

Nos estudos de Ferreira (2010), Viotto Filho (2009), Oliveira (2011), Velardi (1997) e Rocha (2007) encontramos referências à Zona de Desenvolvimento Iminente e a importância deste conceito para o bom desenvolvimento do trabalho docente, já que os autores compreendem, de acordo com os estudos de Vigotski, que a atenção do professor deve voltar-

se constantemente para aquilo que o aluno está em vias de realizar sozinho. O que remete, de fato, ao seu nível de desenvolvimento.

Viotto Filho (2009) apresenta a ZDP como primordial ao sucesso do trabalho educativo e aponta a necessidade de sua compreensão como possibilidade para o desenvolvimento do sujeito a partir de suas interações sociais, sobretudo as constituídas na escola.

[...] tais relações, se significativas, podem possibilitar aos indivíduos a apropriação dos elementos da cultura humana – material, corporal e simbólica – e, nesse sentido, garantir a efetivação de um processo educativo humanizador [...]. (VIOTTO FILHO, 2009, p. 692).

Assim como Viotto Filho (2009), Rocha (2007) compreende que, quanto mais avança ao desenvolvimento iminente, mais o sujeito se apropria dos elementos culturais expostos. Essa apropriação ocorre mediante o trabalho do professor que aqui é tido como o sujeito mais experiente, que realiza a mediação entre os indivíduos e os signos do ambiente.

Para o avanço do nível potencial ao nível real do desenvolvimento faz-se necessária a mediação de um outro ser social mais experiente, representante e portador de cultura. E nessa relação que a aprendizagem vai se dar por meio da troca de experiência entre indivíduos. (ROCHA, 2007, p. 21).

Dessa forma, fica evidente a relevância dos estudos que relacionam a Teoria Histórico-Cultural com o fazer pedagógico na área da Educação Física, visto que se propõe à formação integral do sujeito e está sempre em busca de reforçar o seu lugar dentro do ensino formal básico.

Os estudos analisados, de modo geral, se concentram em direcionar esforços para desenvolver o aluno no máximo de suas potencialidades, possibilitando sua formação de maneira omnilateral, tornando-o sujeito autônomo e apto às transformações sociais necessárias ao pleno desenvolvimento da sociedade.

Contudo, concordamos com Seron et al. (2011) quando afirmam que mesmo com a crescente produção acadêmica relacionando os dois campos do conhecimento, temos muito que avançar nessas discussões, a fim de que haja mais rigor epistemológico nos trabalhos acadêmicos.

Deste modo podemos concordar com a afirmação de Costa et al (2016) quando afirmam que à Educação Física Escolar cabe transmitir conceitos científicos que superem a simples execução e prática de movimentos, conceitos que se identifiquem com os conteúdos da disciplina, desenvolvidos e acumulados historicamente no âmbito da cultura corporal.

É preciso explicitar que quando nos referimos à necessidade de superação da concepção de Educação Física que elenca o movimento como objeto do currículo e/ou como centralidade dos conteúdos desta disciplina pedagógica, não se está opondo ao ensino da prática na Educação Física. Ocorre que a concepção de prática não se encerra na prática empírica fenomênica do imediatismo do cotidiano. (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 77).

Por um lado, é preciso enrijecer nossas bases teóricas, para que, por outro, possamos fazer uma Educação Física diferenciada, forjada para a formação de sujeitos concretos inseridos na sociedade.

Esses estudos demonstram que as atividades desenvolvidas na área da Educação física Escolar, em qualquer hipótese, não devem deter-se aos aspectos técnicos, motores ou competitivos de suas práticas, e tampouco reduzir o esporte, por exemplo, a uma condição ideal de rendimento, enquanto ele, assim como os demais elementos da cultura corporal, oferece diversas possibilidades educacionais.

A pesquisa em Educação Física, desenvolvida sob o aporte da Teoria Histórico-Cultural deve ter a intenção principal de possibilitar uma compreensão historicizada desses elementos e favorecer a experiência do movimento humano, compreendendo-o como uma construção social e histórica.

Tais estudos buscam promover a experiência da Educação Física Escolar, por meio da exploração dos elementos da cultura corporal, suas regras, interações sociais com o meio e com o outro, além de seus aspectos técnicos e táticos, seus princípios e valores, possibilitando meios indispensáveis à formação integral dos alunos.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa compreende a Educação Física Escolar e seu processo ensino-aprendizagem como conteúdo integrador do conhecimento científico humano por ele produzido e repassado culturalmente geração a geração, possibilitando entender sua dinâmica por meio do uso de jogos, danças, esportes, brincadeiras e lutas, entre outros elementos, compreendendo-os como instrumentos educativos fundamentais à educação escolar.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPAÇO E TEMPO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: Análise e Discussão dos Resultados

3.1 Análise Documental: O que dizem os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Pesquisadas

Para analisar os textos dos PPPs das duas escolas pesquisadas recorreremos a uma leitura sistematizada de dois aspectos referentes à Educação Física: o ambiente de aprendizagem integrador e as atividades curriculares complementares. Em seguida, organizamos os dados, para facilitar a compreensão do texto e a identificação de ambas as escolas (Anexo IV).

Em primeiro momento, notamos que, no contexto da Educação Física Escolar e das Atividades Curriculares Complementares, que foram nosso foco de leitura, os PPPs das escolas são muito semelhantes entre si, portanto é recorrente o fato de que não fazemos aqui comparações entre ambas, mas estabelecemos relações entre seus projetos e, posteriormente, entre as falas de seus professores.

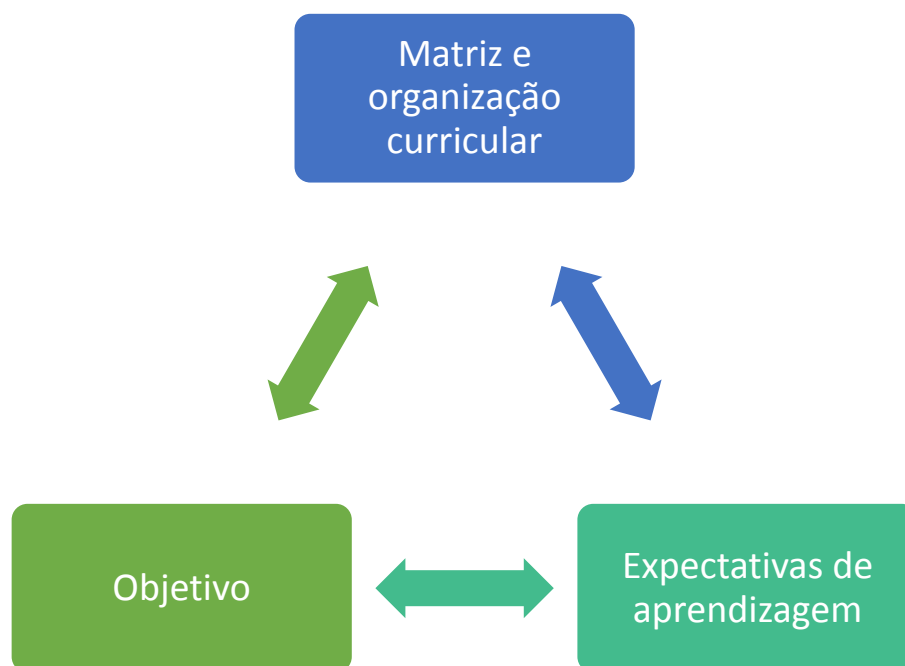
Acreditamos na relevância de olhar atentamente o PPP de uma escola em que se realiza uma pesquisa, pois este é o rosto dela, é de acordo com esse documento que a escola diz a que e a quem serve, seus princípios e objetivos, além de deixar claro ao pesquisador o que ele pode ou não compreender ali.

Soares et al. (1992, p. 15) esclarece que o PPP representa a intenção da escola, além de ser uma ação deliberada e estratégica. “É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações”.

Deste modo, tratando o PPP da escola como seu plano estratégico, “esse planejamento tem a intencionalidade de orientar o funcionamento e a organização da escola para conquistar a educação almejada de acordo com o contexto no qual está inserida [...]” (CEDAC, 2016, p. 7).

Nesta pesquisa focamos nossa leitura e análise no campo dos PPPs que se referem à Educação Física em seu eixo integrador e atividades curriculares complementares. Assim dividimos os dados obtidos para discussão:

Figura 1 – Educação Física em Ambiente de Aprendizagem Integrador



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Portanto, se compreendemos como se organizam os PPPs das escolas em torno da Educação Física Escolar, quais seus objetivos e as expectativas de aprendizagem em torno da mesma, podemos discutir os meios pelos quais a disciplina é inserida nesse projeto, se é possível atender tais expectativas e, ainda, se essas expectativas têm na Educação Física um saber próprio ou atividade facilitadora para outros saberes.

Soares et al. (1992) afirma que um componente curricular só tem sentido pedagógico quando seu objeto de estudo se articula aos demais componentes. Nesse sentido, o objeto de tal disciplina deve ser indispensável à reflexão pedagógica do aluno e sua formação, a tal ponto que sua ausência comprometa a totalidade dessa reflexão.

Ao lermos os PPPs das escolas, percebemos que ambas esperam que a Educação Física Escolar, de uma maneira geral, se integre aos seus currículos e contribua para a aprendizagem concreta dos alunos e para a formação humana no sentido integral. Que sirva também, além do objetivo de vivenciar e experimentar as práticas corporais, à comunicação pela linguagem do movimento, à conscientização e à reflexão crítica do indivíduo na sociedade em que se insere.

[...] conceber o trabalho (ato humano, histórico, social), como elemento principal da relação homem – natureza e da constituição da materialidade corporal humana, se torna imprescindível para se entender e se trabalhar de forma desalienada com a Cultura Corporal de Movimento. É importante que o professor reconheça como o

modo de produção capitalista influência as formas de pensar e agir sobre o corpo, pois esses efeitos são sentidos diretamente na escola. A partir daí, deve-se transcender o senso comum e desmistificar formas arraigadas e equivocadas em relação às diversas práticas e manifestações corporais, seguindo caminhos para se desenvolver no aluno, uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação transformadora. (SEMED, 2016, p. 149a).

Nesse sentido, cabe concordar com o que expõe Soares et al. (1992) a respeito da Educação Física na escola e dos paradigmas que a regem, pois destes dependem o tipo de prática pedagógica que teremos.

Assim, a Educação Física não pode apenas absorver a materialidade da escola e perpetuar antigos aspectos da disciplina, precisa ocupar e legitimar seu espaço por meio das práticas pedagógicas. Essa legitimação se dá na medida em que a prática se aprofunda em suas bases históricas e filosóficas de compreensão do homem e da sociedade.

De acordo com Vigotski (1926), o movimento do ser humano, diferente dos demais animais, é intencional, determinando que antes de sua realização concreta esse movimento já existia na intenção do sujeito. O autor afirma ainda que o movimento é uma reação do organismo a qualquer excitação que atue sobre ele, seja este estímulo externo ou proveniente do próprio organismo.

Deste modo, compreendemos que o sentido das palavras pode variar, dependendo do contexto inserido, por isso podemos dizer que o movimento e a expressão corporal, elementos da Educação Física Escolar, também são instrumentos da linguagem humana, é a comunicação pelos movimentos do corpo. Acreditamos que o corpo fala sem o auxílio verbal ou escrito. É este sentido que atribuímos ao movimento humano quando o pensamos no contexto educacional.

Para tanto, o PPP da ETI 1, muito semelhante ao da ETI 2, prevê que a Educação Física diversifique a oferta dessas vivências corporais, ampliando o conhecimento dos alunos sobre o corpo, as atividades rítmicas, os jogos e os esportes, num contexto individual e coletivo, evidenciando as manifestações corporais presentes na sociedade.

Silva (2015) considera que um dos meios de integrar à Educação Física à escola é utilizando-a como um componente curricular obrigatório, ressaltando em seus conteúdos uma formação política do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania. O autor afirma que para que tal fato ocorra é realmente necessário ampliar o leque de movimentos, assim como as estratégias pedagógicas.

Deste modo, e de acordo com o próprio PPP, “cada tema, ao ser trabalhado nas situações didáticas, deve adotar como ponto de partida a prática social da manifestação (SEMED, 2016,

p. 97b), ou seja, o aluno deve ser capaz de apropriar-se do conhecimento oferecido e ressignificá-lo criticamente.

[...] as expectativas de aprendizagem referentes a este componente curricular devem se pautar pelas possibilidades de o estudante refletir, ressignificar, apropriar-se, analisar criticamente e ampliar seus conhecimentos a respeito da cultura corporal, contemplando as dimensões cultural, social, política e afetiva das relações humanas. (SEMED, 2016, p. 97).

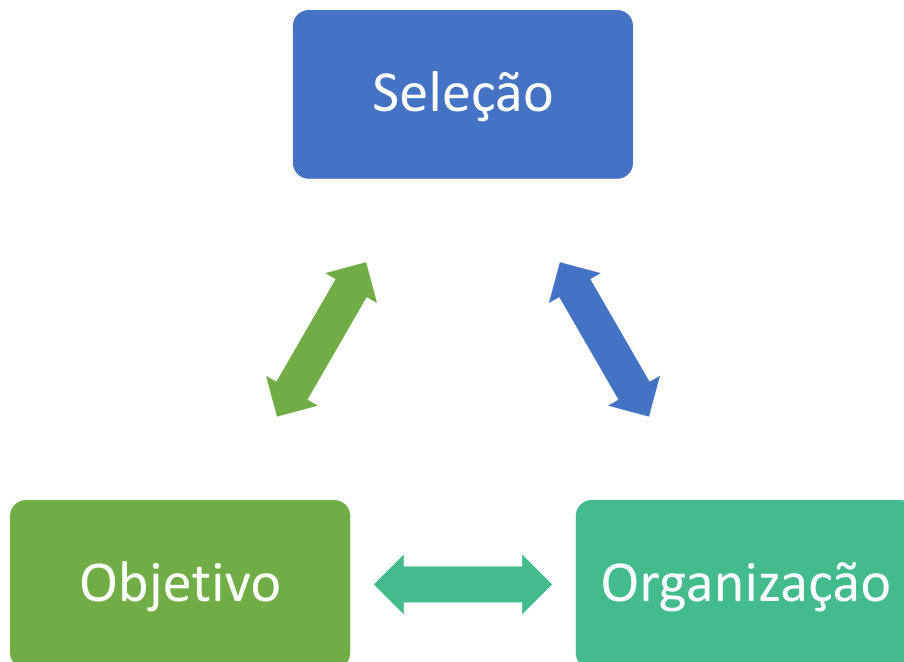
Deste modo, discutindo a Educação Física Escolar no âmbito de uma pedagogia concreta, que perceba o ser humano, é necessário compreender, de acordo com Saviani (2015), que o sujeito deve ser entendido como uma síntese de suas relações sociais, sem isso não se poderá chegar a uma via de superação da educação escolar tradicional.

[...] enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracteriza a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. (SAVIANI, 2015, p. 79).

Assim, diferente de ambas, que excluem ou naturalizam as relações sociais, uma pedagogia concreta enxerga o aluno como indivíduo concreto, que são singulares mas também plurais, que existem de acordo com o meio em que vivem e que é uma síntese dessas relações.

Com isso queremos esclarecer que o aluno está posto numa sociedade que não escolheu, como afirma Saviani (2015), e deste modo não faz tudo de acordo com a própria escolha. Nesse sentido, encaminha a educação escolar para romper com essas pseudoconvicções, logo é necessário fazer uma Educação Física Escolar concreta que leve o aluno a refletir os elementos da cultura corporal e superar a reprodução dos padrões já estabelecidos.

Figura 2 - Atividades Curriculares Complementares 3 – ACC3 – Educação Física



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

De acordo com o próprio PPP (SEMED, 2016b), as ACCs são possibilidades alternativas e novas de formação e redimensionamento da articulação dos tempos e dos ambientes de aprendizagem que oportunizam novas possibilidades de conhecimentos e sentidos ao aluno, em um contexto em que o que importa não é a presença do aluno na sala de aula, mas a garantia do acesso aos recursos instrumentais (materiais e humanos), que lhe permitam a apropriação significativa da informação e do conhecimento, visando a formação integral.

Assim, como prevê os PPPs de ambas as escolas, os objetivos centrais das ACCs de Educação Física é mostrar aos alunos a extensa gama de modalidades esportivas e atividades que existem na área, desenvolvendo assim o gosto pela atividade física, que tenderá a auxiliar na melhoria da qualidade de vida das crianças. Também é interesse das ACCs de Educação Física,

[...]oportunizar aos estudantes as vivências lúdicas que contribuem para o aprimoramento de habilidades motoras, para a iniciação esportiva e para a formação de valores e princípios facilitadores da relação humana por meio da vivência de movimentos nas diferentes práticas corporais e modalidades esportivas. (SEMED, 2016b, p. 111).

No contexto da ampliação da jornada, acreditamos que as ACCs configurem as atividades que oferecem aos alunos oportunidades de formação integral, atividades em consonância com a atividade escolar, porém que não fariam parte do currículo devido à escassez do tempo empreendido na jornada regular. São conteúdos relacionados à filosofia, à cultura e ao lazer, entre outros, que elevam a formação humana a outro patamar.

Moll e Leclerc (2013) expõem a importância de integrar outros tempos, espaços e saberes ao currículo escolar, para explorar as experiências dos alunos de maneira mais abrangente e ampla, incluindo na vida cotidiana escolar atividades, saberes e espaços sociais como parte das ações curriculares.

Novos temas, novas questões e novas possibilidades adentram o espaço escolar, agrupados nos macrocampos que organizam essa expansão da jornada: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias. (MOLL; LECLERC, 2013, p. 295).

Entendemos que as autoras fazem referência ao PME neste excerto, contudo não podemos deixar de relacionar os objetivos e colocações do próprio Programa à implantação das ETIs de Campo Grande-MS, especialmente no que se refere às atividades complementares.

Deste modo, esta escola, que se denomina inovadora, deve se preparar para o movimento humano, possibilitando oportunidades de vivências dos elementos da cultura corporal e do movimento como experiências humanas e formas de expressão.

Rubiano e Carvalho (2001) acreditam que os ambientes devem fornecer oportunidades de movimentos corporais para as crianças desde a primeira infância. Assim como deve promover oportunidades de contato social, estímulos aos sentidos e confiança, entre outros.

A educação escolar, como é posta nos programas curriculares, leva-nos a não compreender as atividades complementares como possivelmente educativas. A rigidez escolar acaba por não possibilitar ao aluno a liberdade das brincadeiras, do movimento livre e dos jogos, tornando-os incompatíveis com a escolarização.

Chaves e Franco (2016) compreendem que as escolas devem ser propícias, física e pedagogicamente, ao desenvolvimento dos alunos:

As instituições educativas só se justificam se, em todos os espaços e tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas, no intuito de favorecer intervenções pedagógicas capazes de contribuir para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos em seus primeiros anos de vida. (CHAVES & FRANCO, 2016, p. 110).

.+Neste sentido cabe a colocação de Verderi (2009), quando afirma que, pelo estudo do movimento do homem, estudamos o próprio homem e daí se caracteriza a importância de observarmos como se expressam nossos alunos por meio do movimento.

A autora também concorda com a afirmação de que todo o movimento humano é, antes de tudo, pensado e organizado. “O movimento humano, qualquer que seja ele, é dotado de significados elaborados pela mente que, quando exteriorizados, expressam sua linguagem por meio do corpo” (VERDERI, 2009, p. 48).

