



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CORPO-CRIANÇA APRISIONADO EM TEMPO INTEGRAL: INDAGAÇÕES
SOBRE O “CURRÍCULO DA CONFORMIDADE” E O “CURRÍCULO DA
EXPRESSIVIDADE” NA ESCOLA**

PALMAS – TO
2016

LUCAS XAVIER BRITO

**CORPO-CRIANÇA APRISIONADO EM TEMPO INTEGRAL: INDAGAÇÕES
SOBRE O “CURRÍCULO DA CONFORMIDADE” E O “CURRÍCULO DA
EXPRESSIVIDADE” NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Tocantins, na Linha de Pesquisa Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Damião Rocha

PALMAS – TO
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B862c Brito, Lucas Xavier.

Corpo-criança aprisionado em tempo integral : indagações sobre o "currículo da conformidade" e o "currículo da expressividade" na escola . / Lucas Xavier Brito. – Palmas, TO, 2016.

128 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2016.

Orientador: José Damião Trindade Rocha

1. Corpo. 2. Currículo. 3. Escola de Tempo Integral. 4. Educação. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Serviço Público Federal
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes
Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Propesq
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PPGE

ATA Nº 20

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezenove dias do mês de agosto de 2016, realizou-se no Auditório do bloco III, no Campus Universitário de Palmas, às 19 horas, a defesa de dissertação de mestrado do(a) aluno(a), **LUCAS XAVIER BRITO**, regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação, com o título **CORPO-CRIANÇA APRISIONADO EM TEMPO INTEGRAL: INDAGAÇÕES SOBRE O “CURRÍCULO DA CONFORMIDADE” E O “CURRÍCULO DA EXPRESSIVIDADE” NA ESCOLA**, perante a Banca Examinadora como segue: **Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha**, orientador(a) e pelos professores **Dr. Marcelo Gustavo Andrade de Souza (PPGE/PUC-Rio)**, **Dr^a Isabel Cristina Auler Pereira (PPGE/UFT e PPGL/UFT)**, **Dr^a. Rosilene Lagares (PPGE/UFT)**. Após a exposição do seu trabalho, o (a) aluno (a) foi arguido (a) pelos componentes da Banca. O (A) senhor (a) Presidente (a), **Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha**, solicitou que o (a) aluno (a) se retirasse para que a Banca procedesse o julgamento. O (A) aluno (a) foi **Aprovado (a)**, sendo-lhe atribuído o **grau de Mestre em Educação** desde que cumpridas às exigências descritas pela Banca em um prazo de 60 dias. Além das exigências, o (a) aluno (a) deverá entregar dois exemplares impressos e encadernados em capa dura e quatro exemplares em formato digital em CD-ROM com capa, em arquivo único em PDF da versão definitiva da dissertação, assim como a cópia do artigo final e o comprovante de sua submissão para uma revista Qualis A ou B da área de educação à Coordenação do Programa de Mestrado em Educação. Esses exemplares deverão estar devidamente corrigidos, segundo as sugestões da banca examinadora e encaminhados com o atesto do (a) orientador (a). O (A) senhor (a) Presidente (a) deu a sessão por encerrada e nada mais havendo a constar, lavrou esta ata que segue assinada por todos os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha (PPGE/UFT) _____

Dr. Marcelo Gustavo Andrade de Souza (PPGE/PUC-Rio) _____

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Auler Pereira (PPGE/UFT e PPGL/UFT) _____

Prof^a. Dr^a. Rosilene Lagares (PPGE/ UFT) _____

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe, Núbia Xavier
Quem sempre me deu todo incentivo
Quando estive nesta vida
E quem me inspira todo instante,
Mesmo estando em outro plano!
Toda e qualquer vitória minha
Sempre será dedicada a ela
Porque é por ela que luto.
E sempre será!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, e não poderia deixar de ser, gostaria de agradecer a Deus, por todas as maravilhas que Ele tem colocado na minha vida. Entrar para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins era um sonho e o nosso Pai Celestial presenteou-me com mais esta graça.

Ao meu amigo, meu companheiro e amor Stefan, pelo incentivo, pelas cobranças com a escrita da dissertação, pelo carinho e principalmente pela paciência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Damião Rocha, pesquisador e professor do qual tenho muito orgulho de ter sido orientando. Muito obrigado pelo direcionamento, pelos questionamentos e pela paciência. Seus conhecimentos e sua competência docente me inspiram a aprofundar meus estudos com foco na rigorosidade teórica e na busca pela excelência na prática docente. O senhor me fez entrar em um mundo o qual não tinha acesso, e hoje me orgulho ter iniciado minha aventura pela pesquisa educacional. Sou muito grato pelos seus ensinamentos.

A todos os professores do PPGE/UFT, em especial a Dra. Rosilene Lagares, que enxergou em mim e no meu rebuscado pré-projeto uma possibilidade, meus sinceros agradecimentos, e espero poder um dia debater educação com a senhora. E também à Dra. Carmem Artioli, a quem devo todo meu processo de desconstrução e reconstrução. Todo seu ensinamento me torna a cada dia um docente melhor. À Dra. Jocyléia todo meu agradecimento à sua atenção às minhas causas.

À diretora da Escola Municipal de Tempo Integral Pe. Josimo, professora Cleudemar Abreu Lopes, por todo apoio e paciência no meu período de pesquisa de campo.

A todos os docentes e funcionários da Escola Municipal de Tempo Integral Pe. Josimo pelo apoio na coleta de dados da pesquisa.

Aos meus irmãos, Tiago e Lorena e aos sobrinhos, Yago, Núbia Sófia e Ana Cecília, pela paciência e pela ausência nestes dois anos.

A todos meus colegas da 3ª turma do PPGE/UFT pelas parcerias, pelas discussões e pelo crescimento acadêmico e docente que me possibilitaram.

EPÍGRAFE

Manifesto sobre os corpos precarizados

Como adultos que fazem (fazemos) ciência, temos o dever de entrar na pele do outro e fazer exercícios de alteridade, procurando sentir o que sentem no corpo as diversas crianças. Estamos nos referindo às crianças que circulam nos semáforos, nas plantações, nas escolas públicas e precárias da periferia das cidades e dos campos; àquelas que nesse momento são vítimas do tráfico de bebês, da violência sexual, maus-tratos corporais e psicológicos, trabalho doméstico, trabalho escravo e outros. Colocamos aqui o nosso corpo no lugar do corpo delas para que possamos sentir na carne se o corpo é mesmo um lugar de soberania do sujeito-criança ou a superfície em que estão as marcas visíveis e invisíveis da opressão e da alienação, ou até da possível emancipação da condição humana.

[...]

Pensando bem, somos crianças terceirizadas à espera de um ventre materno/paterno hétero ou homoafetivo que nos dê guarida para acender a luz do sol e fazer cintilar o brilho incandescente das estrelas.

[...]

Somos os sem terrinha, em cujo corpo corre ao mesmo tempo o sangue militante dos guerreiros adultos, mas, essencialmente, a força erês que estão sempre moleques e têm a consciência leve...

ARROYO, G. M.; SILVA, M. R. (2012)

RESUMO

BRITO, Lucas Xavier. **Corpo-Criança Aprisionado em Tempo Integral**: Indagações sobre o “Currículo da Conformidade” e o “Currículo da Expressividade” na Escola. 128 f. Dissertações (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2016.

A pesquisa está vinculada à “Linha de pesquisa”: Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, com base nos estudos do Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas Curriculares Educativas – NEPCE. Teve como “objeto de estudo” o corpo das crianças na escola de tempo integral Pe. Josimo em Palmas – TO. O “objetivo geral” da pesquisa é compreender como as atividades do currículo da ETI, sejam elas do núcleo comum ou da parte diversificada, atuam na cultura corporal do movimento das crianças. Seus “objetivos específicos” estão pautados em: 1) entender as categorias em torno do debate historiográfico sobre a escola de tempo integral: formação integral, escola de tempo integral e jornada ampliada; 2) compreender a concepção de corpo e corporeidade na contemporaneidade; 3) identificar nas atividades curriculares, tanto das disciplinas obrigatórias, quanto das atividades complementares, como elas (in)formam e/ou conformam o corpo e a corporeidade das crianças na escola de tempo integral pelo currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 1) na sala de aula das disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências); 2) nas atividades complementares (natação, dança, vôlei, balé, música); 3) nas aulas de Educação Física, 4) no pátio e área livre. Os “fundamentos metodológicos” da pesquisa se baseiam na abordagem qualitativa. A Dissertação resulta da pesquisa bibliográfica e da análise documental com os argumentos da etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação, que se estabelecem como uma descrição, uma “re-presentação” dos sentidos interpretativos e simbólicos, buscando descrever para compreender, o entendimento dado ao corpo e a corporeidade nas atividades curriculares da escola de tempo integral. As referências teóricas principais: Miguel Arroyo e Maurício Roberto (2012), Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), Tomaz T. Silva (1995, 1999), Florence Braunstein & Jean-François Pépin (1999), Rodrigo Carvalho (2006), Jocimar Daólio (2007), Olavo Feijó (1998), Michel Foucault (1984, 2008), Sergio Barbosa (1996), Giovanina Freitas (2004), Bell Hooks (1999), Guacira Louro (2000, 2001, 2010), Roberto Macedo (2006), Damião Rocha (2005, 2010, 2013, 2014a e 2014b), Carmen Soares (2007). O trabalho faz indicativos que a escola de tempo integral tem sido anunciada como “territórios educativos”, porém tem tornando-se um “não-lugar” do corpo-criança. Conseqüentemente os corpos são escrupulosamente vigiados e observados e/ou energizados e persuadidos, o que depõem contra a perspectiva de um “currículo integrado”, ao desarticular atividades nucleares das atividades secundárias no seu projeto curricular de formação. Essas práticas curriculares (in)formam às crianças que há momentos curriculares baseados em regras, disciplina e uma moral heterônoma, e outros, que podem ser autodisciplinares, configurando assim dois modelos de currículo: um “currículo da conformidade” e um outro “currículo da expressividade” aplicados isoladamente, hierarquizados e obrigatórios, até mesmo nas atividades complementares que deveriam enriquecer e tornarem-se eixo articulador entre as atividades curriculares nucleares e as atividades curriculares secundárias.

Palavras-chave: Corpo, Corporeidade, Escola de tempo integral, Currículo, Educação Física

ABSTRACT

BRITO, Lucas Xavier. **Body-Child Imprisoned in Full Time:** Doubts about the "Curriculum Conformity" and "Curriculum Expressiveness" in school. 128 f. Dissertations (Master Academic Education) – Graduate Program in Education, Federal University of Tocantins. Palmas, 2016.

The research is related to "search line" Curriculum, Teacher Training and Knowledge Faculty, the Graduate Program in Education of the Federal University of Tocantins, based on the Group's studies Research and Extension Curricular Policies Education – NEPCE. Had the "object of study" the body of children in school full-time Fr. Josimo in Palmas – TO. The "overall objective" of the research is to understand how the activities of the ETI curriculum, whether the common core or diverse part, act on body culture movement of children. His "specific objectives" are guided by: 1) understand their ways around the historiographical debate on the school full-time: full training, full-time school and extended school day; 2) understand the concept of body and corporeality in contemporary times; 3) identify the curricular activities, both the compulsory subjects, as the complementary activities, as they (in) form and / or make up the body and corporeality of children in school full-time for the curriculum of the Early Years of Elementary School: 1) in the classroom of compulsory subjects (English Language, Mathematics, History, Geography, Science); 2) supplementary activities (swimming, dancing, volleyball, ballet, music); 3) in the Physical Education classes, 4) in the courtyard and free area. The "methodological foundations" of the research are based on a qualitative approach. The Master results from the literature search and document analysis with the arguments of the critical etnopesquisa and etnopesquisa-training, which are established as a description, a "re-presentation" of the interpretative and symbolic meanings, trying to describe to understand the understanding given to the body and corporeality in the curricular activities of the school full-time. The main theoretical references: Miguel Arroyo and Mauricio Roberto (2012), Alice and Elizabeth Lopes Macedo (2011), Tomaz T. Silva (1995, 1999), Florence Braunstein & Jean-François Pépin (1999), Rodrigo Carvalho (2006), Jocimar Daólio (2007), Olavo Feijó (1998), Michel Foucault (1984, 2008), Sergio Barbosa (1996), Giovanina Freitas (2004), Bell Hooks (1999), Guacira Louro (2000, 2001, 2010), Roberto Macedo (2006), Damião Rocha (2005, 2010, 2013, 2014th and 2014b), Carmen Smith (2007). The work is indicative that the full-time school has been billed as "educational territories", but has become a "non-place" body-child. Consequently the bodies are scrupulously watched and observed and / or energized and persuaded, which speak against the prospect of an "integrated curriculum", to dismantle nuclear activities of secondary activities in their curriculum design training. These curricular practices (in) form the children's curriculum moments based on rules, discipline and heteronomous moral, and others who may be autodisciplinares, thus creating two curriculum models: a "compliance curriculum" and another "curriculum expressiveness" applied alone, hierarchical and obligatory, even in complementary activities that should enrich and become articulator axis between the core curriculum activities and secondary curricular activities.

Keywords: Body, Corporeality, Full-time school, Curriculum, Physical Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Escola Parque: Proposta de Educação Integral de Anísio Teixeira	29
Figura 2 – Escola Parque: Experiência de Educação Integral no Município de Salvador-BA	29
Figura 3 – Os CIEP’S no Rio de Janeiro no Final da Década de 80	30
Figura 4 – CAIC no Município de Palmas-TO	31
Figura 5 – Vista Aérea da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares.....	40
Figura 6 – Bloco de Salas de Aula onde são Ministradas as Disciplinas do Núcleo Comum.....	43
Figura 7 – Quadra Poliesportiva do Bloco de Esportes	44
Figura 8 – Atividades de Danças Contemporâneas – Sala de Dança.....	44
Figura 9 – Atividades de Xadrez – Sala de Jogos de Tabuleiros	44
Figura 10 – Aula da Disciplina de Natação na Piscina de 25 Metros	45
Figura 11 – Alunos Dispostos em Fila para Receber o Café da Manhã.....	82
Figura 12 – Turma do 4º Ano do Ensino Fundamental Almoçando	84
Figura 13 – Atividade na Sala de Dança	85
Figura 14 – Atividade de Judô – Sala de Práticas Corporais Marciais	86
Figura 15 – Atividade de Recreação Aquática na Disciplina de Natação.....	86
Figura 16 – Turma do 2º Ano do Ensino Fundamental na Aula de Natação	86
Figura 17 – Atividade Esportiva na Aula da Disciplina de Educação Física.....	87
Figura 18 – Disposição dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental na Aula de Matemática	88
Figura 19 – Alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental na Aula de Ciências.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz Curricular das Séries Finais- Ensino Fundamental	46
Tabela 2 – Matriz Curricular das Séries Iniciais- Ensino Fundamental	47

LISTA DE SIGLAS

CAIC	Centro de atendimento Integrado à Criança
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIEPs	Centros Integrados de Ensino Público
ETI	Escola de Tempo Integral
PME	Programa Mais Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Memorial descritivo	14
Cartografia introdutória da pesquisa	17
CAPÍTULO I	
FORMAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL OU JORNADA AMPLIADA ..	25
1.1 Uma abordagem historiográfica da formação integral no Brasil	26
1.2 A educação integral na política governamental dos anos 2000	33
1.3 A escola de tempo integral em Palmas – TO.....	37
CAPÍTULO II	
ABORDAGENS DE CORPO E CULTURA CORPORAL	50
2.1 Entendendo conceitos e concepções de corpo	51
2.2 Cultura corporal e corpo no ambiente escolar	63
2.3 Corpo, sexualidade e gênero.....	68
CAPÍTULO III	
O CORPO CRIANÇA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM PALMAS – TO	75
3.1 O corpo entre a conformidade e a expressividade.....	76
3.2 O corpo das crianças no cotidiano da escola de tempo integral.....	81
3.3 O currículo entre a conformidade e a expressividade.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
BIBLIOGRAFIA:	96
ANEXO 1	102

INTRODUÇÃO

Memorial descritivo

Estudar a educação integral e seu cotidiano sempre foi uma vontade que, posteriormente, tornou-se um desafio. Compreender desde as influências do currículo, a relação de poder dentro do ambiente escolar e como o corpo se manifesta frente a toda esta movimentação desta modalidade de ensino foram se configurando em objetos que me despertavam bastante interesse. O ambiente escolar e seu cotidiano desde minha entrada na graduação trouxe-me fascínio.

Em 2002, depois de muita confusão, decidi por cursar Licenciatura em Educação Física, mesmo sem saber do que realmente se tratava esta área do conhecimento. Ao adentrar no curso, me identifiquei plenamente com a área pedagógica da Educação Física. Despertava-me, cada vez mais, o interesse pela escola pública e suas facetas no recém-chegado século XXI. O despertar para o aprofundamento das questões da escola se deu quando li, para fazer uma avaliação, o livro *Didática da Educação Física* da Elenor Kunz (2003), e neste momento fui apresentado às abordagens pedagógicas da Educação Física, principalmente a crítico-emancipatória, abordagem esta que percebia a educação como um instrumento de emancipação social do aluno. Graduei-me estudando a tal abordagem.

Antes de finalizar o curso, ainda no 5º período, sou aprovado em um concurso para professor no município de Palmas, capital do Tocantins. Por isso, todo o processo para minha colação de grau foi acelerado, para que em meados de janeiro de 2006 eu desembarcasse em terras tocantinenses.

Precisamente, no dia 06 de janeiro de 2006, começo a trabalhar em uma escola da região norte de Palmas. Atendia alunos da 1ª à 4ª série¹, considerados de baixa renda. Logo me identifiquei com a escola e com o alunado, mesmo fazendo uma série de questionamentos sobre diversos aspectos educacionais adotados pela unidade escolar.

No início de 2007, ouço falar pela primeira vez da escola de tempo integral numa roda de colegas professores. Confesso que fiquei calado no meio do bate papo porque nunca antes tinha ouvido falar desta tal escola. Neste mesmo dia, ao chegar em casa, comecei a coletar informações sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral, o que me fez

¹ No ano de 2006, o município de Palmas fazia a transição para o Ensino Fundamental de 9 anos.

deparar com os estudos de Cavaliere (2002), que apresentam todo o universo desta não muito nova modalidade de ensino. Foi arrebatador! Logo soube que ali iria trabalhar e que seria ali que mergulharia nas pesquisas educacionais.

No dia seguinte à minha busca por informações sobre esta escola, fui até a Secretaria Municipal de Educação e soube que a primeira escola deste modelo seria inaugurada no final daquele mesmo ano, e que haveria uma seleção interna para professores concursados. Lembro-me de deparar com aquela que seria a futura diretora da instituição e importuná-la por diversas vezes com meu desejo de trabalhar nesta unidade escolar. Os dias iam se passando e eu me debruçando sobre os livros. A seleção chegou e pouco tempo depois o resultado é divulgado: tinha sido selecionado!

Em agosto de 2007, entro pela primeira vez na suntuosa escola. A arquitetura me deixava fascinado e o currículo me fazia trasbordar de orgulho, pois eu iria ministrar aulas ali e com aquele referencial curricular. Todavia, após esta pesquisa compreendi que para a implantação da educação integral, o espaço físico da escola não é fator condicionante. “O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades da Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços e oportunidades é de ser feita com toda a comunidade” (BRASIL, 2013, p. 18).

Em setembro, tive o prazer de ajudar na inauguração, participar da preparação de todos os detalhes, desde a decoração, a organização das carteiras, os livros na biblioteca, e até ensaiar alunos para as visitas dos representantes políticos. A ansiedade de começar a trabalhar na semana seguinte me tomava. Alguns dias antes da aguardada data, tive um problema familiar e fui levado a viajar ao interior de Minas Gerais, adiando minha estreia nas quadras da nova escola. Na semana seguinte, chego à escola para ministrar minha primeira aula. Que alegria! Acreditava que não existiria nada pedagogicamente mais perfeito do que aquela escola. Ver os alunos se deslocando para as diversas aulas das mais distintas disciplinas, vê-los se alimentando, nadando, tocando flauta, dançando, e diversas outras atividades; tudo isso me fazia crer que estava trabalhando com uma proposta pedagógica inovadora.

No início do ano seguinte, sou convidado a ocupar a vaga de coordenador de cultura da escola. A partir deste momento, comecei a conhecer realmente a unidade. Fazer parte da gestão escolar proporcionava-me conhecer algumas questões que enquanto professor não tinha a menor ideia. Foi neste instante que percebi a necessidade de me aprofundar nos estudos sobre a educação integral.

Em meados de 2008, sou convidado a participar do processo de implantação da segunda escola de tempo integral, agora na região sul de Palmas, no Jardim Aurenny III. De 2008 a 2011, estive estreitamente ligado às questões administrativas e pedagógicas da escola de tempo integral. Particpei de diversos seminários relatando nossa experiência de implantação. Conhecia cada pedacinho desta escola e cada aluno que passava por ela. Sempre ligado à coordenação de Educação Física e Dança e contribuindo com as questões referentes a todas dimensões da gestão escolar. Foi assim que aprendi a ver que nossa escola apresentava muitos problemas. Nossos professores não estavam preparados para ela, não tínhamos clareza da concepção e das disciplinas de seu currículo. Começo a me interessar pelos estudos sobre o currículo da escola, com o intuito de buscar formas de encontrar melhorias. Assim, os estudos continuaram.

Em 2012, finalizo uma pós-graduação *Lato Sensu* tendo como trabalho de conclusão uma proposta de currículo para a educação física da escola de tempo integral de Palmas.

Em 2014, deparo-me com o edital do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Tocantins e me empolgo em escrever um projeto, e lógico que a temática não poderia ser diferente, tinha que ser algo relacionado à educação integral. Quase entrando nas férias de julho tive a grata surpresa de ser selecionado para a 3ª turma do programa de mestrado. Depois de muito tempo, teria a chance de aprofundar meus estudos sobre esta escola.

Já no mestrado, as disciplinas cursadas aguçaram meu processo de desconstrução e construção enquanto educador. Com o aprofundamento teórico conquistado, aprendi a refletir sobre minha prática docente e a compreender minhas inquietações. As diversas linhas teóricas dos professores do programa me permitiram conhecer e participar de discussões que até então eram superficiais para mim. Os artigos escritos e a participação em congressos, seminários e simpósios deram-me um suporte enriquecedor enquanto docente e me despertou o interesse pela pesquisa educacional.

Em agosto de 2015, decidimos, meu orientador e eu, a temática para minha pesquisa. A partir daí começamos a construir a pergunta que nortearia este trabalho. Meu orientador acreditava ser interessante aproximar minha área de formação – a educação física – e o grande motivo de estar no programa – a escola de tempo integral. Deste período em diante, estive debruçado sobre as discussões sobre corpo e escola de tempo integral.

Sinto que a escolha da escola de tempo integral como *lócus* da minha pesquisa foi acertada. Conheço a escola, não somente sua arquitetura, mas seus atores também, alunos,

professores e toda a comunidade escolar. Participei da construção da proposta inicial de implantação e das diversas reformulações do currículo. Conheço as práticas docentes vivenciadas dentro deste ambiente escolar. Vi e revi bastante erros e acertos desta instituição. Sou um profissional formado nos corredores desta escola e me sinto preparado e capacitado para discutí-la. Enfim, para mim e meu orientador, essa temática tem implicações fortes, dado que, em função de sua experiência educacional foi um dos consultores na construção da Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral em Palmas – TO.

Cartografia introdutória da pesquisa

A institucionalidade escolar, e sua cultura didático-metodológica, faz do corpo um prisioneiro. A escola em seu cotidiano, exerce um controle implícito e explícito sobre a manifestação corporal. É negado ao corpo sua exibição, sua exposição corpórea, imprimindo sobre ele uma conformidade ao que é normalmente estabelecido. É retirado dele um bem precioso, a liberdade para expressar-se através da corporeidade.

A escola é uma entidade social que contribui com a hierarquia de poder e fortalece as estruturas sociais difíceis às mudanças. Neste ponto de vista, o corpo, a corporeidade e a linguagem, através da expressão corporal, criam ruídos e desequilibram o processo já estabelecido de controle e vigília. Essa manifestação corporal provoca uma reação ainda mais intensa desse sistema rígido, fazendo com que ele assuma ainda mais o controle da vida corporal de crianças. Neste sentido, o projeto de pesquisa discorre sobre o **OBJETO:** *O não-lugar do corpo das crianças no cotidiano da escola de tempo integral Pe. Josimo Tavares em Palmas – TO.*

Fundamentada por esta discussão foi formulada a seguinte pergunta de **PROBLEMA DE PESQUISA:** *Como as atividades curriculares (in)formam e/ou conformam o corpo da criança na escola de tempo integral? Ou seja, quando o corpo da criança deve ser conformado ou pode ser expressivo nas atividades curriculares na escola de tempo integral Pe. Josimo Tavares. Delimitado o problema da pesquisa buscamos responder essas indagações na formulação do seguinte **OBJETIVO GERAL:** *Compreender como as atividades do currículo da escola de tempo integral, sejam elas do núcleo comum ou da parte diversificada, atuam na cultura corporal do movimento das crianças.**

A partir desse pressuposto foi organizado os **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

- Entender as categorias em torno do debate historiográfico sobre a escola de tempo integral: formação integral, escola de tempo integral e jornada ampliada;
- Compreender a (s) concepção (ões) de corpo e corporeidade na contemporaneidade; e
- Identificar nas atividades curriculares, tanto das disciplinas obrigatórias, quanto das atividades complementares, como elas (in)formam e/ou conformam o corpo e a corporeidade das crianças na escola de tempo integral.