Entendemos que a Educação Física deve contemplar as diferentes dimensões dos alunos, assim como trabalhar o movimento humano para o desenvolvimento motor e social. Acreditamos que trabalhando os elementos da cultura corporal no ambiente escolar, tanto no ambiente de aprendizagem integrador quanto nas ACCs, é possível compreender toda a expressão corporal contida nesses elementos.

Posto isso, fica o questionamento acerca da realidade ocupada por essas atividades no contexto escolar e como se materializam no cotidiano das ETIs. Faz-se necessário conhecer a realidade dessa complementariedade de atividades educativas e o quanto são sociais, políticas e transformadoras, a ponto de estarem inseridas na educação desses alunos, pois existir no PPP de maneira contundente e se materializar de maneira vazia é empreender tempo e trabalho dos professores e dos alunos em vão.

3.2 Análise Documental: O que dizem os Projetos de Atividades Curriculares Complementares dos Professores de Educação Física

O procedimento de análise dos projetos de ACC dos professores foi idêntico ao utilizado para análises os PPPs das escolas. Contudo, estes projetos não têm a mesma riqueza metodológica e o mesmo embasamento teórico que os PPPs, estabelecendo seu foco exclusivamente na descrição das atividades e seus objetivos gerais e específicos (Anexo V).

Primeiro, é importante ressaltar que nestes projetos os professores se referem às atividades propostas como metodologia e vice-versa, e que nessas atividades, ao menos no texto dos projetos, não se faz uma reflexão teórica acerca de sua utilização em aula ou de seus aspectos educativos, apenas aspectos práticos.

Também é válido esclarecer que os projetos, tanto de uma escola quanto de outra, como pode ser visto no Apêndice I, são muito parecidos em sua formatação e conteúdo, deixando especificidades apenas para as tarefas realizadas no contexto de cada atividade proposta. Por exemplo, a ACC de atletismo propõe atividades de saltos, corridas de velocidade, revezamento

com ou sem barreiras, enquanto a ACC de dança propõe atividades como marcação de tempos e espaços e interação com diferentes espaços cênicos.

Figura 3 – Projetos de Atividades Curriculares Complementares



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Conforme mencionado, a metodologia a qual se referem esses projetos é a atividade ou tarefa proposta, referente à modalidade esportiva ou elemento da cultura corporal oferecida pela ACC em questão.

De acordo com Duarte (2016) a seleção e a organização dos conteúdos a serem ensinados na escola é uma das questões mais polêmicas e também mais importantes, pois trata dos conhecimentos que os alunos devem apreender. Deste modo, com base apenas nos projetos das ACCs não podemos inferir nenhum juízo sobre as atividades ou conteúdos propostos, pois não temos elementos concretos para estabelecê-lo.

O que podemos concluir, por ora, é que estes projetos não nos dizem muito a que e a quem servem essas ACCs, são meras descrições de atividades, que qualquer professor de Educação Física que os leia saberá identificar sua relação com a modalidade específica. Cabe dizer ainda que estes projetos poderiam ser mais claros quanto a base teórica, no seu sentido ideológico, definindo claramente em seus objetivos os interesses de quem serve essa educação integral em tempo integral por meio da implantação dessas atividades complementares.

O conteúdo e a forma da concepção de mundo constituem uma unidade, ou seja, não há concepção de mundo que seja apenas conteúdo ou pura forma. Trata-se, porém, de uma unidade contraditória no sentido dialético do termo, ou seja, para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo, que passa a não caber mais na antiga forma que possibilitou seu desenvolvimento. (DUARTE, 2016, p. 104).

Nesse caso, consideramos que os projetos não são claros quanto às contradições existentes no trabalho com as ACCs a ponto de conduzirem à superação do modelo social imposto, tornando-se ainda mais fundamental estabelecer uma conexão dialética entre esses projetos e a fala dos professores, pois só desta maneira poderemos entender o que de fato são as ACCs de Educação Física nestas ETIs.

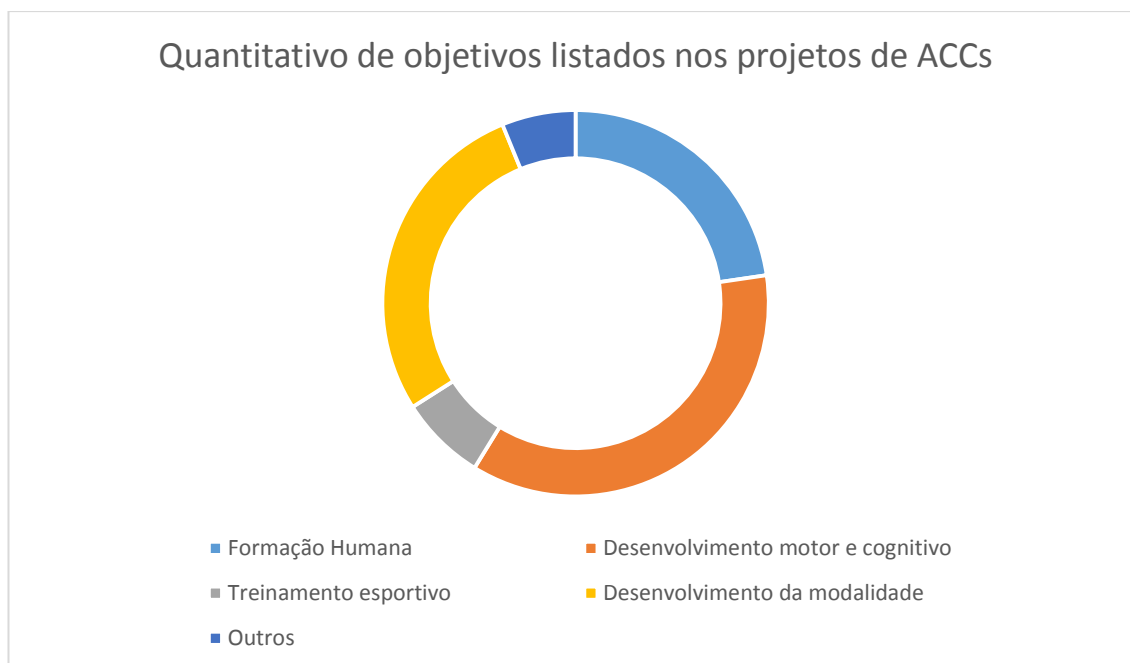
A respeito dos objetivos, tanto gerais quanto específicos, para cada modalidade oferecida pelas ACCs notamos que estão amplamente relacionados ao desenvolvimento da prática oferecida e pouco sobra ao desenvolvimento integral do sujeito. Ou seja, as atividades objetivas à execução do movimento são aspectos e objetivos práticos de cada modalidade em questão.

Ainda assim, alguns objetivos, em diferentes projetos, fazem referência à formação humana, independentemente do desenvolvimento esportivo ou motor, tais como: ‘estimular a socialização e interação entre os participantes’, que aparece relacionado como objetivo em mais de um projeto; ‘inspirar uma conduta adequada dos alunos em relação aos outros’, neste caso, ainda que não se explique qual seria o sentido do termo ‘adequada’, tomamos o sentido de ser uma conduta cidadã, de respeito ao próximo, solidariedade e empatia; e ‘desenvolver a autonomia’, que também aparece em mais de um projeto.

Relacionamos os objetivos gerais e específicos listados nos projetos e os separamos em cinco eixos, para facilitar a visualização do que os professores pretendem com suas ACCs, de fato: formação humana integral, desenvolvimento motor e cognitivo, treinamento esportivo, desenvolvimento da modalidade proposta e outros (auxílio no desenvolvimento das demais disciplinas, incentivo a prática da modalidade e valorização docente).

O total de objetivos listados nos projetos foi de 97, entre objetivos gerais e específicos. Contudo, é importante ressaltar que não existe uma constância no número de objetivos por projeto, aparentando que o professor tem liberdade para formular seus projetos e, consequentemente seus objetivos, da maneira que julgar mais apropriado à aprendizagem de seus alunos.

A seguir, buscamos demonstrar graficamente a que se referem esses objetivos ou, de maneira numérica, qual o sentido das ACCs nos projetos dos professores responsáveis por elas.

Gráfico 1 – Quantitativo de objetivos listados nos projetos de ACCs

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Ousamos dizer que os números expostos nos projetos mostram os sentidos atribuídos pelos professores às ACCs desenvolvidas, mas estes podem ser diferentes dos que encontraremos ao analisar as falas destes. Dizemos isso porque acreditamos que os objetivos de uma atividade proposta mostram o sentido que tem para quem a propõe. O indivíduo não estabelece propostas vazias de sentido, essas propostas vêm repletas de significações e apropriações feitas por esses profissionais ao longo de sua vida acadêmica e profissional.

Por exemplo, o professor que define seus objetivos apenas, ou majoritariamente, no desenvolvimento da modalidade que vai ensinar atribui a ela um sentido único e exclusivo de modalidade esportiva, cujo foco principal é desenvolver habilidades específicas, com o fim de profissionalização ou aprendizado técnico. Independentemente do foco, este professor não dá a esta prática sentidos mais amplos que possam agregar possibilidades de socialização, interação humana e/ou superação de modelos sociais hegemônicos, entre outros.

Vigotski (2005) afirma que o sentido de determinada palavra se constrói nas práticas sociais, no estabelecimento de conexões entre o universo psíquico e as experiências concretas dos indivíduos. Logo, acreditamos que essa construção de sentido do professor não nasceu agora, faz parte de um processo histórico de apropriação cultural, que mais à frente analisaremos em conjunto com suas falas, pois só assim poderemos de fato aproximarmo-nos do que realmente pensa o professor acerca do tema em discussão.

É possível que o aprofundamento teórico dado a esses projetos decorra do sentido que se dá às próprias ACCs. Ora, se uma atividade, ainda que ocorra na escola, não for vista como uma atividade de estudo para o aluno e como atividade docente para o professor, não seria, nesse caso, necessário aprofundar-se pedagogicamente em seus projetos?

3.3 Análise das Entrevistas com os Professores

Tentar analisar o discurso dos professores de Educação Física que atuam nas Escolas de Tempo Integral não foi uma tarefa fácil, contudo foi necessária porque queríamos entender o que representa a presença deste componente curricular no contexto dessas escolas e o que assegura a permanência das atividades complementares.

Faz-se importante lembrar que o projeto de implantação dessas escolas lhes atribui o sentido de atividades essenciais à formação de sujeitos integrais, assemelha-se a interpretar o conhecimento exposto pelo professor que discursa de acordo com a nossa visão do mundo e dos aspectos do objeto pesquisado. É explicar os dados referentes ao processo da pesquisa a fim de conhecer a verdade dos fatos, um ‘ir além’ de descrevê-los.

Apenas descrever o que revela esses discursos não interessa-nos. Nossa busca é por interpretação e explicação dos fatos, pois apenas assim podemos colaborar para a transformação de comportamentos cristalizados que foram expostos.

[...] em uma orientação histórico-cultural a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão ‘prática’, como pertinente à transformação daquela mesma realidade – e não uma verdade metafísica, imutável [...]. (JUNIO, 2015, p. 45).

De acordo com Junio (2015), conhecer algo por meio da pesquisa e do estudo não pode representar apenas um saber por saber, o interesse deve residir nas contradições reais do fato estudado e gerar um conhecimento crítico que só existe se o pesquisador vai além de descrever a razão das coisas. O autor afirma que todo o conhecimento produzido deve ser capaz de possibilitar a transformação das condições reais humanas.

Deste modo, o conhecimento que se produz por meio da análise desses discursos, à luz da base teórica que sustenta essa pesquisa, se faz da prática social do professor que fala acerca da escola e o do trabalho que realiza e das circunstâncias nascidas da explicação dessas relações. É necessária a transformação e a superação dos modelos fossilizados de práticas pedagógicas.

As entrevistas foram realizadas e gravadas nas escolas durante o período destinado ao planejamento e aos estudos dos professores. Na escola 1 as entrevistas foram feitas em dois

dias: no primeiro com quatro professores (individualmente) e na sala de dança, no segundo com três professores (também individualmente) e na sala de jogos. Os dois ambientes em que foram realizadas as entrevistas são de uso dos professores de Educação Física, logo as entrevistas transcorreram tranquilamente, sem quaisquer interrupções.

Na escola 2, as entrevistas foram realizadas em um dia com os quatro professores (individualmente), na sala de xadrez. Esse espaço também é de uso do professor de Educação Física, responsável pela ACC de xadrez, logo não fomos interrompidos durante a realização.

As entrevistas foram realizadas por meio de narrativa livre, em que o pesquisador seguiu um roteiro (Anexo I) previamente estabelecido para organizar a fala dos participantes. O roteiro conta com quatro eixos: 1- Concepção de Educação Física Escolar; 2- Concepção de Escola de Tempo Integral; 3- Articulação entre Educação Física e Escola de Tempo Integral; e 4- Atividades Curriculares Complementares.

As falas dos professores foram organizadas em categorias *a posteriori*, para serem analisadas de acordo com o objeto de pesquisa. Para melhor organização dos dados, os discursos referentes ao terceiro eixo de análise, “articulação entre Educação Física e Escola de Tempo Integral”, foram analisados concomitantemente aos demais.

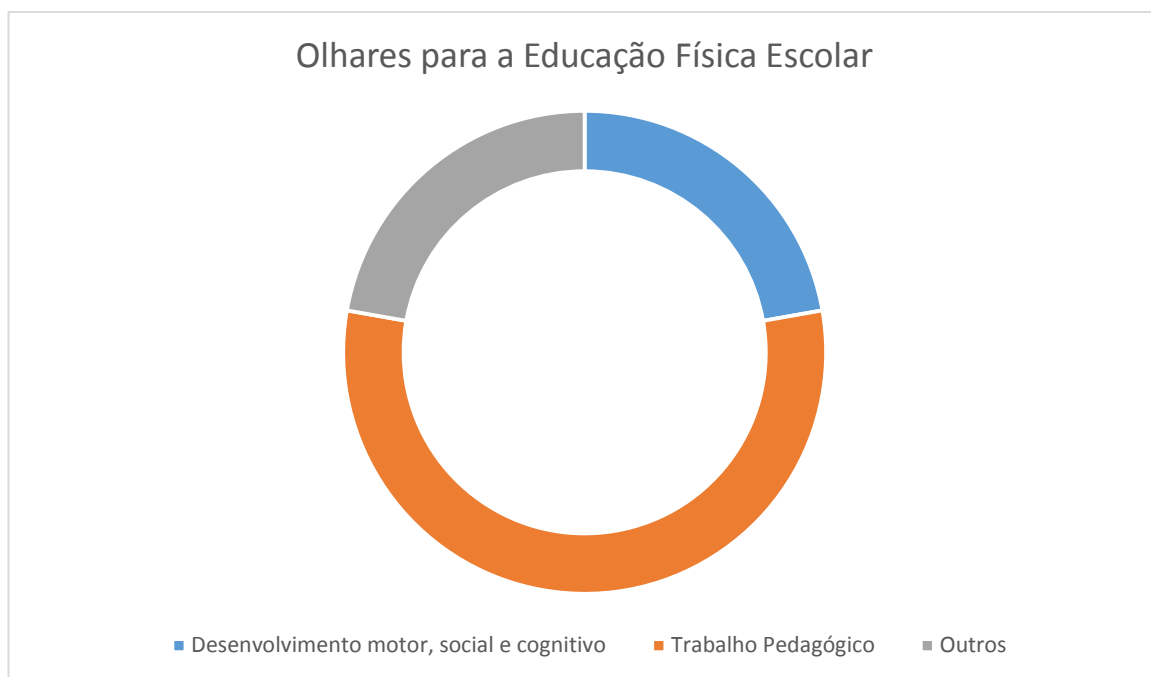
3.3.1 Olhares para a Educação Física Escolar

Nosso primeiro eixo de análise corresponde ao primeiro eixo do roteiro de entrevista acerca das concepções que os professores têm da Educação Física Escolar.

A escolha por iniciar a discussão pela categoria que se refere à Educação Física Escolar é explicada pelo fato de que se queremos conhecer a maneira como se configura o desenvolvimento das atividades e ações dessa disciplina dentro das ETIs. Precisamos conhecer o pensamento dos professores a respeito do componente curricular em todo seu processo de escolarização.

O roteiro de entrevista buscou compreender quais os olhares que os professores tinham para a Educação Física Escolar. Vejamos as respostas encontradas e em seguida as discutiremos de acordo com os participantes de cada escola.

Gráfico 2 – Olhares para a Educação Física Escolar

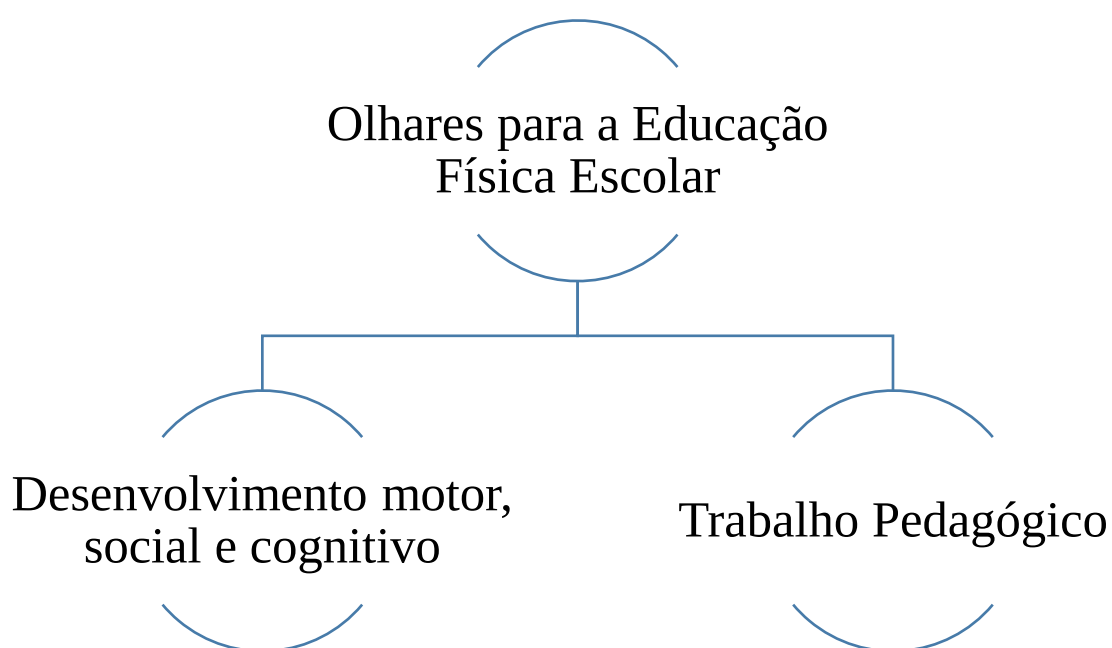


Fonte: Organizado pela autora, 2017.

3.3.1.1 Escola de Tempo Integral 1

A primeira escola pesquisada contou com a participação de sete professores, dos quais analisamos seis discursos, conforme explicamos anteriormente. A seguir a chave de análise 1, exposta na Figura 4.

Figura 4 - Chave de Análise 1



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Na ETI 1 duas categorias surgiram em igualdade: ‘desenvolvimento motor, social e cognitivo’ e ‘trabalho pedagógico’. Observamos que os professores demonstraram certa dificuldade em conceituar a Educação Física Escolar de acordo com o próprio olhar para a disciplina, optando por atribuir sentidos relacionados à prática de seus conteúdos no ambiente escolar.

Oliveira (2004) faz um exercício de tentar responder o que é a Educação Física e caminha pela Ginástica, Ciências, Medicina, Filosofia e Educação em busca de responder essa pergunta. Logo, não é difícil compreender a dificuldade dos professores em estabelecer uma concepção única e clara para a disciplina.

Afinal, o que é Educação Física? O que não se discute é o seu compromisso em estudar o homem em movimento. O que também se aceita é a ginástica, o jogo, o esporte e a dança como instrumentos para cumprir os seus objetivos. (OLIVEIRA, 2004, p. 38).

O autor afirma que a Educação Física tem sua razão de existir no homem, sujeito individual e social, e, deste modo, existe no campo das manifestações e expressões culturais, individuais e coletivas, sendo transmissora e transformadora da cultura humana.

Desse modo, não admira que o desenvolvimento motor, social e cognitivo dos alunos, conforme previsto nos PCNs (Brasil, 1997), seja o que faça mais sentido para os professores da Educação Física Escolar pois, como o próprio nome já diz, esse é o parâmetro que têm para seus conteúdos e objetivos educacionais.

O discurso do Professor 1 (optamos por denominar os participantes da pesquisa com números de um a sete na primeira escola e de 1b a 4b na segunda escola) expõe essa visão: “A gente trabalha com isso, faz a criança se sentir em casa aqui na escola, com práticas sociais com a parte da coordenação motora, equilíbrio, tudo que está nos PCNs[...]”.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1997), o trabalho na área da Educação Física está intimamente relacionado aos conceitos de corpo e movimento e deve fundamentar-se nessa relação, além de abordar os conteúdos como produção cultural historicamente produzida e socialmente transmitida.

Podemos perceber que o professor compreende o caminho que a Educação Física deve trilhar na formação dos alunos, contudo, assim como expõe Oliveira (2004), se ressentem de uma fundamentação filosófica que lhe sustente e oriente a direção às finalidades da área.

Na categoria denominada “desenvolvimento motor, social e cognitivo” buscamos entrelaçar todos os aspectos humanos nos quais os professores acreditam que a Educação Física

Escolar possa possibilitar, entendendo que a mesma oferece possibilidades ao desenvolvimento integral dos seres humanos.

Vale ressaltar que optamos por manter essa denominação para a categoria, visto que é um termo que aparece nos PCNs e também em outras literaturas a respeito da Educação Física Escolar. Apesar de o entendermos previamente como um desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões, não nos cabia estabelecer esse juízo às falas do professor. Se o professor também o compreende assim é uma das questões que essa pesquisa pode responder.

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p. 24).

Deste modo, devemos concordar com Oliveira (2004) ao admitir a existência do homem como um todo, que inclusive se movimenta. Logo, não pode ser visto em separado pela Educação Física ao tentar educar o movimento humano numa perspectiva divisível.

Dito isso, optamos por denominar esta categoria de ‘desenvolvimento motor, social e cognitivo’, pois, de acordo com o discurso dos professores, é a maneira mais próxima de definir o desenvolvimento integral dos indivíduos. Este desenvolvimento cognitivo e motor não existe em separado do social.

A ideia de que os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado tornou-se um princípio básico da psicologia materialista. Essa psicologia também admite que as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social. (LURIA, 2013, p. 23).

Ou seja, a maneira como o sujeito se desenvolve está diretamente ligada às suas práticas e interações sociais, portanto na escola não se pode pensar o aluno separado – corpo e mente. Entretanto, a Educação Física tem sido entendida como uma disciplina frequentemente relacionada apenas ao corpo e à educação do físico, por isso é necessário esclarecer o pensamento do professor que atua na escola quanto à sua visão de Educação Física Escolar.

Nesse sentido, o Professor 2 afirma que “a Educação Física Escolar, ela tem que ser voltada ao desenvolvimento motor, social e cognitivo, tá (sic) certo. E precisa fazer o afetivo também porque a criança aprende a confiar na gente”. Seu discurso parece revelar a necessidade que existe de um maior envolvimento social dos profissionais para a formação integral dos

alunos, quando diz que temos que enfatizar o desenvolvimento das crianças, mas ao mesmo tempo temos que proporcionar verdadeiras interações sociais no contexto escolar, para que o aluno se sinta confortável com sua aprendizagem e esta atinja níveis elevados de qualidade.

O Professor 2 ainda expõe a ausência dessa prática nos profissionais, apesar de afirmar que é necessária a formação do aluno:

[...] os professores, eles até em algumas aulas, primeiras aulas se identificam muito com as crianças aí depois deixa 'a bola rolar' [...] eu não sei porque os profissionais se formam e invés de mudar essa mentalidade eles falam assim 'ah eu fiz isso na minha Educação Física então é assim que eu vou fazer agora'. Congelou a Educação Física dentro de um molde podre e eles tocam pra frente. (PROFESSOR 2, 2017).

Entendemos essa fala do professor como uma crítica à postura pedagógica dos profissionais da área, contudo não nos cabe estabelecer qualquer juízo sobre sua prática docente, tendo em vista que a Educação Física, ao longo de sua história na educação brasileira, vem sofrendo com o estereótipo de ser uma disciplina predominantemente prática, cujos objetivos reais são o desenvolvimento físico e motor.

Darido (2012) afirma que, por conta dessa trajetória histórica, a prática docente em Educação Física Escolar, quase sempre centraliza-se no desenvolvimento dos conteúdos procedimentais, sendo necessário superar essa perspectiva que percebe o aluno e a disciplina de maneira fragmentada e agir para um envolvimento de todas as dimensões do sujeito.

Deste modo, de acordo com Darido (2012), se pretende-se superar os moldes atuais da prática pedagógica em Educação Física Escolar, é necessário diversificar e aprofundar os conhecimentos contidos em seus conteúdos escolares, abordando-os nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, explorando os diferentes aspectos que compõem suas significações. Por exemplo,

[...] quando for tratar o futebol, faz-se necessário ir além do fazer (técnicas e táticas), a fim de abordar sua presença na cultura; suas transformações ao longo da história; dificuldades da expansão do futebol feminino (causas e efeitos); mitificação dos atletas de futebol; grandes nomes do passado; violência nos campos de futebol etc. ou seja, é preciso ir além do costumeiro jogar. (DARIDO, 2012, p. 57).

Vale esclarecer que os conteúdos escolares são organizados como conceituais, procedimentais e atitudinais, especialmente para a Educação Física. Darido (2012) expõe da seguinte maneira: conceitual é a dimensão que possibilita conhecer as transformações da sociedade e os hábitos de vida dos humanos e relacionar essas mudanças aos elementos da cultura corporal; procedimental é a dimensão que procura vivenciar e adquirir fundamentos

básicos desses elementos enquanto; e a dimensão atitudinal é aquela que reconhece e valoriza as formas diversas desses elementos.

A autora ressalta que na prática pedagógica não é possível dividir essas dimensões dos conteúdos, o que pode acontecer é que uma delas, em dado momento, tenha maior ênfase que as outras, e assim sucessivamente.

Isso posto, entramos em nossa segunda categoria, ‘trabalho pedagógico’, que, ao nosso ver, congrega todas as práticas pedagógicas existentes no contexto escolar. Frizzo (2008) define trabalho pedagógico como o trabalho do professor, articulado entre a macroestrutura sociopolítica e o cotidiano dos espaços escolares.

A escola, por exemplo, ao fragmentar seu trabalho, parece não só forjar a separação desses conceitos, mas também produzir uma distância surreal entre eles, levando a frustração o trabalho de professores e estudantes que desejam e/ou precisam emancipar sua atuação pedagógica. (FRIZZO, 2008, p. 2).

Desse modo, entendemos o trabalho pedagógico como categoria que engloba uma estrutura coletiva da escola para a educação, que é composta por gestores, funcionários, pedagogos e professores associados aos recursos materiais que estão à disposição da educação.

No discurso dos professores podemos identificar o conceito do trabalho pedagógico quando o professor 4 atribui à Educação Física Escolar o sentido de corpo na escola e que, sendo um corpo completo, o aluno tem direito ao acesso aos produtos culturalmente produzidos pela sociedade. Assim, cabe à Educação Física oferecer essas possibilidades de acesso.

Já o professor 6, que também incluímos nessa categoria, faz essa relação com ressalvas, pois expõe que mesmo fazendo parte do currículo e contendo seus próprios saberes, a Educação Física é uma disciplina que está à margem dos demais conhecimentos explorados pela escola.

[...] os professores, eles pra punirem os alunos, eles querem tirar aula, eles pedem pra gente pra se o aluno falta e eles tem obrigação de aplicar aquela prova naquela semana [...] na aula de Educação Física [...] os outros professores, eles não tem consciência do nosso trabalho, a coordenação tem, a direção tem, mas os outros professores eles nem sabem muito bem como funciona a Educação Física ou para que serve. (PROFESSOR 6, 2017).

O discurso parece revelar que a Educação Física ainda é tida à margem dos demais conteúdos escolares, por uma deficiência do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Ao professor da disciplina não é suficiente que a equipe gestora conheça a Educação Física, é preciso que toda a comunidade escolar entenda o que ela é e qual o sentido de tê-la dentre os componentes curriculares.

Darido (2012) considera a necessidade de trabalhar novas formas de aprender e ensinar na escola, apontando para a aproximação das várias linguagens, o que possibilita aos estudantes uma compreensão maior dos conhecimentos e a aplicação destes à realidade concreta.

Tal apontamento caracteriza o trabalho pedagógico em seu sentido mais amplo, uma necessidade latente de aproximação entre as disciplinas e os atores escolares com o propósito de potencializar a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Nesse ponto, de acordo com o discurso dos professores, percebe-se que o professor de Educação Física se ressentia de sua marginalidade na escola, de ter seus conteúdos relegados ao segundo plano dos conhecimentos científicos e busca pela legitimação dos saberes de sua área enquanto componente pedagógico.

Bracht (1989) afirma que a Educação Física, em função de suas características de trabalho com o movimento humano, pode contribuir com os objetivos da escola que transcendem a especificidade da disciplina, contanto que não negligencie os fatores histórico-culturais e as contradições que estão presentes nos conteúdos.

E neste sentido, uma teoria pedagógica da Educação Física, para além da consideração do aspecto histórico-cultural concreto ou de como o movimento se apresenta culturalmente, não pode renunciar a uma análise antropológica do fenômeno da ludomotricidade humana, pois para além das características e códigos que os movimentos corporais e os jogos assumem a partir da sua contextualização histórico-cultural, parece-me impossível negar seu caráter universal e constituinte da natureza humana. (BRACHT, 1989, p. 17).

Desse modo, compreendemos a necessidade que o professor de Educação Física tem de se sentir pertencente ao espaço escolar, como sujeito ativo na formação dos alunos, e mais, de ser visto assim pelas demais personagens deste processo.

Como podemos perceber, o embate ideológico no campo da Educação Física Escolar faz parte de um contexto histórico produzido socialmente. Vem do fato de a disciplina estar muito relacionada às questões do desenvolvimento motor e do rendimento esportivo, como já dissemos, e estar arraigada no imaginário social escolar no contexto do trabalho pedagógico como um todo.

3.3.1.2 Escola de Tempo Integral 2

A segunda escola pesquisada contou com a participação de quatro professores, dos quais analisamos todos os discursos. A seguir, a chave de análise 2.

Figura 5 - Chave de Análise 2

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

De acordo com o que vimos no discurso de alguns professores da primeira escola, aqui é predominante o olhar para a Educação Física Escolar como parte de um trabalho pedagógico que é muito mais complexo do que a prática pedagógica, já que essa prática fica no entendimento de trabalho do professor, enquanto no trabalho pedagógico se inserem outras partes e personagens da estrutura escolar.

Sobre isso Frizzo (2008) afirma que reduzir todo o trabalho pedagógico a uma prática apenas é reduzir todo o contexto escolar de atividades humanas, intelectuais e práticas, dissociando teoria e prática.

Talvez, por motivos como esse, o discurso do trabalho esteja tão presente na fala dos professores de Educação Física, pois carregam em sua história curricular e da escola formal um contexto de dicotomia, de trabalho separado, a parte das demais disciplinas escolares, caracterizando um saber adjacente para os outros saberes, sendo visto pelas demais personagens da escola como uma atividade de ‘não estudo’.

Mas a gente sempre fica pedindo pra olhar a criança de maneira integral, mesmo porquê a Educação Física tá aqui e está fazendo um ótimo trabalho e a gente colhe muitos bons frutos e aí assim... a gente sempre fica pedindo pra, pra olhar pra gente, que a gente tá fazendo, pra gente trabalhar, pra a gente... gostaria de conseguir planejar junto, pra gente falar a mesma língua pra né... inserir a criança num contexto interdisciplinar mas enfim estamos engatinhando [...]. (PROFESSOR 1b, 2017).

No excerto acima vemos a fala de um dos professores que demonstra o que parece sentir no contexto do trabalho pedagógico, não vendo-se pertencente a esse trabalho e estando à margem da escola no sentido das atividades de estudo.

Esse esforço que o professor de Educação Física faz para se inserir e legitimar sua prática no contexto do trabalho pedagógico não é uma situação nova, essa busca por legitimação vem desde o início da presença da disciplina na escola.

Em estudo acerca da Educação Física e dos sistemas de ensino, Herold Junior e Leonel (2010) expõem essa situação desde os pensadores modernos até a atualidade, afirmando que a disciplina sempre esteve relacionada aos aspectos motores e higiênicos, uma relação estreita apenas com a educação corporal, endossando uma realidade repressora e instrumentalizadora de seus conteúdos.

Os autores também reafirmam o esforço dos professores de Educação Física, desde o início do século XX em legitimar a Educação Física Escolar e suas práticas sociais e pedagógicas amplas e integrais.

A ênfase será o esforço que os educadores preocupados com a Educação Física faziam para justificar ‘socialmente’ a disciplina escolar que pedagogizaria a educação corporal, condicionando a solução dos problemas sociais com a prática ‘educativa’ das atividades corporais. (HEROLD JUNIOR; LEONEL, 2010, p. 44).

Deste modo, percebemos que mesmo a tentativa de legitimar a Educação Física Escolar a colocou num patamar de exercício físico, ainda que realizado com caráter pedagógico, cujo fim seria a educação corporal que, para os autores, atendem os fins conservadores e econômicos da sociedade capitalista.

Percebe-se que o discurso do professor parece revelar um entendimento da Educação Física como um conteúdo com saberes próprios, que proporciona o desenvolvimento integral dos alunos, mas que não está inserido no cotidiano da escola com essa mesma visão.

Nesse mesmo sentido, o professor 3b afirma que a Educação Física no eixo integrador não tem tempo para explorar os elementos da cultura corporal de maneira ampla, porque sofre cobranças do sistema educacional quanto a aprendizagem do aluno, ou seja, o aluno tem que ser avaliado como em qualquer outra disciplina, por meio de provas escritas e avaliações numéricas.

Esta é uma crítica premente na fala dos professores, pois acreditam que sendo uma disciplina peculiar em sua prática e em seus conteúdos, os alunos deveriam ser avaliados por outros meios – expressão corporal, linguagem, evolução, entre outros. Se a Educação Física

não é vista pelo sistema educacional em sua integralidade é porque ainda não ocupa seu lugar de direito na educação formal.

Questionamo-nos se uma Educação Física Escolar situada à margem dos saberes escolares pode, de fato, possibilitar a formação integral dos alunos participantes do processo ensino-aprendizagem. Dizemos isso porque, de acordo com Lavoura e Martins (2016), uma disciplina que não está em perfeita sintonia com os projetos escolares não tem condições de contribuir na apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos.

A condição fundamental para a Educação Física contribuir para o desenvolvimento do psiquismo humano identificado com a formação de comportamentos complexos culturalmente instituídos depende da organização desta atividade de ensino [...] de maneira tal que seu objeto de estudo possa reproduzir em pensamento as formas mais desenvolvidas das atividades da cultura corporal [...]. (LAVOURA; MARTINS, 2016, p. 2).

O que se revela nos discursos desses professores está relacionado ao contexto de inserção da Educação Física como atividade pedagógica na escola, e toda sua luta permanente pela legitimação do seu espaço enquanto atividade constituída de saberes próprios e formadores de indivíduos omnilaterais, para o exercício de transformação e superação da sociedade vigente.

3.3.1.3 Entrelaçando os discursos acerca da Educação Física Escolar

Em estudo sobre a constituição do professor, Urt (2012) afirma que para a educação há uma necessidade de formar cidadãos complexos, capacitados a se expressar por meio de contradições e diversidades do mundo do trabalho. Contudo, a autora afirma que a escola não pode estar a mercê dessas necessidades sociais hegemônicas, vindo a ser ela mesma um exercício de contradição para a formação humana.

É necessário considerar todas as formas de educação dentro da escola e não estabelecer um conceito hierárquico entre as disciplinas, atribuindo-lhes maiores ou menores valores enquanto conhecimento. “É preciso entender que as mudanças só ocorrem se houver rompimento de conceitos cristalizados para que as outras concepções possam ser apropriadas” (URT, 2012, p. 31).

Nesse contexto, professores de Educação Física, por meio da atividade docente, também precisam reafirmar os aspectos educativos e formativos de seus conteúdos escolares, pois, como vimos nos discursos, há uma contradição entre o que existe e o que se espera para a Educação Física Escolar.

Os professores anseiam por seu espaço dentro do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que o Professor 2, da ETI 1, afirma que a prática pedagógica de ‘alguns’ professores de Educação Física também é constituída por aspectos negativos e fossilizados no comportamento docente.

Esses discursos revelam uma necessidade latente de mudança na Educação Física num contexto microgenético, que relacione o processo do fazer Educação Física na escola, desde a formação inicial dos professores de Educação Física até a formação continuada de todos os atores da educação escolar, pois essa não é uma questão a ser desenvolvida apenas pelos próprios profissionais da área, mas por todos da área da educação e, ainda mais, por toda a sociedade.

Conforme Urt (2012),

O significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar, tendo como finalidade a apropriação do conhecimento pelo aluno, consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem. Pensando no sentido subjetivo do trabalho docente, é preciso estar atento ao que motiva e ao que incita o trabalho do professor, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade para o professor. A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que tem para o professor as ações que ele realiza em seu trabalho. Quando o sentido pessoal do trabalho do professor separa-se do significado dado socialmente pode considerar-se que esse trabalho é alienado e pode descaracterizar a prática educativa escolar. (URT, 2012, p. 32).

A afirmação acima expressa o que pensamos do discurso dos professores e o sentido que atribuímos a eles, porque a ausência da legitimidade de seus conteúdos, a necessidade de estar constantemente brigando por um espaço educacional a que já tem direito ocasiona essa falta de identidade com a disciplina.

Vigotski (2003) afirma que o objetivo da educação escolar deve ir além de apenas instruir os sujeitos para adaptá-los ao meio. A ideia da educação formal é formar sujeitos capazes de superar esse meio. Assim, o trabalho pedagógico precisa existir em conjunto para proporcionar essa formação transformadora.

Conforme Duarte (2016),

A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista [...] A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos no campo das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético. (DUARTE, 2016, p. 14).