Com o problema da pesquisa definido e os objetivos elaborados, a dissertação foi organizada em capítulos. O primeiro capítulo traz uma breve contextualização histórica da educação integral no Brasil, destacando desde o movimento dos pioneiros da educação na década de 1930, a implementação da experiência de educação integral proposta por Anísio Teixeira, e perpassando pelas discussões de Darcy Ribeiro que culminaram na criação dos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro. Em seguida, é apresentada de forma sucinta a proposta de implantação dos CAICs, e posteriormente, são destacadas as discussões contemporâneas promovidas pelo governo federal sobre a educação integral no Brasil. Por fim, é abordado o modelo adotado pelo município de Palmas, capital do estado do Tocantins, abordando desde sua estrutura física até sua organização curricular, seus tempos e espaços pedagógicos.

No segundo capítulo, é apresentada a discussão dos conceitos de corpo, construídos ao longo da modernidade até a contemporaneidade. Em seguida, é discutida a concepção de cultura corporal na escola e finalizando com abordagem aos conceitos de corpo, sexualidade e gênero, e sua implicação no ambiente escolar. No terceiro e último capítulo, é descrito o cotidiano escolar da Escola de Tempo Integral “Pe. Josimo Tavares”, *lócus* da pesquisa, com o intuito de compreender como o corpo e a corporeidade são vistos e tratados frente às atividades do currículo do núcleo comum e das atividades da parte diversificada.

Para que o trabalho fosse estruturado dentro dos fundamentos da pesquisa científica foi tomada a orientação da seguinte **METODOLOGIA**: investigação de abordagem qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica, de campo e documental. Nossa concepção de pesquisa qualitativa perpassa pela etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.

Nessa abordagem de pesquisa a descrição e a interpretação se dá em todo o processo. “Há, é claro, um dado instantâneo de ênfase na construção analítica que, irremediavelmente, se transformará num *produto de final aberto*”. Macedo (2010: 135).

Uma produção de final aberto é uma “característica marcante das pesquisas pós-formais” (Macedo, 2010: 136). Nesse fazer prezamos pela busca e compreensão dos

fenômenos e das possibilidades, podendo ser entendidos como um conjunto complexo de conceitos e definições que se configuram em uma conexão viva e ágil entre a realidade pesquisada e os sujeitos envolvidos.

A escolha por essa abordagem de pesquisa permite-nos um olhar especial às especificidades presentes na realidade. O objetivo é assimilar e captar os sentidos e os significados que sujeitos sociais de uma cultura qualquer elaboraram ao longo do tempo:

[...] os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Nessa abordagem científica, o sujeito investigador não se torna o único com condições de apresentar sentido aos fenômenos investigados, os sujeitos implícitos e explícitos no ambiente analisado têm seus enfoques e suas concepções que necessitam serem levados em conta e não devem ser classificados com variantes sem importância. É evidenciado, dessa forma, os significados, as intenções, as finalidades, o contexto religioso e moral, costumes que são tidos como parcela do cenário social, uma vez que o “ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2007, p. 21).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas educacionais, em outros tempos, eram predominantemente voltadas ao contexto quantitativo, com ênfases nas questões estatísticas, variáveis numéricas, e hoje, expandiram-se para conceber métodos investigativos que destacam os procedimentos descritivos, indutivos, a teoria fundamentada e a análise das percepções pessoais. Um dos aspectos mais significativos da pesquisa qualitativa, destacada pelos teóricos que a tem como estudo, é a decisão sobre o campo: o *lócus* e a raiz dos dados, pois este é o meio natural que apresenta condições de maior riqueza e complexidade, independente do discurso que seja apresentado sobre ele:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história e das instituições a que pertencem [...] Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A definição do ambiente escolar como lócus da pesquisa e fonte principal e natural da coleta de dados, deu-se, em primeiro lugar, pelo fato de ser este o ambiente que tenho atuado como docente e coordenador pedagógico há quase 10 anos. Vi e vivenciei a construção da primeira parede da escola e, desde então, tenho presenciado e participado de suas inúmeras atividades pedagógicas. Em segundo lugar, porque utopicamente vejo a escola como sendo, se não o único, mas o principal instrumento para a busca da autonomia, reflexão crítica, e da constituição do ser humano como cidadão. Por último, por entender que a mesma se constitui como uma das principais fontes de desenvolvimento do sujeito no que tange a socialização e a internalização da cultura.

A escola não só reflete os acontecimentos da sociedade, ela é a sociedade nos seus elementos socioculturais. Sendo assim, observar como ela retrata o corpo, a corporeidade e expressão corporal no seu currículo tornou-se fundamental para nossa discussão.

O desejo pelo recorte “escola pública de tempo integral” está embasado no entendimento de que é este o ambiente que assegura, ou deveria assegurar, o acesso de forma democrática à educação para todos. É nesta escola que se evidencia a promessa de um currículo diferente e moderno, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos por meio de novas metodologias de ensino, promovendo assim, a formação integral do sujeito. Diante disso, não poderia escolher outro local que não fosse a escola pública de tempo integral.

Com relação à pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2008) a definem como todas as fontes secundárias referentes ao tema de estudo, já tornadas públicas.

Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. [...] e tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 185).

Esta dissertação concebe a pesquisa bibliográfica uma forma de investigar a literatura acerca dos principais teóricos que discutem: os conceitos da educação integral e da escola de tempo integral no Brasil e sua constituição no município de Palmas-TO; as concepções de corpo na contemporaneidade; o entendimento de educação física enquanto cultura corporal do movimento; o cotidiano da escola de tempo integral; e o tratamento dado ao corpo no currículo da escola de tempo integral.

A pesquisa documental, que segundo Ludke e André (1986, p. 38) “constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, e também contribuiu na realização deste trabalho. Este tipo de pesquisa, quando aplicado na perspectiva dos etnométodos, auxilia na busca pela compreensão da realidade de uma determinada escola através de seus documentos institucionais, no contexto dessa pesquisa, a Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte de Palmas-TO.

O referido estudo foi fundamentado nos conceitos da etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação, porque traduzem nesta abordagem metodológica diversas possibilidades de entendimento dos fenômenos sociais. Sua característica metodológica se configura pela flexibilidade, porém, complexa, constituída de maneira a atender as especificidades e demandas da pesquisa.

A etnopesquisa não seria outra coisa senão uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no sujeito observador e no sujeito observado. Enraizada no sentido etnológico, o de dar conta das raízes, das ligações que dão sentido tanto a um quanto a outro. Para tanto, é necessário, por parte do pesquisador, ousadia para autorizar por caminhos metodológicos não convencionais com o objetivo de apreender a complexidade e as filigranas próprias de cada sujeito singular, tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado e de seus entornos (MACEDO, 2004, p. 24).

A partir desse pressuposto, os etnométodos rejeitam a possibilidade de serem vistos e utilizados como uma receita que atenda todo e qualquer tipo de pesquisa, mas se estabelecem enquanto uma elaboração epistemológica resultante das observações do pesquisador e do sujeito contido no ambiente pesquisado.

Neste aspecto, a etnopesquisa possibilita ao investigador científico uma gama de alternativas epistêmicas, que auxiliam para a ruptura de propostas teórico-metodológicas fixas, acabadas e fechadas, proporcionando que a pesquisa se torne extremamente distinta e única por possibilitar o surgimento de instrumentos específicos para seu desenvolvimento. Dessa forma, a etnopesquisa crítica tem como foco permitir aos pesquisadores uma figura metodológica com multífaces, assim como objetiva esta pesquisa.

A natureza da etnopesquisa, que articulada a uma tradição crítica em educação, torna-se prática complexa e eivada de multirreferências; ao entrar nos campos formativos, transforma-se numa hipercomplexidade nunca alcançada por perspectivas lineares normativas e compulsivamente prescritas, porquanto, o ato educativo jamais dispensa “escuta sensível”, curiosidade heurística, política de sentido e sentido ético e estético, orientados irremediavelmente para a compreensão co-participada e emancipatória (MACEDO, 2006, p. 34).

O percurso metodológico dessa pesquisa aponta na direção de compreendermos o ambiente analisado, o qual não é representado em um contexto rígido, sem contradições e livre de indeterminações. Pelo contrário, a etnopesquisa, ao tornar-se próxima das conjunturas da complexidade, assume como premissa a compreensão do dinamismo do homem, que possui em sua essência, raízes contraditórias, deficiências e paradoxos.

Como a investigação se propôs estudar o entendimento dado ao corpo e a corporeidade nas atividades curriculares da escola de tempo integral do município de Palmas-TO, mergulhamo-nos em um cenário onde há mais sentidos do que poderíamos imaginar. Sentidos interpretativos e representativos que se misturam, simbolicamente, nas vivências das crianças. No entanto, posicionamo-nos de forma crítica por perceber e compreender que todas as atividades curriculares realizadas na escola estão intimamente relacionadas às questões de poder, até mesmo àquelas relacionadas às questões corporais.

Nessa perspectiva, o que passa a ser importante para nós são os contextos representativos das crianças, que têm sido diversas vezes controlados na escola, de forma que sua expressividade se encontra constantemente orquestrada. Este controle pode ser compreendido como sendo o fruto da construção das relações de poder estabelecidas na sociedade, e sendo a escola parte desta, está sujeita a sofrer as influências de tais relações de poder. Portanto, para analisar o cenário abordado, nos apropriamos dos conceitos da etnopesquisa que, por sua vez, é capaz de explicar os fenômenos educacionais a partir de aspectos e problemas sociais inerentes no contexto escolar.

De acordo com Rezende (1990), os fenômenos educacionais não podem ser simplesmente minimizados, pois se apresentam dentro do contexto da escola com seus distintos significados e incertezas, uma vez que estão na ordem do simbólico, não podendo ser reduzidos a somente único aspecto ou explicação. Dessa maneira, a etnopesquisa crítica é um dos métodos científicos capazes de explicar de forma analítica estes fenômenos (MACEDO, 2010).

Depois de definido o *locus* da pesquisa, a Escola de Tempo Integral “Pe. Josimo Tavares”, pertencente ao Sistema Municipal de Educação de Palmas – TO, o passo seguinte foi analisar os diversos espaços e tempos pedagógicos e administrativos, como por exemplo, as salas de aula, os laboratórios, o bloco de esporte, a sala da diretora, a biblioteca e o refeitório, além de observar os momentos que antecediam a entrada dos alunos em sala, o intervalo na quadra poliesportiva, o café da manhã, o almoço, o lanche no refeitório e as

atividades no auditório, os quais caracterizam os múltiplos tempos vivenciados na unidade escolar.

Não bastasse todo o período em que vivenciei cotidianamente as experiências escolares enquanto funcionário – de 2007 a meados de 2015 – as quais posteriormente tiveram contribuição fundamental na coleta de dados da pesquisa. No início de agosto de 2015 afastei-me das atividades escolares que ora desenvolvia, para poder dedicar-me integralmente às atividades de pesquisa sobre o ambiente escolar, período esse em que realizamos a observação direta, a fim de verificar e constatar sentidos diversos nas atividades da escola.

As visitas ao ambiente de investigação foram realizadas de agosto a dezembro de 2015, distribuídas em três dias por semana, normalmente às segundas, quartas e sextas-feiras. De acordo com Marconi e Lacattos (2008, p. 90) a observação direta é um tipo de atividade que “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. “

Na primeira semana de visitas, a diretora da escola nos apresentou a Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte de Palmas, documento este que norteou a implantação da instituição em meados de 2007 (ANEXO 1). Também nos foi apresentado o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. De posse destes documentos demos início à pesquisa documental, de modo a compreender os parâmetros e as concepções teóricas que fundamentaram o projeto de implantação da referida escola.

Nas semanas seguintes, foram percorridos diversos ambientes da escola afim de observar e vivenciar as atividades propostas. Para evitar ou minimizar a interferência de nossa presença no cotidiano dos ambientes, na maioria das vezes, entrávamos nas salas de aula e laboratórios antes da chegada dos alunos e nos posicionávamos em uma carteira no fundo da sala. Foram assistidas 23 aulas (vinte e três) de diferentes professores das seguintes disciplinas: matemática, português, geografia, história, inglês, espanhol, informática, dança, educação física, natação, artes corporais marciais, leitura, teatro, filosofia, as quais constituem o currículo do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Foi acompanhada ainda as aulas dos professores regentes e dos professores da parte diversificada do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Todas as informações coletadas a partir das observações eram anotadas e anexadas em um *portfolio*, com a composição de registros escritos e fotográficos. Com o encerramento das observações, iniciamos a análise dos dados e, posteriormente, iniciamos a confronto dos

resultados obtidos com o referencial teórico utilizado na pesquisa bibliográfica, anteriormente realizada.

A etnopesquisa-formação é caracterizada quando o pesquisador vivencia questões que estão relacionadas ao seu objeto de estudo e ele se automodifica, questiona suas convicções que muitas vezes já estavam concebidas e acabadas, e se transforma. Enquanto pesquisador, compreendo que a partir da pesquisa realizada, estive envolvido e implicado com as questões da escola com novos olhares, o que me permitiu conhecer particularidades antes não percebidas, refletidas nas crianças e em suas manifestações individuais, principalmente, as corporais. Investigando e percebendo os vários olhares e sentidos suscitados no cotidiano escolar, este estudo me proporcionou uma outra concepção frente ao entendimento do currículo e das práticas educativas da escola de tempo integral. Isso é formação através da etnopesquisa!

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL OU JORNADA AMPLIADA

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde (sic) decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1979, p. 247).

Este capítulo aborda discussões iniciais acerca de educação integral no Brasil e suas raízes teóricas, para em seguida apresentar o modelo de escola de tempo integral adotado pelo município de Palmas – TO. Estas discussões são embasadas na leitura dos seguintes autores: Alves (2013), Teixeira (1994), Cavaliere (2002), Moll (2010), Souza (2012), Rocha (2005), Andrade (2011), dentre outros.

Nosso objetivo com este capítulo é entender as categorias em torno do debate sobre a escola de tempo integral: formação integral, escola de tempo integral, jornada ampliada. A partir dessa perspectiva foi discutida a escola de tempo integral Pe. Josimo Tavares em Palmas – TO, por ser o *locus* de nossa pesquisa.

Nesta perspectiva, as concepções de docência em referência à educação brasileira contemporânea originaram-se no modelo de ensino jesuítico; o qual tem forte influência europeia e que ainda se faz presente nas salas de aulas brasileiras, principalmente em instituições de ensino com práticas tecnicistas, como no caso de estabelecimentos de ensino militares.

Sobre o contexto histórico da educação integral fazemos o resgate de algumas visões provenientes das décadas 20 e 30 do século XX, destacando as discussões dos escolanovistas, principalmente as de Anísio Teixeira, passando por Darcy Ribeiro, responsável pelo projeto dos CIEPs no Rio de Janeiro no final dos anos 80, e também pela criação dos CAICs no

governo do presidente Fernando Collor, e para finalizarmos trazemos as discussões das políticas atuais da educação integral, entre elas o Programa Mais Educação.

Quanto à implantação da educação integral no município de Palmas – TO apresentamos uma visão histórica do processo para em seguida descrevermos a chamada escola padrão de tempo integral com foco no currículo, na ampliação da carga horária e na constituição de novos espaços de aprendizagem.

1.1 Uma abordagem historiográfica da formação integral no Brasil

O contexto educacional é constituído por distintos aspectos como social, histórico, políticos, dentre outros, e esta diversidade de aspectos se dá em razão dos múltiplos entendimentos ideológicos, que ora exibem pontos em comuns, mas em algumas circunstâncias podem apresentar divergências, e estas provocam o surgimento de novas ideologias ligadas à educação por meio das relações sociais líquidas e dinâmicas, caracterizando um panorama com alterações permanentes das teorias educacionais existentes na atualidade, buscando novas explicações para as próprias manifestações históricas e sociais que influenciam o cenário educacional do país.

Podemos entender que as diversas concepções de educação integral estão fundamentadas nas diferentes raízes ideológicas, políticas e filosóficas, no entanto, elas aproximam-se da pretensão de formação completa do sujeito. Em diversos momentos da história recente do Brasil a educação integral esteve pautada nos princípios de inúmeros movimentos educacionais, indicando divergências em alguns pressupostos, mas visavam o desenvolvimento multidimensional do indivíduo.

O Brasil do início da década de 20 é lembrado por importantes fatos políticos e sociais. O processo de industrialização crescia e contribuía para o desenvolvimento do país. Neste cenário aparece um grupo de estudiosos com intenções de estabelecer as condições necessárias para o país acompanhar este crescimento. Estes intelectuais acreditavam na necessidade de uma adequação do Brasil para os novos tempos, e para tanto, a educação seria peça fundamental para se alcançar este objetivo. Entre diversas proposições, este grupo defendia a igualdade entre os homens e a educação como um direito de todos. Somente por meio da educação as desigualdades sociais seriam combatidas, e por esse motivo o ensino deveria ser público.

Assim, na primeira metade do século XX, diversos movimentos e grupos apresentaram a educação integral como proposta modelo educacional. As discussões permeavam aspectos sociais e estavam voltados a diferentes pensamentos ideológicos que da sociedade da época. Defensores da direita ou da esquerda, instituições religiosas, anarquistas, integralistas, todos vislumbravam a educação integral como solução para a educação.

Na década de 30, é destacado o Movimento Integralista que aspirava uma educação integral, baseada nos trabalhos de Plínio Salgado que era o “mentor teórico” do grupo. Para este movimento o cerne da educação integral era a espiritualidade (concepções ligadas à igreja católica), o civismo e o aspecto disciplinar, elementos estes que podem ser classificados no contexto como conservadores. Este modelo evidenciava a educação integral para o homem integral (olhar moralizador da educação) e este sujeito deveria ser continuamente preparado para defender o Estado Integral.

Outro grupo a evidenciar a educação integral na década de 30 foi o movimento anarquista, cujos ideais para a educação integral fundamentavam-se na igualdade, no ser autônomo e na liberdade humana e em uma abordagem bem nítida de política emancipadora.

O movimento escolanovista foi outro grupo que ao discutir o processo da escolarização brasileira destacava as políticas educacionais que revelavam uma temática recursiva no processo histórico das tendências e práticas pedagógicas, entre elas o ensino em tempo integral. É possível buscar a origem da escolarização em turno integral no Brasil junto ao movimento escolanovista, que sofreu influência do pragmatismo e pelos ideais de Dewey (1859-1952).

Na visão dos escolanovistas, Cavaliere (2002, p. 251) suscita que:

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De um modo geral para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana.

Na perspectiva da aceção pragmática de Dewey e dos escolanovistas, Anísio Teixeira foi o primeiro educador do Brasil a se posicionar sobre a ideia da escola de turno integral, como caminho para uma escola pública pautada na qualidade.

Os trabalhos de Anísio Teixeira, como base da história educacional para analisar políticas voltadas à educação que tem como foco a escolarização em tempo integral advêm de sua íntima ligação com as convicções da Escola Nova, sendo, ainda hoje, o aporte teórico de

muitas propostas de implantação e implementação de educação integral. Além de ter iniciado as discussões de escolas em turno integral foi Anísio Teixeira que conseguiu colocar em prática tais análises.

A concepção de educação integral vigente nos trabalhos de Anísio Teixeira é ressaltada por Cavaliere (2010, p. 249).

[...] uma educação ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

A Bahia da década de 1940 tinha como secretário de Educação Anísio Teixeira. O então governador do estado solicitou ao seu secretário que concebesse uma proposta para solucionar a crescente busca por um lugar nas escolas públicas. Tal solicitação foi ao encontro com a possibilidade e necessidade de reformular a escola na forma que a sociedade urbana e industrial ascendente precisava, o que abarcava novos currículos, novas propostas de ensino e novos educadores. Sendo assim, foi apresentado um novo projeto, tendo o Centro de Educação Popular, como primeira proposta. De acordo com Teixeira (1994), este Centro, denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos.

A proposta do centro estava voltada para a oferta de atividades aos alunos durante todo o dia, divididas em dois períodos, sendo um de estudos conforme estabelecia o currículo escolar formal nas Escolas Classe e o outro período em trabalhos, Educação Física, atividades sociais e artísticas na Escola Parque. De acordo com a ideia, o centro deveria funcionar como um semi-internato, acolhendo os alunos às sete e meia da manhã e devolvendo-os às famílias às quatro e meia da tarde, em uma organização de turno e contraturno. Este projeto é considerado como o primeiro de educação pública em escolas de turno integral no Brasil.

Figura 1–Escola Parque: Proposta de Educação Integral de Anísio Teixeira



Fonte: Seminário Cultural e Material Escolar – Repositório Digital²

As décadas de 50 e 60 foram marcadas por tempos de transformações, por uma conjuntura de crescimento econômico e diversas discussões sobre a política voltada à educação. A figura de Anísio Teixeira como um educador escolanovista ainda se destacava e a todo instante o renomado educador mencionava sua crença no poder de emancipação da educação. De acordo com Nunes (2009) sua proposição não estava focada em uma única escola, mas sim para o ensino de todo o país.

Figura 2– Escola Parque: Experiência de Educação Integral no Município de Salvador-BA



Fonte: Templo Cultural Delfos – Repositório Digital³

² Disponível em: <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/2011/05/estudos-anisio-teixeira-educacao-nao-e.html?view=classic>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

Dentre os diversos estudiosos da educação da década de 50, podemos destacar Darcy Ribeiro, que foi um dos intelectuais empenhados com as questões referentes à busca por um país melhor. Sua formação em sociologia e antropologia, permitia sua compreensão de que o conhecimento é o caminho primordial para o desenvolvimento e a autonomia (BOMENY, 2009).

O encontro de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro se dá no início da década 50, o que acaba por influenciar Darcy Ribeiro, que passou a entender e defender a educação como o método mais eficaz para o desenvolvimento do país, e a educação integral teria participação fundamental neste processo. A partir de então, Darcy compreendeu que a educação integral deveria estar concebida como um projeto de formação, o que o fez ser considerado como um dos grandes incentivadores da escola em tempo integral para as crianças.

Sobre a influência dos ideais de Anísio Teixeira e suas propostas de educação integral discutidas e implantadas nas décadas de 30, 40 e 50, Darcy Ribeiro foi o idealizador do projeto de educação integral do governador Leonel Brizola, em sua primeira passagem pelo governo (1983-1987).

Figura 3 – Os CIEP’S no Rio de Janeiro no Final da Década de 80



Fonte: APERJ – Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro⁴

³ Disponível em: <<http://www.elfikurten.com.br/2011/02/anisio-texeira-o-inventor-da-escola.html>>. Acesso em: 29 de maio de 2016.

⁴ Disponível em: <<http://www.aperj.rj.gov.br/galeriagovernadores7.htm>>. Acesso em: 01 de junho de 2016.

Neste primeiro mandato de Brizola foram elaborados e implementados os Centros Integrados de Ensino Público (Cies), projeto que visava reaver as concepções de educação integral apresentadas por Anísio Teixeira algumas décadas atrás, tendo como diferencial a junção do que seriam as “Escolas-Classe” e as “Escolas-Parque” na mesma estrutura física e eliminando a ideia de separar turno e contraturno.

Retomando a figura e o legado de Anísio Teixeira, importa dizer que o educador baiano marcou de forma indelével o cenário educacional brasileiro e, entre seus sucessores intelectuais, figura Darcy Ribeiro, mentor das escolas de tempo integral, projetadas e executadas em diferentes momentos e em diferentes esferas por governos liderados pelo partido de Leonel Brizola, para o qual Darcy fora figura de forte influência. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) por exemplo, foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). Em dois governos (1983-1986 e 1991-1994) foram constituídas 507 unidades (ESQUINSANI, 2010).

No início dos anos 90, Fernando Collor de Mello foi eleito presidente da república, o primeiro pelo voto direto, após um grande período de ditadura. No seu governo foi concebido um projeto de escola pública em tempo integral, denominada CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), que foi implementado em diversas cidades brasileiras no início da sua gestão (DI GIOVANNI e SOUZA, 1999).

Figura 4 – CAIC no Município de Palmas-TO



Fonte: Repositório Fotográfico da SEDUC-TO⁵

⁵ Disponível em: <<http://www.seduc.to.gov.br/imagens>>. Acesso em: 01 de junho de 2016.

Os CIACs tinham como objetivo fornecer atenção à criança e ao adolescente, organizando o ensino fundamental em tempo integral, associado a programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho. No ano de 1992, o nome dos CIACs foi modificado para Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes - CAICs, pouco se diferenciavam das escolas tradicionais.