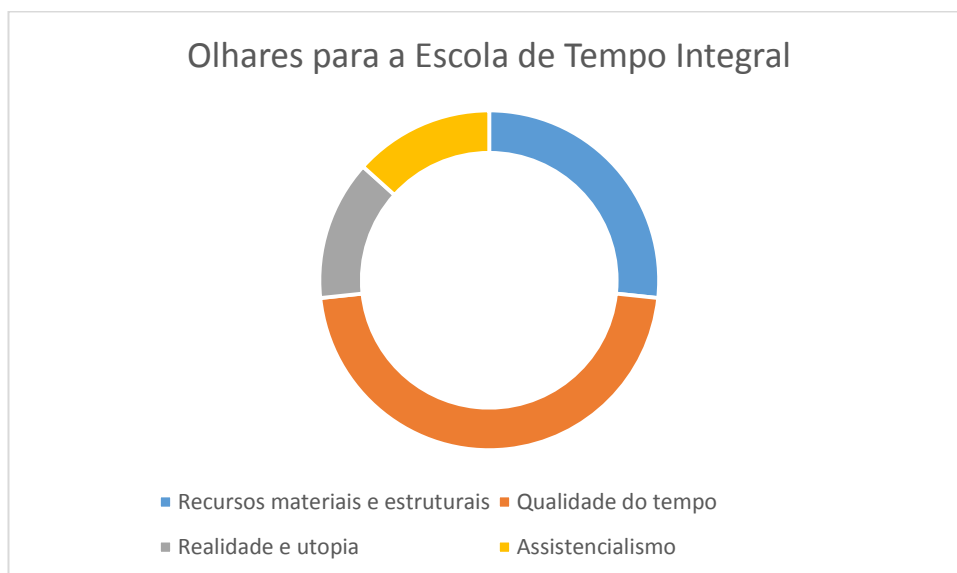
Ou seja, a Educação Física está na escola e tem as mesmas responsabilidades que as demais disciplinas do currículo. Logo, deve fazer parte, sem necessitar se legitimar a todo

instante, do movimento cotidiano da escola que deve caminhar para a formação para a tentativa de transformação do homem e da sociedade conforme está posta.

3.3.2 Olhares para a Escola de Tempo Integral

Em nosso segundo eixo de análise, exposto no Gráfico 3, procuramos analisar as concepções dos professores acerca das Escolas de Tempo Integral e compreender os olhares dispensados à essa organização escolar.

Gráfico 3 – Segundo Eixo de Análise



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

De acordo com o roteiro de entrevista utilizado, neste item pretendemos conhecer a realidade vivida pelos professores de Educação Física diante da materialidade da ampliação da jornada diária do aluno na escola. Especificamente, entender o sentido dado pelo professor para essa ampliação e como a mesma tem se efetivado.

3.3.2.1 Escola de Tempo Integral 1

A chave de análise 3 abaixo mostra as categorias encontradas na ETI 1.

Figura 6 – Chave de Análise 3



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

A partir da fala dos professores da escola 1 foram identificadas as seguintes categorias relacionadas à Escola de Tempo Integral: recursos materiais e estruturais, qualidade do tempo, assistencialismo e realidade e utopia, sendo que esta última foi apresentada em apenas um momento do discurso de um dos professores.

Podemos observar que apesar da ocorrência de olhares relacionados à política assistencial, temos bastante presente a visão do uso do tempo ampliado de qualidade para a educação desses alunos e a relação entre os recursos materiais e estruturais como fundamentais para o bom funcionamento dessas escolas de período estendido.

Neste contexto, consideramos iniciar a discussão pelo que os professores acreditam refletir a utilização do tempo do aluno na escola com qualidade, e que se compreenda essa qualidade como tempo pedagógico gasto com atividades que possam efetivar uma formação integral dos estudantes.

Como afirma Coelho (2009), é importante que a ampliação do tempo de escola se constitua em parâmetros de alta qualidade em que se possibilite a formação completa do aluno em cidadão. Tal afirmação vai ao encontro do que falam os professores entrevistados quando expõem o fato de que o aumento do tempo está diretamente relacionado ao salto qualitativo das práticas docentes, práticas que seriam inviáveis ou incompletas com o tempo exíguo da escola regular.

[...] aqui é importante o seu olhar para a criança, como ele tá participando da aula, eles escutam, a gente fala das crianças porque, às vezes, o que acontece na minha aula não acontece na outra [...] a criança ela reage diferente a um movimento do que a uma aula parada, de leitura [...]. (PROFESSOR 5, 2017).

O professor defende a ideia de que o aumento da jornada permite uma melhor organização curricular e com isso cria-se condições de trabalho eficiente, além de estabelecer vínculos entre professor e aluno, o que contribui para o direcionamento das atividades no sentido de melhor aproveitamento deste tempo.

Mais do que numa escola regular, o tempo é usado com qualidade. A qualidade do ensino é muito melhor, até porque o trabalho nas outras escolas é muito corrido [...]. Nos nossos planos há essa troca, q gente trabalha com o professor de sala, a gente sabe a rotina dele. (PROFESSOR 1, 2017).

É importante ressaltar que não se trata somente do tempo empreendido, mas das práticas relacionadas a esse tempo. A qualidade de um precisa estar intimamente ligada à da outra ou teremos somente mais horas de funcionamento escolar. É atribuir ao aumento do tempo o sentido de qualidade das práticas educativas.

Sperandio e Castro (2012) são concisas ao afirmar que numa escola de tempo ampliado não cabe apenas reproduzir as mesmas práticas por mais tempo, é preciso promover novas oportunidades de aprendizagem aos alunos. Para as autoras é um desafio para os profissionais da educação repensar as práticas recorrentes e inovar em metodologias e estratégias, a fim de reafirmar essas políticas de ampliação do período escolar.

Essas práticas estão relacionadas ao que se espera da educação do aluno, como afirma o Professor 6 acerca do aluno da escola de tempo integral: “ela sai muito diferente das outras, ela sai mais crítica, com mais vivência, ela sai com um repertório maior do que em outras escolas”. A finalidade de investir tempo e recursos financeiros na ampliação da jornada deve ser esta, a melhoria das oportunidades oferecidas aos alunos.

Desse modo, o horário estendido só faz sentido se considerarmos a concepção de educação integral em tempo integral, como o aumento das possibilidades educativas para a formação integral do indivíduo. Há que se propiciar nesse tempo extraordinário, atividades que conduzam o sujeito para a própria emancipação e condições para os professores trabalharem nessa perspectiva.

Tais condições podem ser identificadas em excertos como “a gente trabalha junto”, “o grupo de Educação Física dá muito certo”, “todos os profissionais são comprometidos”, “então quando a gente tem dificuldade, tanto a coordenadora quanto a diretora estão ali, acompanhando”, retirados das falas dos professores 2, 3 e 4, que mostra que este tempo ampliado também objetiva um trabalho mais coerente com os preceitos dessa educação integral que se propala.

Sperandio e Castro (2012) esclarecem que essa integração perpassa pelo fato de a escola ter assumido ao longo dos anos funções que não lhe cabiam antes, são características da condição contemporânea da sociedade. Passou a caber à escola tarefas que conduzam o ser humano à formação integral e concreta e que resvalam no trabalho do professor.

A escola é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem que não pode prescindir de interagir, dialogar e compartilhar saberes com as outras instituições sociais. O desafio é construir uma nova identidade da escola, incrementando os tempos e espaços escolares, as dimensões curriculares, a metodologia e a prática pedagógica. (SPERANDIO; CASTRO, 2012, p. 325).

Neste caso, assim como expõem os professores participantes da pesquisa, cabe compreender a escola de tempo integral como um espaço predominantemente educativo em todos os seus tempos e atividades: “[...] aqui as crianças têm atividades orientadas o dia todo, até o parquinho é orientado[...]” (PROFESSOR 3, 2017).

O discurso dos professores revela que mesmo com as dificuldades encontradas, assim como em qualquer outra escola, é importante utilizar esse tempo para suprir as necessidades educacionais dos alunos, proporcionando vivências e experiências não só maiores, mas melhores a estes alunos.

Portanto, o que tais discursos revelam é que não se trata apenas de uma escola de tempo ampliado, e sim de uma escola de tempos e oportunidades ampliadas, oportunidades claramente educativas.

Esta concepção encontra eco nos estudos realizados por Cavaliere (2007), quando coloca que a ampliação da jornada escolar apenas se justifica se proporciona mudanças na experiência escolar, mudanças em que se aprofundem na função social da escola.

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo. (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

A citação acima leva-nos a pensar na relação entre a qualidade do tempo e os recursos materiais e estruturais das escolas de tempo integral, nosso segundo eixo de análise, pois, de acordo com a autora, uma coisa está ligada a outra, de maneira que ambas precisam coexistir para que a implementação do tempo integral nas escolas tenha sentido.

Essa relação entre os recursos materiais e estruturais e o aumento da jornada diária da escola já foi evidenciada nesta pesquisa quando discutimos o estado do conhecimento acerca do tema, sendo um apontamento importante nas discussões realizadas pelos pesquisadores

selecionados. Naquele caso era predominante a queixa quanto à infraestrutura e o investimento financeiro destinado às escolas de tempo integral – se tratando de uma escola planejada para o período integral o dado se apresenta de maneira contrária.

Nesse ponto, percebemos que os docentes dão grande importância aos aspectos estruturais e materiais da escola, considerando-os pontos fundamentais ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido. Tal afirmação pode ser identificada em diversos momentos dos discursos dos participantes.

[...] os materiais, a estrutura da escola é totalmente diferente né. Nossas salas todas têm ar condicionado, a gente tem sala de dança, a gente tem uma quadra boa, a gente tem bons materiais. A estrutura é muito boa. (PROFESSOR 1, 2017).

Aqui é sensacional [...] desde o momento que eu cheguei tinha material, e talvez por isso a Educação Física acontece de modo diferente [...]. (PROFESSOR 2, 2017).

Contudo, assim como há discursos que identificam essa realidade estrutural como fundamental ao bom desenvolvimento do trabalho docente, há também o outro lado desta realidade, em que os professores identificam a falta de interesse da gestão em continuar investindo nessa escola.

Eu acho que é falta de interesse do governo [...] como já foi uma escola referência [...] o dinheiro da manutenção, além dele ter baixado drasticamente, não tem interesse [...] porque é uma escola muito cara né, e não dá acesso a tantos estudantes quanto as regulares dão. (PROFESSOR 4, 2017).

São discursos divergentes que mostram duas realidades coexistentes numa mesma escola: ainda que seja uma escola de estrutura física formidável, quando comparada às demais escolas públicas, ainda é uma escola que sofre com a escassez de recursos e investimentos.

Tais discursos revelam o que se espera das escolas públicas, que atendam as expectativas sociais e os interesses das classes dominantes, dispensando o menor custo-benefício possível. Ou seja, passado o *frisson* da implantação dessas escolas, satisfeitas as necessidades imediatas da população, de uma escola maior e melhor, ela pode retornar ao mesmo ponto de interesse das escolas regulares, ainda que continue funcionando em período estendido.

Cabe lembrar ainda, como afirma Cavaliere (2007), que o tempo de escola está ligado às circunstâncias históricas e locais das sociedades em que se inserem, e correspondem significativamente aos interesses das forças que atuam sobre a escola.

Essas forças tem as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho. (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Partindo deste princípio, Monlevade (2012) defende a ideia de que seria ideal que todas as escolas públicas brasileiras funcionassem em período integral, contudo reconhece a impossibilidade de se financiar tal evento em curto prazo, dadas as justificativas do Estado de que não há recursos para isso.

Essa impossibilidade não se refere somente à falta de recursos, mas também à falta de investimento dos recursos disponíveis no âmbito educacional, já que a escola ‘não dá retorno financeiro imediato’ e pode ser considerada apenas como gastos para o poder público. No caso da escola de tempo integral, de acordo com a fala do professor, “um gasto que atende metade da população, se comparado à escola de tempo regular”.

Nesse caso, é necessário refletir acerca do que se pretende ao implantar o turno integral nas escolas municipais e, passado seu momento inicial, como se pretende mantê-lo, considerando os arranjos necessários ao bom funcionamento e ao desenvolvimento do tempo de qualidade para a educação e a formação dos jovens estudantes.

Dizemos isso porque a estrutura física construída para a implantação da escola, assim como os demais recursos materiais e também humanos, não vai durar para sempre sem que haja investimento financeiro adequado para manter o que os professores definem como ‘tempo de qualidade’ da escola.

Como afirma Cavaliere (2007), apenas o aumento do tempo de permanência do aluno na escola não será eficiente para a promoção da educação integral. Esse tempo precisa ser bem investido para que torne-se eficiente na promoção da formação humana, para tanto é necessário financiar a educação em tempo integral de acordo com o que se espera dela.

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto parece ser evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes. (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Sendo assim, não é só ampliar o período de permanência, sem investir em material e pessoal, para que esse tempo seja empreendido com qualidade. Nem mesmo investir em um desses pontos e relegar os outros. Para o bom funcionamento da escola de tempo integral para a educação integral é necessário que ambas as visões caminhem juntas e alicercem uma a outra.

Nesse ponto ainda se apresenta a visão assistencialista da escola de tempo integral que, mesmo que com menor incidência, aparece nos discursos dos professores dessa primeira escola, e é justo que entre nesse momento da discussão, pois, de acordo com Cavaliere (2007), as

configurações do tempo de escola refletem os interesses e estão relacionados às demandas dessa sociedade e também do Governo que a mantém.

Em outro estudo, Cavaliere (2014) aponta dois pontos fundamentais dos direitos educacionais da população: a obrigatoriedade do acesso à escola e o aumento da jornada diária do aluno na escola.

A educação escolar dos 4 aos 17 anos tornou-se direito e obrigação do Estado e da sociedade. Já a segunda medida, a despeito de todo um arcabouço legal que vem sendo construído para seu suporte, ainda permanece dúbia quanto ao fato de ser ou não um direito de todos, e, no limite, de vir a ser ou não obrigatória. (CAVALIERE, 2014, p. 1206).

O que a autora discute é se a implantação de jornadas escolares integrais é política educativa de fato, se atende uma necessidade social de assistência ou se ambas não se encontram para a superação da desigualdade social e educacional brasileira.

Nesse sentido, cabe a compreensão de Moll e Leclerc (2013) ao discutirem o papel da educação integral na garantia dos direitos sociais:

A variável tempo institui-se nessa relação como condição de qualidade para a consolidação do direito à educação. Mas, para além desse aspecto, o tempo compõe o cenário para a restituição de humanidade ao ato de educar, na medida em que mais tempo, e mais tempo ressignificado, pode ensejar diálogos em que cada um diga de si, de sua vida e história, compondo os mosaicos próprios da diversidade, historicamente silenciados da vida escolar. E, nesse sentido, a educação referenciada nos seus sujeitos poderá recuperar o ser humano como referência, apontando para transformações societárias que passam inevitavelmente para a escola. (MOLL; LECLERC, 2013, p. 293).

Contudo, os apontamentos observados nos discursos dos professores revelam a compreensão de assistência não no intuito de superar as divergências educativas entre as escolas públicas e as escolas particulares, mas sim no sentido de manter o aluno sob os cuidados da escola enquanto os pais se ocupam de suas funções cotidianas.

A fala dos professores revela o quanto é imperativo o cuidado com as crianças durante o período escolar, em que pese a compreensão de que a proteção do aluno está posta antes de sua formação, logo proteger na escola vem antes de educar.

[...] a gente tá cuidando da criança que tá aqui mas elas estão aprendendo também o que elas não aprendem em casa [...] acho que livre aqui é só o recreio, na verdade até o recreio é dirigido. (PROFESSOR 5, 2017).

[...] aqui é tudo muito dirigido às crianças, elas não são livres para pensar [...] tem muito do cuidar, muita preocupação com a criança se machucar, com a higiene, mas não deixa a criança pensar por conta própria [...]. (PROFESSOR 6, 2017).

Nos dois excertos, percebemos duas diferentes visões dos professores acerca da política assistencial da escola de tempo integral. A primeira atribui à escola a função de ensinar aos alunos aquilo que deveriam aprender com a família e que, devido a ausência dessa, seja qual for o motivo, acaba passando a ser responsabilidade da escola.

A segunda considera o direcionamento excessivo por parte da escola nas atividades dos alunos. Excessivo pois não permite ao aluno agir de maneira autônoma, lidando com as consequências de suas decisões.

Consideramos necessário que escola e a família trabalhem juntas para a formação de sujeitos autônomos, e essa autonomia não virá se tudo for oferecido pronto ao aluno, sem que precise pensar ou criar oportunidades próprias e bases que orientem as suas ações.

Conforme afirma Moll (2008), ao organizar uma escola que pensa e propõe educação integral é necessário considerar os saberes, trajetórias e memórias tanto dos sujeitos quanto do grupo com o qual se trabalha.

Trata-se de reaproximar os tempos de vida dos tempos de escola em seu continuum. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza. (MOLL, 2008, p. 15).

Deste modo, quando o professor diz que tudo que se faz na escola é dirigido e que não há momentos de liberdade de pensamento e expressão dos alunos, pensamos que a escola está apenas transmitindo conteúdos aos estudantes enquanto os mantêm seguros na ausência da família.

É compreensível pensar que a escola de tempo integral é uma maneira de recuperar as desigualdades educacionais produzidas ao longo da história da educação brasileira, contudo é necessário se distanciar dessa visão protecionista e compensatória que a escola deve ter para servir a esses interesses.

Cavaliere (2014) afirma que uma ampliação da jornada escolar desamarrada da ampliação do projeto pedagógico e focada somente em políticas compensatórias e protetoras é ineficaz para superar o desafio educacional brasileiro contemporâneo.

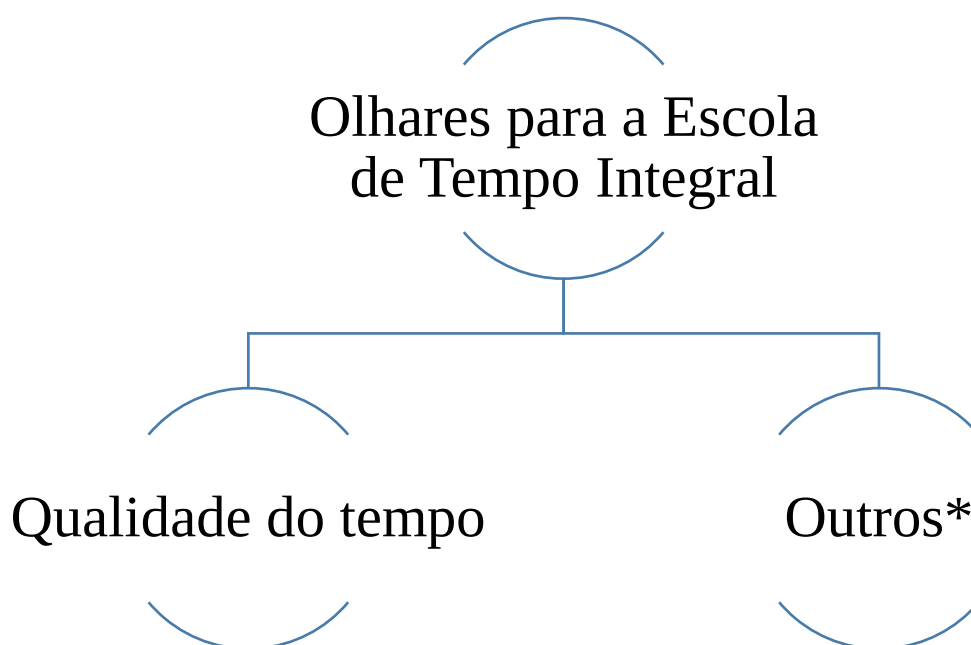
A autora expõe ainda que essa forma de escola de tempo integral não alcançará um salto qualitativo educacional, além de não avançar na autonomia das políticas públicas para a educação. Entende-se, de acordo com a mesma, que a população brasileira espera da escola mais do que proteção e cuidados com os alunos, busca a propiciação da formação educativa integral, uma nova solução pedagógica a partir das ETIs, que rompa com a visão generalizada de escola compensatória e assistencialista.

O certo é que a escola apresente condições necessárias para seu funcionamento em turno ampliado, condições que abranjam formação da equipe pedagógica, estrutura física, recursos materiais e diálogo permanente com a família e a comunidade em geral.