Ainda que a concepção de educação integral estivesse presente nas discussões sobre o processo educativo desde os anos 30 do século passado, especialmente com Anísio Teixeira, as empreitadas públicas aconteceram de forma isolada e constituíram-se em propostas temporárias, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, fundado em Salvador em 1953, ou em ações que apresentam continuidade como os CIEPs do Rio de Janeiro na década de 1980 e os CAICs na década de 90 uma iniciativa do governo Collor.

A Educação Integral já era uma realidade em diversos países, mas no Brasil tornou-se parte da legislação vigente somente a partir da Constituição Federal de 1988 (nos artigos 205, 206 e 227), e posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96), em seu artigo 34. A inserção da educação integral na LDB se deu graças ao tensionamento provocado por diversos movimentos ligados à educação no decorrer dos anos 80, 90 e início dos anos 2000, períodos muitas vezes denominados progressistas.

O Plano Nacional de Educação- PNE (10.172/2001) também substanciava em seu texto a defesa em prol da educação integral, prevendo a ampliação da jornada para pelo menos sete horas diárias e ainda destacava a prioridade às crianças das camadas mais pobres da sociedade. O PNE (2001-2011) ressaltava:

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. [...] Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. [...] A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar (BRASIL, 2001).

A partir da incorporação da educação integral na LDB 9394/96 e no PNE de 2001, começam a surgir alguns projetos em estados e municípios pelo país e inicia-se uma discussão sobre a concepção de educação integral e a implementação da escola de tempo integral. Um debate que requer discutir turno *x* contraturno, currículo *x* ação complementar.

1.2 A educação integral na política governamental dos anos 2000

Nos anos 2000 vimos o debate que vislumbrava o conceito de educação integral apresentar um crescimento significativo nas redes públicas através de programas estaduais e municipais que visavam estimular a ampliação da jornada escolar, como por exemplo: Apucarana/PR, Pato Branco/PR, Chapecó/SC, Canela/RS, Passo Fundo/RS, Santos/SP, Goiânia/GO, Palmas/TO, Belo Horizonte/MG, o estado São Paulo e Minas Gerais, entre outros.

As políticas de ampliação da jornada escolar, no âmbito do governo federal, tiveram como marco fundamental a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o lançamento do Programa Mais Educação em 2007. Tais propostas levantaram o debate a respeito da escola de tempo integral e a ampliação de tempos e espaços pedagógicos.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e pela Lei nº 11.494/2007, foi instituído com o objetivo de financiar a educação, além de criar um novo fundo para o apoio financeiro à educação. O Fundeb visava corrigir algumas falhas do fundo anterior (Fundef), principalmente na ampliação do atendimento à educação básica.

Por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 foi criado o Programa Mais Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, vindo a ser regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 como uma estratégia de indução da educação integral no Brasil.

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2007).

O programa foi concebido com parcerias de diversos ministérios como o da Educação, do Esporte, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Meio Ambiente. De acordo com Brasil (2009), a criação do programa teve como intuito:

[...] minimizar as enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira, tendo como base a perspectiva da universalização do ensino, a permanência e a aprendizagem na escola pública além 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 e conteúdos educativos (BRASIL, 2009).

A organização do programa se dava através de repasse de recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com o intuito de ampliar a jornada escolar para no mínimo sete horas, tendo um leque de atividades agrupadas em algumas áreas, denominadas macrocampos, que são acompanhamento pedagógico (obrigatório), meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e arte, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica, e educação econômica e cidadania.

O objetivo do programa é criar um conjunto de estratégias para amenizar as desigualdades educacionais no Brasil, com a intervenção em áreas com vulnerabilidade social. O PME disponibiliza recurso financeiro para a contratação de bolsista, que tenham experiências nas áreas dos macrocampos escolhidos pela unidade escolar, para atuar nas atividades da ampliação da jornada.

Esta estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais sob a coordenação da escola e dos professores. Isso por que a Educação Integral, associada a processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, PME, 2010).

De acordo com Moll (2010), o programa Mais Educação é uma das principais estratégias do governo para inserir algumas propostas que estão contidas na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que objetivam o aumento da permanência do aluno na escola e a efetivação do acesso aos direitos básicos da criança e do jovem. "Há muitas tarefas pendentes na educação brasileira. A ampliação da jornada é uma condição fundamental para democratizar o acesso à cultura e uma maneira de diminuir as diferenças sociais", aponta a autora.

Conforme Brasil (2009, p. 18),

[...] a educação integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na

contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional.

O referido programa está pautado no entendimento de que a ação educativa tem a escola como centro principal, no entanto não deve ser o único espaço de aprendizagem, como destaca Guará (2009, p. 78) “o reconhecimento da centralidade da escola na educação das novas gerações não deve ocultar as potencialidades desta em outros contextos e espaços de aprendizagem, na família, no convívio social mais amplo (...) que a criança frequenta.

O Programa Mais Educação nos mostra por meio de seus documentos oficiais que a ideia de espaços pedagógicos ultrapassa o ambiente escolar e potencializa outros ambientes da comunidade ao redor da escola, transformando a cidade em um território educativo. Neste sentido, o conceito de educação integral do PME amplia-se a outros espaços educativos, compreendendo que a importância do contexto onde as crianças vivem nos seus processos de formação.

(...) a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOLL, 2009, p. 15).

É importante destacar a diferença de entendimento entre os conceitos de Escola de Tempo Integral e Educação Integral. Assim, a Escola de Tempo Integral configura-se como proposta de ampliação do tempo e permanência do estudante na escola. O currículo é contido por uma série de disciplinas que estão dispostas em turno e contraturno:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, p. 144).

Assim sendo, entendemos que a escola de tempo integral pode abranger ou não as reflexões a respeito do debate sobre a educação integral. Por conseguinte, o aumento da jornada escolar não assegura a educação integral, em contrapartida, afim de que um projeto de

educação integral evolua com qualidade, é necessário que o tempo seja ampliado de forma qualitativa. Esta proposta, por conjecturar diversas atividades, espaços e também o atendimento a diferentes sujeitos, que constituem o processo educativo, nos mostra que somente as quatro horas tradicionais que as crianças passam na escola, não conseguem atender as demandas pedagógicas.

É notório a contribuição das ações da educação integral na luta contra as desigualdades sociais, o que é perceptível nas políticas educacionais no início dos anos 2000. (MOLL, 2012). Portanto, a política pública voltada a educação integral desponta como uma necessidade social em virtude uma exigência por uma educação pública de qualidade. Tendo em vista que a ampliação do acesso à escola, pela parcela mais pobre da população, não assegurou uma educação de qualidade às crianças, os projetos de educação integral foram sendo elaboradas enquanto princípios para a escola pública, por conceber o sujeito nas suas mais distintas dimensões, deixando para trás o pensamento unicamente cognitivista das concepções de escolarização desenvolvidas no país.

A concepção de educação integral que influencia as políticas educacionais no Brasil é ampla, e apresenta em seu contexto, não somente a ampliação do tempo das crianças na escola, mas também a conjuntura histórica da educação pública brasileira: a disparidade no acesso e na permanência delas na escola, a vulnerabilidade social em que muitas crianças se encontram, ainda são características marcantes da nossa educação.

Um dos entendimentos de educação integral mais utilizados como cerne na construção de projetos está pautado na percepção do indivíduo em sua perspectiva multidimensional, não destacando somente seu cognitivo, mas também o conceito do sujeito que é corpóreo, tem emoções e está posto num contexto de passível de relacionamentos. Ou seja, é fundamental que este sujeito seja encarado na sua dimensão biopsicossocial.

Entendemos que este sujeito tem desejos que revelam necessidades que vão muito além das básicas, mas também tem necessidades simbólicas. É um ser que cria e recria, e para tal, necessita que todas as suas dimensões sejam estimuladas.

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças [...]. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010, p. 15).

Entende-se que a autora supracitada, percebe a educação integral em um aspecto com maior amplitude e com caráter formativo. A educação escolar e a educação não-intencional, decorrente da sociedade de uma maneira geral, podem contribuir, quando superado sua separação, para a formação completa do indivíduo, tornando-o um sujeito social. Ou seja, o processo formativo integral do sujeito, pode se dar também longe da escola, no entanto entendemos que a escola deve se responsabilizar por este desenvolvimento integral, dialogando sempre com a comunidade na qual a instituição escolar está inserida.

A educação integral propõe um novo olhar às instituições escolares, transformando-as em novos territórios educativos, capazes de produzir conhecimentos e tornando seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, passando a ser um instrumento real de acesso à educação, de maneira a promover a organicidade nos processos de ensino em uma prática repleta de significados para os alunos, a fim de proporcionar experiências capazes de torná-los agentes construtores de suas próprias aprendizagens.

1.3 A escola de tempo integral em Palmas – TO

A concepção de educação integral chega ao município de Palmas-TO por volta do ano de 2003 por meio de discussões de estudiosos da educação. De acordo com Alves (2013, p. 91) em meados de 2004, a Secretaria Municipal de Educação de Palmas (SEMED) constituiu uma equipe de consultores⁶ com o objetivo de conceber uma proposta pedagógica e um projeto arquitetônico para as escolas denominadas padrão de tempo integral:

Com a eleição do candidato do PT à Prefeitura de Palmas, assume Secretaria Municipal da Educação, o professor Danilo de Melo Souza, que durante o período 2003-2004 foi integrante do Grupo Tático Eleitoral da Educação, e ao assumir a pasta constitui em janeiro de 2005 no âmbito da Secretaria Municipal Educação (SEMED), o Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação, constituído por professores de educação básica, da educação superior, conselheiro municipal de educação, arquitetos, engenheiros, ambientalistas e técnicos da SEMED. Este grupo voltou à atenção e esforços para a compreensão da Educação de Tempo Integral (ETI), com o objetivo de pensar, discutir e conceber a proposta pedagógica e o projeto arquitetônico da Escola Padrão de Tempo Integral.

⁶ Equipe de Consultores: Fabíola Sandini Braga, José Damião Trindade Rocha, Marilda Piccolo, Rosilene Lagares e Uberty Jesus Ocampos Messina. (Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte na Rede Municipal de Ensino de Palmas – Tocantins – ANEXO 1).

Os estudos se deram baseados nos trabalhos e concepções propostos por Anísio Teixeira, considerando-se a relevante contribuição do mesmo para os ideais de formação integral nas escolas brasileiras:

Debates sobre a relação tempos e espaços educativos foram necessários, levando-se em conta o fato de os estudos referentes a esse tema considerarem que a qualidade do ensino encontra alicerce nessa relação e que a ampliação da jornada escolar tanto pode alavancar a qualidade do ensino, como pode, também, não garantir qualidade, mas carrega uma possibilidade potencial (CAVALIERE, 2002; COELHO, 1997 *apud* ALVES, 2013).

Na perspectiva de Andrade (2011), o grupo de estudo criado pela prefeitura de Palmas-TO procurou compreender e fazer uma leitura dos conceitos e proposições da educação integral e da modalidade de escola de tempo integral a fim de visualizar e entender como se estabeleceria a inter-relação da formação integral do aluno com a aprendizagem em uma nova perspectiva de tempo e espaço, traçando seu objetivo principal:

O objetivo do projeto de Educação Integral de Palmas é a formação integral do aluno, garantindo a sua permanência na escola, sua aprendizagem no tempo certo, priorizando a qualidade do ensino, corroborado pela aquisição e solidificação de atitudes saudáveis (ALVES, 2011, p. 46).

Depois de muitos estudos, análises e visitas técnicas a outros municípios que já tinham experiências com a educação integral nas suas redes de ensino, é apresentada pela SEMED a Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte de Palmas – TO⁷. Alves (2011) ressalta:

Conforme o texto inicial da proposta de implantação [...] o projeto foi pensado como uma proposta inovadora: a escola deveria ir além simples fato de ensinar o aluno aprender a ler e a escrever. A concepção respaldava-se na idéia de oportunizar aos alunos um contato da vida em sociedade, bem como a cidadania no mundo globalizado através de novas tecnologias, da cultura, do esporte e do lazer.

O referido documento contempla a concepção adotada pela SEMED frente à questão da ampliação adotada pela secretaria de educação, como destaca Alves (2013, p. 17):

⁷Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte de Palmas – TO, versão finalizada em janeiro de 2007, construída pela equipe técnica da Diretoria de Ensino Fundamental da então Secretaria Municipal de Educação e Cultura (ALVES, 2011).

[...] se ampliar significa alargar, expandir, estender algo que já existe, implementar uma escola de tempo integral em um sistema de ensino que já conta com uma escola participativa, inclusiva e democrática, pressupõe, no mínimo, preservar esta essência.

O documento norteador da implantação da escola de tempo integral da região norte de Palmas evidenciava atendimento de alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental centrado em um currículo composto de núcleo comum e parte diversificada, como comprova Souza (2012, p. 363):

O projeto curricular da Escola de Tempo Integral Padrão prevê nove horas diárias de atividades desenvolvidas pelo conjunto de profissionais que, no campo dos esportes e das artes, desenvolvem trabalhos diferenciados dentro de uma estrutura curricular, contemplando, além de um currículo básico, com base nacional comum e a parte diversificada, as oficinas curriculares.

Seriam acrescentadas ao currículo básico, até então adotado na rede municipal de ensino (escolas de tempo parcial), metodologias inovadoras, a fim de enriquecer as atividades ofertadas aos educandos (ANDRADE, 2011).

A proposta faz a seguinte abordagem:

Na proposta curricular da Unidade Escolar Escola de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Ensino de Palmas, que inclui componentes do currículo básico e as atividades complementares, deverá favorecer a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas, significativas no campo da arte, da leitura, da matemática, do esporte e do convívio social. A avaliação do desempenho escolar terá maiores possibilidades de abranger o aluno em todas as suas potencialidades, suas diversidades, suas preferências, suas habilidades, ou seja, o aluno “por inteiro” (PALMAS, 2007, p. 27-28).

Por conseguinte, teríamos um currículo organizado por disciplinas, no qual em um período do dia os alunos cursariam disciplinas da base nacional comum (núcleo comum) e no outro período, disciplinas das áreas de esportes e cultura (parte diversificada ou oficinas curriculares).

Figura 5 – Vista Aérea da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Tavares



Fonte: Repositório Fotográfico da SEMED Palmas-TO⁸

A estrutura física da escola atenderia todas as necessidades com espaços adequados para os componentes curriculares da área de esporte (quadras esportivas, campos de futebol, piscinas), para a área de cultura (sala para música, dança, teatro, leitura e literatura), além de auditório, biblioteca, refeitório, laboratórios, ou seja, espaços que pudessem contribuir com a dimensão pedagógica, mas que ao mesmo tempo fosse arejada, confortável, haja vista que os alunos teriam pelo menos 9 horas de atividades na unidade escolar.

Com base no documento Palmas (2007) foi elaborado o perfil dos alunos que seriam selecionados para estudarem na escola, e este deveria os seguintes critérios: 1) crianças e jovens residentes nas quadras circunvizinhas; 2) Crianças e jovens que apresentem habilidades e competências bem definidas; 3) Comunidade em geral; Crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade; 4) Crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, incluindo-se os alunos portadores de elevados talentos e altas habilidades.

Alves (2011) destaca que os primeiros profissionais que compuseram a equipe desta escola foram selecionados por meio de um processo seletivo interno, isto é, com professores e demais servidores que já faziam parte do quadro efetivo da secretaria municipal de educação. A partir desta definição começaram as discussões para a proposta pedagógica da escola, regime de trabalho de profissionais, regimentos dentre outras discussões.

⁸ Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/imprensa/albums>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

Paralelamente à sistematização da proposta de implantação da escola de tempo integral padrão, a SEMED organizava outras modalidades de educação integral na sua rede de ensino, como ressalta Andrade (2011).

Estas quatro iniciativas de ampliação de tempo e espaços eram definidas da seguinte forma: 1) O projeto Salas Integradas (SIN), que envolvia a ampliação da carga horária dos alunos no contraturno, ofertando atividades de reforço escolar, esportivas e culturais; 2) Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que atendiam crianças de três meses a três anos e onze meses em tempo integral; 3) Escolas de Tempo Integral do Campo, implantadas no meio rural do município de Palmas, ofertando uma carga horária diária de 10 horas, atendendo as demandas culturais, sociais, valores e tradições das comunidades onde estas escolas estavam inseridas; 4) Escola Integral de Jornada Ampliada, eram escolas de tempo parcial que passaram por adaptações estruturais e adaptação curricular.

No segundo semestre de 2008, inaugura-se a segunda escola padrão de tempo integral na região sul da capital tocantinense para atender 1400 alunos, e em 2011, a terceira escola, também na região sul atendendo a 1500 matrículas.

Depois de uma mudança de gestão na prefeitura de Palmas, no final do ano de 2014 é inaugurada a quarta escola de tempo integral, esta atendendo a 1200 alunos e em meados de 2015 a quinta escola, ambas na região sul.

Concordamos com Alves (2013) quando a autora evidencia que não basta ampliar a permanência dos alunos na escola, é necessário dar qualidade a este tempo, de maneira a enriquecer o currículo e potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, modificando e oferecendo novas perspectivas ao papel central da escola.

Discutir a temática sobre educação integral nos remete a levar em consideração as questões relacionadas ao tempo – ampliação da permanência do aluno na escola – e questões ligadas ao espaço – lugares e ambientes de aprendizagem – como também as características desta extensão da jornada escolar. Aspectos estes (tempo e espaço) que estão bem distantes de serem considerados neutros, como discorre Viñao-Frago (2001, p. 65) “[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam.”

É fundamental destacar a natureza educativa do espaço e do tempo escolar, uma vez que muitos debates com relação à extensão do tempo, para a melhoria da aprendizagem dos educandos, devem ser levados em consideração distintos espaços educativos, até mesmo

aqueles fora do ambiente escolar, como por exemplo parques, praças comunitárias, museus, dentre outros. Mesmo que possamos dar outros enfoques à discussão, o fundamental é o acréscimo de oportunidades e o aumento nas perspectivas de aprendizagem.

O que devemos levar em consideração é o conceito de educação integral no que diz respeito ao aumento da jornada escolar e na maneira da organização escolar com outros territórios de aprendizagem dentro ou fora da escola. De acordo com o conceito de educação integral proposto no município de Palmas, Alves (2013, p. 19) ressalta:

Nessa experiência o termo educação integral faz alusão à ampliação de tempos e espaços de permanência do aluno na escola, à diversificação de atividades e ações pedagógicas instituídas para atendimento às diversas áreas do conhecimento humano e a reorganização do currículo escolar. Assim, a ampliação da jornada escolar diária se configura como diferentes oportunidades de aprendizagens aos alunos, tendo como princípios o reconhecimento e a valorização do aluno como sujeito nas suas várias e diversas dimensões.

Assim, o modelo de escola de tempo integral implantado pelo município Palmas-TO tem em sua proposta uma carga horária de 9 horas diárias, com início das atividades às 8 e término às 17 horas. O currículo é composto por 8 aulas diárias, sendo quatro no período matutino e quatro no vespertino, todas com duração de uma hora cada, além de uma hora de intervalo.

Ao iniciarem suas atividades pela manhã, os alunos são direcionados pelos seus professores da primeira aula para o refeitório para o café da manhã, momento em que cada turma tem entre 15 e 20 minutos para fazer a refeição, neste que será o primeiro dos três momentos de alimentação que serão ofertados pela escola durante o dia. Por volta das 11h30min (onze horas e trinta minutos) começa a ser servido o almoço, começando sempre pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental até o 9º ano. As 15h30min (quinze horas e trinta minutos) inicia-se o lanche da tarde.

Quando o foco da discussão recai sobre os espaços disponíveis na escola para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, percebemos que a infraestrutura das ETIs possui prédios suntuosos, coloridos e que a priori apresenta uma variedade de espaços adequados para a prática de todas as atividades do currículo.

Na entrada principal do prédio ficam as instalações que abrigam as salas dos setores administrativos como sala da direção, secretaria, coordenação financeira, sala dos professores, coordenação de cultura e orientação pedagógica. No primeiro piso do prédio estão os laboratórios pedagógicos de ciências, de matemática, de artes, de línguas, de informática e

algumas salas de aulas que são destinadas às disciplinas da parte diversificada do currículo, como música e estudo monitorado.

No segundo piso estão as salas onde são ministradas as disciplinas que compõem a base nacional comum que compõe o currículo da escola, totalizando 18 salas de aulas e uma coordenação pedagógica.

Lateralmente ao bloco de salas de aulas e laboratórios está situado um grande pátio coberto com um pequeno palco, destinado a algumas apresentações culturais da escola. Logo em frente ao palco encontra-se um refeitório onde são servidas as refeições.

Figura 6 – Bloco de Salas de Aula onde são Ministradas as Disciplinas do Núcleo Comum



Fonte: Registro Fotográfico Feito pelo Autor⁹

Já no lado oposto ao refeitório está o portão que dá acesso ao bloco de esportes, onde são ministradas as disciplinas de Educação Física, dança, natação, artes marciais e xadrez que abrangem a cultura corporal de movimento do currículo. Na entrada do bloco nos deparamos com um ginásio composto por duas quadras poliesportivas, onde são ministradas as aulas de Educação Física.

⁹ Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 24 de agosto de 2015.

Figura 7 – Quadra Poliesportiva do Bloco de Esportes



Fonte: Registro Fotográfico Feito pelo Autor¹⁰

Do lado do ginásio temos um campo gramado para a prática de futebol society e também a entrada destinada aos alunos, os quais ao chegarem na escola posicionam-se à espera dos professores na quadra de esportes. Já no outro extremo do ginásio estão localizadas três salas destinadas às aulas de dança, de artes marciais e de xadrez. Estas salas são equipadas com materiais e mobiliários específicos, exigidos por cada componente curricular, como por exemplo, o espelho e as barras na sala de dança, o tatame na sala de artes marciais e as mesas e tabuleiros de sala de xadrez.

Figura 8 – Atividades de Danças Contemporâneas – Sala de Dança



Fonte: Repositório Fotográfico da Escola¹¹

Figura 9 – Atividades de Xadrez – Sala de Jogos de Tabuleiros

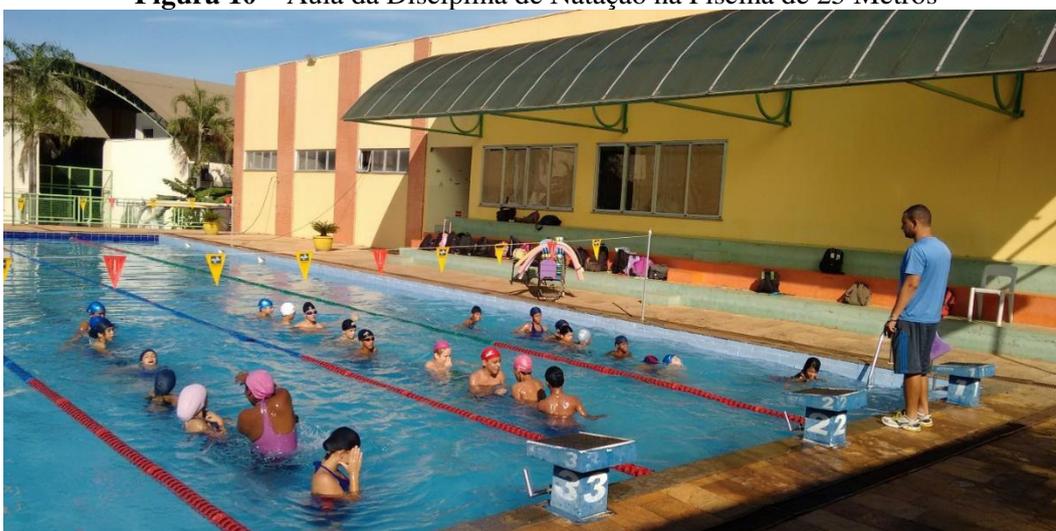


Fonte: Repositório Fotográfico da Escola¹²

¹⁰ Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 24 de agosto de 2015.

Próximas aos dois vestiários, que são espaços reservados para as crianças que se preparam para as aulas de natação, estão as duas piscinas, uma infantil para a prática de iniciação às atividades aquáticas, e outra semi-olímpica, geralmente destinada às aulas dos alunos do 4º ao 9º ano.

Figura 10 – Aula da Disciplina de Natação na Piscina de 25 Metros



Fonte: Registro Fotográfico Feito pelo Autor¹³

Ainda na entrada principal da escola localiza-se a biblioteca, onde além de ser um espaço para o encantamento literário, também é ambiente para a disciplina Leitura, ofertada do 1º ao 9º ano. Logo após a biblioteca está o auditório para 300 pessoas e um grande palco destinados às atividades de teatro, dança, música, reuniões com a comunidade dentre outras atividades.

Com relação à estrutura curricular das escolas de tempo integral do município de Palmas, a matriz é composta por disciplinas do núcleo comum da base nacional do MEC e por disciplinas da parte diversificada, com vinte disciplinas e quarenta aulas semanais, com distribuição de aulas diferentes nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental.

¹¹ Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 10 de março de 2014.

¹² Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 10 de março de 2014.

¹³ Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 30 de setembro de 2015.

Ressaltamos que apesar das disciplinas de educação física e arte fazerem parte da base nacional por questão de organização espacial na matriz curricular das escolas de tempo integral elas compõem a parte diversificada do currículo.