3.3.2.2 Escola de Tempo Integral 2

A seguir, a chave de análise 4 demonstra as categorias oriundas das entrevistas dos professores da ETI 2.

Figura 7 – Chave de Análise 4



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

*recursos materiais e estruturais/realidade e utopia

Na segunda escola, a categoria predominante foi a qualidade do tempo. Para os professores dessa unidade quando se fala em escola de tempo integral o tempo deve ser, e é, em suas concepções, usado com vistas a aumentar as possibilidades educativas dos alunos, cujo fim é um salto qualitativo em sua educação escolar.

A fala dos professores mostra que o tempo, se bem utilizado, é um recurso valioso para a formação dos indivíduos atendidos pela escola. Contudo, é ressaltado que há a necessidade de se olhar o currículo da escola de maneira integrada e o aluno como um sujeito integral, a fim de entender que todo o conhecimento apropriado por ele concorre para sua ampla formação.

Na perspectiva da troca de saberes e experiências, o discurso revela que os alunos realizam trocas de conhecimento entre as disciplinas, no sentido de que o que se aprende no contexto da Educação Física encontra o que é posto nas demais disciplinas. Os professores afirmam que os alunos associam o que aprendem na Educação Física com os conteúdos das demais disciplinas.

No intuito de auxiliar os alunos no processo de ensino e aprendizagem com as demais áreas do conhecimento, o discurso do professor atribui sentido importante de participação da disciplina nesse processo, contudo identificamos na fala uma visão inconsistente do que é e do que deveria ser a Educação Física. Por exemplo, “[...]ainda a gestão tem uma visão funcionalista da Educação Física né, ou é pra passar o tempo ou é uma atividade que vai favorecer a aprendizagem do aluno na sala de aula [...]” (PROFESSOR 4b, 2017).

A fala do professor, nesse caso, parece demonstrar que a visão que a escola tem das práticas da Educação Física e suas relações com as demais disciplinas é que a primeira sirva de suporte para o aprendizado das demais, excluindo seu conhecimento científico próprio.

Cavaliere (2007) concorda que, associado ao tempo ampliado, as escolas precisam preparar-se para a formação integral dos alunos, e isso não será possível se o ensino for segmentado e dicotômico. Sobre essa formação integral do indivíduo para a vida em sociedade a autora afirma que,

[...] o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além das definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. (CAVALIERE, 2007, p. 1022-1023).

A autora ainda define que numa escola de tempo integral as atividades rotineiras dos alunos não podem ser esvaziadas e aligeiradas, como é o caso das escolas de período regular. Essas atividades – artes, cultura, lazer, higiene, tecnologias – devem ser dirigidas para que suas vivências tornem os indivíduos sujeitos completos.

Nesse ponto concordamos com o que os professores entrevistados expõem: não será possível formar cidadãos por inteiro se a escola e o sistema educacional continuarem enxergando-os de maneira segmentada.

[...] é visível sabe, a diferença que faz o trabalho, que é possível, só que o sistema precisa conseguir enxergar o aluno de uma maneira mais ampla, de uma maneira mais integral, porque não enxerga. (Professor 1b)
[...] com o passar do tempo, muito do que foi proposto no início se perdeu, então fica muito tempo sentado, muito tempo fazendo as atividades pra cumprir com o que o sistema cobra, porque a cobrança na escola é grande. (PROFESSOR 4b, 2017).

Essa é uma colocação recorrente nos discursos dos professores: a ampliação do tempo desassociada de uma compreensão dos indivíduos em suas variadas dimensões pelos sistemas de ensino. O Estado ampliou a jornada diária do aluno na escola, mas permanece enxergando-o e avaliando-o da mesma maneira.

Desse modo, entendemos porque também aparecem no discurso dos professores, tanto na primeira escola quanto nesta segunda, colocações que expressam o descontentamento com a realidade das escolas, considerando a visão utópica que se tinha delas. Ainda que realidade e utopia não caracterizem um eixo concreto de análise, é um dado que aparece na fala dos professores e expressa essa realidade incompleta ou incontestada das escolas de tempo integral.

Nesse sentido, o discurso do professor revela a rigidez com que se conduz a rotina diária dos alunos nessas escolas, o que nos faz questionar qual o sentido de uma educação ampliada e em tempo integral se não permite aos alunos o pensamento livre e não os encaminha para a emancipação e a transformação social?

Além disso, esses discursos expressam o choque de realidade vivido pelos professores com o sistema rígido seguido pela escola, classificando os sistemas de ensino como ultrapassados, e compactuando com antigas práticas educacionais que pouco inovam ou deixam inovar.

3.3.2.3 Entrelaçando os discursos acerca da Escola de Tempo Integral

De acordo com Moll e Leclerc (2013) construir educação escolar em tempo integral perpassa pelo entendimento de um projeto societário democrático de educação, que inclua e se desvencilhe de velhos estereótipos socioeducacionais.

A escola pública, democrática, de qualidade e para todos e todas, deverá necessariamente também ser a escola de tempo integral, portanto há que se religar essas lutas, tanto para seus estudantes quanto para seus professores, afirmando-se como condição para o acesso e o desenvolvimento sistemático dos saberes, valores e habilidades necessários à inserção digna na sociedade em que vivemos. Em uma relação dialética na qual escola e sociedade interpenetram-se e interinfluenciam-se, as mudanças em uma dependem e potencializam as mudanças da outra. (MOLL; LECLERC, 2013, p. 298).

Assim como vimos que a categoria que mais se aproxima nas duas escolas é aquela que se refere à qualidade do tempo, ainda que em ambas as instituições sejam feitas considerações acerca dos recursos materiais e estruturais e das diferenças entre a realidade e a utopia em torno

dessas escolas, podemos considerar que essa qualidade responde aos anseios da sociedade por condições mais justas de aprender.

Tal apontamento coaduna com a afirmação de Moll (2008) quando diz que o debate em torno da educação integral em tempo integral só tem sentido na possibilidade da reinvenção das práticas educativas escolares, de tornar maleável o tempo e de inter-relacionar os campos do conhecimento.

Posto isso, é importante considerar que essas escolas partem de princípios muito parecidos e são geridas pelo mesmo sistema de ensino, talvez por essa razão se deva a condição de proximidade de pensamentos entre seus professores. São pontos de convergência, tanto positivos quanto negativos, acerca dos sentidos que os profissionais atribuem às duas escolas.

Essa concepção que se faz do ambiente de trabalho, embora muito parecidas, são distintas e pode estar relacionada à própria ideia da constituição do indivíduo em seu ambiente de trabalho, no caso o professor.

Morettini e Urt (2008) afirmam que é no cotidiano que o professor constrói suas concepções, elaboradas nos distintos ambientes educativos que frequenta. E assim como se constitui professor e humano, acreditamos que o indivíduo constitui suas concepções acerca do mundo que o cerca, evidenciando que essas concepções podem estar em constante mudança, pois, assim como o homem, suas ideias não podem ser consideradas terminadas.

Cada homem é único, tanto genética como culturalmente e vai se submeter a toda sorte de influências sociais. Será dependente, portanto, das oportunidades de Educação ao longo da vida e das experiências que realizar. A constituição desse sujeito no mundo é assim gerada por uma complexa rede de relações humanas – o que os homens construíram, todos os acontecimentos de que forma agentes, numa sequência de experiências que se somam no decorrer de sua história [...]. (MORETTINI; URT, 2008, p. 2).

Esse excerto mostra que as concepções formadas pelos homens estão relacionadas às suas vivências e também ao que dispõem em termos históricos e sociais. Isso torna compreensível porque a estrutura física da escola é relevante para os professores de Educação Física ou porque a qualidade do tempo empreendido na educação é determinante em seus discursos.

Quando consideramos o contexto histórico da Educação Física na educação brasileira, sua inserção e legitimação, conforme já discutimos nesse texto, percebemos que as concepções de escola de tempo integral formadas pelos participantes da pesquisa estão ligadas à ideia que se faz da disciplina no contexto das escolas de tempo regular, isto é, aqui os professores acreditam que o tempo empreendido é utilizado com qualidade, visando a formação completa dos alunos. Isso pode ocorrer porque o tempo dispensado a essa disciplina na escola de tempo

parcial é considerado curto e quase não é possível passar os conteúdos exigidos pelo sistema educacional.

No contexto dos recursos materiais e estruturais dessas escolas, a comparação feita pelo professor é a mesma: nas demais escolas os professores de Educação Física precisam dividir os espaços (quadras, pátios, brinquedotecas) com outros professores e adaptarem-se ao material disponível. Logo, não é de se admirar que o professor se deslumbre com uma escola que oferece salas específicas para atividades diversas e materiais necessários ao bom desenvolvimento de suas atividades.

Concordamos com Morettini e Urt (2008) quando afirmam que cultura e subjetividade são criações humanas e, nesse sentido, a constituição do sujeito, no caso dessa pesquisa das ideias dos sujeitos, ocorre de acordo com os movimentos que faz em direção aos desafios impostos pelo mundo, envolvendo ações e relações em momentos de diferenciação e aproximação para sua consciência.

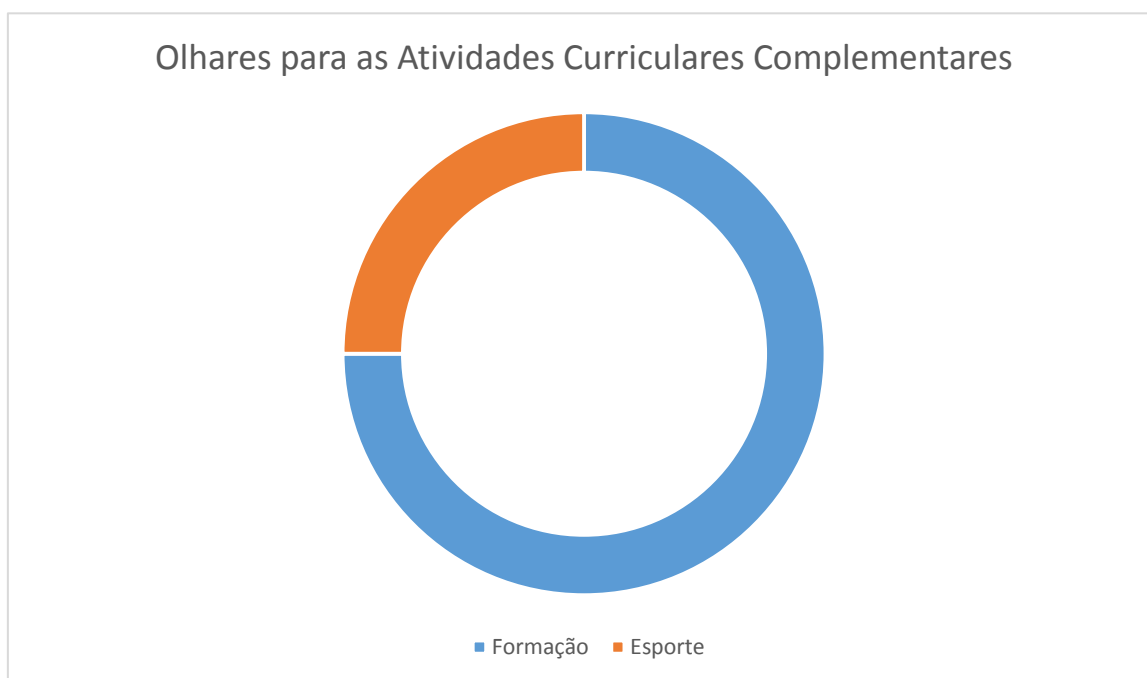
Nestes termos, incorpora-se ao discurso do professor uma necessidade latente de concepções relacionadas à educação integral dos sujeitos num contexto mais amplo da escola e da sociedade, e não agarrado apenas a apropriações do conhecimento da cultura corporal. O professor precisa fazer parte da constituição da escola como um espaço de educação em tempo integral e expandir suas ideias de escola de tempo integral, pois cabe dizer que a educação em tempo integral não ocorre somente no tempo escolar.

É preciso que a escola utilize o tempo para oportunizar atividades educativas mais abrangentes do que as tradicionalmente ofertadas, mas é necessário que o professor faça parte desse movimento de educação integral em tempo integral e, sobretudo, o compreenda além dos próprios conteúdos e objetos de ensino da escola.

3.3.3 Olhares para as Atividades Curriculares Complementares de Educação Física

Em nosso último eixo de análise buscamos compreender os sentidos que os professores atribuem às ACCs de Educação Física e qual o papel dessas atividades nas ETIs. Nas duas escolas encontramos duas categorias, conforme exposto no gráfico abaixo, entretanto a categoria ‘Esporte’ foi exclusiva da ETI 1.

Gráfico 4 - Olhares para as Atividades Curriculares Complementares



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

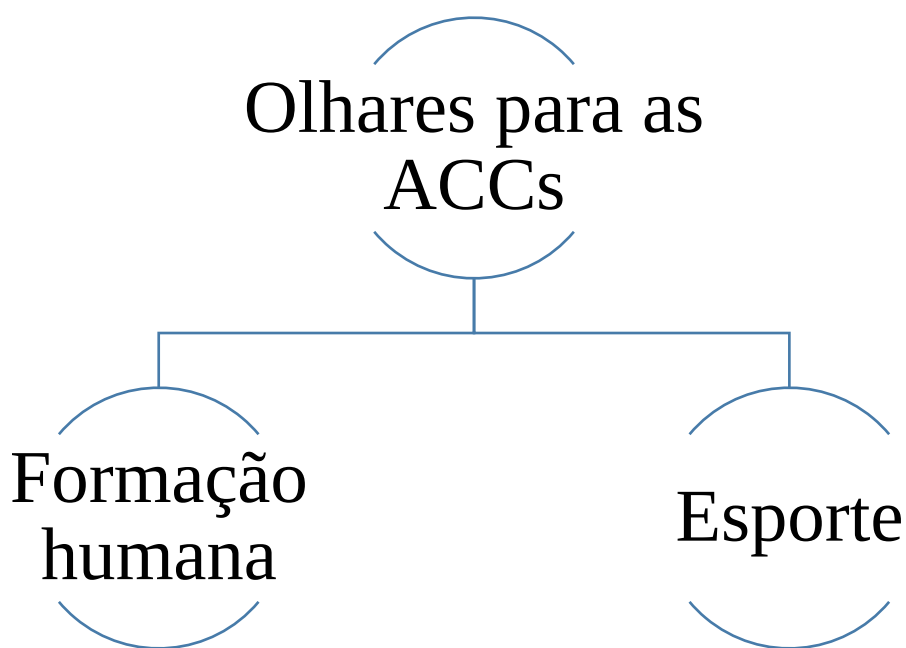
Nesse contexto há ainda diferentes visões associadas ao que os professores entendem por formação e esporte, lembrando que essa formação se refere à formação dos alunos como sujeitos completos na perspectiva da educação integral.

No contexto da formação humana foi atribuído o sentido de experiência cultural, atividade de estudo, autonomia e interação social, enquanto no contexto do esporte os sentidos atribuídos são de vivência ou experiência esportiva, no sentido de experimentar o elemento cultural, rendimento e seleção.

3.3.3.1 Escola de Tempo Integral 1

Na primeira escola as duas categorias foram identificadas e, dada a maior incidência, começaremos por discutir as questões relacionadas à formação humana.

Figura 8 - Chave de Análise 5



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Quando se discute a Educação Física como atividade de estudo não é raro se deparar como visões distorcidas da disciplina, atribuindo-lhe sentido de atividade extracurricular ou atividade que não se articule à formação dos alunos. Com as ACCs estudadas a situação não é diferente, e é o que revela a fala dos professores entrevistados.

Nos relatos dos professores identificamos que a ACC não funciona como uma atividade fundamentada em si mesma, e sim como um suporte às atividades programadas pelas demais disciplinas. É como se seus conteúdos não tivessem um fim estabelecido para possibilitar a formação dos sujeitos, ao contrário, a ACC é tida ou como um estepe para alcançar os objetivos das demais disciplinas ou como momentos de descontração a fim de tornar o período estendido da escola menos cansativo e mais proveitoso.

Ainda assim o discurso dos professores é pouco esclarecedor nesse sentido, pois os mesmos também trabalham com essas concepções fossilizadas da Educação Física na escola. Ainda que haja uma discussão sobre ser ou não esse seu papel no currículo, o professor acaba por atuar na conformação dessas concepções.

Podemos exemplificar tais concepções por meio da fala do Professor 1, que expressa: “nas nossas reuniões, assim, os pais vêm conversar com a gente, até os professores mesmo falam que nossa aluna melhorou bastante o raciocínio lógico depois que ela entrou no xadrez (por exemplo), melhorou bastante a concentração, agora está prestando mais atenção”.

Não estamos afirmando que a Educação Física, no caso suas ACCs, não possa trabalhar em conjunto com as demais disciplinas, senão caminharíamos no sentido contrário do que defendemos ao longo desta pesquisa acerca da integração curricular e da articulação do trabalho docente, contudo não pode ser esta a visão principal e/ou primeira do componente curricular na escola, principalmente partindo dos professores da área.

Mesmo que a ACC de Educação Física trabalhe no preenchimento da carga horária ampliada, com o objetivo de proporcionar melhoria nas condições de aprendizagem das demais disciplinas, não representando um conhecimento científico em si, ainda assim tem seu espaço garantido nessa escola e transmite a sensação de estabilidade para alguns professores da área.

Nesse sentido, cabe a afirmação de Santos e Lavoura (2015), que expõem que a atividade escolar, em qualquer contexto, deve ser predominantemente humanizadora, cumprindo a função de sistematizar e socializar o conhecimento, desenvolvendo uma atividade educativa centrada na apropriação dos conteúdos. Conteúdos que se inserem os elementos da cultura corporal esquematizados na Educação Física, logo reafirma-se sua função educadora.

Há ainda outro olhar nesse sentido, que expõe que a ACC não se integra, de fato, ao currículo escolar ou mesmo ao núcleo integrador da Educação Física, partindo do princípio de que as atividades desenvolvidas em caráter complementar em nada se relacionam com as desenvolvidas em seu caráter integrador.

O Professor 5, por exemplo, afirma que são atividades diferentes, mesmo porque são turmas diferentes, e se a ACC é de determinado elemento não tem como inserir tarefas relacionadas ao que está sendo desenvolvido no ambiente de aprendizagem integrador, pois não se relacionam. O professor acredita que não tem um vínculo entre as atividades, e não é preciso ter, já que são, em sua gênese, atividades diferentes: “[...] que nem se eu estiver trabalhando no integrador brincadeiras e ritmo, tem aula de futsal no ACC e não vai entrar, cada esporte tem o seu objetivo” (PROFESSOR 5, 2017).

É nesse contexto que afirmamos que o próprio professor, que não se vê pertencente à essa escola, como expusemos em nosso primeiro eixo de análise, se conforma com as condições postas à Educação Física, tanto em seu núcleo integrador quanto complementar, e não é uma crítica ao professor, é uma constatação dos preceitos enraizados pela área e pelos profissionais.

Diante do exposto faz-se necessário um aprofundamento teórico acerca do trabalho com Educação Física, seus parâmetros e objetivos, conforme afirmam Costa et al (2016), além de compreender a real atuação complementar das atividades desenvolvidas no contexto das ACCs.

Como afirmam Coelho e Maurício (2016) acerca da diversidade de atividades oferecidas em escolas de tempo integral, é importante que se reúnam atividades que envolvam

conhecimentos universais e historicamente construídos, que incluam os alunos no contexto da sociedade em que vivem, que possibilitem o acesso a toda atividade humana que essa cultura construiu, e que, sobretudo, se complementem entre si.