Tabela 1 – Matriz Curricular das Séries Finais- Ensino Fundamental

Núcleo Comum	Disciplinas	Aulas Semanais
	Matemática	04
	Português	04
	Geografia	02
	História	02
	Ciências	02
	Inglês	02
	Filosofia	01
	Ensino Religioso	01
Parte Diversificada	Disciplinas	Aulas Semanais
	Laboratório de Matemática	01
	Espanhol	01
	Informática	01
	Estudo Monitorado	05
	Leitura	02
	Educação Física	02
	Natação	02
	Jogos de Tabuleiro	01
	Atividades Corporais Marciais	01
	Dança	01
	Educação Musical	02
	Teatro	01
	Arte	01

Fonte: Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral de Palmas-TO

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as disciplinas possuem professores específicos, sendo que aquelas que compõem o núcleo comum são ministradas em salas fixas, geralmente no piso superior do prédio. Já as disciplinas da parte diversificada são ministradas nos laboratórios ou salas específicas, como por exemplo, laboratório de artes, laboratório de línguas, sala de música, sala de danças entre outras. Nos anos iniciais, todas as disciplinas, com exceção da disciplina de filosofia, são ministradas por um único professor, o professor regente. Na parte diversificada, a organização de professores nas disciplinas se dá como nos anos finais.

Conforme Rocha (2005), no momento de elaboração do currículo da escola, houve o debate para que natação, jogos, dança, música não fossem atividades obrigatórias, mas enriquecedoras e articuladas do currículo. Todavia, na proposta de implantação (ANEXO 1)

foi aprovado um currículo totalmente obrigatório, o que torna a criança “aprisionada” a estas atividades de segundas às sextas-feiras, sem opção de horários livres.

Ainda segundo o autor, com esse currículo, sem a integração das disciplinas da base nacional do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental com as atividades complementares, a concepção da escola passa a ter foco no tempo integral e não na formação integral.

Atualmente, ainda é comum as organizações curriculares basearem-se no modelo linear disciplinar, um modelo de baseado no desenvolvimento da ciência do século 17 ao século 20, em que se entendia que a compartimentação e a especialização, possibilitaria o progresso acelerado de cada área do saber. O conhecimento disciplinar “refere-se a um conjunto de estruturas abstratas e a leis intrínsecas que permitem classificações particulares de conceitos, problemas, dados e procedimentos de verificação de acordo com modelos de coerência assumidos”. (ROCHA, 2010, p. 182).

É ressaltados que apesar das disciplinas de Educação Física e arte fazerem parte da base nacional comum, por questão de organização espacial, na matriz curricular das escolas de tempo integral elas compõem a parte diversificada do currículo, com a disciplina de Leitura e produção de textos acontece exatamente o contrário.

Tabela 2 – Matriz Curricular das Séries Iniciais- Ensino Fundamental

		Disciplinas	Aulas Semanais
Núcleo Comum		Matemática	05
		Português	05
		Geografia	02
		História	02
		Ciências	02
		Leitura e Produção de Textos	02
		Filosofia	01
		Ensino Religioso	01
Parte Diversificada		Disciplinas	Aulas Semanais
		Informática	01
		Inglês	01
		Estudo Monitorado	05
		Leitura	02
		Educação Física	02
		Natação	02
		Jogos de Tabuleiro	01
		Atividades Corporais Marciais	01
		Dança	01
		Educação Musical	02
		Teatro	01
	Arte	01	

Fonte: Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral de Palmas-TO

Discutir educação integral e escola de tempo integral na atualidade está distante de se afirmar que os debates são incipientes e rasos, no entanto, devemos compreender que os questionamentos devem estar pautados em aspectos relevantes e atuais, se realmente ambicionamos pensar em proposituras concretas e viáveis, e não simplesmente em propagandas de governo baseadas em formulações superficiais e muitas vezes fantasiosas.

Trazer para o debate a educação integral e a constituição de uma escola com ampliação de tempo e espaços implica em comprometer-se com a educação pública que ultrapasse ambições políticas partidárias, que não se limitem no imediatismo e que a veja como um ambiente de socialização de novas gerações, dando-lhes garantia de acesso ao que foi produzido e acumulado historicamente pelo homem.

Estas proposições contidas na proposta de educação integral adotada pelo município de Palmas, acreditamos que somente vale a pena considerar a ampliação da jornada escolar se colocarmos a educação integral a partir do entendimento de que o horário estendido representa um aumento de oportunidades que favoreça a busca por aprendizagens múltiplas que propiciem conhecimentos relevantes e emancipadores.

A partir desse pressuposto entende-se o sentido de disciplina (componente curricular) tão presente em nossos currículos.

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (Santomé, 1998: 55).

O modelo de currículo disciplinar marcado por uma sequenciação de conteúdos, de forma aditiva, organizado num conjunto de disciplinas justapostas numa grade curricular de um curso, têm tido implicações pedagógicas diversas, e deixado marcações nada opcionais nos percursos formativos dos acadêmicos.

Ora tornar ainda mais rigoroso o controle do aprender não carrega mudança. O currículo centrado na matéria e informado nas aulas magistrais tem postado o conhecimento social de forma paralela ao conhecimento escolar. Consequentemente a ilusão de que as categorias de conhecimento trabalhadas são verdades inquestionáveis, quando na realidade representa apenas uma possível via de entendimento entre tantas outras, não tem permitido um conhecimento autônomo.

Nesse sentido “o conhecimento aparece como um fim a-histórico, como algo dotado de autonomia e vida próprias, à margem das pessoas” (Santomé, 1998, p. 106), que perpassa a ideia de que nem todos os alunos têm condições de serem bem-sucedidos em algumas disciplinas, legitimando-se o próprio fracasso escolar.

“Um currículo disciplinar favorece mais a propagação de uma cultura da “objetividade” e da neutralidade, entre tantas razões, porque é mais difícil entrar em discussões e verificações com outras disciplinas com campos similares ou com parcelas comuns de estudo” (Santomé, 1998, p. 109). São, portanto, relegadas as contradições e refutadas as dimensões conflituosas da realidade social, como se assim fosse possível sua ocultação.

Para Rocha (2005, p. 191) a escola de tempo integral em Palmas – TO perdeu a possibilidade de experienciar um currículo integrado ou até com uma organização não centrada em disciplinas. Currículos não disciplinares perpassam por duas questões:

“o que se quer” e o “que quer” um currículo. Esse desafio se constitui no entendimento da vivência com qualidade referenciada na “presentividade”, na contemporaneidade, enfim, nos tempos de agora. Não há saber sem relação com o saber. O cidadão só pode tornar-se efetivamente cidadão, apropriando-se do mundo, o que se dá na “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. [...] relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, com espaço e atividades, e se inscreve no tempo”.

É possível observar que as discussões de “formação integral” e “jornada ampliada” constituíram-se numa “escola de tempo integral”. Para Rocha (2005), a escola é realmente o lugar de aprendizado sistematizado dos saberes e atos curriculares, oficiais, nacionais; mas não devemos concebê-la como o único espaço educativo.

CAPÍTULO II

ABORDAGENS DE CORPO E CULTURA CORPORAL

No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca (DAOLIO, 2007, p. 105).

Este capítulo aborda inicialmente as concepções atribuídas ao corpo no contexto histórico da modernidade à contemporaneidade. Para isso, buscamos as discussões de: Capra (2006), Braunstein & Pépin (1999), Pelegrini (2006), Rosário (2006), Gonçalves (2007), Olivier (1995), Novaes (2003), Foucault (2008), Fiorentin (2006), Lipovetsky (2005), Debord (1997), Turner (1992), Vaz (2006), Costa (2005), Santaella (2004), Tucherman (2004) e Le Breton (2003), Rocha (2014a e 2014b).

No decorrer do capítulo é apresentada algumas discussões sobre o conceito de corpo, a corporeidade e suas relações com a Educação Física, abordando as concepções de gênero, sexualidade e suas interações no ambiente escolar. Para que fosse estes conceitos fossem explicados alguns autores forem utilizados na discussão: Foucault (1984), Louro (2010 e 2000), Haraway (2004), Cardim (2009) e Corbin (2008).

O objetivo deste capítulo é compreender a concepção de corpo da modernidade à contemporaneidade, suas raízes teóricas e as influências no cotidiano escolar, destacando a dicotomia entre corpo e mente, a superação da influência religiosa sobre o contexto corporal e o surgimento de um novo entendimento sobre o humano e sua relação com seu corpo na modernidade. Com a expansão da revolução industrial o corpo ganha uma nova conotação e uma outra importância. Abordaremos o entendimento de corpo em um novo contexto, onde o mercado é o grande regulador da sociedade, o qual tornou-se submisso aos interesses do capital e sua nova configuração na contemporaneidade. A discussão perpassa pela sexualidade e as concepções de gênero que estão ligadas ao corpo, entendendo a partir do que se constituem estas três concepções e como elas são compreendidas no contexto escolar.

2.1 Entendendo conceitos e concepções de corpo

Na idade média o pensamento dominante estava fundamentado nos princípios da filosofia aristotélica e também nos princípios teológicos e éticos do cristianismo (CAPRA, 2006) o que contribuía para que a prática da ciência nessa época evidenciasse o entendimento das forças naturais, as quais o homem não era capaz de dominar. É possível afirmar que esse período da história é lembrado pelo conflito existente entre olhares antagônicos, como do bem e do mal, do sagrado e do profano e do corpo e do espírito.

O período medieval sofreu forte influência do Cristianismo, uma vez que a igreja se colocava como representante de Deus ante aos homens na terra. A igreja mantinha controle sobre os aspectos culturais, sobre as tradições, e sobretudo disciplinava o corpo, responsabilizado por grande parte dos pecados cometidos pelo homem. De acordo com Brausntein; Pépin (1999) o corpo tinha uma ligação muito grande com sexo e a sexualidade, o que preocupava a igreja. Os cristãos concebiam o corpo não somente como razão, mas também com os aspectos sentimentais, porém, a dualidade entre carne e alma, se sobressaía, enaltecendo a compreensão de que a alma era o elemento fundamental e o corpo representava a impureza do homem.

No período renascentista o comportamento da sociedade passou a ser conduzido pelo método científico, inicia-se uma nova e mais intensa inquietação quanto a liberdade humana, a partir de então o entendimento sobre o corpo e suas interações será uma das consequências desse cenário. O desenvolvimento científico produz nos cidadãos da modernidade um olhar de aceitação frente à racionalidade científica como forma exclusiva de conhecimento e de busca de explicações para os fenômenos (PELEGRINI, 2006). O corpo, naquele momento, passou a ser visto sob um olhar científico e técnico, sendo estudado, questionado e experimentado, buscando um novo entendimento sobre o homem embasado não mais apenas sob a égide divina.

A concepção de teocentrismo dá lugar ao antropocentrismo. O renascimento traz em suas características principais a preocupação com o conhecimento científico, sendo assim, o corpo também passa a ser observado sob essa ótica, tendo a anatomia e a biomecânica como foco central (GAYA, 2005). Na perspectiva de Rosário (2006) o novo olhar sobre o corpo naquele período histórico, desponta a partir das obras artísticas de Leonardo da Vinci e Michelangelo, ressaltando, desta maneira, o trabalho artesanal associado ao pensamento científico e a investigação sobre o corpo.

O método disciplinar e de controle corporal eram premissas básicas, sendo que existia um rígido conjunto de regras sobre as atividades físicas, com o intuito de gozar da saúde corporal do homem. No entanto, com a ruína do ideal sacerdotista, que reprovava o “desregramento” vida terrena, percebe-se um novo direcionamento para as atividades físicas, estabelecendo, conseqüentemente, sua redenção. O corpo então passa a ser considerado um elemento importante no cotidiano, contudo, ainda carregando marcas deixadas pelos conceitos anteriores.

A busca por um corpo saudável passa a dominar o indivíduo da época, onde a prática de atividades físicas reprime a vontade e a iniciativa do homem, tornando-o subserviente ao Estado (PELEGRINI, 2006). A dicotomia corpo/alma orientava o conceito sobre as questões corporais, o que demonstra a influência do pensamento da antiguidade clássica. O filósofo Descartes instituiu com seus estudos a divisão entre corpo e mente, na qual a constituição do ser humano se daria por dois elementos, a alma que é capaz de pensar e de natureza espiritual, e o corpo, que se configuraria como um objeto, uma máquina e seria regido pelas leis universais.

Em períodos históricos anteriores, como na antiguidade clássica e na idade média o homem já era dividido por uma parte física e outra com aspecto subjetivo, no entanto, foi com a visão de Descartes que tal divisão foi estabelecida e o corpo ficando a serviço da mente. Assim, a razão passa a ser o “[...] único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo, visualizando-o como um objeto que deve ser disciplinado e controlado. Fragmentado em inúmeras ciências, o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e à manipulação científica” (GONÇALVES, 2007, p. 20).

No século XVIII, os ideais iluministas contribuíram para aumentar o olhar dicotômico sobre o corpo e a alma, negando ao corpo as suas possibilidades sensoriais e corpóreas, colocando-o então imposição inferior. Com o progresso das ciências médicas, o corpo passa a ser um instrumento de estudo, momento em que a prática da dissecação foi bastante utilizada, o que acabou contribuindo para o entendimento do corpo somente enquanto matéria. Um conjunto de cuidados é sugerido a esse corpo, como por exemplo, exercícios físicos, com o intuito de proteger e armazenar de forma apropriada o cérebro, órgão com a incumbência de possibilitar o pensamento (fundamento primordial da natureza humana). Sendo os corpos tidos como iguais o que evidenciava a individualidade do homem era a faculdade de pensar (OLIVIER, 1995).

Novaes (2003) ressalta que o renascimento é considerado período de redescobrimto do corpo, da afirmação da dicotomia corpo/mente, presente na atualidade, mas é também nessa época na qual tem origem a ideia que compara o corpo do homem com uma máquina. É na modernidade que o corpo passa a ser conceitualmente entendido sobre seus aspectos físicos e biológicos, distanciando-se cada vez mais das concepções teológicas.

Aquele homem moderno estava inserido em uma nova sociedade que se desenvolvia cada vez mais, e sua produção provocava um aperfeiçoamento e expansão do comércio, promovendo as principais condições para o surgimento e desenvolvimento da indústria na modernidade. Associadas a essas transformações no mecanismo produtivo da época estão as mudanças sociais, o que acabaria culminando com o desabrochamento do modelo capitalista de produção:

Foi a partir do movimento iluminista que surgiu sutilmente a concepção de “autonomia do corpo”, mas uma autonomia que podia ser controlada pela sociedade capitalista, que pretendia disciplinar e controlar o corpo. Essa autonomia controlada era exercida principalmente pela escola, que reproduzia a concepção de mundo da classe dominante e objetivava uma adequação ao trabalho das fábricas e o profissionalismo para as classes privilegiadas (OLIVIER, 1995, p. 27).

Com a chegada da Revolução Industrial, a disciplina sobre o corpo, com treinamento para o desempenho das atividades laborais nas fábricas intensifica-se, passando a ser uma poderosa ferramenta da burguesia, que cada vez mais visava a produção capital (FOUCAULT, 2008). O novo entendimento sobre o corpo estava diretamente ligado aos ideais do taylorismo e do fordismo, que preconizava para a força, a habilidade e que esse corpo também fosse dócil para as atividades desempenhadas nas fábricas. Manifesta-se agora um corpo exaustivamente utilizado para longas jornadas de trabalho, que, no entanto, era obrigado a ser forte e resistente para que as metas produtivas e mercantis pudessem ser atingidas. O corpo passa a ser visto como ferramenta para a produção de capital. É possível dizer que o corpo chegava a ser, naquele período, um produto conduzido pelo social, por estar rodeado de um sistema que o define através do trabalho (FIORENTIN, 2006).

Com a rápida ampliação do capitalismo, no século XIX, crescia cada vez mais a industrialização, o que acabou por estabelecer uma maneira de padronizar movimentos e gestos na manifestação corporal. O incremento de ferramentas tecnológicas para a produção em massa proporcionou um processo que homogeneizou gestos e hábitos que se expandiram para outras áreas sociais, dentre elas a educação corporal, que passou a diferenciar-se não

somente pelo aspecto técnico, mas também da produção (PELEGRINI, 2006). Desta maneira, o homem é condicionado aos interesses econômicos e produtivos, concebendo um corpo capaz de produzir, que seja saudável e também capaz de adaptar-se aos padrões de beleza da sociedade vigente para melhor consumir (ROSÁRIO, 2006).

No decorrer do século XIX, o fortalecimento da burguesia acentuava-se, uma vez que o modelo econômico vigente beneficiava somente esta classe, enquanto o proletariado brigava por condições adequadas de trabalho e por uma vida melhor. O trabalho nas indústrias levava a exaustão, por causa de trabalhos pesados e longas jornadas laborais. Foi em meio a estas contradições que muitos teóricos demarcaram o início da Idade Contemporânea, apresentando uma nova compreensão do mundo e uma nova leitura do homem (BRAUNSTEIN; PÉPIN, 1999), valorizando sua racionalidade, responsável pelas suas atitudes e suas ideias. A escola, nessa época, expande o conceito de corpo fragmentado e manipulado, refém do consumo de produtos e serviços.

A nova identidade industrial da sociedade passava por uma enorme evolução, o que culminou em um grande crescimento técnico-científico. As novas tecnologias condicionavam à burguesia o desenvolvimento de novos métodos para o corpo. O prolongamento da expectativa de vida, a inserção no mercado de novos produtos e a melhoria na comunicação aumentaram a conexão entre as pessoas e a socialização de novas possibilidades de práticas de exercícios físicos. Assim, a facilidade de obtenção da informação promoveu inúmeras possibilidades de buscas pelo conhecimento. A partir dos séculos XVIII e XIX, o saber ganha uma importância maior, demonstrando interesse e preocupação com a capacidade de formar indivíduos ativos e livres, com destaque para a liberdade corporal, em oposição às práticas mecanicistas (PAIM; STREY, 2004).

A concepção de beleza padronizada, sustentada pela imposição do consumo, foi instituída pelo novo ideal tecnológico, que é uma característica da nova lógica da produção do sistema capitalista; foi o motivo principal pela excessiva diminuição das práticas corporais, no que tange aos aspectos qualitativos e quantitativos. Podemos afirmar que, com a comunicação acontecendo de uma forma mais elaborada e intensa, a abordagem e a divulgação do corpo não se limitaram somente a arte (pintura e desenhos) como era na modernidade, tendo sua reprodução ampliada pela fotografia, televisão, cinema dentre outros, sendo capaz de alcançar cada vez mais indivíduos.

Essa nova postura do sujeito na contemporaneidade constrói a imagem de um ser individualista, conforme aborda Tucherman (2004, p. 69):

Chegando ao século XIX, temos uma sociedade anônima, uma vasta população de gente que não se conhece. O trabalho, o lazer, o convívio com a família são atividades separadas, vividas em compartimentos a ela destinados. O homem procura proteger-se do olhar dos outros.

O surgimento de um novo modelo de solidão dá a impressão do aparecimento de um corpo solitário, que mesmo rodeado por milhões de pessoas, encontra-se fisicamente isolado, que tem como consequência a busca por um culto ao corpo caracterizada pela falta de contatos. Esta nova postura de defesa e de passividade fica clara na forma como se estabelecem as relações na contemporaneidade, existe uma dificuldade tamanha para a efetivação de contatos físicos.

O corpo na pós-modernidade perdeu a ideia de objeto, estabelecendo-se como corpo-sujeito, evidenciado e cultivado em uma perspectiva de corpo-carne, aspirando para si destaque e exaltação, reconhecendo-se como objeto-sujeito passível de ser cultuado (RIBEIRO, 2003, p. 7).

É verdade que a todo instante as pessoas buscam investir no seu corpo, com o objetivo de buscar, através dele, uma maior aceitação social, que padroniza seus conceitos orientados por um mercado que cresce e oferece cada vez mais produtos e serviços. Os meios de comunicação reproduzem a imagem de corpos que formatam um padrão de estética que não representa a maioria das pessoas, e que o torna quase inalcançável, tudo em resposta aos interesses da indústria de consumo. Corpos são anunciados como referenciais de beleza onde o poder de sedução através da imagem corporal ganha contorno de um jogo mercadológico. Conceitos de saúde, magreza, altura, cor são veiculados como a representação da beleza corporal adequada aos padrões.

Nesta perspectiva, Pelegrini (2006) ressalta que a publicidade domina a ideia de subjetividade do indivíduo, provocando-o a recriar-se, tendo agora o modo de vida evidenciado por ela. Esta concepção mercantil configura-se com princípios equivalentes aos nossos medos mais íntimos, exalando o receio mais profundo da morte e de nos tornarmos velhos, o que faz com que busquemos os produtos e serviços oferecidos por esta indústria, os quais vendem a ideia de possibilitar ao corpo a vivacidade e a beleza eternas, domando assim nossos anseios.

O sujeito da contemporaneidade corre atrás de encaixar-se nesse modelo estético, o que possivelmente suscita uma crise de sua imagem, apresentando-se através de um conjunto

de sinais como a utilização cada vez maior de próteses, novas cirurgias estéticas, o uso da biologia celular, o *cibercorpo*. Desta forma, o mercado da beleza e da saúde vê no corpo o seu maior cliente e dependente. Torna-se evidente que esta crise vivenciada pelo corpo desencadeará evidentemente uma crise na cultura corporal, possibilitando também o início de uma crise na identidade desse sujeito contemporâneo:

É interessante notar como os discursos que normalizam o corpo, sejam eles científico, tecnológico, publicitário, médico, estético, vão tomando conta da vida simbólica/ subjetiva do indivíduo, invadindo as dimensões expressivas e simbólicas da corporeidade, fornecendo imagens e informações que reconfiguram o próprio âmbito da vivência corporal (NOVAES, 2006, p. 55).

As preocupações com o aspecto físico exibem consequências marcantes, estas exibem-se como um meio de preparar-se para lidar com vereditos e as expectativas da sociedade. Controlamos o corpo para conseguir que sejamos reconhecidos e aprovados socialmente, momento em que associamos o prazer ao esforço, e este será mensurado proporcionalmente a partir da ansiedade (NOVAES, 2006).

Entende-se que o capitalismo praticado na modernidade era um sistema voltado para a produção, no qual o corpo constituía-se para o mercado como uma força laboral, controlado e mantido saudável. Já o capitalismo de hoje tem como característica a superprodução, onde o objetivo é consumir o que é produzido em grande escala, independentemente das necessidades do indivíduo, neste cenário o corpo tem a possibilidade de consumir ser consumido (VAZ, 2006).

De acordo com Turner (1992), no começo do capitalismo existia uma ligação entre a disciplina, o ascetismo, o corpo e a produção; já no capitalismo dos tempos de agora há um destaque fundamentalmente distinto e do hedonismo, do desejo e da diversão. O corpo é constituído, modelado e apresenta-se individualmente, é construção pessoal, variável e adaptável às intenções e desejos do sujeito.

Os novos conceitos de corpo estão ligados às mudanças sociais instigadas pelos estudos feministas das décadas de 60 e 70 do século XX, a respeito das distinções entre homens e mulheres serem analisadas a partir de condições históricas e culturais, e não como fatores estritamente sexuais e biológicos. No entanto, são as condições sócio-biológicas que sobressaem na concepção de corpo do século XX. Homens e mulheres buscam adaptar-se aos grupos como indivíduos, mesmo que para chegar a este objetivo desistam diversas vezes da sua liberdade de agir e expressar (PAIM; STREY, 2004).

O que se constitui humano, segundo Rosário (2006), tem se formado à luz de uma duplicidade que somente é percebida em posições distintas como corpo e alma, razão e emoção, masculino e feminino. A partir disto constrói a explicação dos seus corpos em uma sistemática produtiva, econômica e mercadológica que tem imperado na sociedade ocidental, instituindo uma concepção de corpo sexual e produtivo, característico do homem, fazendo alusão ao sistema capitalista, limitando excessivamente o aspecto de sedução, mais intimamente relacionado às mulheres (ROSÁRIO, 2006).

Diante desse processo, todos os dispositivos desenvolvidos pelo poder que coíbe e limita o corpo parecem fortalecer o papel fundamental da sexualidade. O incentivo ao consumo material ocasionará um cuidado intensificado sobre o corpo, o prazer, e necessariamente o estímulo à sexualidade, o que é reforçado pelo discurso da psicanálise que identifica uma estreita relação entre corpo e sexualidade. O aspecto sexual assume na maioria das vezes a conceituação do corpo. Na sociedade atual, onde o consumo dita as diretrizes, o corpo por um lado é idealizado e por outro é profundamente censurado por não se enquadrar nas exigências expressas pela publicidade (TURNER, 1992).

A estética corporal nunca exerceu tanta obsessão quanto na atualidade, que tem se constituído como um período em que o corpo tem estado em bastante evidência. De maneira que se observa uma época de muita valorização do atributo físico, com uma busca incessante por um corpo saudável e sarado.

A excessiva preocupação com a qualidade de vida que considera o corpo como elemento principal é uma questão nítida. Impera na cultura contemporânea a procura por bem-estar físico, que gera pela mídia a padronização do corpo belo. A representação de corpos femininos magros, graciosos, sem o aparecimento de rugas e celulites, cabelos compridos e lisos, compõe a imagem da publicidade de produtos estéticos, cosméticos e cirurgias corretivas. Contudo, a indústria da estética não atinge somente as mulheres nos dias atuais. Os homens também têm sido alvos do mercado publicitário da beleza e da sua cultuação ao corpo. Corpos musculosos e bem definidos, pele clara e cabelos abundantes têm formado o padrão estipulado pela mídia.

De acordo com Costa (2005), uma mudança somática na cultura gerou uma revolução no modo como é enxergada a corporeidade. Assim, há muito tempo, a essência do sujeito deixou de ser o aspecto mais importante; a interioridade, os sentimentos e o pensamento perderam espaço para a preocupação com o corpo, sua excelência física e seu

aspecto saudável e jovem. A condição anteriormente citada, acaba por enfatizar a primazia do corpo na constituição de um padrão estético hegemônico.

A exibição e apresentação de uma nova referência para o corpo podem ser percebidas nos artistas e desportistas, ou até mesmo nos requisitos e imposições de saúde e aparência das pessoas ditas comuns. A mídia auxilia na propagação extremamente rápida e feroz de peças publicitárias que qualificam o novo padrão de corpo.

O corpo nunca esteve tão em evidência nos meios de comunicação como agora, e isto pode ser observado em revistas com conteúdo de moda, peças publicitárias na internet, em jornais e principalmente na televisão. Para onde se olha é possível avistar imagens de corpos, que ao que tudo indica, são absolutamente perfeitos, no que diz respeito à estética. Coloca-se em voga a ideia do corpo perfeito, cultuado, admirado e desejado:

São, de fato, as representações nas mídias e publicidade que têm o mais profundo efeito sobre as experiências do corpo. São elas que nos levam a imaginar, a diagramar, a fantasiar determinadas existências corporais, na forma de sonhar e desejar que propõem (SANTAELLA, 2004, p. 125).

Deste modo, percebe-se que a corporeidade e a imagem, são, nos dias de hoje, elementos cada vez mais fundamentais na afirmação da identidade em meio às pessoas que buscam afirmar-se enquanto sujeitos no mundo e no compartilhamento do mesmo território social.

Reparar algumas imperfeições indesejadas no corpo pode significar muita satisfação pessoal, visto que ocasiona outra forma de estabelecer relações com os outros, consigo e com a sociedade. Por conseguinte, os anseios com o corpo ultrapassam a busca por uma aparência física, que se desenvolve a partir das relações sociais e pela necessidade de conviver em grupo. Isso tem como consequências mudanças nas subjetividades contemporâneas, na maneira de ser, de sentir e de exibir-se ao mundo. A admiração excessiva ao corpo provoca uma apropriação essencial de objetos da cultura consumista, que por sua vez produz subjetividade, estabelecendo um olhar que contribui com a ideia de padronização corporal:

O culto ao corpo constitui-se numa forma de consumo cultural, atendendo às necessidades mercadológicas da cultura de consumo e, simultaneamente, permitindo ao corpo ser o instrumento pelo qual o indivíduo transmite um estilo por ele construído, mediado, principalmente, pela mídia (CASTRO, 2004, p. 6).

É necessário salientar que a procura pelo padrão de corpo estabelecido hoje, impõe àqueles que não vieram ao mundo com um corpo “perfeito”, buscar os mecanismos disponíveis para resolver o “problema”. Os corpos construídos culturalmente se sobressaem em relação ao biológico. Podemos perceber tal situação quando vemos a mídia nos apresentar “verdades que não são verdadeiras”, que não representam a situação real da sociedade, como por exemplo, quando assistimos uma propaganda sobre produtos e serviços para atingir um padrão difícil de ser atingido ou na maioria das vezes jamais será alcançado. Sobre isto, Costa (2005, p. 197) conclui que:

O corpo da publicidade, entretanto, não se dirige diretamente a nenhum de nós ou considera as peculiaridades de nossas histórias de vidas, ao provocar o nosso desejo de imitá-lo. A moda, em sua neutralidade moral em constante mudança, não nos acusa, nem elogia, apenas se apresenta como um ideal que devemos perseguir, sem consideração pelas consequências físico-emocionais que venhamos a sofrer. Não há, por conseguinte, como saber qual o justo caminho da virtude bioascética. Tudo que resta é correr atrás, sempre em atraso e de forma angustiante, do corpo da moda.

De certa forma, este conceito de corpo adequado, hoje exige muito do sujeito, tanto com relação às demandas financeiras para se atingir o ideal corpóreo, quanto ao desgaste mental para a convivência com as cobranças por um corpo padronizado, o que se tornou um desestabilizador da vida do indivíduo, rompendo com o seu equilíbrio natural. Costa (2001, p. 8) afirma que “a cultura somática acabou de completar a tarefa, ao fazer do corpo espelho da alma. O corpo tornou-se a vitrine compulsória, permanentemente devassada pelo olhar do outro anônimo, de nossos vícios e virtudes, fraquezas e forças”, nesta perspectiva o sujeito é forçado a obter um corpo idealizado por outros.

A corrida generalizada por um corpo idealizado, “elaborado” pelo mercado e propagado pela mídia, fez evidenciar e aprofundar diversos questionamentos sobre a imagem que o indivíduo tem de si. O surgimento de transtornos ligados à sua aparência como a anorexia, a bulimia, a prática desregrada de atividades físicas, o medo excessivo de envelhecer, está intimamente ligado à obsessão doentia para conquistar o corpo da propaganda.

Costa (2005) ressalta ainda que o indivíduo da atualidade sofre de um fascínio exacerbado pelas possibilidades de alterações físicas prometidas pela ciência contemporânea. Assim, a ciência cria, a publicidade faz a mediação abrindo caminho para a ilusão e o mercado vende, propiciando a construção de novos corpos. Este corpo construído é bem diferente daqueles de outros tempos, tanto no que tange a sua estética quanto sua concepção

na sociedade a qual pertenciam. Podemos afirmar que a diferença entre estes dois corpos, o de antes e o construído, está nas cicatrizes que a contemporaneidade cravou neste novo corpo, sendo que a mídia e a ciência contemporânea foram elementos muito importantes nesta ação.

Na atualidade, quando analisamos em aspecto geral a imagem corporal, devido às mudanças individuais provocadas pelas pessoas em seus corpos, podemos perceber alterações bruscas na sociedade. A busca para apagar características ligadas à velhice, como por exemplo, rugas, flacidez, calvície, dá à sociedade uma nova aparência, que, ao passo que envelhece na idade cronológica, assume uma fisionomia cada vez mais jovem.

Ao encontrar diversas possibilidades de modificações do seu corpo o indivíduo acaba por transformar também outros aspectos como o seu comportamento e a forma de relação com os outros. As pessoas ampliam e ou criam novas relações com outros grupos sociais, agregando assim às suas vidas novas maneiras de ver e encarar o mundo, e desta forma, o limiar entre ser jovem e ser velho não estará mais estabelecido pelas marcas físicas impostas pelo tempo como era na modernidade.

O corpo é o nosso primeiro instrumento de identificação e comunicação com a sociedade na qual vivemos, e esta determina a concepção que ele terá a partir de então. Dizem-nos quem somos e quem seremos, primeiramente através do corpo. Nos dias de hoje, o corpo configura-se como um signo que estabelece o modo como pensamos e vivemos, como se dão nossos relacionamentos e principalmente como entendemos a nossa significância no mundo, conforme defende Vaz (2006, p. 40):

[...] sua forma pode não condizer com a aparência que desejamos ter; o corpo também é o lugar onde percebemos em nós a passagem do tempo e a aproximação da morte; e suas exigências e recalcitâncias são a ocasião privilegiada da experiência do “apesar de nós”; sofremos quando não queremos, buscamos certos prazeres mesmo sabendo que não devíamos, esforçamo-nos para que nossos corpos façam algo e angustiamo-nos com sua recusa.

Os questionamentos com o corpo são evidenciados em todos os contextos da vida das pessoas, demonstrando a ideia de que ele é um instrumento que apresenta erros e defeitos inerentes à existência do ser humano, uma peça que necessita de reparos e aperfeiçoamento, o que conseqüentemente proporcionará respostas às demandas de todas as dimensões do indivíduo, ou seja, um fator determinante na felicidade suprema da vida humana, uma vez que suprirá os seus desejos e os dos outros.

Visto que o corpo representa a maneira como desejamos ser vistos, a forma como gostaríamos de ser lembrados, ou seja, como desejamos nos apresentar ao mundo e estabelecer o melhor modo dele nos ver, verifica-se que qualquer aborrecimento no que diz respeito a nossa anatomia pressupõe-se que houve um problema com o mundo, e é exatamente por tal situação que muitas pessoas almejam uma transformação no seu corpo quando existe alguma insatisfação com o mundo e ou com suas relações estabelecidas com os outros.

Sendo assim, temos o mesmo entendimento de Le Breton (2003, p. 65) quando aborda que “pensar o corpo é outra maneira de pensar o mundo e o vínculo social: qualquer confusão introduzida na configuração do corpo é uma confusão introduzida na coerência do mundo”. É possível que seja esta situação que faça com que muitos sujeitos que não aceitam seu corpo busquem serviços e produtos criados e desenvolvidos na contemporaneidade com o intuito de tornar-se mais jovens e belos respondendo aos seus anseios e aos da sociedade, desta forma, alterando seu corpo estaria mudando conjuntamente o mundo e por consequência sua vida.

Temos a oportunidade de observar na atualidade um esgotamento das relações sociais, como afirma Lipovetsky (2005), que vivemos na contemporaneidade, uma “era do vazio”, um período em que surge uma nova ideia de cultura que é constituída por diversas características, como por exemplo a procura desenfreada por qualidade de vida, o enfraquecimento de conceitos e explicações advindos da modernidade, uma exaltação ao indivíduo sensível, culto ao eu, o engrandecimento das questões locais e regionais. Por todos os lados é perceptível a intensa procura por uma maneira de dar sentido à vida, de encontrar sua essência, haja vista que é repleta de lacunas inexplicáveis e incompreendidas, sendo que a vida pode ser um caminho de muitas oportunidades, prazeres e vivências.

Rocha (2013, p. 51) denomina a juventude atual de *outsiders* em função destas vivências contemporâneas:

Passadas algumas décadas, *outsider* assumiu a denominação inglesa de *outcast* no sentido de indivíduo desprovido de poder, excluído de um grupo popular, destacando-se pelo posicionamento à margem do grupo dominante, identificando-se com culturas alternativas. Juventude *outsider* refere-se àqueles jovens que não se enquadram, não se adequam a um agrupamento. Àquele que não é aceito e se considera diferente daquele aceito como um membro de um determinado grupo social. Dizem-se *outsiders* os personagens adolescentes que, nas representações cinematográficas juvenis, se sentem estrangeiros em relação às tribos ou grupos dominantes nos quais circula, a exemplo dos *high schools*.

A modernidade e suas concepções de projetos grandiosos perdem sua importância, cedendo espaço à alteridade, à finalidade e aos propósitos menores. Quando os grandes discursos são esvaziados em detrimento de pequenas discussões que contemplem subjetividades, o capitalismo aproveita-se deste cenário e vê na publicidade o seu instrumento ideal para organizar e gerir uma sociedade que está inserida em um contexto novo, mas ainda dominada pela lógica do mercado. Portanto, unem-se na contemporaneidade aspectos midiáticos e mercadológicos, culturais e econômicos, espaços sociais e subjetividade. Assim, habitamos um mundo completamente diferente de outrora, onde a superficialidade é o cerne das relações estabelecidas entre as pessoas, e estas relações são cada vez mais espetacularizadas.

Debord (1997) tece críticas à sociedade contemporânea e ao consumismo, debate desde meados do século XX a ideia da “sociedade do espetáculo”, que fundamenta as relações dos indivíduos em boa parte do mundo.

A concepção de sociedade do espetáculo é importante no mundo contemporâneo devido às próprias características que ela impõe sobre os indivíduos. A ideia de corpo difundida nos dias atuais, passou a ser parte essencial do espetáculo. Aspecto central e fundamental no conceito “espetacularizado” do corpo.

Na perspectiva de Costa (2005, p. 228):

O espetáculo reordena o mundo como um desfile de imagens que determina o que merece atenção ou admiração. Como viver sexualmente; como amar romanticamente; como educar os filhos; como ter saúde física e mental; como conquistar amigos e fazer amizades; como vencer no mundo dos negócios; como aproveitar melhor o tempo de lazer; como distinguir violência e paz; como saber o que é justo ou injusto; em quais políticos votar; quais filmes, peças de teatro e tipos de música gostar, enfim, como ser feliz e dar sentido à vida, tudo isto é aprendido por intermédio da mídia; nada disto convida o sujeito a pensar por que o significado do real se exaure em sua versão virtual.

Entendemos dessa forma que uma vez que os indivíduos são condicionados a observar o mundo através das lentes do espetáculo, são influenciados a tornarem-se um de seus integrantes e a reproduzir o modo de vida praticado pelos agentes da moda. Assim, a sociedade do espetáculo passa a ser o mundo da imagem e também o mundo da forma física cultuado por famosos. Desta maneira, Costa (2005, p. 228) ressalta que a reprodução da espetacularização no mundo não deve ser um ato que tenha muito tempo de existência, uma vez que diversos indivíduos não reúnem as condições essenciais para o deleite do espetáculo.

A maioria nem pode ostentar as riquezas, o poder político, os dotes artísticos ou a formação intelectual dos famosos, nem tampouco fazer parte da rede de influências que os mantém na mídia. Resta, então, se contentar em imitar o que eles têm de acessível a qualquer um, a aparência corporal. Daí nasce a obsessão pelo corpo espetacular.

Nos dias atuais, imagens de personalidades divulgadas mundialmente pela mídia têm influenciado e incentivado muitas pessoas a buscarem uma nova imagem de si mesmo e conseqüentemente reconstruir, quantas vezes forem necessárias, seu corpo a fim de encaixar-se nas definições e modelos corporais propostos nos tempos de agora. É fundamental ressaltar que a publicidade relaciona-se estreitamente com o belo. Nesta ideia, o belo como aspiração da perfeição, repassado à sociedade através das propagandas produzidas pela mídia. Logo, o capitalismo renova-se buscando novas fórmulas de conquistar o mercado.

O corpo hoje concentra uma variedade muito grande de discursos a respeito de suas possibilidades de condicionamento físico, estética e saúde. Associados a estes discursos no mundo contemporâneo está o mercado e a mídia. Esta última dissemina mensagens, através de seus mais distintos mecanismos que existe a possibilidade de que o corpo pode ser reconstruído. Assim, fica o entendimento de que o corpo biológico natural não está pronto e acabado. Basta você reunir condições de pagar para remodelá-lo!

2.2 Cultura corporal e corpo no ambiente escolar

Diversos discursos são apresentados sobre o conceito da Educação Física e de que maneira esta estrutura-se enquanto componente curricular presente na escola, que vão desde as concepções desenvolvimentistas, relacionadas ao desenvolvimento e ao comportamento motor dos alunos até abordagens mais progressistas, como a histórico-crítica, crítico-emancipatória ou crítico-superadora, que tratam a Educação Física como fenômeno cultural. Neste último grupo, evidenciam-se autores que discutem a Educação Física inter-relacionando os aspectos corporais e culturais, como Kunz (1991), Bracht (1999) e Castellani Filho et al. (1992).

Existem inúmeros entendimentos sobre o objeto de estudo da Educação Física, mas optamos por aprofundar a discussão apenas naquele que a entende como cultura corporal de movimento.

A expressão *cultura do movimento* foi discutida inicialmente na Educação Física, com as pesquisas de Kunz (1991) que rompe com o entendimento de movimento humano

restrito ao aspecto físico, percebido unicamente como os movimentos dinâmicos de um determinado corpo em determinado espaço. Na concepção proposta pelo autor, o ser humano traz junto ao movimento uma série de intenções e significados culturais. Passa a ser questionado o aspecto mecânico do corpo, do seu movimento e sua relação de desmembramento com o mundo. A fenomenologia estabelece o conceito de inseparabilidade entre o homem e o mundo em que está inserido, fundamentando o entendimento dessa nova proposta de corpo na Educação Física.

A ênfase sobre a nova abordagem da Educação Física, idealizada dada por Kunz (1991) está relacionada ao movimento nos processos de ensino-aprendizagem, caracterizando uma nova postura frente à importância dos aspectos pedagógicos pouco considerados outrora pela área. Podemos ressaltar que a fenomenologia foi outro aspecto que contribuiu para a aproximação da Educação Física com a área pedagógica, principalmente com o pensamento de Merleau-Ponty (2006), que propõe discussões de áreas da estética, da história, das ciências cognitivas, dando assim à área do movimento corporal um caráter epistemológico.

A cultura do movimento, ao aproximar as concepções de corpo, natureza e cultura, nos permite compreender que o conhecimento é fruto de um processo de construção e reconstrução em diversos momentos da vida e da história do indivíduo. Um saber apontado pela linguagem sensível que aflora do corpo e é apresentada no movimento, traz em si características sócio-históricas, culturais e biológicas, não se restringindo às manifestações de lutas, danças, esportes, jogos ou ginásticas, mas envolvendo muitas outras formas que o sujeito tem de utilizar seu corpo, ou seja, como concebe e vivencia sua corporalidade.

Este saber que nos possibilita um melhor entendimento do mundo através do corpo que está em movimento no ambiente e também se movimenta no contexto histórico e cultural. O movimento corporal é responsável pela apresentação da linguagem sensível, que é revelada em tempos e espaços distintos e depende de cada indivíduo e da comunidade onde este está inserido. O ser humano possui as competências necessárias para criar e recriar e paralelamente conseguir expressar-se e comunicar-se.

Entender que a cultura de movimento abrange uma ligação entre corpo, natureza e cultura através de uma lógica recursiva é compreender que as manifestações corporais, influenciadas pelas ações orgânicas e pelo intercâmbio cultural. Concomitantemente entendemos que a cultura de movimento elabora e reelabora expressões corporais específicas das lutas, das danças, das ginásticas e dos esportes, ocasionando alterações tanto no organismo quanto nas comunidades em que estabelecem relações.

Conseguimos constatar esta ideia de recursividade no momento em que é percebida qualquer perturbação na comunicação intraorgânica como transtornos hormonais, psicológicos e metabólicos, evidenciando a ocorrência de instabilidades na codificação da linguagem ou comprometendo a capacidade de criação e de imaginação. O processo de criar do sujeito também poder influir na atividade orgânica, desta forma:

[...] um determinado espetáculo, um poema ou um romance, um ritual, uma dança, uma peça musical ou teatral, ou até mesmo a narrativa empolgada de uma partida esportiva podem emocionar alguém até as lágrimas, afetando, ainda que por momentos, seu equilíbrio biológico, ou seja, alterando o ritmo e a qualidade da comunicação intraorgânica (BAITELLO JÚNIOR, 1999, p. 41).

Percebemos que as manifestações culturais relacionadas às lutas, aos esportes, aos jogos e à ginástica estabelecem uma relação permanente com os códigos da atividade orgânica e com os da linguagem. De acordo com Mauss (1974) as ações corporais instituem-se enquanto fenômenos biopsicosociológicos, uma vez que se propõem em criar vínculo entre aspectos biológicos e culturais, até porque admitem que as técnicas corporais determinam os fenômenos biológicos.

No que concerne ao significado destas corporalidades, entendemos que conservam definições originais consoantes ao local em que foram concebidas, podendo alterados de acordo com novos contextos ou novas leituras que a sociedade tenha ou vivencie. Nesta perspectiva, a interpretação das técnicas corporais diferencia em concordância com a educação, as distintas vivências e as trocas culturais. Em um certo lugar uma expressão corporal pode ser aceita e em outro não, como aborda Mauss (1974).

Sendo produzidos no local ou trazidos de um outro ambiente, os jogos, as danças, as lutas ou as ginásticas vão sendo reelaboradas pelos indivíduos que interagem com ela. Novas possibilidades de utilização do corpo são apresentadas, obtendo novos sentidos e alterando os métodos e os objetivos. Esta prática de transitar por novos territórios, além de acontecer pelo motivo de se constituírem como grupos comunicativos, também acabam sofrendo influência do que a sociedade em que estão permeados considera como valoroso, terminando por aceitar os preceitos das concepções mercadológicas e de espetacularização. Baitello Jr. (1999) afirma que se formos capazes de compreender a codificação característica da cultura, é possível entendê-la, o que proporcionaria a comunicação entre culturas distintas.

As lutas, as danças, as ginásticas e os esportes são produções que aparecem da necessidade de imortalizar seus produtores, que se vão e mesmo assim conseguem manter-se

na lembrança das pessoas através de seus legados. Estas produções são recriadas por intermédio de novas revelações, novas explorações, novos sentidos dos diversos sujeitos ou de suas comunidades que são passadas através das gerações, por diferentes povos e lugares, possibilitando as trocas culturais.

A concepção da cultura de movimento compreendida a partir da relação entre corpo, natureza e cultura, contribuirá para que os docentes possam oferecer uma proposta curricular da Educação Física pautada na realidade dos discentes, com o objetivo de possibilitar uma leitura reflexiva, autônoma e crítica da realidade. Estes docentes poderão iniciar suas discussões e os conteúdos a partir de aspectos que evidenciem as características das comunidades onde estão inseridos seus alunos, despertando neles o interesse por debater e problematizar os contextos culturais dos seus territórios, criando possibilidade de intervir elaborando soluções para possíveis problemas observados.

Trazer a discussão da cultura de movimento sob o ponto de vista anteriormente discutido, auxilia para a ampliação dos horizontes dos educandos frente às inúmeras possibilidades de manifestações culturais de outras conjunturas sociais, proporcionando análises e reflexões sobre o multiculturalismo, as condições de trocas culturais, a fim de facilitar o estreitamento das relações dos sujeitos de diversos territórios pelo mundo.

Práticas docentes que permitam a percepção dos agentes que influenciam as manifestações da cultura de movimento, podem ser apresentadas aos alunos de uma maneira que eles compreendam as mudanças provocadas no corpo, e que estas alterações são consequências de aspectos orgânicos que interagem com o mundo, e são vividas e expressadas através da corporeidade, sendo assim, não estão separados dos aspectos culturais.

Daólio (2007) sugere uma Educação Física que perceba o indivíduo de modo que ele se compreenda como sujeito socializado e numa perspectiva intersubjetiva, sendo capaz de partilhar o momento histórico similar ao que o educador vivencia, desta forma, o sujeito é entendido como componente fundamental no processo educativo a ser proposto pelo educador.

Este educador deve levar em consideração a capacidade do sujeito de pensar, expressar, agir e que ele é membro de um grupo sociocultural, o que o condiciona a ser uma pessoa capaz de propor e provocar intervenções no mundo, sendo assim, vê-lo e considerá-lo somente como uma máquina corpórea configura um equívoco. Esta maneira de reduzir o indivíduo não representa toda a sua complexidade corporal e de suas manifestações a partir do seu corpo.

De acordo com o Castellani Filho et al. (1992), todas as maneiras de manifestações corpóreas são historicamente produzidas e culturalmente construídas. Inúmeras práticas corporais foram desenvolvidas em determinados períodos históricos como forma de responder aos anseios e necessidades do homem.

Associamos todos estes anseios apresentados pelo homem ao longo de diversos períodos históricos ao contexto da Educação Física, que acreditamos ter a responsabilidade de elucidar a realidade social por meio dos aspectos corporais. Brasil (1998, p. 29), mostra que:

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura na medida em que tudo o que faz é parte de um contexto em que se produzem e reproduzem conhecimentos. O conceito de cultura é aqui entendido, simultaneamente, como produto da sociedade e como processo dinâmico que vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.

Não é possível discutir cultura corporal do movimento na escola sem direcionar este debate para a Educação Física, uma vez que é este o componente curricular que disponibilizará de ferramentas para esta problematização, que é respaldada por Brasil (1998, p. 27):

Portanto, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

É papel da Educação Física uma análise reflexiva que rompe com o caráter individualista atualmente difundido pela sociedade contemporânea. O rompimento com o paradigma do corpo-máquina e a exclusividade dada aos aspectos biológicos do movimento deveriam ser o ponto inicial das discussões. Aspectos relacionados à liberdade, à dignidade, ao respeito e à autonomia podem ser demonstrados nas manifestações corporais e culturais na escola. Hoje é percebida nas escolas brasileiras uma natureza competitiva, que muitas vezes excedem a normalidade, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e levantando questionamentos dos alunos sobre a real importância da Educação Física no currículo escolar. O aspecto competitivo externaliza o ideal normativo, controlador e muitas vezes preconceituoso da escola (LEITE, 2010).

É importante que o professor crie um clima acolhedor nas aulas de Educação Física possibilitando as diversas manifestações corporais e através delas os sentimentos e emoções dos educandos. Estas situações terão fundamento e importância quando o professor as estimulam, prezando pelo equilíbrio cognitivo, social, afetivo, psicológico e motor do corpo, objetivo primordial da área (FERREIRA, 2006).