Em seguida trazemos a visão que os professores têm da formação tanto como experiência cultural quanto como interação social, aspectos que se aproximam bastante, de acordo com a fala dos participantes.

Acerca da experiência cultural os discursos revelam que os professores percebem as ACCs como uma oportunidade para que os alunos vivenciem os elementos da cultura corporal, elementos que não experimentariam, dadas as condições sociais desses alunos. Oportunidades que são negadas aos alunos das mesmas classes sociais que frequentam as instituições escolares de tempo regular.

Eu acho isso maravilhoso e é que se tem priorizado no sistema particular. [...] a criança, ela estuda o tempo todo, mas ela tem aula de futsal, as aulas de artes têm cinema, pintura [...] então eles têm umas coisas a mais. E muita coisa. Onde que iria ter essa realidade no município. Não ia ver. (PROFESSOR 2, 2017).

Além disso, conforme afirma o Professor 4, não se trata apenas de experimentar algo novo, e sim aprofundar-se no conhecimento desse novo elemento cultural que está inserido nos conteúdos escolares na forma de atividade complementar. Ou seja, é diferente dos momentos da escola regular, em que se apresentam determinadas práticas corporais mas não há tempo disponível para vivê-las de fato.

Os professores fazem um paralelo entre o sistema público e privado de ensino, em que o segundo frequentemente oferece uma gama maior de atividades consideradas extracurriculares, além de, devido às condições socioeconômicas, os alunos do sistema privado poderem ter essas experiências fora da escola.

Nesse sentido, concordamos com Machado (2012) no que se refere às experiências possibilitadas pelo aumento do tempo de permanência dos alunos na escola. Ainda que não aconteçam por si só, de maneira espontânea, a ampliação da jornada favorece novas práticas acompanhadas de novas oportunidades e vivências.

Nesse mesmo contexto, os professores associam as experiências à possibilidade de interação social entre os alunos, coisa que não é plenamente possível no contexto das salas de aula. Os professores afirmam que não há separação dos alunos em salas de aula e no momento da ACC há uma diversificação entre as turmas.

Na ETI 1, a última associação feita com a formação humana e as ACCs foi a condição para o desenvolvimento da autonomia desses alunos, identificada pelos professores na condição

de escolha e permanência em determinada atividade. O discurso do professor, nesse sentido, está sempre apoiado nesse preceito: “ele (o aluno) vai escolher uma oficina, os professores vão falar quais têm e ele vai ter que escolher. E eu acho que isso ajuda no processo de autonomia deles” (PROFESSOR 4, 2017).

No contexto do esporte nas ACCs, identificamos visões relacionadas à vivência esportiva, o que muito se assemelha à concepção de experiência cultural da categoria anterior, contudo os professores são claros ao relacionarem essas experiências a elementos do esporte, tais como os jogos em equipes e as competições extraescolares. Encontramos visões que se aproximam do esporte de rendimento e da seleção dos indivíduos no contexto das ACCs.

De acordo com Taffarel (2009, p. 73) abordar o esporte educacional gira em torno das contradições expressas entre o desporto e a instituição educacional e recai no contexto de articular os interesses por baixo desses esportes, sejam eles econômicos, políticos ou educacionais. Conforme afirma a autora, “Olhar o desporto isolado, fora do contexto de inter-relações, é atribuir-lhe uma autonomia inexistente”.

Não surpreende que o olhar para o esporte seja multifacetado, ainda que as falas dos professores revelem um caráter dúbio do que seja ou do que pretende ser esse esporte educacional ou da escola.

Nesse sentido, o discurso do professor revela a condição de não poder separar, precisamente, até onde vai o caráter educativo, seletivo ou competitivo do esporte. Quando dizemos competitivo compreenda-se o caráter de rendimento do desporto: “a gente temos ACC de futsal que a gente não pode separar o aluno bom do aluno ruim” (PROFESSOR 2, 2017).

A fala do professor já revela um caráter de exclusão entre os alunos, que se baseia em suas habilidades específicas para o desenvolvimento do futsal enquanto esporte de rendimento e não enquanto meio de socialização e experiência educacional.

Ainda que o professor afirme a impossibilidade de preterir alunos em função de outros, o pensamento revela que tal condição está arraigada no fazer pedagógico do esporte. O aluno tem autonomia para participar dessas atividades, se lhe interessar, e o professor ou qualquer outro agente da escola não pode impedi-lo, mas ainda assim ele pode não ser considerado apto para o esporte.

No mesmo discurso o professor expõe que em situações de competição os alunos são selecionados para um time principal que representa a escola. O professor justifica que tal situação é necessária, porque “a gente nasce competindo”, mas nesse caso se trata de um momento esportivo em si e nem todos são apropriados. “Infelizmente, no campeonato a gente

precisa selecionar porque tem as inscrições. Ali é um momento esportivo realmente. E a gente trabalha porque é... a gente nasce competindo, né?” (PROFESSOR 2, 2017).

Do mesmo modo, o Professor 3 justifica o trabalho realizado em níveis de rendimento, já que entende a ACC como uma ‘escolinha’ de determinado esporte e considera que é assim que pode reconhecer os talentos esportivos: “Eu destaco alguns talentos sim, e aí eu levo para competir”.

O Professor 3 ainda revela que os critérios de seleção para a participação nas ACCs nem sempre permitem a livre escolha do aluno: “A GR é uma modalidade exclusivamente feminina, olímpica, e mesmo sendo escolar a escola deixou [...] porque eu levo elas para as competições [...] já tive caso de meninos que quiseram participar [...] mas como é só feminina...” (PROFESSOR 3, 2017).

O discurso revela, ao mesmo tempo, que os critérios de seleção determinam a exclusão de alguns alunos e que a atividade nessa ACC é desenvolvida em termos olímpicos.

Entretanto, cabe um questionamento sobre quais princípios regem a presença desta atividade na escola, já que nem todos os alunos, ainda que queiram, podem experimentá-la. É importante considerar, sobretudo, que o professor em questão considera esta abordagem eficaz, no sentido de reconhecer talentos esportivos e possibilitar condições de vida possivelmente melhores, dada a experiência com o esporte e a perspectiva de tornar-se atleta profissional futuramente.

Nesse ponto, concordamos com Taffarel (2009, p. 83) quando diz que “os professores sofrem com tais dicotomias e já não se reconhecem trabalhando a educação física na escola quando precisam tratar do conteúdo esporte”.

Mesmo com tanta discussão em torno do tema, falar do esporte na escola é um assunto espinhoso, que mereceria uma pesquisa completa, pois, como afirma Taffarel (2009), não é possível concordar com as visões idealistas de que o esporte por si só é bom e paira acima dos conflitos humanos e sociais.

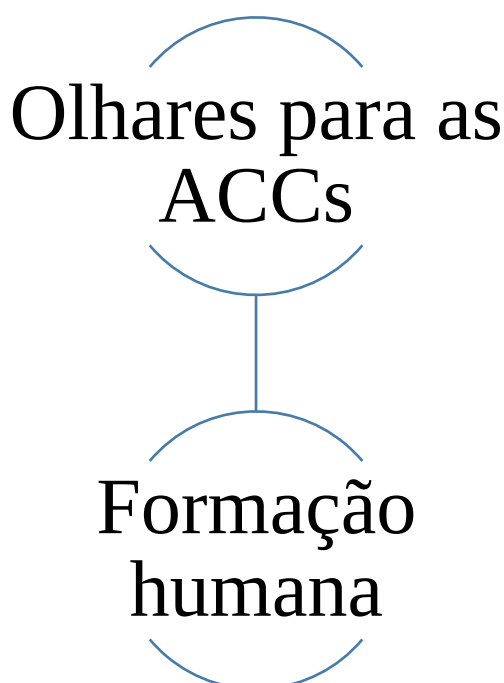
Os professores de Educação Física estão envolvidos nesses conflitos, levados a trabalhar o esporte no âmbito escolar, mas associado a seu caráter profissional de rendimento e competição. Não é uma tarefa simples ao professor romper com esses conceitos cristalizados a respeito do esporte na escola.

3.3.3.2 Escola de Tempo Integral 2

Na ETI 2 a discussão revelada pela fala dos professores entrevistados gira em torno da concepção de formação humana oriunda das ACCs de Educação Física, em que pese o olhar dos professores para a função de complementar as atividades educativas possibilitando um desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre estes olhares identificamos a visão de ACC como expressão de autonomia dos alunos, assim como visto na ETI 1, referente ao processo de seleção e participação nas atividades, experiência cultural e interação social e como atividade de estudo da Educação Física Escolar.

Figura 9 - Chave de Análise 6



Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Observamos que são as mesmas concepções encontradas na primeira escola, e consideramos o fato de essa experiência ser decorrente da rede municipal de ensino, com a inserção dessas atividades complementares no currículo básico e das escolas estarem afinadas em suas práticas entre si.

Há, no discurso dos professores da ETI 2, a compreensão de autonomia relacionada à compreensão de que o aluno precisa conviver e lidar com suas escolhas, não sendo possível trocar de atividade de acordo com sua vontade. Isso fica evidente quando o professor fala que o aluno tem a responsabilidade de conviver com a escolha que fez até que chegue o momento

de fazer a troca entre as atividades. Acredita que tal prática também é eficaz para possibilitar a formação integral dos alunos.

Os professores julgam que, como os alunos passam o dia todo na escola, é ali que aprendem a ter responsabilidades e a lidar com elas, e a ACC é uma ótima oportunidade de desenvolver valores com os alunos: “Na aula do integrador eles fazem o que é proposto na aula, na aula de ACC eles escolhem fazer. Porque a gente oferece as possibilidades e eles escolhem o que eles querem fazer [...]”. (PROFESSOR 1b, 2017).

Nesse sentido, consideramos a afirmação de Souza e Charlot (2016) que asseveram que mais tempo deve envolver mais aprendizagens, já que está disposto mais tempo é válido aprender mais coisas, além do conteúdo escolar, e de forma mais profunda.

Essa compreensão coaduna com a concepção da experiência cultural, em que os professores observam a importância de possibilitar a esses alunos, de regiões periféricas e notadamente mais carentes, oportunidades de experimentar elementos que lhe são negados socialmente. Também remetem-se à interação social, pois a condição de trabalho envolvendo outros espaços que não sejam as salas de aula permite que os alunos interajam uns com os outros sem a rigidez da disposição das salas.

O desenvolvimento dele enquanto ser humano é, era notável. Eu tive vários, pode-se citar assim que me lembro nesse instante de uns três alunos, três alunas no caso, eram três meninas, que eram retraídas, que eram meninas que não participavam e enfim, não se envolviam na sala de aula, enfim nas atividades, eram pessoas tímidas e que pelo desenrolar das atividades, enfim, elas, melhoraram nesse sentido. Tornaram-se mais comunicativas e, enfim, mais participativas na aula. (PROFESSOR 4b, 2017).

O discurso dos professores revela uma preocupação em trabalhar a formação integral dos alunos, em formar para a vida em sociedade, em desenvolver os alunos para vida social de maneira geral.

É importante, nesse sentido, concordar com a afirmação de Tilton e Pacheco (2012) acerca dos conteúdos e atividades oferecidos na educação em tempo integral, para que não sejam apenas revestidos de novas formas e terminem por reforçar velhas práticas redutoras.

Consideramos que implantar educação integral seja muito mais do que estender o tempo do aluno na escola e mais do que ofertar materiais e estrutura física nova e apropriada. Tem a ver com proporcionar diferentes possibilidades educativas e diversas experiências culturais, conduzindo os alunos ao pleno desenvolvimento cognitivo e social.

Nesses termos, a ampliação da jornada diária é uma oportunidade profícua de implementar uma prática pedagógica mais eficaz, mais inteligente e mais criativa, conforme Souza e Charlot (2016).

3.3.3.3 Entrelaçando os discursos acerca das Atividades Curriculares Complementares

Quando estabelecemos relações ou buscamos fazer aproximações entre as escolas pesquisadas, entendemos que no sentido da formação integral dos indivíduos por meio da associação das ACCs ao trabalho pedagógico em geral, ambas caminham em consonância, compreendendo os mesmos objetivos e com visões muito semelhantes a respeito do papel dessas atividades.

A diferença reside justamente na inserção do esporte no ambiente escolar e como isso afeta o trabalho e os objetivos nas ACCs, já que na ETI 2 não foi revelado como se dá essa articulação. Atribuímos a ausência do caráter esportivo da ACC nessa escola devido à menor participação dos professores, e com isso não tivemos nenhum participante responsável pelos esportes coletivos ou por aqueles que o Brasil mais se evidencia em competições, como o futebol, o futsal ou o vôlei. Situação diferente da experienciada na ETI 1.

Nesse sentido cabe refletir sobre os conteúdos trabalhados nessas escolas e qual o sentido dos mesmos na formação dos alunos. Coelho e Maurício (2016) acreditam que os conhecimentos trabalhados em período estendido precisam ser aprofundados, para que construam práticas emancipadoras e socializadoras.

As autoras definem que é necessário estabelecer de que conhecimento está se tratando na escola de tempo integral, para então articulá-los de maneira que impulsionem a apropriação desses conhecimentos pelos alunos. Para as autoras,

A tessitura de atividades diversificadas que a escola de tempo integral pode oferecer, reunindo os conhecimentos universais, historicamente construídos, e aqueles da cultura local, vai revelar os conhecimentos praticados por ela, na busca da inclusão das crianças no contexto da sociedade em que vivem, possibilitando-lhes acessar e contribuir com toda a atividade humana que aquela cultura construiu. (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1109).

Assim como se faz necessário tecer condições entre as atividades e a escola, consideramos necessária a tessitura entre as ideias dos professores das diferentes escolas, mas que atuam de maneira muito semelhante, posto o caráter inovador das ETIs. Podemos observar que ambas têm um objetivo comum com a formação humana dos alunos, de possibilitar oportunidades de desenvolvimento omnilateral para esses sujeitos em processo de aprendizagem.

Os discursos relacionados à formação, tanto numa escola quanto na outra, revelam que, por mais que haja dificuldades, há uma preocupação do professor em trabalhar para desenvolver nos alunos condições de superar o que está posto socialmente e transformar a sociedade em que vive.

3.4 Elementos para a discussão da Educação Escolar em Tempo Integral no contexto da Educação Física

A caótica combinação das excitações (estímulos) sociais contemporâneas cria uma evidente falta de correspondência entre a reserva herdada, a experiência da primeira infância e as acumulações psíquicas posteriores, mais maduras. Oculta-se então uma enorme parte das forças biopsíquicas do ser humano, seu uso distorcido, pois o meio social aproveita apenas uma parte insignificante dessa energia. Entretanto, no subsolo da psicofisiologia humana jazem poderosas reservas que esperam os estímulos sociais correspondentes. Possuem uma extraordinária plasticidade. (VIGOTSKI, 2003, p. 199).

Qual seria o meio concreto de estimular esses talentos guardados no subconsciente humano e que carecem de organização para liberar seu potencial útil e criativo?

Consideramos, com base em nossos estudos, que este meio seja a educação escolar, socialmente organizada e orientada para o desenvolvimento pleno das funções psíquicas dos indivíduos, pois como afirma Vigotski (2003, p. 200) “tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente”.

Nesse sentido, procuramos convergir aqui os elementos discutidos nessa pesquisa e como entrelaçam-se entre si, a fim de estabelecer a compreensão do lugar da Educação Física no âmbito da educação escolar em tempo integral.

Nessa perspectiva, é necessária a discussão acerca do componente curricular no contexto dos PPPs, dos projetos de ACC e no discurso docente, procurando compreender o que dizem um ao outro acerca da Educação Física enquanto atividade educativa, e se o que dizem encontra respaldo em nossas reflexões teóricas.

Conforme esclarecemos anteriormente, de acordo com os PPPs de ambas as escolas a função da Educação Física é integrar-se ao currículo, contribuindo para a aprendizagem concreta dos alunos. Logo, não podemos estranhar quando os discursos dos professores revelam que nesse objetivo reside o engajamento do seu trabalho.

Dizemos isso porque, se o próprio projeto da escola entende a disciplina como integradora das demais atividades e lhe atribui a principal função de estabelecer conexões para o aprendizado dos demais conteúdos escolares, é compreensível que os professores trabalhem com esse fim.

Essa articulação pedagógica, cujo fim é o aprendizado do aluno, é necessária para estabelecer a educação integral, mas, é fundamental ao processo, que a escola esteja articulada numa dinâmica de troca entre os conteúdos escolares, de modo que não dê a impressão de que certos conhecimentos são mais válidos que outros para a formação humana.

Assim como expõem Oliveira e Kiss (2014), a proposta de educação em tempo integral é desafiadora, pois está voltada para o conhecimento múltiplo dos alunos atendidos, e isso envolve a integração do currículo e consequente articulação das práticas docentes na escola. De acordo com as autoras,

Para além da ampliação do tempo cronológico dos estudantes na escola, a Educação Integral deve ser vista como uma construção em rede que, partindo de diferentes objetos, possa garantir aos estudantes a resposta para as mais diversas demandas postas pela vida em sociedade. (OLIVEIRA; KISS, 2014, p. 128).

Deste modo, é imprescindível ir além desse entendimento da Educação Física como disciplina integradora, como diz o documento escolar, e alcancemos o sentido da conscientização acerca dos elementos da cultura corporal praticados na escola.

Com isso pretendemos dizer que deve haver espaço para todas as vozes dentro da escola, e que nenhum conhecimento deve ser deixado numa posição menos inclusiva nesse currículo de práticas integradas e articuladas.

Outro ponto importante de aproximação entre os discursos dos professores e os documentos é a compreensão da Educação Física como oportunidade de experimentação das práticas corporais pelos alunos. Na discussão das ACCs percebemos o quanto essa visão é presente na fala dos professores, porque é considerada o resgate de uma oportunidade negada aos alunos das escolas públicas.

Há uma convergência nesse ponto, pois, assim como os projetos, os professores, em maioria, também compreendem que não se trata apenas de uma experiência vazia, de fazer por fazer a atividade oferecida, e sim de uma prática consciente do que esse elemento significa historicamente na sociedade.

Costa et al (2016, p. 79) afirma que esse é um ponto de interesse dos professores de Educação Física, visto que estes precisam desenvolver um trabalho educativo focado na formação de conceitos científicos e no desenvolvimento psicológico dos alunos a partir da síntese elaborada dos elementos da cultura corporal, “elaborando assim conceitos que superem a experiência empírica-sensorial”.

Sendo assim, a ampliação na jornada escolar deve, além de proteger e instrumentalizar o aluno, fornecer possibilidades concretas para a elaboração do pensamento teórico dos estudantes, e isso perpassa pelo fato de não excluir nenhum conhecimento humano que está incluso no currículo. A escola, os professores e as disciplinas têm que assumir o compromisso de superar a prática de somente repassar conteúdos didáticos.

Nesse sentido, e de acordo com Felício (2012), o currículo da escola de tempo integral precisa assumir a centralidade do processo de articular mais do que as diferentes áreas do conhecimento, mas também responder às exigências múltiplas dos alunos e seu contexto social. Conforme a autora,

Nessa perspectiva a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões [...]. (FELÍCIO, 2012, p.5).

Concordamos também com Cavaliere (2007) quando afirma que só se justifica a implementação de ETIs se o cerne dessa questão for propiciar mudanças no fazer educacional, na perspectiva de aprofundar os conhecimentos e as relações cotidianas da escola, atuando, a escola e suas personagens, além da instrução escolar.

Nesse sentido, de acordo com o que nos revelam as falas desses professores, é importante investir nessa articulação de práticas cotidianas na escola, articulando os espaços e o tempo escolar em função de otimizar as oportunidades oferecidas aos alunos, de modo que concorram para a ampliação do aprendizado e de seu desenvolvimento omnilateral.