A escola deve ser encarada como um território de experiências para os educandos, ondes eles serão capazes de se autoconhecerem, sendo a cultura corporal do movimento uma inspiração para isto. Estas manifestações culturais podem proporcionar-lhes uma comunicação com o mundo, aprendendo a conhecê-lo e compreendê-lo, preparando para, se necessário, intervir nele.

2.3 Corpo, sexualidade e gênero

O ambiente escolar como lugar de confluência social é vislumbrado por inter-relações definidas, quase sempre, por choques, em razão da não aceitação do que na maioria das vezes é estigmatizado como diferente.

A educação é um direito de todos, conforme conjecturado no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1998): “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. ”. O mesmo direito à educação é assegurado no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) que além de garantir o direito a educação a todos, menciona que nos limites da escola não deve haver nenhuma forma de exclusão, principalmente no que tange ao comportamento corporal, e à diversidade sexual e de gênero (BRASIL, 1996).

Evidenciar uma instituição escolar voltada para a compreensão das diversidades existentes no seu interior implica na importância de formação de professores e professoras voltados aos conceitos e discussões sobre corpo, corporeidade, diversidade, diversidade sexual e de gênero, realizadas pela contemporaneidade, para que estes possam promover e dialogar juntamente com seus alunos e alunas a importância da valorização das diferenças na escola.

A escola é o lugar que proporciona o vínculo entre professores (as) e alunos (as) através do conhecimento e das atitudes, numa vertente onde o (a) professor (a) torna-se fundamental nos debates que possibilitam transformações necessárias na sociedade. Entretanto, estes educadores que podem ser promotores destas discussões na escola, são

sujeitos que fazem parte da mesma sociedade que objetiva-se mudar, ou seja, tem também a mesma constituição social e histórica da sociedade, seus medos, preconceitos e autoritarismo.

A seguir discutiremos os diversos olhares e conceitos dados ao corpo, à sexualidade e ao gênero, ao longo da história da humanidade, afim de compreender a visão da sociedade atual sobre os mesmos.

Muitos estudiosos suscitam em suas discussões sobre o corpo certa ambiguidade e vários questionamentos, o que tem dado a ele um entendimento dicotômico para a sociedade, uma vez que, sua compreensão se constitui, não como um todo, mas sim fragmentada (CARDIM, 2009). Podemos concluir que a concepção de corpo foi elaborada sob diversos olhares e interpretações, sofrendo influências culturais que ao longo do tempo foram constituídas pela sociedade.

Diversas maneiras têm sido apresentadas para “domesticar” o corpo, tendo como justificativas o contexto histórico no qual ele está inserido e as referências que se apresentam nessa época. Anteriormente, na Grécia Antiga, Platão entendia o corpo como uma prisão para a alma, posteriormente, na Idade Média, o corpo é tido como pecaminoso pela Igreja Católica e também visto com um elemento distinto e separado da mente; já no Renascimento percebemos o interesse das ciências médicas em estudá-lo.

Uma das grandes discussões relacionadas ao corpo está pautada no entendimento da sociedade medieval do ocidente, principalmente influenciada pela Igreja Católica, que vislumbrava o corpo como dádiva e glória religiosa, mantido pelo sagrado corpo de Cristo, responsável por salvar àqueles que têm pecados. Outra discussão relacionava-se à possibilidade de haver redenção dos pecados causados pelo corpo através do sacrifício da paixão, ou seja, o corpo humano percebe sua humilhação nas profundezas do pecado e no vexame do pecador.

Na Idade Média, a Igreja Católica concebia o corpo como veste pecaminosa da alma, um *locus* do pecado. Os medos que cercavam o corpo do ser humano eram acentuados que se referiam ao corpo da mulher, porque este poderia ser um caminho sem voltas para a perdição do homem. A forma como corpo feminino era visto estava amparada na linha tênue que separa o bem do mal, o bem representado pela castidade, e por ser um gerador de semelhantes; já o mal por representar a sexualidade e os excessos cometidos pela exaltação sexual, condenados pela igreja, assim como defendido por Corbin; Courtine; Vigarello (2008) o corpo daqueles que se diziam cristãos estava marcado entre a exaltação e a repressão, era a alma esplendorosa presa ao corpo regado pelo pecado.

Nos séculos finais da Idade Média, observou-se a reabilitação do corpo humano e a exaltação ao casamento, evidenciados no século XV, caracterizando o início de um período de dilemas relacionados à manifestação de assuntos ligados ao corpo e à sexualidade. Na Europa do século XV ao século XVII sobressaiu-se uma visão de corpo e sexualidade que estava estritamente ligada às concepções da sociedade da época, principalmente influenciadas pelo respeito à religião.

Com a chegada do século XVIII passa a ser nítido um novo olhar sobre os corpos e a sexualidade de jovens e crianças, antes uma questão jamais abordada. Neste período, a sexualidade das crianças passa a ter uma atenção maior e a receber cuidados, como a preocupação com a masturbação, considerada um grave problema patológico, devendo ser tratado até mesmo com remédios caso fosse necessário para combater tal doença. Assim, a medicina assume papel fundamental no controle da sexualidade, intervindo no ambiente familiar, através do corpo das crianças, o que acabou por normatizar as ações e atitudes infantis, conseqüentemente, padronizando a vida familiar.

As distinções sobre corpo, gênero e sexualidade elaboradas no decorrer do processo de organização da sociedade, abordadas anteriormente, principalmente no que tange seus aspectos históricos e sociais, afirmam com autoritarismo como homens e mulheres devem se colocar e com o que devem se ocupar.

De acordo com Foucault (1984), a sociedade contemporânea é resultado de um processo de construção social, em que a soberania do homem está historicamente presente, pela inferioridade do feminino, pelo forte respaldo das diferenças de gênero e pelo entendimento de poder.

Em seus estudos sobre o corpo e a sexualidade Foucault (1984) destaca que o corpo não é somente uma constituição da cultura, mas um elemento que serve para propiciar o controle da sociedade. O corpo e a sexualidade são produtos de processos culturais e das ações estabelecidas pelo controle social, ou seja, através da cultura constitui-se o corpo e por intermédio dele a sociedade é controlada.

No cenário social contemporâneo, o entendimento de corpo ainda é limitado, desde as concepções filosóficas até as mais recentes teorias, tentam explicar ou debatê-lo enquanto elemento social, cultural, político e sexual. Os diversos conceitos de corpo não demonstram o que é o corpo, no entanto, são capazes de nos apresentar, sob os aspectos culturais, como um ambiente social nos constitui enquanto corpo-sujeito. O corpo é como um agente misterioso que não se limita a um único conceito, porque se fosse desta maneira, o subjugaríamos

somente enquanto dimensão devida, com foco na perpetuação da vida humana individual e coletiva.

O corpo está fortemente associado ao gênero e à sexualidade, assim como os agentes corpo e sujeito apresentam-se na totalidade. Contudo, em um conceito sociocultural o corpo é entendido de forma fragmentada e esta condição sempre o situou como ponto de análise e controle. Foucault (1984) destaca que mesmo se não existisse uma repressão sobre os corpos, sempre existiria um discurso com foco na sexualidade e o modo como o corpo é visto e compreendido no meio social.

Foucault (1984) nos apresenta uma teoria de controle e dominação sobre os corpos pelas garras do poder, quando defende que entender a sexualidade é compreendê-la como resultado das relações de poder entre os sujeitos, sejam eles homens ou mulheres, docentes ou discentes, pais ou filhos, estado ou sociedade.

Nas relações de poder, a sexualidade é uma ferramenta revestida de instrumentalidade e pode ser utilizada em diversas configurações nas interações sociais, e também passa a ser útil na organização das mais distintas estratégias (FOUCAULT, 1984).

É evidente para nós que existe uma regularização sobre a vida, de um modo que a sexualidade é mostrada como um aspecto importante entre as relações pré-definidas na sociedade, entre todos os agentes que a constitui como homens, mulheres, crianças, adolescentes, velhos e outros.

Portanto, ainda de acordo com Foucault (1984) a sexualidade tornou-se um ponto essencial para a produção e sistematização de uma biopolítica que favoreça a geração de corpos dóceis e saudáveis, destacando o entendimento de que com o controle do corpo é mais fácil conseguir o controle da sociedade e submetê-la a um condicionamento de regras, posturas e comportamentos.

Para delinear o debate sobre gênero, acreditamos que devemos iniciá-lo pela busca das referências que embasam a compreensão de seus conceitos.

Diversos idiomas pelo mundo, desde muitos séculos atrás definem “gênero” a partir da gramática, fazendo relação com espécie e família. Na atualidade, contudo, as pesquisas sobre gênero se alinham às concepções de sexo, sexualidade e diferença sexual, firmando-se como ponto central na estruturação de uma classificação das diferenças, fundamentando-se em dicotomias relacionadas ao sexo e ao gênero.

Os mais diversos significados de gênero estão entrelaçados com o contexto político da marginalização colonial, racial, sexual e essencialmente ligados ao capitalismo de produção e ao subjugamento do corpo.

Abordar este contexto torna-se fundamental para entendermos as constituições das concepções teóricas da relação gênero/sexo levantadas pelo movimento feminista na década de 70, que de acordo com Haraway (2004) as teorias feministas sobre gênero e suas possíveis variações, reafirmam uma organização específica do modelo opressor sobre as mulheres nas mais diversas culturas, nas quais as diferenças entre sexo e gênero são acentuadas.

As características que marcam a luta feminista estão associadas às indagações do papel masculino tendo soberania universal na sociedade, e o papel feminino está inferiorizado e excluído do contexto social, de maneira que o ideal masculino era genérico, e necessariamente deixava de fora toda as características femininas.

As mulheres não eram tidas como sujeitos existenciais distintos dos homens. Reivindicavam o direito de gerar filhos quando bem entendessem, lutavam contra a violência sobre sua figura e principalmente pela igualdade dos direitos femininos com relação aos masculinos. As mulheres começavam então a elaborar reflexões sobre as distinções entre elas e os homens da infância até a velhice. Estabeleciam discussões sobre a opressão do corpo e a submissão aos homens. Desta forma, foram estes os passos que despertaram nas mulheres a necessidade de reconstrução do seu papel na sociedade.

Louro (2010) afirma que as distinções biológicas determinaram desigualdades sociais nos mais distintos espaços ocupados por homens e mulheres, o que acabou por articular uma natureza opositora e dicotômica sobre o masculino e o feminino, frente às oposições binárias, estabelecidas por estas relações de gênero. O entendimento de gênero como ferramenta política, culminou com a visibilidade da mulher, entendendo-a como sujeito na construção da sua própria história.

No momento em que Louro (2010) analisa as incumbências da mulher e do homem na sociedade nos remete a uma observação do indivíduo e das relações que ele estabelece, de modo que as desigualdades entre eles se dão normalmente no cerne da comunicação frente a frente. Contudo, é destacado pela pesquisadora que as diversas maneiras em que a masculinidade e a feminilidade são apresentadas, na maioria das vezes, não são analisadas.

Para se entender esta complexa situação de gênero é imprescindível compreendê-lo como sendo constituído a partir da identidade de cada indivíduo, e nesta concepção, Louro (2010) ressalta o entendimento de identidade do sujeito como sendo plural, múltipla, capaz de

modificar-se, não sendo estática, e em algumas situações podendo até ser paradoxal, uma vez que esta identidade de gênero conecta-se com a identidade sexual, de modo que estas identidades surgem do conjunto de momentos vivenciados social e culturalmente de cada sujeito, de maneira que estes momentos são passíveis de transformações.

Os conceitos de corpo, gênero e sexualidade distinguem-se não somente entre as sociedades e os diferentes contextos históricos, mas também no seio de uma mesma sociedade, que é formada por distintos grupos relacionados à religião, etnia, raça, classe social, e nestes podemos encontrar muitas concepções a respeito dos aspectos corporais. Discussões a respeito das identidades de gênero e sexuais nos possibilitam uma análise dos indivíduos e das interações vivenciadas por eles, ou seja, nos levam a um entendimento dos papéis sexuais de homens e mulheres estabelecidos pelo jogo de poder, que através das instituições sociais, das falas, e também da simbologia, reafirmam a supremacia de um gênero sobre o outro.

O gênero forma a identidade do indivíduo, da mesma forma como a classe, a nacionalidade ou a etnia, por conseguinte, não podemos nos prender a papéis determinados socialmente entre homens e mulheres simplesmente pela sua distinção biológica de sexo, como afirma Louro (2010).

Perceber a sexualidade somente como uma condição natural para indivíduos nega a possibilidade de se discutir a respeito de seu aspecto social e político, ou a sua natureza construída e inseparável do ser humano (LOURO, 2000). De acordo com a autora, este conceito se ampara na biologia do corpo e na dedução de que todos vivem seus corpos, absolutamente da mesma maneira, como algo imodificável e que não pode ser expresso e sentido de outro modo.

As indagações de Louro (2000) nos possibilitam compreender que a sexualidade não é um aspecto natural do indivíduo, mas que é construída culturalmente. Esta compreensão nos leva a romper com o entendimento de que deva existir uma educação para homens e mulheres, focadas na biologia dos seus corpos, na perspectiva em que homens devem ser fortes fisicamente, não podendo ser emocionalmente sensíveis e as mulheres devem ser frágeis e meigas.

Fica claro nos debates sobre as relações de corpo, gênero e sexualidade, que foram estipulados papéis específicos para homens e para mulheres, os quais supervalorizam a exaltação da distinção de corpos masculinos e femininos.

Em suas discussões sobre o ambiente escolar, Louro (2000) destaca que tanto o contexto prático pedagógico quanto as teorias educacionais estabelecem um conceito único de identidade de gênero, sendo este normatizado. Uma vez estabelecido este conceito, aquelas identidades que desviem deste padrão passam a ser invisibilizadas na escola. Esta concepção reproduz e estabelece modelos fixos, rígidos e determinados de homem e de mulher.

Ainda que a temática das relações de gênero e da sexualidade tenha sido inserida no currículo escolar por meio dos temas transversais (Parâmetros Curriculares Nacionais), no dia-a-dia das instituições escolares as abordagens referentes à diversidade de gênero e sexual não são discutidas. Os PCNs englobam uma interpretação insipiente, restrita à visão de heteronormatividade¹⁴, invisibilizando as “novas” identidades. Em função disto, por meio de ações pedagógicas e também dos padrões de “normatividade social” praticados entre seus muros, diversas escolas multiplicam padronizações e preconceitos que muitas vezes culminam em atos violentos contra alguns sujeitos que se “desviam” da ordem vigente.

Percebe-se que na escola comportamentos que desviem da norma instituída causam incômodos e desestabilizam o ambiente, uma vez que o nosso modelo de educação é formador dos “modos e condutas adequados”, para o que estabelece a sociedade, reforçando as desigualdades sexual e de gênero.

Nossas discussões sobre a complexidade destas relações têm sustentação nos estudos de Louro (2010) quando ela coloca a ideia destas “novas” identidades e que elas nos permitem perceber que a cultura não traz em si homogeneidade e representa unicamente um aspecto político, além de ser densa, complexa e plural. O ambiente escolar não é um lugar de realidade harmônica e homogênea, mas sim um local que está repleto de atitudes, vivências e culturas e comportamentos distintos.

O processo educativo é um aspecto da organização social em que o educador é responsável pela formação educacional da sociedade. Assim, idealizar uma formação docente em que as concepções de corpo, gênero e sexualidade estejam inseridas, não é somente pensar na formação dos professores, mas perpassa por entender que a formação deste professor o prepara para perceber o indivíduo como parte fundamental do processo educacional.

¹⁴ Com relação à heteronormatividade ver LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAPÍTULO III

O CORPO CRIANÇA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM PALMAS – TO

Diante de um currículo que se baseia num enfoque racional, o movimento corporal é entendido como desordem, bagunça, dispersão. Pude observar que a noção de disciplina na escola é entendida como “não-movimento”. As crianças educadas e comportadas eram simplesmente aquelas que não se moviam. O excesso de disciplina na escola começava no horário de entrada, onde as crianças deveriam se dirigir à fila de sua turma e ao seu lugar, marcado por ordem e tamanho, e a ordem do não movimento prevalecia durante todo o horário escolar, terminando somente na hora da saída, que era o momento em que eu via que elas ficavam mais alegres. O dirigente do turno, no momento da fila, falava no microfone palavras como “cobrir” e “firme”, para que os estudantes ficassem imóveis e em silêncio. [...] Lembrei-me do regime militar. Diante dessa expressão de alegria que observei nestas crianças, no horário da saída, perguntei a uma delas o porquê de tamanha felicidade e a aluna me respondeu, rapidamente: “Fico feliz porque a escola é chata” (VAZ, 2005, p. 63).

Este terceiro capítulo aborda a maneira como a Escola de Tempo Integral “Pe. Josimo Tavares” (in)forma o corpo e a corporeidade da criança, em seguida, apresenta a concepção de conformidade e expressividade, buscando correlacionar estes conceitos com as ideias de heterodisciplina e autodisciplina. Tais temáticas são base para discutir como a escola de tempo integral do município de Palmas – TO entende o corpo nas suas atividades curriculares. Para desenvolver este debate, buscamos as principais contribuições de: Louro (2000), Foucault (2008), Hooks (1999), Mora (1978), Abbagnano (1998), Gonçalves (2007), Santin (1987), Milstein; Mendes (2010) e Haydt (1997).

O objetivo neste capítulo é identificar nas atividades curriculares, tanto das disciplinas obrigatórias, quanto das atividades complementares, como elas (in)formam e/ou conformam o corpo e a corporeidade das crianças na escola de tempo integral.

3.1 O corpo entre a conformidade e a expressividade

A escola e seu pedagogismo têm impedido o desenvolvimento da cultura corporal e interditado a *manifestação do corpo* até nos seus corredores. Talvez seja reflexo da nossa formação docente estar intimamente ligada às características do mundo ocidental e sua concepção dicotômica que separa corpo e mente.

Hooks (1999) nos diz que esta forma dualista de entendimento do sujeito, influenciou-nos e nos formou, e que por isto, docentes entram em uma sala de aula priorizando a mente, professores de educação física em suas atividades, negligenciam a todo instante o corpo das crianças e adolescentes, tratando-os como se fossem corpos invisíveis.

Os cursos de Educação Física, por sua vez, estão voltados para a “educação” e o “lugar” ou “não-lugar” do corpo na escola. Seus currículos apresentam propostas pedagógicas que negam as manifestações corporais ou as colocam em segundo plano, regulamentando assim, o seu processo de controle e enquadramento do corpo.

Observa-se esse controle, por exemplo, na distribuição espacial dos alunos na sala de aula e na organização do tempo escolar. Observa-se, também, na postura corporal de alunos e professores, cujos movimentos refletem a repressão de sentimentos momentâneos e procuram não revelar nada de pessoal e subjetivo (GONÇALVES, 2007, p. 34).

A discussão do aprisionamento do corpo não se dá somente na Educação Física. No entanto, pensávamos que nesta disciplina escolar poderia ser superado o paradigma tradicional e avançaríamos na formação de profissionais que tem o corpo e a corporeidade, como objeto de estudo, fossem ressignificados.

A ideia de disciplinamento dos corpos tem sido comum nos currículos das licenciaturas em Educação Física.

No que se refere ao ensino das práticas corporais, as perguntas são muitas, correspondendo em grande parte, às diferentes posições que o corpo e suas expressões alcançam no mundo contemporâneo: dos esportes convencionais à possibilidade de um tempo disponível para o lazer, da engenharia genética e dos clones aos modelos e estereótipos de beleza sugeridos, impostos, invejados e desejados. No meio delas, um sem-número de outras expressões e formas de organização, de detalhamentos a respeito de nossos corpos, de nossa corporeidade. Não se pode pensar o ensino dos elementos da cultura corporal e a formação de professores e professoras com essa tarefa sem que se considere esse contexto mais amplo no qual se colocam o corpo e as práticas corporais no mundo contemporâneo (VAZ, 2002, p. 85).

O disciplinamento do corpo foi uma das estratégias utilizadas na Idade Média e na Idade Moderna, principalmente nas escolas ligadas à Igreja Católica. Existia uma estreita relação entre disciplinar o corpo e disciplinar a mente.

O modelo de escola desses períodos longínquos estava preocupado em fiscalizar, vigiar e manter total controle sobre os corpos de crianças, adolescentes e adultos. Essa influência é perceptível até os tempos atuais nas práticas escolares.

Conforme observa Foucault (1984) é fácil perceber os diversos métodos criados para padronizar o comportamento dos corpos na escola, inibindo inúmeros movimentos, perpetuando uma concepção de moral e conduta corporal estabelecidas pela igreja.

Historicamente existiu uma estreita relação entre disciplinamento do corpo e da mente. Na escola tem-se preocupado em fiscalizar, vigiar e manter total controle sobre os corpos de crianças e adolescentes.

Para Foucault (1984) há diversos métodos criados para padronizar o comportamento dos corpos na escola, inibindo inúmeros movimentos, a fim de suplantar neles a educação cristã, a “civildade”, urbanidade, higiene e saúde. De lá para cá a escola não deixou a vigilância dos corpos, mas por conta da chamada pedagogia "ativa" centrada na criança, passou a promover uma nova organização e disposição dos corpos das crianças.

O manejo do corpo passou a ser orientado pelas habilidades corporais, pelo emprego de gestual adequado, a utilização ampla e variada do espaço, a movimentação e circulação entre os grupos de trabalho. Todavia, os corpos eram manejados apenas de forma secundária e implícita. Por uma certa influência das teorias da aprendizagem, a escola tem se concentrado na inteligência e na cognição da criança, atentos aos níveis de abstração que deveriam ser alcançados e seus estágios de desenvolvimento mental. A prática pedagógica recomendava as situações-estímulo, previa as condições facilitadoras da aprendizagem, propunham o diálogo; mas, o corpo não era nomeado, ele parecia de fora, por fora da escola.

Na concepção dualista no entorno de inúmeras polaridades, natureza e cultura estão separadas; o corpo em seu aspecto natural é negado na instância da cultura. Nesse sentido o corpo é "dado" ao nascer; ele é um legado que carrega "naturalmente" certas características, que traz uma determinada forma, que possui algumas "marcas" distintivas. Para outros, no entanto, é impossível separá-lo das dualidades.

No decorrer do tempo e nas diversas culturas, o corpo tem sido produzido de diversas formas. O corpo é histórico: a cultura, suas leis, seus códigos morais e suas representações é

que “criam sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz” (GOELLNER, 2003: 28).

Neste processo, ele adquire as "marcas" da cultura, tornando-se construção. As formas de intervir nos corpos, ou de reconhecer a intervenção, variaram conforme a perspectiva assumida. No entanto, em nenhum momento, as práticas pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com o corpo.

Nosso estudo sobre o corpo-criança no cotidiano da escola de tempo integral, oportunizou-nos a observação das evidências ainda de controle, adestramento e incoerência frente à concepção de movimento, expressão, liberdade e autonomia corporal.

Ao direcionar a discussão sobre o corpo para o cotidiano da escola de tempo integral, podemos perceber ainda mais as evidências de controle, adestramento e incoerência frente a concepção de movimento, expressão, liberdade e autonomia corporal.

A escola de tempo integral surge no cenário da educação brasileira como um novo modelo que dispõe de um significativo aumento de tempo, de novos espaços, de novas metodologias de ensino, e principalmente, com um discurso de ampliação de desenvolvimento de novas aprendizagens através da reorganização do currículo, até mesmo das aprendizagens ligadas a corporeidade, sendo capaz de possibilitar o aumento das práticas educativas.

Os currículos da educação básica estão propostos em uma base comum nacional e uma parte diversificada. Na escola de tempo integral pesquisada, além desta organização curricular tem as atividades complementares. Acreditávamos desde o início, que nestas ações a corporeidade era trabalhada como prática metódica e sistemática, na perspectiva de movimento e expressão. Todavia, não foi esta a (re)representação encontrada.

Para além da disciplina de Educação Física, passamos a observar o corpo no ambiente escolar, em especial, nas diversas outras atividades curriculares da escola de tempo integral em Palmas.

Inicialmente observamos que há evidências de controle e adestramento do corpo das crianças. Em relação ao movimento, à expressividade, à autonomia corporal, percebeu-se uma distância entre a escola de tempo em jornada ampliada e sua concepção de escola como território educativo.

O currículo para a escola de tempo integral, além de sua base comum nacional e sua parte diversificada trabalha com atividades complementares, chamadas de “enriquecedoras” do currículo como natação, dança, vôlei, balé, música.

Nosso estudo se constituiu em compreender como o corpo das crianças era concebido nas diversas disciplinas curriculares (base comum e parte diversificada) e nas atividades complementares. Resultaram desse estudo as categorias de pesquisa “expressividade” e a “conformidade” demonstrando o contraponto de como o corpo das crianças são (re)presentados nessas atividades.

Ao observarmos que em determinadas atividades curriculares exigia-se a conformidade dos corpos e em outras a sua expressividade; passamos a entender o currículo nas acepções: currículo da conformidade e currículo da expressividade.