Nessa relação, como expõem Moll e Leclerc (2013), é importante um esforço para caracterizar o tempo integral como educação integral cujo compromisso seja reconhecer a diversidade da e na escola.

Considerando a pesquisa realizada, percebemos que há um esforço, tanto da gestão escolar quanto dos professores, em possibilitar educação integral em tempo integral, seja de acordo com os documentos escolares ou com o que foi expresso nas falas dos professores.

Mais especificamente discutindo o papel dos demais ambientes sociais na educação integral e da diversidade presente em seu contexto, as autoras afirmam que:

Tempo integral como tempo de vida vivida e compartilhada, de experiências significativas de narrar-se a si mesmo, de ouvir aos outros, de contemplar-se contemplando o que fizeram as gerações que nos antecederam [...]. E também como resposta ao papel da educação na construção de um outro mundo possível, em que o direito à educação rompe as barreiras da economia ao implicar mais recursos e mais investimentos na educação popular, de acordo com a história de longo prazo das lutas pela escola pública. (MOLL; LECLERC, 2013, p. 300).

Assim, se a proposta de educação em tempo integral surgiu da necessidade de estabelecer melhores parâmetros qualitativos à educação pública, conforme já discutimos anteriormente, é veemente proporcionar aos alunos atendidos condições de ultrapassar o parâmetro atual, além de considerar a complexidade da sociedade atual para a apropriação do conhecimento científico

e humano. Afinal, como afirmam Costa et al (2016), de acordo com o materialismo histórico as formas mais desenvolvidas do conhecimento já estão presentes na realidade, cabendo à educação escolar possibilitar ferramentas de pensamento capazes de viabilizar essa realidade objetiva.

Consideramos que oferecer uma educação escolar integral, nesse sentido, assume o compromisso de contribuir para o desenvolvimento dessas ferramentas ou das potencialidades humanas, conforme disse Vigotski (2003) no início desta discussão. Não é só trabalho pedagógico, estrutura física, família, comunidade e gestão, mas são todos num objetivo comum de educar por inteiro.

Posto isso, compreendemos o motivo que leva à discussão em torno de a educação em tempo integral sempre retornar ao contexto das práticas pedagógicas articuladas, conforme expresso no discurso dos nossos participantes, porque procura articular o conhecimento em Educação Física aos demais conhecimentos.

Os discursos dos professores, neste âmbito, consistem em atribuir ao trabalho em grupo o sucesso que pode acontecer na escola. É a este trabalho articulado que os professores atribuem o bom andamento das práticas docentes, à organização dos horários e do uso dos espaços e, principalmente, à articulação entre as disciplinas e os conteúdos escolares em si.

Neste contexto, pensar o trabalho em grupo na ETI é pensar seu princípio organizacional, já que, se pretendemos uma educação integral, precisamos de um trabalho integral, e este não ocorrerá fora do grupo e fora de uma dinâmica articulada entre a escola e a sociedade.

Pensamos, de acordo com Saviani (2008b), que o trabalho educativo e as práticas nele envolvidas, tem como principal função possibilitar ao indivíduo a apropriação dos conhecimentos produzidos pelos outros historicamente e coletivamente.

Acreditamos que sem que haja uma prática articulada e desenvolvida em grupo, direcionadas para o mesmo fim, a construção da educação integral em tempo integral estará fadada a reproduzir velhas maneiras de fazer educação escolar, não contribuindo de forma ampliada para a formação multidimensional dos sujeitos.

Dessa maneira, continuaríamos praticando o que Saviani (2008b) denomina de ‘educação compensatória’, que não pretende e não supera a visão dualista da educação, além de promover aspectos discriminatórios dentro da escola e do sistema educacional. Deste modo, não se pratica uma ação pedagógica articulada para a superação das deficiências historicamente promovidas pela educação.

Quando falamos de educação integral em tempo integral, pensamos na formação integral do sujeito e precisamos abdicar da ideia de uma escola que apenas compense o que não foi

oferecido a esses alunos pelo sistema de ensino regular. Neste ponto, acreditamos que uma ETI construída com esse pressuposto, conforme exposto pelos professores, ainda que haja ressalvas, caminha para uma educação superadora e transformadora da realidade desses alunos.

A fala dos entrevistados, o que expõem os PPPs e, de certo modo, o que está descrito nos projetos de ACCs individuais, mostram que a ETI procura ser mais do que adaptar uma escola regular ao funcionamento no contraturno, e busca trabalhar esse novo espaço e tempo escolar de maneira que suas práticas se inter-relacionem e se completem, que os projetos e processos deste ambiente de aprendizagem se encontrem uns com os outros.

É preciso mais que uma estrutura material específica e rica, é preciso investimento na base da educação escolar que envolve os professores, os coordenadores e a gestão, para que encaminhem um processo de ensino e aprendizagem que vincule todos os espaços e tempos dessa escola.

Há pontos de divergência entre os documentos e os discursos, contudo não podemos deixar de perceber que, mesmo com esses pontos incongruentes, o processo de implantar educação integral em tempo integral no município de Campo Grande-MS segue os mesmos princípios da implementação na educação nacional.

Assim como afirma Cavaliere (2009), construir uma escola de tempo integral é construir uma escola mais justa, mais democrática, cujo papel socializador se efetive e se atente aos novos saberes e questões do conhecimento. Após nossas discussões, consideramos que esse seja o intuito das ETIs de Campo Grande e das suas personagens.

Levando essas considerações para o contexto individual da Educação Física Escolar, concordamos com o que expõem Costa et al (2016) acerca da lenta superação das cristalizadas práticas pedagógicas da disciplina que permanece amplamente calcada em experiências práticas e repetidoras de gestos motores.

Deste modo, há uma concordância com a perspectiva que faz uma crítica à situação da disciplina nas práticas docentes nessas escolas e que coloca-as num sentido de incompletude, ainda que os professores, de maneira geral, concordem que o ensino deveria ser o foco principal da presença da Educação Física na escola.

Nesse ponto, sua fala expõe certa desarticulação real entre as práticas escolares, de maneira que todos olhem o aluno da mesma maneira e trabalhem com o mesmo objetivo de formar um sujeito integral, de enxergá-lo em todas as suas dimensões e de perceber a legitimidade da presença de todos os componentes curriculares.

Percebemos, de acordo com o exposto, que ainda se mantém presente a representação da Educação Física como uma disciplina predominantemente lúdica ou que, em seus aspectos,

serve para disciplinar o corpo do aluno, favorecendo a aprendizagem dos demais componentes curriculares, trazendo à tona velhos conceitos e concepções a respeito da disciplina.

É pertinente que haja essa percepção e consequente discussão das concepções cristalizadas acerca da Educação Física Escolar, pois sempre estivemos diante da busca por sua legitimidade na escola, como discutido por Bracht (1989). Como expõe o autor, a própria Educação Física lançou mão desses artifícios e objetivos em busca dessa legitimação e, portanto, lida com essa imagem ainda hoje.

Entretanto, concordamos com Soares et al (1992) quando afirmam que toda e qualquer disciplina tem sentido pedagógico próprio dentro da escola, assim como seus conteúdos. As disciplinas, de acordo com os autores, são relevantes na medida em que seus objetos de estudo são fundamentais para a formação do aluno.

Da mesma maneira,

Não se constatou, ainda, nas atividades de ensino da Educação Física nas escolas brasileiras, uma organização de trabalho educativo que valorize a socialização dos conhecimentos clássicos historicamente desenvolvidos e socialmente acumulados de seus conteúdos, voltado para a transmissão dos aspectos lógicos e históricos de seu objeto de estudo. (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 79).

Deste modo, é compreensível a dificuldade do professor de Educação Física em se ver parte desse contexto escolar, entretanto é visível o empenho destes profissionais em estarem inseridos nele e em contribuir para ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Afirma-se, assim, a necessidade de fortalecer a Educação Física não só como parte da Escola de Tempo Integral, mas no contexto educativo geral, para que a disciplina e suas práticas educativas superem os limites que têm sido impostos desde sua inserção na educação escolar brasileira.

Consideramos que é importante e necessário construir um caminho para uma educação escolar em tempo integral que oportunize uma formação integral aos seus alunos, e que isso perpassa todas as disciplinas do currículo escolar, inclusive a Educação Física, garantindo o acesso à extensa gama dos conhecimentos humanos culturalmente produzidos.

É certo dizer também que promover essa educação pública de tempo integral de qualidade não está sendo fácil, como apontam a história recente, os dados desta pesquisa e os dados encontrados na realização do estado do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão realizada neste trabalho, buscamos analisar as ações da Educação Física Escolar e como estas contribuem na formação integral dos alunos das ETIs de Campo Grande-MS.

Nosso objetivo geral consistiu em identificar e compreender tais ações, tanto em seu ambiente de aprendizagem integrador quanto complementar – Atividades Curriculares complementares – a fim de perceber as relações estabelecidas entre ETI e Educação Física, para entender seu espaço e tempo nessa proposta de educação integral em tempo integral.

Para tanto, elegemos como procedimentos para a realização da pesquisa, a análise documental, em que analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos e os projetos de ACCs dos professores de Educação Física das duas escolas envolvidas, e a entrevista semiestruturada realizada com onze professores da área. Tais procedimentos estiveram alicerçados na perspectiva do método materialista histórico-dialético e ancorados nas bases da Teoria Histórico-Cultural.

À guisa de conclusão, ou mesmo de tecer considerações finais para este trabalho, consideramos que nossos procedimentos, tal qual os fundamentos teóricos e epistemológicos, concorreram para a sua efetivação de modo satisfatório, dada a necessidade de perceber o objeto da pesquisa em todo seu processo de constituição.

Em nossa concepção é necessário pensar o homem dentro de seu contexto social e histórico e, conseqüentemente, pensar sua educação escolar, porque consideramos que este seja um caminho seguro para a compreensão do nosso objeto de estudo, visto que nessa perspectiva teórica podemos pensar as contradições da realidade observada e estudada e entendermos a essência de suas transformações.

Nessa perspectiva, buscamos analisar a realidade concreta do ambiente investigado, ou seja, considerando o contexto da pesquisa em seu processo real, apreendendo-o desde sua gênese, passando por sua constituição histórica e social, percebendo-o além da aparência.

Em nosso primeiro capítulo apresentamos alguns elementos necessários para a compreensão da constituição da educação em tempo integral no âmbito da educação escolar brasileira e considerações relevantes à formação omnilateral dos sujeitos.

No segundo capítulo estão os princípios históricos da construção da Educação Física Escolar no Brasil. Para tanto, tentamos explorar a história da disciplina em contradição com a educação escolar, culminando nas abordagens de ensino surgidas no pós-crise pedagógica e ideológica da educação brasileira. Ainda neste capítulo realizamos um exercício de inventariar

e analisar o que se tem produzido na área da Educação Física sob o aporte da Teoria Histórico-Cultural.

Em nosso terceiro e último capítulo discutimos as bases teóricas em que se efetivam esta pesquisa, enfatizando a discussão epistemológica do materialismo histórico-dialético e da teoria de Vigotski e seus interlocutores, com foco nos conceitos apropriados para este estudo.

Em seguida, trouxemos o estado do conhecimento da produção acadêmica acerca da educação em tempo integral e suas articulações com a Educação Física. Os objetivos deste exercício foram conhecer em que termos se encontra a disciplina no contexto da implementação da jornada ampliada nas escolas públicas brasileiras e delinear possibilidades para a realização da presente pesquisa.

Por fim, antes da discussão dos resultados, exploramos os meandros da implementação das escolas municipais de tempo integral de Campo Grande-MS a fim de contextualizar e caracterizar o campo da realização da pesquisa.

Quanto à análise dos dados, optamos por discuti-los separadamente e, em seguida, realizar possíveis aproximações entre eles, tanto do ponto de vista da coleta de dados quanto do ponto de vista da escola participante. Apresentamos primeiramente os dados e resultados das análises dos documentos escolares, e posteriormente o que se refere às entrevistas com os professores.

Ainda que tenham surgido novas questões acerca da Educação Física Escolar no contexto da educação em tempo integral, percebemos que o percurso realizado atendeu as expectativas iminentes aos nossos objetivos, tendo sido possível identificar e analisar as ações estudadas.

Após esse percurso consideramos que, não apenas no contexto da articulação entre ambas, implementar educação pública em tempo integral, assim como legitimar o espaço da Educação Física na educação escolar, requer ainda um longo caminho de lutas e superações de concepções cristalizadas social e historicamente.

Percebemos que para efetivar essa proposta de educação em tempo integral, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo próprio projeto, é imprescindível investir na articulação dos saberes da escola, assim como de suas personagens e sobretudo investir no desenvolvimento amplo das atividades educativas e sociais, inserindo a comunidade intra e extraescolar neste ambiente.

Assim como apontam os estudos analisados no estado do conhecimento, é preciso valorizar o conhecimento científico em Educação Física e valorizar o professor da área, não abrindo mão de sua formação específica, inicial e continuada. Além de fornecer condições estruturais e pedagógicas básicas à execução das atividades relacionadas às ciências do movimento humano.

Estas escolas são parte de um processo de escolarização popular histórico e, ainda que proponham novas considerações acerca da maneira de se fazer educação e da formação humana, em geral, não podem se eximir da reflexão do que tem sido a escola pública brasileira e do que se pretende com a ampliação do tempo escolar.

Neste sentido, consideramos a necessidade de efetivar o que temos discutido ao longo deste trabalho: uma escola de tempo integral só tem sentido se materializar-se como uma escola diferente da que se tem oferecido até o momento, feita de propostas e prática inovadoras que possibilitem oportunidades concretas de educação integral.

Mesmo considerando a implantação e a manutenção dessas escolas um passo fundamental para o fortalecimento da educação em tempo integral no País, não podemos eximir-nos da discussão de que ainda perpetuam práticas e ideias estereotipadas, que pouco caracterizam-nas como espaços de confluência social para a apropriação do conhecimento científico culturalmente construído.

A escola, sobretudo essa que se propõe nova e transformadora, precisa possibilitar essas apropriações, superando os comportamentos fossilizados na educação. Suas ações precisam ser pensadas de acordo com as necessidades da formação humana que transcende esses aspectos redutores.

Do mesmo modo, no que se refere à Educação Física Escolar, fica evidente a dificuldade dos professores em sentirem-se pertencentes a esse desenho educacional. Esses professores, vindos de um quadro de esvaziamento da disciplina, e conseqüentemente da profissão, tendem, salvo algumas exceções, a conformarem-se com os estereótipos de seus conteúdos escolares.

Percebemos que mesmo com o discurso de possibilitar experiências culturais e esportivas que permitam ampliar o repertório e o desenvolvimento integral dos alunos, a escola, em seus documentos, e os professores, em seus discursos, revelam proximidade com as práticas desenvolvimentistas e estereotipadas da disciplina, práticas contestadas ao longo de sua constituição.

Ainda assim, tanto as ACCs de Educação Física quanto o ambiente de aprendizagem integrador, propõe desenvolver conteúdos relacionados à cultura corporal em que se incluem os jogos, esportes, danças, lutas e brincadeiras, entre outras atividades, enfatizando o caráter lúdico, afetivo e social que possibilite, preferencialmente, a autonomia, a visão crítica e a interação social entre os alunos, o professor e o meio.

Vimos que nos documentos analisados as atividades não devem, em qualquer hipótese, deter-se aos aspectos técnicos, motores ou competitivos de suas práticas, e tampouco reduzir suas práticas a uma condição ideal de rendimento enquanto tem a oferecer diversas

possibilidades educacionais. A atividade desenvolvida na ACC deve ter a intenção principal de favorecer a vivência esportiva e cultural em um ambiente integrador e de convivência social, complementando o que já é experimentado pelo aluno no contexto integrador da disciplina.

Contudo, ressaltamos que, de acordo com os discursos dos professores, há dificuldades em ater-se a essas diretrizes para as atividades, ainda que tal fato não seja abertamente discutido ou até mesmo percebido pelos professores.

A experiência da Educação Física por meio da exploração dos elementos da cultura corporal, suas regras, interações sociais com o meio e com o outro, além de seus aspectos técnicos e táticos, seus princípios e valores, promovem meios indispensáveis à formação integral do aluno, entretanto ainda encontramos diversas associações com o rendimento esportivo e a seleção dos mais aptos, perpetuando a exclusão dos considerados não aptos.

A partir da compreensão da Educação Física Escolar e de seu processo de ensino-aprendizagem é possível possibilitar a prática pedagógica por meio do uso de jogos, danças, esportes, brincadeiras e lutas, entre outros elementos, envolvendo situações-problema e processos de tomada de decisões pelos alunos, compreendendo-a como instrumento educativo importante na experiência escolar.

Para tanto, é preciso considerar o indivíduo e suas interações com os demais alunos e com o meio, pensando o conhecimento como produto histórico da humanidade, que será apropriado por meio de práticas educativas socializadoras capazes de criar condições concretas para a apropriação desses saberes.

Nesse sentido, foi importante perceber que os professores, ainda que essa percepção seja mais proeminente em alguns momentos do que em outros, também guardam essa concepção da Educação Física no âmbito das práticas pedagógicas e de sua função e importância para a formação dos alunos. São discursos que se encontram com os demais relacionados à complexa relação entre a disciplina e a escola.

Um comportamento cristalizado, que exclui ou tem esse hábito velado, de discriminar uma disciplina do currículo escolar e ao mesmo tempo mantê-la nesse currículo, suscita essas reflexões em seus profissionais, e é importante perceber que estes têm consciência, apesar das dificuldades impostas, dessa condição.

Assim como aponta a Teoria Histórico-Cultural, é necessário romper com esses comportamentos cristalizados, para que seja possível surgir novas formas de ensinar, novas maneiras de pensar educação escolar.

Ressaltamos que, ao contrário de estabelecer juízos ou verdades absolutas acerca do trabalho docente ou da construção das Escolas de Tempo Integral pesquisadas, nossa

preocupação é refletir essas questões que ainda precisam ser amplamente debatidas e contextualizadas, a fim de contribuir para uma prática educacional, em Educação Física ou não, capaz de fornecer subsídios aos indivíduos para que possam superar as condições sociais que lhes estão postas.

Diante do exposto, fica evidente a urgência em ampliar a discussão em torno da escola de tempo integral e a articulação dos saberes nesse espaço e tempo ampliados, com o fim de promover uma educação transformadora e totalizante.

Argumentamos que, nesse sentido, os objetos de estudo e ensino da Educação Física constituem um campo fundamental a essa formação completa do ser humano, pois as manifestações corporais compõem a constituição da humanidade como um todo. Elas não surgiram ao acaso, assim como as demais áreas do conhecimento.

Portanto, precisam ser não só transmitidas, mas refletidas e conscientizadas em todo o seu processo de constituição, desde sua gênese até seu comportamento fossilizado, para, enfim, estabelecer condições à sua superação e transformação.

Quanto ao espaço e ao tempo da Educação Física na Educação em Tempo Integral, consideramos que podemos vislumbrar a proposta como um apontamento para a melhoria das condições predominantes na educação brasileira. No entanto, não podemos esquecer que a adoção de políticas educacionais que contemplem a continuidade da formação dos professores é fundamental para a concretização dessas propostas com êxito.

Percebemos que ocupar esses novos tempos e espaços com práticas superadoras é desafiador não só para o professor de Educação Física, pois perpassa todas as áreas de atuação da escola. É fundamental ressaltar que esse processo como um todo representa uma abertura para a consolidação da disciplina como área do conhecimento humano imprescindível à educação escolar.

A prática cotidiana desse modelo, apontada em nossas análises, ressalta as diferenças e as dificuldades enfrentadas pelas diferentes áreas e conteúdos escolares, incluindo nesse contexto a Educação Física Escolar. São questões que suscitam dúvidas acerca de como o projeto tem se desenvolvido desde sua implantação e apontam em que contextos são necessários novos investimentos e mudanças.

Temos que ter em mente que a hegemonia do sistema educacional brasileiro de tempo parcial ou regular, obriga-nos a analisar a ETI sob seu aspecto inovador e considerar essas experiências passíveis de reformulações, pois enfrentam situações atípicas que devem ser repensadas e reorganizadas a fim de atingirem a plenitude dos objetivos propostos.

Posto isso, consideramos que este texto cumpra sua proposta de problematizar e discutir a Educação Física e a educação escolar em tempo integral, sem que com isso se possa considerar o tema esgotado.

Esperamos suscitar futuras discussões acerca de uma Educação Física Escolar humanizadora, que compreenda as necessidades humanas para além da instrução curricular, que forneça bases ao aluno para que supere as condições que lhe são impostas e que se constitua, portanto, em uma educação integral.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, p. 707-727, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>. Acesso em 03 de novembro de 2017.
- ALVES, Gilberto Luiz. Manuais Didáticos de História do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República. **Anais VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. Campinas, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer/histedbr/seminario/seminario8/files/tsc_gilberto.pdf. Acesso em: 08 de junho de 2016.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos.; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lídia Marcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, Autores Associados, 2016.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In. MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus direitos e os currículos. **Indagações sobre o currículo**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica: Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf> Acesso em 14 de agosto de 2016.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 2, v. 18, p. 265-272, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.
- BALBINO, Solange Izabel; URT. Sonia da Cunha; FINOCCHIO, José Luiz. Análise Acerca da Proposta Crítico-Emancipatória na REME de Campo Grande/MS a partir do olhar do professor. **Anais do Encontro Sul-Mato-Grossense de Pesquisadores em Educação**. Campo Grande - MS, 2016.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro. Ensino de Primeiro e Segundo Grau: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, n.2, v. 13, 1992. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/viewIssue/62/19>. Acesso em 11 de outubro de 2016.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, n. 2, v. 34, p. 157-168, 2012. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, n.1, v. 2, 1989. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4081/2809>. Acesso em 03 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_mais_educacao.pdf. Acesso em 16 de maio de 2016.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14 de março de 2016.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, 1968. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 de abril de 2017.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 de abril de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 07 de maio de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.171 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2017.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 12 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRITO, Ângela Maria de. Introdução. In. BRITO, Ângela Maria de. LIMA, Célia Silva. ESTRADA, Rosângela Antunes. (Orgs.). **Educação Integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Campo Grande - MS, 2011.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 17 ed. Campinas: Papyrus, 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol.4, p. 95 – 101, 1983. Disponível em <http://boletimef.org/biblioteca/3027/artigo/A-des-caracterizacao-profissional-filosofica-da-Educacao-Fisica.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2016.

CASTRO, Adriana de.; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, n. 71, v. 19, p. 259-282, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000300003&script=sci_abstract. Acesso em 14 de abril de 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015 – 1035, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em 12 de abril de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em 12 de abril de 2016.

_____. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil. Filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205 – 1222, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2016.

CEDAC. Comunidade Educativa. **Projeto Político Pedagógico**: orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lúcia Marcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, n. 80, v. 22, p. 83-96, 2009. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. MAURÍCIO, Lucia Velloso. Sobre tempo e conhecimento praticados na educação integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000401095&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 25 de abril de 2017.

COSTA, Juliete Barbosa; MIRANDA, Fernanda Santos Brasil de.; LAVOURA, Tiago Nicola. Atividade de ensino na Educação Física e a formação do pensamento teórico. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 42, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100007. Acesso em 21 de outubro de 2017.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: _____. (Org.). **Cadernos de formação**: formação de professores, didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, Pedro. Princípios que norteiam a concepção da escola em tempo integral na Rede Municipal de Educação de Campo Grande. In: BRITO, Angela Maria de. LIMA, Célia Silva. ESTRADA, Rosângela Antunes. (Orgs.). **Educação Integral**: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Campo Grande - MS, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo n. 24, 1º sem., p. 51-72, 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno CEDES**, Campinas v. 24, n. 62, p. 64 – 81, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em 11 de julho de 2017.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia M. S.; LEONARDO, Nilza S. T. A historicidade na Constituição do Sujeito: Considerações do Marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural. In: TOMANIK, Eduardo A.; CANIATO, Angela Maria Pires. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **A constituição do Sujeito e a Historicidade**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola de tempo integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba, 2013. Disponível em <https://educere.pucpr.br/p162/anais.html>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **E-curriculum**, São Paulo, n. 1, v. 8, 2012. Disponível em

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035>. Acesso em 14 de dezembro de 2017.

FINOCCHIO, José Luiz. **A inserção da Educação Física/Gymnastica no Ensino Secundário** – Imperial Collegio de Pedro II (1837-1889). Tese de Doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande - MS, 2013. Disponível em <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/buscarPorCurso/page:4/corsoId:76>. Acesso em 15 de abril de 2016.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002. Acesso em 13 de junho de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque materialista histórico na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIZZO, Giovanni. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2. Goiânia, 2008. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3535/4076>. Acesso em 01 de agosto de 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In. MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 20, n. 50, p. 9 – 25, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 14 de abril de 2016.

GONÇALVES, Ruy Carlos de Almeida. **Tecnologias em Ambiente Escolar: o impacto da integração das TIC na avaliação do IDEB de duas escolas de tempo integral de Campo Grande** – MS. Campo Grande, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/buscarPorCurso/corsoId:60>. Acesso em: 25 de setembro de 2016.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Associação entre variáveis no aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. supl. 10, n. 10, p. 99-112, 1996. Disponível em <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo2.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2016.

HEROLD JUNIOR, Carlos; LEONEL, Zélia. **A Educação Física e a criação dos sistemas nacionais de ensino**: da prática social à prática escolar. Maringá: EDUEM, 2010.

JUNIO, Achilles Delari. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá: EDUEM, 2015.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: Leontiev, Alexis et al. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7 ed. Ijuí: UNIJUI, 2006.

KUNZ, Elenor. **Ensino e mudanças**. Ijuí: UNIJUI, 1991.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A Formação do Pensamento por Conceitos e a Atividade de Ensino em Educação Física. **Anais do 3º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada de Ensino do Núcleo de Marília**. Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo: Marília, 2016. Disponível em <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/index.asp?configurar=true&codEvento=6849>. Acesso em 13 de abril de 2017.

LE BOUCH, Jean. **Educação Psicomotora**. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação Integral em Jornada Ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17 – 49, 2012. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>. Acesso em 14 de julho de 2016.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, Consciência e Personalidade**. Buenos Aires, Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113 – 147, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2017.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação do tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Ligia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo. CHAVES, Marta. Leite, Hilusca Alves. (Orgs.) **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá: EDUEM, 2015.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física Cuida do Corpo... e “mente”**. 24 ed. Campinas: Papirus, 2008.

MELO, Lohana Carrilho de. **A Prática Pedagógica e a Formação de Professores na Implementação de uma Escola em Tempo Integral**: expectativas e dilemas. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande - MS, 2013. Disponível em <http://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>. Acesso em 26 de outubro de 2016.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, 2014. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>. Acesso em: 17 de maio de 2017.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291 – 304, 2013. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306/476>. Acesso em 17 de julho de 2017.

_____. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral. **Salto para o Futuro (TV Escola)**. Ano XVIII, n. 13, 2008. Disponível em http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf acesso em 12 de agosto de 2017

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Como financiar a educação em jornada integral? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 69-82, 2012. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>. Acesso em: 14 de julho de 2016.

MORAES, Vânia Lucia Ruas Chelotti de. **Escola de Tempo Integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande

Dourados – UFGD. Dourados-MS, 2015. Disponível em <http://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

MOREIRA, Wagner Wey. Por uma Concepção Sistêmica na Pedagogia do Movimento. In: _____ et al. (Orgs.). **Educação Física & Esporte: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1999.

MORETTINI, Marly Teixeira. URT, Sônia da Cunha. O professor como sujeito da aprendizagem e as implicações da escola de Vigotski. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, 2008. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5276>. Acesso em 12 de setembro de 2016.

MOTTA, Maria Cecilia Amendola da. Prefácio. In: BRITO, Angela Maria de. LIMA, Célia Silva. ESTRADA, Rosangela Antunes. (Orgs.). **Educação Integral: uma experiência na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS**. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Campo Grande - MS, 2011.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de.; ARAUJO, Elaine Sampaio.; SOUZA, Flávia Dias de. PANOSSIAN, Maria Lucia.; MORETTI, Vanessa Dias. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Orgs.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2016.

NAHAS, Markus Vinicius. Educação física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. **Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/Escola de Educação Física e Esporte**, 1996. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000209&pid=S1807-5509201100010000800019&lng=es. Acesso em: 14 de março de 2016.

NUÑEZ, Isauro Beltran. **Vygotsky, Leontiev, Galperín: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Líber livros, 2009.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e Conflito: educação física brasileira**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. KISS, Rita de Cássia Santana. Educação integral, escola de tempo integral e currículo integrado: uma análise a partir de uma escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**, Cuiabá, UNEMAT, v. 21, ano. 12, n. 1, p. 119-136., 2014. Disponível em http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_21/artigo_21/119_136.pdf. Acesso em 14 de dezembro de 2017.

PIATTI, Célia Beatriz. Educação Integral: tempos e espaços educativos – que tempos são esses? In.: MORAES, Micheleni Márcia de Souza, (Org.). **Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa em Ensino**. Campo Grande: UFMS, 2015.

RUBIANO, Marcia R. Bonagamba; CARVALHO, Mara I. Campos de. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPAIO, Juarez Oliveira. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2013. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15744>. Acesso em 17 de novembro de 2016.

SANTOS, Igor Sampaio Pinho dos Santos; LAVOURA, Tiago Nicola. A educação escolar como mediadora entre a riqueza cultural humana e a formação dos indivíduos. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, 2015. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/rbba/article/viewArticle/5353>. Acesso em 11 de novembro de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas: autores Associados, 2008b.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Pedagogia Histórico-crítica, Educação e Revolução. In: ORSO, José Paulino; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SEB. Secretaria de Educação Básica. Texto Referência para o Debate Nacional. **Série Mais Educação: educação integral**. Ministério da Educação: Brasília, 2009a.

SEB. Caderno 4: Esporte e Lazer. **Série Cadernos Pedagógicos**. Ministério da Educação: Brasília, 2009b.

_____. **Manual Operacional da Educação Integral**. Ministério da Educação: Brasília, 2014.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral Iracema Maria Vicente**. Campo Grande, 2016a.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral Ana Lúcia de Oliveira Batista**. Campo Grande, 2016b.

SILVA, Júnior Vagner Pereira da. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental em Campo Grande/MS. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 22 – 31, 2015. Disponível em <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4607>. Acesso em 17 de julho de 2017.

SPERANDIO, Adriana. CASTRO, Janine Mattar Pereira de. Mais tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física Escolar na Perspectiva do Século XXI. In: MOREIRA, Wagner, Wey. (Org.) **Educação Física & Esporte: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em www.revistas.usp.br. Acesso em 24 de outubro de 2017.

SOUZA, Warley Carlos de. **Reflexões sobre a educação física escolar: um enfoque a partir das lógicas médicas e educacional**. In: NETO, Manuel Pacheco. (Org.). **Educação Física, corporeidade e saúde**. Dourados-MS: Editora UFGD, 2012.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, ahead of print. Porto Alegre, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005003104&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em 11 de agosto de 2017.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas**. In.: STIGGER, Marco Paulo; LUVISOLO, Hugo. (Org.). **Esporte de Rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1998.

TANI, Go. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física**, Maringá, n. 3, v. 19, p. 313-33, 2008. Disponível em <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684>. Acesso em 11 de novembro de 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 73, v. 31, p. 78-84, 1959. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

TITTON, Maria Beatriz Paupério; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In. MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Caminhos da**

Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TULESKI, Silvana Calvo et al. Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Psicologia histórico-cultural. In: TULESKI, Silvana Calvo. CHAVES, Marta. Leite, Hilusca Alves. (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural.** Maringá: EDUEM, 2015.

TULESKI, Silvana Calvo. EIDT, Nádia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lúcia Marcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.) **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

URT, Sônia da Cunha. **A Constituição do Sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação:** o foco na atividade docente. In: _____; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes (Orgs.). **Identidade, Formação e Processos Educativos.** Campo Grande-MS: Life, 2012.

URT, Sônia da Cunha. A Educação Integral e o Sujeito Integral: repensando possibilidades de articulação entre psicologia e educação. In.: MORAES, Micheleni Márcia de Souza. (Org.). **Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Editora UFMS, 2016.

_____.; SIMÃO, Clarice. A Pesquisa em Educação e o Recurso Metodológico das Narrativas: uma aproximação com a Teoria Histórico-Cultural. **Revista Teias**, Rio de Janeiro v.14, n. 31, p. 109 – 120, 2013. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24331>. Acesso em 17 de abril de 2016.

VERDERI, Erica. **Dança na Escola:** uma proposta pedagógica. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:_____. **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Moraes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 3 ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

_____. **A Formação Social da Mente.** 7 ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

_____. **Obras Escogidas – Tomo I.** Moscou, 1926. Disponível em www.taringa.net/perfil/vygotsky acesso em 14/abril/2016.

_____. LURIA, A. R. **Estudo sobre a história do comportamento** – símios, homem primitivo e criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

ZANELLA, Andrea Vieira et al. Questões de Método em Textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 19, p. 25-33, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 13 de junho de 2016.

REFERÊNCIAS ESTADO DO CONHECIMENTO

AZEVEDO, Nair Correia Salgado. **Programa “Cidadescola” no 1º ano do ensino fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2012. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92245>. Acesso em 28 de junho de 2016.

BANDEIRA, Alexandre Nunes. **O papel da educação física na escola pública de tempo integral, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: um estudo preliminar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1185>. Acesso em 28 de junho de 2016.

BLATT, Claudete Rejane. **Educação Integral e Atividades esportivas: uma análise sobre a inserção dos esportes em uma política pública**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18445/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL%20E%20ATIVIDADES%20ESPORTIVAS%20UMA%20AN%C3%81LISE%20SOBRE%20A%20INSER%C3%87%C3%83O%20DOS%20ESPORTES%20EM%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2016.

COSTA, Mackson Luiz Fernandes da. **Apontamentos sobre Educação Integral, Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo e Educação Física Escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19878>. Acesso em 27 de junho de 2016.

COSTA, Juliete Barbosa da. MIRANDA, Fernanda Santos Brasil de. LAVOURA, Tiago Nicola. Atividade de Ensino na Educação Física e a Formação do Pensamento Teórico. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 42, 1º sem. P. 71-80, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100007. Acesso em 17 de abril de 2017.

FÁTIMA, Cintia Regina de.; SILVA, Flávia Gonçalves da. Desenvolvimento, aprendizagem e atividades lúdicas na concepção de Leontiev: contribuições para a Educação Física escolar. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 127-146, 2013. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2160/cregina>. Acesso em 12 de abril de 2017.

FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. **Educação Física na educação infantil – ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO. Goiânia, 2010. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1040>. Acesso em 12 de abril de 2017.

KEMPP, Jaqueline Otília. **As práticas esportivas no programa mais educação: limites e possibilidades para sua implementação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2014. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2258213. Acesso em 28 de junho de 2016.

LAVOURA, Tiago Nicola. MARTINS, Lígia Márcia. A Formação do Pensamento por Conceitos e a Atividade de Ensino em Educação Física. **Anais do 3º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada de Ensino do Núcleo de Marília.** Universidade Estadual Paulista. UNESP. São Paulo, 2016. Disponível em <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/index.asp?configurar=true&codEvento=6849>. Acesso em 13 de abril de 2017.

MAGRÍN, Natália Papacídero. **O corpo/corporeidade na educação em tempo integral – ciclo I.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, 2016. Disponível em <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/232>. Acesso em 27 de junho de 2016.

MARTINELI, Telma Adriana Pacífico; FUGI, Nataly de Carvalho; MILESKI, Keros Gustavo. A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a Educação Física. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** – ABRAPEE, São Paulo, v. 13, n. 2, p.251-259, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a07.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2017.

MEIRELES, Bruno Freitas. **Percepção de Gestores do Programa Mais Educação a respeito das Contribuições do Esporte para o Desenvolvimento Infanto-juvenil.** Dissertação de Mestrado. Universidade São Judas Tadeu, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2722478. Acesso em 27 de junho de 2016.

MOREL, Márcia. **A Educação do Corpo no Projeto Anisiano de Educação.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3593127. Acesso em 27 de junho de 2016.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio.; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** – ABRAPEE, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 293-302, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a12.pdf>. Acesso em 16 de abril de 2017.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades a partir da atividade principal e dos temas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, 2009. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/640>. Acesso em: 16 de abril de 2017.

OLIVEIRA, Marcus Vinicius de Faria. **Pensamento teórico e formação docente: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria da formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio

Grande do Norte – UFRN. Natal-RN, 2011. Disponível em <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14397>. Acesso em 12 de abril de 2017.

PAES NETO, Gabriel Pereira. **O programa mais educação em Abaetetuba**: análise do macrocampo esporte e lazer na escola Esmerina Bou Habib (2008/2012). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará – UFPA, 2013. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=109516. Acesso em 27 de junho de 2016.

PETERS, Leila Lira. Atividades em pequenos grupos na Educação Física: jogos de significações. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 503-512, 2006. Disponível em <https://doaj.org/article/43ce0e2e281140a6a390c47f5740584f>. Acesso em 12 de abril de 2017.

ROCHA, Braulio.; WINTERSTEIN, Pedro Jose.; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Interação social em aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 235-245, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v23n3/v23n3a05.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2017.

ROCHA, Braulio. **Interações sociais em aulas de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas-SP, 2007. Disponível em http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls_000402449&fd=y. Acesso em 12 de abril de 2017.

SENA, Silvio. LIMA, José Milton de. O jogo como precursor de valores no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 247-262, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v23n3/v23n3a06.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2017.

SERON, Laiza Daniela.; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra.; TULESKI, Silvana Calvo. Apropriações dos conceitos de Lev Semenovich Vigotski no âmbito das pesquisas em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 75-91, 2011. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/17158/14385>. Acesso em 16 de abril de 2017.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves. **Corporeidade e educação integral**: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, 2014. Disponível em <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/177/5/Dissert%20Luiza%20L%20G%20Silva.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2016.

SILVA, Matheus Bernardo. Desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos: apontamentos para a Educação Física. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 533-542, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00533.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2017.

SILVA, Matheus Bernardo. **Contribuições da educação física escolar para a formação omnilateral do ser social**: uma reflexão à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2014. Disponível em http://www.ppgge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Matheus%20Bernardo%20Silva.pdf. Acesso em 14 de abril de 2017.

SILVA, Sabrina de Melo Correia da.; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Educação física escolar e autonomia: reflexões sobre as contribuições da teoria histórico-cultural. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 66 -72, 2012. Disponível em <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/811>. Acesso em 12 de abril de 2017.

VELARDI, Marília. **Metodologia de ensino em Educação Física**: contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um modelo pedagógico. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas-SP, 1997. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000125696&fd=y>. Acesso em 17 de abril de 2017.

VIOTTO FILHO, Irineu Alipandro Tuim. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 687-695, jul/set, 2009. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/6753>. Acesso em 16 de abril de 2017.

APÊNDICES