Para discutirmos as diferenças destas atividades e compreender a relação com o comportamento imposto sobre o corpo na escola é preciso antes esclarecer os conceitos de conformidade e de expressividade.

Para refletirmos sobre a *conformidade*, buscamos inicialmente sua dicionarização, entendida como: “resignação”, condição de subordinação ou aceitação completa. Obediência; sujeição ao que está estabelecido.

Na sociologia o conceito de conformidade pode ser entendido como um comportamento ou ação condicionados por um conjunto de regras capazes de estabelecer limites relacionados à liberdade e à criatividade do sujeito. Conforme afirma Lakatos (1999), conformidade:

[...] seria a ação orientada para uma norma (ou normas) especial, compreendida dentro dos limites de comportamento por ela permitido ou delimitado. Dessa maneira, dois fatores são importantes na conceituação de conformidade: os limites de comportamento permitido e determinadas normas que, consciente ou inconscientemente, são parte da motivação da pessoa (LAKATOS, 1999, p. 226).

Sociologicamente, a conformidade é o processo de socialização e adequação do indivíduo às regras morais da sociedade, de forma que assumem o sentido de controle social.

Nesta perspectiva Foucault (2008) há um forte controle social que é exercido sobre o corpo, tornando-o dócil, disciplinado e atendendo às normas de padronização da sociedade vigente, exaltando a intensa conformidade sobre ele. Esta conformidade, travestida de controle, também está presente na escola.

Na escola a conformidade torna o ambiente doutrinador, exercendo um poder sobre o cotidiano de todos os sujeitos inseridos nele, sendo capaz de punir aqueles que não se enquadram no discurso produzido pela conformidade:

deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2008, p. 172).

[...]

micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2008, p. 159).

[...]

trata-se ao mesmo tempo de tomar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2008, p. 159).

Neste sentido o corpo com/na conformidade é corpo interditado, enquadrado, perde sua significância e, a característica que o diferencia de todos os outros: sua unicidade. O corpo vigiado perde sua singularidade.

Ainda dicionarizando os termos buscamos o significado de *expressividade*. Expressividade se diz do que é expressivo; comportamento da pessoa que tende a ser expressiva.

Conforme, Mora (1978) a expressividade (expressão) se relaciona com a estética. Para o autor, classificá-la de forma subjetiva pode estabelecer relação com a imitação e a imaginação. E ainda, a expressividade proporciona a liberdade e expressão dos sentimentos.

Em seu sentido mais geral, a expressividade está relacionada à manifestação por meio de símbolos ou comportamentos simbólicos, podendo designar a relação entre as manifestações corpóreas das emoções e as próprias emoções (ABBAGNANO, 1998).

Ao observar o conceito de expressividade no contexto escolar é inevitável que discutamos a Educação Física, pois expressividade e corpo, fazem parte do seu objeto de estudo. Nesse sentido, as discussões adentram-se na corporeidade, que é a manifestação de uma linguagem através do corpo.

O significado da palavra *linguagem* nos países de idioma português faz menção a “*distintos meios para se expressar e explicitar o sentir e o pensar*”. Ao aplicar esta definição à essência corporal, podemos entender linguagem como uma forma de expressão, de transmitir informações, podendo utilizar distintas vias para estabelecer a comunicação, seja ela oral, musical, através de pinturas, do teatro, de poemas ou de movimentos. Assim, entendemos que o corpo é capaz de emitir e representar mensagens e estas fundamentam-se

nas interações estabelecidas entre diversos sujeitos e destes para com o mundo, como ressalta Darido (2005).

De acordo com Santin (1987) “O homem é corporeidade”. O autor a define como um conjunto de aspectos que caracteriza a completude do espaço pelo movimento, de modo que o localize como um ser no mundo. Gonçalves (2007) destaca que a corporeidade é a forma que o homem torna-se SER no mundo e utiliza-se do movimento corporal para expressar-se.

A expressividade, através da corporeidade, evidencia-se como um instrumento de suporte na formação do sujeito, no que tange à sua compreensão de ser atuante no mundo. Ela auxilia, fundamentalmente, os professores de Educação Física, os quais têm como objetivo, possibilitar que seus alunos tenham uma formação que lhes permitam reconhecer-se como indivíduos transformadores de sua realidade e que lhes façam ter como foco o respeito pelo aspecto “individual” para que reflitam acerca do “coletivo”, dando visibilidade às características particulares de todos os sujeitos.

A ação educativa do professor deve ser um caminho satisfatório para possibilitar às crianças vivenciarem novas experiências corporais e motoras, no entanto, é preponderante conhecer e reconhecer sua bagagem cultural de movimento trazido de sua realidade para o ambiente escolar.

Sendo assim, a expressividade, seja no contexto da Filosofia ou da Educação Física, trata o corpo como um instrumento que possibilita às crianças um canal de interação com o mundo, e utiliza sua expressão corporal como linguagem escolhida para estabelecer esta conexão.

3.2 O corpo das crianças no cotidiano da escola de tempo integral

O modelo de escola de tempo integral implantado pelo município de Palmas – TO, tem em sua proposta uma carga horária de 9 horas diárias, com início das atividades às 8 e término às 17 horas. O currículo é composto por 8 aulas diárias, sendo quatro no período matutino e quatro no vespertino, todas com duração de uma hora cada, além de uma hora de intervalo. Todavia, essa proposta gera indagações e reflexões sobre alguns aspectos, em especial àqueles relacionados à concepção dos educadores sobre a educação integral; a maneira como as atividades da parte diversificada do currículo são desenvolvidas; e a relação destas com as atividades do núcleo comum.

Essas reflexões sobre a escola de tempo integral devem ou deveriam estar sempre em pauta no planejamento pedagógico. No entanto, ao iniciarem suas atividades pela manhã, as crianças são direcionadas pelos seus professores da primeira aula ao refeitório para o café da manhã, onde cada turma tem entre 15 e 20 minutos para fazer a refeição, neste que será o primeiro dos três momentos de alimentação que serão ofertados pela escola durante o dia. Por volta das 11h30min (onze horas e trinta minutos) começa a ser servido o almoço, começando sempre pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental até o 9º ano. As 15h30min (quinze horas e trinta minutos) inicia-se o lanche da tarde.

Figura 11 – Alunos Dispostos em Fila para Receber o Café da Manhã



Fonte: Registro Fotográfico Feito pelo Autor¹⁵

Quando o foco da discussão recai sobre os espaços disponíveis na escola para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, percebemos que a infraestrutura das escolas de tempo integral, possui prédios bem planejados arquitetonicamente, coloridos e que a priori apresentam uma variedade de espaços adequados para a prática de todas as atividades do currículo.

Na entrada principal do prédio ficam as instalações que abrigam as salas dos setores administrativos como sala da direção, secretaria, coordenação financeira, sala dos professores, coordenação de cultura e orientação pedagógica. No primeiro piso do prédio estão os

¹⁵ Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 13 de novembro de 2015.

laboratórios pedagógicos de ciências, de matemática, de artes, de línguas, de informática e algumas salas de aulas que são destinadas às disciplinas da parte diversificada do currículo, como música e estudo monitorado.

No segundo piso estão as salas onde são ministradas as disciplinas que compõem a base nacional comum que compõe o currículo da escola, totalizando 18 salas de aulas e uma coordenação pedagógica.

Lateralmente ao bloco de salas de aulas e laboratórios está situado um pátio coberto com um palco, destinado a algumas apresentações culturais da escola. Logo em frente ao palco encontra-se um refeitório.

Durante nossa observação de pesquisa identificamos que muito antes de tocar o sinal sonoro de entrada, alguns grupos de crianças estavam na quadra jogando futebol com “bolinha” improvisada de papel.

Ao mesmo tempo outros grupos de crianças dançavam no alto da arquibancada, simulando uma coreografia, além de crianças pequenas que brincavam de “lutinha” na grama, ao lado do campo. Foi perceptível a liberdade corporal que todos demonstravam nestas brincadeiras, tão logo interrompidas e substituídas pelo cumprimento das regras, da ordem e da “organização” exigidas após o sinal de entrada. Ao toque de entrada todas as crianças correram e se posicionaram em suas respectivas filas. Um momento claro do controle da escola sobre as crianças.

Na observação, dois momentos extremos confrontam-se: o momento das brincadeiras e sua expressão livre e espontânea; e o momento da formação das filas que exigem ordem e silêncio. Neste segundo, é praticada uma espécie de valorização, mesmo que velada, ao não-movimento do corpo-criança, tornando imóvel qualquer ação corpóreo-motora, caracterizada como não aceitável para o cumprimento dos padrões de comportamento e das normas disciplinares da escola. Uma pedagogia do silenciamento. O silenciamento pode ser entendido,

Como um modo de excluir, de não ouvir, de não deixar falar, construindo preconceitos e discriminações no cotidiano escolar. Segundo nossas pesquisas, os chamados “diferentes” são aqueles e aquelas que mais barreiras encontram para se expressar e ter suas identidades reconhecidas e valorizadas no cotidiano da escola. Não se trata da incapacidade de fala dos diferentes, mas de negação da fala (ANDRADE & CÂMARA, 2015, p. 12).

Observamos outro momento de conformidade: as refeições. Os professores se dirigem as crianças em fila no ginásio e as conduzem, todas em filas, ao refeitório. Neste

deslocamento os alunos devem permanecer “organizados”, numa espécie de marcha militar, um atrás do outro em fila indiana¹⁶ e, em silêncio. Geralmente, as crianças das turmas de 1º, 2º e 3º anos são orientadas pelos professores a estarem com os braços para trás.

Figura 12 – Turma do 4º Ano do Ensino Fundamental Almoçando



Fonte: Registro Fotográfico Feito pelo Autor¹⁷

No refeitório, a disposição em fila ainda continua até que todos os alunos se sentem às mesas que são posicionadas em fileiras. Os professores que acompanham o café da manhã exigem que seus alunos fiquem quietos, sentados e em silêncio até que a nova ordem para formar fila seja dada, para que então sejam direcionados aos espaços pedagógicos. Este rito se repete no almoço e no lanche da tarde.

Ao sair do refeitório algumas turmas vão para as salas onde terão aulas das disciplinas da base comum e outras para os ambientes onde são ministradas as disciplinas da parte diversificada, podendo ser relacionadas às práticas corporais, à cultura ou ainda àquelas ministradas em laboratórios (de línguas, de informática ou de matemática).

¹⁶ Caminhar em fila indiana era uma excelente estratégia de guerra para as tribos da América do Norte. Relatos históricos registram que, quando os guerreiros se deslocavam pelo meio da floresta, cada um pisava na pegada da pessoa da frente, para que o último homem apagasse seus próprios passos e os de todo o grupo. Assim, ninguém deixava vestígios de sua passagem para o inimigo.

¹⁷ Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 13 de novembro de 2015.

Observando o corpo-criança nas aulas de dança, de práticas corporais marciais e de natação, percebemos nos professores, uma conduta voltada à autonomia e à liberdade no que se refere à movimentação corporal. Nas oito observações que fizemos na sala de dança, deparamo-nos com professores que permitiam movimentação espontânea e livre, além de estimularem a todo instante a expressão corporal dos alunos, sem inibir ou corrigir qualquer gesto. Em uma destas sessões, a professora dizia para uma turma de 4º ano: *“ouçam a música e criem um movimento estimulado por ela...deixem a sensibilidade de vocês fluir! Qualquer movimento! Não se acanhem...estão livres para escolherem os passos”*.

Figura 13 – Atividade na Sala de Dança



Fonte: Registro Fotográfico Feito pelo Autor¹⁸

Na observação das práticas corporais marciais, que têm como conteúdo o estudo das diferentes modalidades de lutas, como o judô, o caratê, a capoeira, a esgrima e outros, identificamos a vivência de um infinito número de movimentações, golpes e chutes. Momentos estes em que os professores a todo instante estimulavam posicionamentos e posturas corporais distintas, solicitando que, baseados nos movimentos aprendidos, criassem novos golpes e movimentações, estimulando sua corporeidade.

¹⁸ Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 05 de outubro de 2015.

Figura 14 – Atividade de Judô – Sala de Práticas Corporais Marciais



Fonte: Registro Fotográfico Feito pelo Autor¹⁹

Próximo às salas de dança e de práticas corporais marciais localiza-se a piscina de 25 metros e a piscina infantil, onde acontecem as aulas de natação. De acordo com o projeto pedagógico da escola, os conteúdos desta atividade buscam o desenvolvimento da corporeidade no ambiente aquático através da aprendizagem dos quatro estilos de nado (*crawl*, borboleta, costas e golfinho) e dos diversos esportes praticados em piscinas.

Figura 15 – Atividade de Recreação Aquática na Disciplina de Natação



Fonte: Repositório Fotográfico da SEMED Palmas-TO²⁰

Figura 16 – Turma do 2º Ano do Ensino Fundamental na Aula de Natação



Fonte: Repositório Fotográfico da SEMED Palmas-TO²¹

¹⁹ Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 30 de setembro de 2015.

Observamos doze práticas que nos permitiram perceber que os professores trabalhavam o estímulo à movimentação por meio de diversas atividades recreativas e lúdicas, utilizando música para a maioria das atividades.

No ginásio composto por duas quadras poliesportivas e um campo de futebol *society*, acontecem as aulas da disciplina de Educação Física. Participamos de nove aulas de diferentes professores, nas quais percebemos a soberania do esporte, principalmente no que diz respeito ao futebol, ao atletismo, ao voleibol e ao basquetebol. A maioria das atividades estavam pautadas no ensino dos movimentos estabelecidos e sistematizados pela prática profissional destes desportos, destacando uma metodologia mecanicista e tecnicista que impede qualquer manifestação corporal autônoma.

Figura 17 – Atividade Esportiva na Aula da Disciplina de Educação Física



Fonte: Registro Fotográfico Feito pelo Autor²²

Nossa percepção sobre expressividade espontânea aconteceu na observação de algumas crianças que não participavam de atividades definidas para aquele horário, e por isso, ficaram nas arquibancadas. Estas brincavam, dançavam, realizavam cambalhotas, sem haver a intervenção do professor. Pôde-se perceber, nesse momento, uma diversidade de expressão corporal.

²⁰ Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/imprensa/albums>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

²¹ Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/imprensa/albums>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

²² Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 24 de agosto de 2015.

Ao entrar no bloco de salas de aula onde são ministradas as disciplinas tradicionais do currículo, já percebíamos grandes diferenças relacionadas à organização das salas, que geralmente eram compostas por um armário de metal, um quadro e carteiras, dispostas em filas. Na parte da frente da sala sempre encontrávamos uma mesa com cadeira destinada ao professor.

Pelos corredores víamos, na maioria das vezes, que as crianças que saíam das salas para tomar água e ir ao banheiro estavam dispostos em filas. Notamos também a presença de alguns servidores por estes corredores coibindo qualquer manifestação de barulho ou correria que pudesse atrapalhar o andamento das atividades pedagógicas.

No período em que observamos o cotidiano da escola de tempo integral, geralmente nos posicionávamos sentados ao fundo das salas. Acompanhamos turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, presenciando aulas de vinte e três diferentes professores das disciplinas da base comum do currículo.

A rotina era quase sempre a mesma, os alunos chegavam em fileiras, sentavam-se em suas carteiras já definidas e mapeadas, na maior parte das turmas faziam uma prece ou oração, e em seguida o professor iniciava as atividades pedagógicas.

Figura 18 – Disposição dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental na Aula de Matemática



Fonte: Repositório Fotográfico da Escola²³

²³ Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 23 de maio de 2014.

Na maioria das vezes, percebemos a utilização da mesma metodologia de aula expositiva, caracterizada por alunos ouvindo passivamente o conteúdo transmitido pelo professor, que a todo instante exigia silêncio e um “comportamento adequado”. Sendo reprimido qualquer tipo de manifestação fora deste padrão exigido, desde uma piada ou um comentário, até um movimento qualquer que não estivesse no rito pedagógico do professor era imediatamente questionado. Dependendo da reação do aluno a punição disciplinar era algo perfeitamente cabível, como forma de “endireitar” a postura da criança ou do adolescente recolocando-o no caminho “correto”.

Esta postura de disciplinamento dos professores frente aos alunos é a representação explícita da relação de poder entre estes dois sujeitos. No ambiente escolar a relação de poder, o controle disciplinar e a punição daquilo que é visto como não-normal são as formas de manter-se o perfil de padronização da sociedade.

Figura 19 – Alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental na Aula de Ciências



Fonte: Repositório Fotográfico da Escola²⁴

A escola deveria ser o local que contribui para que o indivíduo aprenda a lidar com o mundo e a compreendê-lo, na busca por sua liberdade e autonomia. No entanto ela se preocupa em articular mecanismos com o intuito de (in)formar comportamentos pautados em docilidade e obediência.

²⁴ Disponível em fomato digital em Repositório Fotográfico da Escola, localizado na sala da Direção. Fotografia tirada em: 23 de maio de 2014.

De acordo com Tomazi (1997, p. 44):

[...] no plano das representações que os professores fazem do aluno, normalmente o bom aluno é aquele que é asseado, estudioso, atencioso e, principalmente, obediente, o que quase sempre significa ser submisso. Ora, com isso pode-se estar criando um indivíduo automatizado, sem iniciativa, que será quase sempre dominado. Se ele não pode ter iniciativas, por mais sensatas que possam ser, no ambiente da escola, possivelmente se sentirá tolhido em fazer isso em outras situações, em outros lugares, e a escola torna-se, portanto, um local de reforço de tal comportamento.

A própria organização dos móveis das salas, neste caso, a distribuição das carteiras dos alunos e a localização da mesa do professor, confirma como é o processo pedagógico e a concepção de educação adotada pela instituição. O posicionamento do docente de maneira que o mesmo tenha total visibilidade da turma, é um forte indicativo de sua demonstração de superioridade e poder, deixando explícito a distinção entre quem comanda e quem obedece. O controle pode se dar através de ferramentas elementares como o olhar e exaltação à hierarquia, conforme afirma Foucault (2008).

O processo de fiscalização também está fortemente ligado aos aspectos corporais. A obediência do corpo aos preceitos da vigilância instituída pela escola tem como justificativa a ordem e a organização, estabelecendo um conjunto de diretrizes sistematizadas capazes de influenciar atitudes, costumes, princípios e principalmente, comportamentos submissos. Na maioria das vezes sem que pais e alunos percebam e compreendam este domínio.

Milstein; Mendes (2010, p. 27) destacam que:

[...] estar sentado em uma sala de aula enquanto um professor leciona e ‘sentir-se preso’ exemplifica a apreensão corporal e sentimentos. Receber um prêmio, ou um elogio, em determinadas circunstâncias também provoca efeitos na apreensão corporal de sentimentos. [...] O corpo experimenta desorientações em lugares e momentos, aprendendo assim normas e regras que raras vezes se explicitam. A corporização sempre supõe elaborações práticas de vínculos significativos com o espaço, o tempo, os objetos e os sujeitos que determinam interpretações práticas.

É neste cenário que surge a conformidade! Ela surge no instante em que o disciplinamento aparece, limitando o ser, roubando-lhe sua essência e sua capacidade de expressar-se, moldando-o.

Santana (2007, p. 121), ressalta que:

[...] o poder disciplinar não coage em sentido direto, mas atinge seus objetivos através da imposição de uma *conformidade* que deve ser atingida. Em suma, ele normaliza, ou seja, molda os indivíduos na direção de uma norma particular, uma

norma sendo o padrão de certo tipo. A disciplina determina o que é normal e, depois, desenvolve medidas e práticas para avaliar se os indivíduos são normais e para moldá-los segundo uma norma.

Na escola observada os procedimentos de vigilância e disciplinamento atuam sobre os corpos das crianças e dos adolescentes por meio das ações pedagógicas. Foucault (2008) ressalta que a escola preocupa-se com a organização dos alunos no espaço escolar na busca por uma maior visibilidade sobre os indivíduos, possibilitando um maior controle sobre eles.

3.3 O currículo entre a conformidade e a expressividade

A disciplina que é facilmente destacada nas ações da escola de tempo integral pode ser percebida de duas formas e possui conceitos distintos com relação ao comportamento do indivíduo, conforme afirma Haydt (1997). Ainda de acordo com a autora, a disciplina estabelecida na organização de normas e regras impostas diretamente pelo ambiente escolar, advêm do ambiente exterior, como forma de coerção e para regulamentar a postura do aluno, é denominada heterodisciplina.

O objetivo da heterodisciplina está focado no estabelecimento da ordem criando uma série de proibições e imprimindo uma conduta fortemente aplicada, visando prevenções e correções referentes àquilo que não é considerado normal e aceito na escola.

Ao descrevermos as salas de aula onde acontecem as atividades do núcleo comum, pudemos perceber a materialização da heterodisciplina, caracterizada em especial pela imposição da distribuição das carteiras, pela exigência da forma como os alunos deslocam-se dentro da escola, através de filas, e principalmente a vigilância sobre os movimentos. O não cumprimento destas regras é o principal motivo que a escola analisada leva em consideração ao aplicar uma punição ao aluno, configurando-se no encaminhamento para a orientação educacional.

Algumas visitas foram realizadas ao setor de orientação educacional que é composto por dois pedagogos, os quais atendem crianças e adolescentes durante todo o dia avaliando suas condutas e transgressões às regras, definindo qual o “castigo” será estabelecido. Podendo ser desde uma simples bronca ou a proibição de participar do próximo recreio, até uma convocação dos pais, suspensão ou expulsão.

Nos dias em que estivemos neste setor, percebemos que os alunos encaminhados à orientação pelos professores, em sua grande maioria, tinham como motivação sua

movimentação não autorizada dentro de sala de aula, correndo, cantando, gritando, brincando. “*Fazia de tudo, menos as atividades*”, relata uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental que complementa dizendo “*ele não fica sentado, ele não é quieto como os coleguinhas dele ... fica o tempo todo andando na sala e brincando de carrinho*”.

Haydt (1997) explica que este tipo de comportamento apresentado pelos alunos é característico da disciplina que é entendida pelos professores e funcionários da escola, ou seja, a heterodisciplina, a qual não possibilita a participação destes alunos na construção das regras e normas de convivência da instituição, denotando uma postura de imposição, aplicada de maneira severa, punitiva e coercitiva. Esta imposição além de não favorecer no aprendizado de tais regulamentos não contribui no processo de formação das crianças. Percebemos a manifestação deste entendimento de disciplina a todo instante nas salas de aula do núcleo comum.

O outro conceito de disciplina destacado por Haydt (1997, p. 16) é a autodisciplina, caracterizada por:

[...] um conjunto de princípios e regras elaborado livremente pela pessoa através do contato com a realidade e da interação com os outros, e interiorizados pela aprendizagem, pela tomada de consciência das exigências da vida pessoal e social, e pela busca da autonomia através da atividade livre.

A autora retrata que a autodisciplina é um processo de construção que não tem como princípio a prevenção ou a coerção, ao contrário da heterodisciplina. No conceito de autodisciplina o aluno é estimulado a participar da elaboração das normas que ele futuramente irá vivenciar, sugerindo, criticando, intervindo e discutindo juntamente com os demais indivíduos da comunidade escolar.

Acredita-se que a participação dos alunos no grupo de elaboração dos regimentos escolares possibilita que estes tenham um posicionamento, que independente de ser favorável ou não com as discussões, lhes farão sentir parte integrante delas, contribuindo para que elas não sejam “infringidas”, dispensando assim a aplicação da heterodisciplina. Entendemos que ao usar a autodisciplina a escola contribui no processo de formação da autonomia e do posicionamento crítico-reflexivo que ela mesma tanto almeja.

Nas aulas que envolvem as disciplinas da parte diversificada do currículo como dança, práticas corporais marciais, natação, educação musical, artes visuais e teatro, na maioria das vezes percebemos o aparecimento da autodisciplina. Uma vez que a autodisciplina busca a autonomia do aluno e sua relação com as instituições sociais e

culturais, cria condições para que ele desenvolva atitudes em prol de conhecer a si mesmo e a compreender o outro para conviver em comunidade. Objetivos também presentes nas disciplinas escolares citadas acima, as quais ressaltam o propósito na formação de um sujeito autônomo, crítico e capaz de respeitar o outro, a si mesmo e a todas suas possibilidades de interação com o mundo, principalmente em relação a corporeidade e sua expressão corporal (HAYDT, 1997).

Após discutir os conceitos de expressividade e autodisciplina, e relacioná-los aos objetivos das atividades da parte diversificada da escola de tempo integral, podemos perceber a existência de um olhar semelhante na compreensão do sujeito e de sua interação com as pessoas e com o mundo, em especial, por meio corporeidade. Em contrapartida, é perceptível também a estreita relação entre as metodologias utilizadas nas atividades praticadas no núcleo comum do currículo escolar e a heterodisciplina, evidenciada a partir do excesso de coerção e proibição à serviço das normas escolares, que não somente provoca insatisfação e a resistência dos alunos, mas também reprimem as diversas possibilidades de manifestação corporais no ambiente escolar.

A heterodisciplina e a conformidade exigem do aluno sua autonegação, a possibilidade de ser ele mesmo, assumindo uma postura ou um papel de outro ser. Outro este, que esteja dentro dos padrões e das regras, as quais não lhe foi permitido participar da elaboração, mas sim impostas, reprimindo suas manifestações, linguagem e suas emoções. Transforma-lhe em uma outra pessoa que não tem liberdade, não sonha, não pensa, não se move, não pode expressar-se, logo, não tem corporeidade, não tem “vida”.

Os padrões e normas de comportamento relacionados ao corpo na heterodisciplina e na conformidade impõem às crianças uma limitação na possibilidade de expressarem-se. Fazem delas reprodutoras dos anseios e das condutas dos adultos e da sociedade.

Ser e expressar-se como você, é não faz parte da pedagogia do cotidiano escolar. Expressar-se pode ferir a ordem e ir de encontro a normalidade, trazendo para o ambiente escolar comportamentos e corporeidades reguladas. As normas do cotidiano da escola de tempo integral, principalmente àquelas voltadas as atividades que compõem o núcleo comum do currículo, inibem a liberdade e autonomia corporal. Impedindo que a corporeidade seja vivenciada pelas crianças, seja nas disciplinas na sala de aula, seja na Educação Física ou nas atividades complementares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa nos tempos-espços da escola: 1) na sala de aula das disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências); 2) nas atividades complementares (natação, dança, vôlei, balé, música); 3) nas aulas de Educação Física; 4) no pátio e área livre, identificamos dois modelos curriculares: um currículo da conformidade e outro, o currículo da expressividade. Disciplinas obrigatórias (base comum do currículo) que interditam e (in)formam o corpo-criança; e por outro lado, atividades que lhe incitam a energia e são persuasivas, apesar de, também, obrigatórias e metodologicamente acompanhadas e ministradas disciplinarmente.

É perceptível que socialmente se cria uma série de dispositivos de poder com o intuito de reproduzir e legitimar concepções e intencionalidades, até mesmo sobre o corpo e sua manifestação no território escolar. Dentre estes dispositivos de poder, nossa pesquisa destaca a conformidade em contraponto à expressividade do corpo-criança. As disciplinas curriculares e as atividades complementares fazem o enquadramento e a disciplinarização, interditam, controlam e vigiam o corpo-criança.

A escola de tempo integral como política pública foi propagada como sendo “território educativo”, na perspectiva de articulação tempos-espços e oportunidades educacionais formativas, entretanto, com tempo ou jornada ampliada, foi implantada centrada em um currículo entre a conformidade e a expressividade, concepção curricular esta baseada no disciplinamento. E mais, as atividades complementares, enriquecedoras do currículo, também não dão espaço à expressividade do corpo-criança, tornando a experiência de tempo integral, um “não-lugar” do corpo-criança.

O corpo-criança ora é escrupulosamente vigiado e observado nas diversas disciplinas (base comum e parte diversificada), inclusive na Educação Física; ora, é energizado e persuadido para a expressividade, em alguns momentos livres, ou em poucas atividades complementares em que elas são incentivadas a se expressarem. O currículo da conformidade é mais evidente e mais explorado em tempo integral.

A observação direta, realizada na pesquisa, aponta que existem práticas curriculares na escola de tempo integral que (in)formam às crianças que há momentos curriculares baseados em regras, disciplina e uma moral heterônoma, obrigatórios e que não podem ser mudados; e em outros momentos e atividades, são (in)formadas que podem exercer sua autodisciplina, mais livres e menos cerceadas.

Ao tratar de um currículo em meio à conformidade e à expressividade na escola de tempo integral, essa pesquisa propõe a discussão do desdobramento dessas práticas curriculares para o debate do “porquê” de alguns conteúdos serem considerados “conteúdos válidos”, e outros, “conteúdos coisificados”, “conteúdos negados, silenciados, invisibilizados”, “conteúdos trivializados” ou de um “currículo turístico”.

A educação integral, na medida em que cria mais espaços, “mais educação” e momentos educativos, deveria garantir à criança a interação com o movimento, com a corpor(idade), com liberdade de expressão: “outras pedagogias dos corpos”, outro “tipo de flexibilidade corporal”.

Os novos espaços e tempos prometidos pela escola de tempo integral, não se traduz em prática curricular, mas (in)formam e conformam o corpo da criança, de maneira a fixar comportamentos padronizados ao corpo-criança. Se faz necessário que esta escola se torne um ambiente que possibilite a criança conhecer-se como sujeito de direitos e responsável pela sua corporeidade.

Comumente a escola tem negligenciado e reprimido nas crianças seus sentimentos e seus direitos à informação sobre o seu corpo, seu prazer e sua expressão sexual e de gênero. O processo de escolarização-formação, em tempo ou jornada integral, não produz apenas saberes conceituais, mas também agencia e organiza identidades sociais.

Observa-se um “ativismo” característico das propostas das escolas de tempo integral no Tocantins, entretanto há uma ausência da discussão sobre corpo, corporeidade, cultura corporal, dentre outros aspectos, como a própria questão da formação integral.

O “não-lugar” do corpo-criança na escola de tempo integral torna-o escrupulosamente vigiado e auto observado, e frequentemente reprimido em sua expressividade, tendendo a “exercícios tensos de ser criança”.

Para além de “tempo integral”, “jornada ampliada”, o que se observou nos sinaliza para a necessidade de projetos curriculares que contemplem a “formação integral”. Não tem valor e sentido pedagógicos aumentar o tempo e a carga-horária para além da recomendada na legislação com mais disciplinas e um ativismo doutrinário, numa grade de um currículo obrigatório fechado e a permanência ampliada da criança na escola não se constituir de mais e melhor formação cidadã e de qualidade social referenciada.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, R. S. Implantação da Educação Integral na Rede Municipal de Educação de Palmas – TO e Sustentação Jurídica e Institucional do Projeto. In: ANDRADE, K. S. **Pesquisa e acompanhamento da universalização da educação integral: diagnóstico da Educação Integral do município de Palmas – TO**. Goiânia: PUC GO, 2011.

ALVES, R. S. **Os caminhos da educação integral em Palmas-Tocantins**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2013.

ANDRADE, K. S. **Pesquisa e acompanhamento da universalização da educação integral: diagnóstico da educação integral do município de Palmas – TO**. Goiânia: PUC-GO, 2011.

ANDRADE, M.; CÂMARA, L. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa como superação de silenciamento. In: ANDRADE, M. (Org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARROYO, G. M.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAITELLO JÚNIOR, N. **O animal que parou os relógios: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia**. São Paulo: Annablume, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURICIO, L. **Em Aberto 80**. Brasília, DF: INEP, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – educação física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. (2001 – 2011)**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Rede de Saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**: cadernos para professores e diretores de escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: SEB/MEC, 2013.

BRAUNSTEIN, F.; PÉPIN, JF. **O lugar do corpo na cultura ocidental**. Trad: João Duarte Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Trad: Álvaro Cabral. 26. reimpr. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDIM, L. N. **Corpo**: filosofia frente e verso. São Paulo: Globo, 2009.

CASTRO, A. L. **Corpo, consumo e mídia**. Comunicação, mídia e consumo. ESPM, São Paulo, SP, v. 1, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/21/11>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação Integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> >. Acesso: 14 ago. 2015.

CASTELLANI FILHO et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORBIN, A.; COURTINE, JJ.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: da Renascença às Luzes. Trad. Lucia M. E. Orth. v. 01. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, J. F. **A subjetividade exterior** (Texto produzido a partir da Palestra proferida no Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro), 2001. Disponível em: <http://www.4shared.com/file/27678201/336489c/A_subjetividade_exterior_Jurandir_Freire_Costa.html?s=1>. Acesso em: 02 nov. 2015.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2005.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2007.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1997.

DI GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 70- 111, ago. 1999

ESQUINSANI, R. Políticas de organização curricular para a escola pública em tempo integral: as lições de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 75-83, 2010.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e movimento**: uma psicologia para o esporte. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, V. **Educação Física**: interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FIorentin, S. **Corpo e corporeidade nas percepções e nas práticas pedagógicas de professores da educação infantil especial**: da visão mecanicista/reducionista à visão sistêmica/holística. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GAYA, A. **Será o corpo humano obsoleto?** Revista Sociologias. Porto Alegre, n. 13, jan./jun. 2005.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

HARAWAY, D. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, SP/Campinas: UNICAMP, n. 22, p. 201-246, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 22 set. 2010.

HAYDT, C. R. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.

HOOKS, B. "Eros, erotismo e o processo pedagógico". In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 113-123.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Didática de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1999.

- LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2003.
- LEITE, E. A. O esporte na escola: sua realidade e possibilidade de mudanças. **Revista Digital Buenos Aires**, ano 14, n. 142, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd142/o-esporte-na-escola.htm>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo, SP: Manole, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, G. L. **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2000.
- LOURO, G. L. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica – etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Liber editora, 2006. (Série pesquisa).
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU-Edusp, 1974.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MILSTEIN, D.; MENDES, H. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MINAYO, M. **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOLL, J. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC-SEB, 2010. (Série Mais Educação).
- MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.
- NOVAES, A. (Org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- NOVAES, J. V. **Ser mulher, ser feia, ser excluída**. Lisboa: Portal dos Psicólogos, 2006.
- NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVIER, G. G. F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal a consciência corporal e a corporeidade**. 1995. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PAIM, M. C. C.; STEY, M. N. Corpos em metamorphose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na actualidade. **Revista Digital Buenos Aires**, 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd133/cultura-de-tempo-livredo-trabalhador.htm>>. Acesso em: 10 out. 2015.

PALMAS (Cidade). **Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte de Palmas**. Palmas: SEMED/Palmas, 2007.

PELEGRINI, T. Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. **Revista Urutágua**, Maringá, v. 08, 2006. Versão online. Disponível em: <www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegrini.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

ROCHA, D. T.; MANSANERA, C. Q.; LAGARES, R. **Escola de Tempo Integral: possibilidades e perspectivas de formação**. TEMPO INTEGRAL Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Palmas, Palmas - TO, v. 1, n.1, p. 33-37, 2005.

ROCHA, D. T. O que quer um Currículo? Perspectivas e desafios de “O que se quer” dos novos cursos interdisciplinares do “Reuni”. In: SANTOS, Jocyléia S.; ZAMBONI, Ernesta. **Potencialidades Investigativas da Educação**. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2010.

ROCHA, D. T. Juventude *outsider* e suas plásticas contemporâneas. In: COUTO, Edvaldo; SILVA, Valdirene; TEIXEIRA, Irenildes. **Cultura e Comunicação Visual**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013.

ROCHA, D. T.; BRITO, L. X. **Corpos escrupulosamente vigiados e auto observados: a expressão sexual e de gênero aprisionada em tempo integral**. In: XI Simpósio de Educação da UFT do Campus de Palmas. Palmas – TO, 2014a.

ROCHA, D. T.; BRITO, L. X. A escola de tempo integral na interzona: “territórios” e “não lugar” da diversidade sexual e de gênero. In: **Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos**, 1. 2014b, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania. UFMG, 2014. v. 1. p. 1-1287.

ROSÁRIO, N. **Mundo contemporâneo: corpo em metamorfose**. 2006. Disponível em: <http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm>. Acesso em: 21 set. 2015.

SANTAELLA, L. **Corpo e comunicação: sintoma de cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTANA, M. S. R.; SANTANA, I. J. **Modernidade e Pós Modernidade**: uma breve análise sob o enfoque da educação. Pesquisa em educação: política, sociedade e tecnologia. Campo Grande: UNIDERP, 2007.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Cultura, currículo e identidades sociais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SOUZA, D. M. A Experiência de Palmas – TO. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TOMAZI, N. D. **Sociologia da educação**. São Paulo: Atual, 1997.

TUCHERMAN, I. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Veja, 2004.

TURNER, B. Recent developments in the theory of the body. In: **The Body**. Social process and cultural theory. Londres: Sage Publications, 1992. (Tradução de André Paulo).

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: outubro de 2015.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.) **Educação do corpo e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2002.

VAZ, P. **Consumo e risco**: mídia e experiência do corpo na atualidade. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo: Escola Superior de Propaganda e Marketing ESPM, Dossiê, v. 3, n. 6, p. 37-61. mar. 2006. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php>>. Acesso em: 10 out. 2015.

VAZ, T. **Expressão corporal no ensino fundamental**. 2005. 98 f. TCC. (Curso de Pedagogia) – UNESA, Rio de Janeiro, 2005.

VIÑAO-FRAGO. A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANEXO 1

PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REGIÃO NORTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALMAS – TOCANTINS



PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL Pe. JOSIMO MORAIS TAVARES

**PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
DA REGIÃO NORTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALMAS
– TOCANTINS**

**PALMAS – TO
2006**

Prefeito Municipal de Palmas

Raul Lustosa Filho

Vice – Prefeito

Derval de Paiva

Secretário Municipal da Educação e Cultura

Danilo de Melo Souza

Diretora de Ensino Fundamental

Roneidi Pereira de Sá Alves

Equipe Técnica da Proposta Pedagógica

Equipe Nomeada para a Escola de Tempo Integral da Região Norte

Cleudemar Abreu Lopes

Marli Cristina Oster da Rocha

Kelly Cristina Machado Vieira

Grupo de Estudo de Políticas Públicas

José Damião Trindade Rocha – coordenador geral

Christina Rosa de Aguiar – secretária executiva

Consultores

Fabíola Sandini Braga

José Damião Trindade Rocha

Marilda Piccolo

Rosilene Lagares

Uberty Jesus Ocampos Messina

Colaboradores

Elídio I. Martinelli

José Manoel Miranda de Oliveira

Mário Visitainer

Projeto Arquitetônico

Adriana Dias – Arquiteta

Castor Nogueira Sobreiro – Engenheiro Civil

Revisão Ortográfica

Flamarion Mesquita

I – IDENTIFICAÇÃO

- Nome: Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) Pe. Josimo Moraes Tavares
- Proponente: Prefeitura Municipal de Palmas através da Secretaria Municipal da Educação e Cultura
- Responsáveis Técnicos:
 - Danilo de Melo Souza
 - Roneidi Pereira de Sá Alves
 - Cleudemar Abreu Lopes
 - Marli Cristina Oster da Rocha
 - Kelly Cristina Machado Vieira
- Período de implantação: setembro de 2006 a fevereiro de 2007
- Contatos: (063) 3218-5134; (063) 8403-1773
- Endereço – SEMEC - 106 norte, Alameda 17, Lote 16 – Palmas - Tocantins.

II – APRESENTAÇÃO

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda" (Paulo Freire)

O maior compromisso de uma política educacional é garantir a todos os alunos o direito à educação básica de qualidade. Assegurar essa escola pública que possibilite a todas as crianças e jovens, por vezes provenientes de situações desiguais, condições de igualdade, tem sido a motivação para vencer e alcançar muitas conquistas na educação brasileira.

Somente nos anos 80, quando se instalou a Nova República, iniciando uma nova fase na vida do país, a educação não se centraliza mais no professor ou no aluno, mas na questão central da formação do homem. A educação está voltada para o ser humano e sua realização em sociedade, a chamada Pedagogia Crítica. Essa Pedagogia se identifica pelo compromisso com os interesses do homem das camadas economicamente desfavorecidas e que até então eram sempre deixados de lado. A escola passa então a se organizar como espaço de negação de dominação e não mero instrumento para reproduzir a estrutura social vigente.

Essa abordagem crítica e também sociocultural predomina ainda hoje, uma vez que busca o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade como meios de superar as contradições da educação tradicional, onde professor e aluno são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque como nos diz Paulo Freire “ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”.

Assim percebemos, ao longo da história, que a educação é um constante ato de desvelamento da realidade, um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo criticamente como estão se desenvolvendo no mundo. Nesse processo, os alunos deverão assumir desde o início o papel de sujeitos criadores.

Hoje essa educação tem sido repensada em alguns Estados através do investimento em programas cujas propostas conduzem a uma escola de qualidade²⁵, ou seja uma escola flexível às mudanças em nível dos métodos pedagógicos, conteúdos e gestão que atenda às solicitações do mundo contemporâneo.

25 Conceito de qualidade numa abordagem social, sendo a educação o instrumento fundamental da cidadania crítica/participativa.

O Tocantins é o mais novo Estado da Federação, estando localizado na região norte, cuja capital Palmas recebe pessoas oriundas das diversas regiões brasileiras, com diferentes perspectivas e culturas. Esta população vem em busca de novas oportunidades e criam assim grandes expectativas em relação a cidade e principalmente em relação ao trabalho e a educação.

Palmas sendo então a mais nova capital do país não poderia deixar de pensar nessa proposta educativa, ou seja, na educação de tempo integral que visa a construção de um novo projeto de desenvolvimento onde se torna necessário pensar políticas, princípios e métodos pedagógicos comprometidos com a tarefa de proporcionar à população condições de se manter na escola, garantindo-lhes ainda qualidade de vida sem limitar-lhes a visão do mundo.

Sendo assim, a atual gestão municipal vem lançando uma proposta diferenciada para a oferta de um ensino público municipal de qualidade que contemple os educandos e suas famílias.

Pois, como afirma Cavaliere²⁶

Uma experiência escolar multidimensional, que atue integralmente em aspectos da vida dos alunos, relacionados ao seu bem-estar físico (saúde, alimentação, higiene); ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político. Hoje para que uma escola alcance essa amplitude de objetivos precisa ser uma espécie de escola-casa, uma espécie de escola-clubes, uma espécie de escola-universidade, aberta à família e à comunidade.

Neste sentido a implantação da Escola de Tempo Integral, que vem sendo pensada e construída a partir do projeto de governo do atual gestor, pretende, a partir de 2007, oferecer aos educandos do Ensino Fundamental, a oportunidade de ampliar a permanência do tempo escolar, num projeto curricular qualitativo, potencializando os diversos talentos, ou seja as Inteligências Múltiplas²⁷ colocando-os em contato com uma educação diferenciada que seja capaz de fortalecer os laços de solidariedade e união, de instrumentalizar o educando com o domínio do conhecimento científico de forma que se possa construir um cidadão apto pra atuar com autonomia, de maneira consciente e coletiva, bem como de garantir-lhes uma preparação universal e específica que lhes dê condições para a continuidade dos estudos. Além disso, será proporcionando a este educando o contato com o mundo das artes, da cultura, do esporte e do lazer, completando assim uma formação integral do ser enquanto sujeito atuante na sociedade, conforme prevê o Plano Nacional de Educação²⁸.

A presente proposta, elaborada a partir das reflexões do grupo de estudos e dos responsáveis técnicos para a Escola de Tempo Integral, apresenta diretrizes gerais que fundamentam a concepção e a implementação da Escola de Tempo Integral, cujas orientações e sugestões subsidiarão os trabalhos que serão desenvolvidos nesta unidade de ensino.

III – OBJETIVOS

26 COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERI, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

27 Teoria de Gardner, baseada nas pesquisas de Jean Piaget que é usada para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo e as implicações educacionais de tais descobertas.

28 Plano Nacional de Educação – Art. 21º e 22º pg. 45

- 3.1 – Implementação de uma Escola de Tempo Integral na região norte do município de Palmas – Tocantins;
- 3.2 – Construir uma proposta de Currículo Integral no Sistema Municipal de Ensino.

IV – METAS

- 4.1 – Implantação e implementação de uma escola que será utilizada em tempo integral, com 8.231,09 m², com 20 salas de aula e espaços específicos para práticas esportivas, artísticas e culturais, localizada na quadra 301 Norte, Avenida LO -08, APM 01.
- 4.2 – Atender 760 educandos do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental com carga horária de 1.600 horas de atividades escolares;
- 4.3 – Oportunizar a 4.000 educandos das escolas circunvizinhas da Rede Municipal de Ensino o acesso às atividades complementares da estrutura curricular, a partir da experiência do Projeto Salas Integradas.

V – CONTEXTUALIZAÇÃO

"Longo é o caminho do ensino por meio de teorias; breve e eficaz por meio de exemplos" (Sêneca)

A educação brasileira passa por profundas mudanças, pois as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual, com os meios de informação e comunicação incidindo fortemente no sistema escolar, aumentando os desafios para tornar a educação uma conquista democrática efetiva.

Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas, que por meio da retenção e evasão, acentuam a exclusão social não é tarefa simples. O desafio é educar as crianças e jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforços constantes de diretores, professores, pais de alunos, de sindicatos, governantes e da sociedade em geral. Esta nova realidade vem motivando a municipalidade da cidade de Palmas a implementar um projeto de escola democrática, aberta e inclusiva.

Palmas conta hoje na sua rede municipal de ensino com 38 escolas, além de 6 creches e 2 centros de educação infantil, atendendo no ano de 2006 um quantitativo de 27.000 alunos nas zonas urbana e rural e possui um quadro atual de 2.500 servidores que atendem os educandos.

Por ser a mais nova capital do país, precisaria, desde do princípio, ter planejado uma estrutura diferenciada nas áreas de educação, saúde, segurança pública e assistência social, porém, os quinze primeiros anos de criação da cidade, testemunharam a reprodução de um modelo de exclusão social e de aprofundamento das desigualdades educacionais.

Em busca da melhoria da qualidade de ensino a Prefeitura de Palmas tem articulado parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação e as instituições de Ensino Superior instaladas na capital, tendo como objetivo fortalecer o desenvolvimento das políticas educacionais.

Estudos para a elaboração do Plano Municipal de Educação e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a reestruturação do Conselho Municipal de Educação, a implantação dos Conselhos de apoio Escolar em cada creche e Centro de Educação Infantil, e

a construção de um Programa de Formação Permanente para docentes e demais profissionais da educação, sinalizam o esforço da municipalidade nesta direção.

Foi realizado em 2005 o concurso público objetivando garantir profissionais mais qualificados, bem como uma reorganização interna onde servidores tiveram que assumir funções de acordo com a formação específica de cada um.

Tem sido dada uma atenção especial para a Educação de Jovens e Adultos, com políticas públicas diferenciadas, melhorando assim o atendimento oferecido nesta modalidade de ensino.

Um outro fator determinante neste contexto foi à aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação que vem fortalecer o engajamento dos atuais gestores, demonstrando a sua real preocupação e interesse pela melhoria da qualidade do ensino oferecido, bem como a melhoria da qualidade de vida dos atores desse processo.

A educação do campo também tem sido alvo de atenção especial, estando em estudo uma nova proposta que contemple a realidade específica desta modalidade de ensino.

No que se refere ao atendimento de educandos portadores de necessidades educacionais especiais, a atual gestão municipal tem buscando preparar e qualificar todos os atores que estão envolvidos no processo de formação desses educandos, respeitando as diversas necessidades educativas especiais. Apesar de se saber que o atendimento oferecido está longe do ideal, é competência e é compromisso da Secretaria Municipal da Educação e Cultura instituir o atendimento preventivo e especializado em todo o sistema de ensino.

Buscando melhorar e ampliar a garantia do acesso à educação a todos as crianças e jovens de nossa capital, a atual gestão vem propondo a implantação de duas Escolas de Tempo Integral visando um atendimento amplo e integral, oportunizando a todos os seus alunos o acesso a espaços que vão além do saberes propostos no currículo mínimo do ensino fundamental, mas perpassam o campo da educação pela sensibilidade através do desenvolvimento da percepção estética, do refinamento cultural, da percepção ética e multicultural, o exercício do pensamento crítico, a educação dos movimentos, dos padrões de sanidade física e tratamento inclusivo a portadores de necessidades educacionais especiais, incluindo-se também os alunos talentosos e portadores de altas habilidades.

VI - PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

"Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido" (Arthur Lewis)

A compreensão, da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil, passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral do Movimento Integralista Brasileiro. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

A importância e o alcance do legado intelectual desse autor são enormes e atingem diferentes aspectos da educação e do pensamento social brasileiro. A ampliação das funções

da escola, constitui uma das preocupações recorrentes nos escritos de Anísio Teixeira e, diríamos mesmo, um dos pilares de seu pensamento educacional, perpassando todas as realizações que efetivou, particularmente no campo da escola elementar.

É principalmente através de Anísio Teixeira que a educação integral adquire uma nova dimensão, de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de treinamento intensivo com vistas à adequação das populações “indisciplinadas” às novas exigências do sistema industrial urbano.

O termo “educação integral” aparece por três vezes no texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1984), uma delas através da citação do pensamento do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848. A idéia de educação integral presente no Manifesto é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. O texto utiliza também a expressão “formação integral das novas gerações”, bem como “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade da escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. Sugere a criação de instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar.

Nos anos 80 e 90, o Programa dos CIEPs do Rio de Janeiro, se apresentou como uma espécie de *aggiornamento*²⁹ da proposta de Anísio Teixeira. Há enormes convergências entre as duas propostas. Embora nos textos oficiais do Programa dos CIEPs apareçam incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire, a predominância, que se revela nos textos de Darcy Ribeiro, seu idealizador, e nas proposições concretas, segue de perto a tradição do pensamento de Anísio Teixeira.

Hoje as escolas em tempo integral têm sido organizadas no Brasil por iniciativa dos governos e com a intenção declarada de oferecer às crianças e jovens melhores condições de educação, além de atender a requisitos da sociedade moderna como nos coloca Ribeiro:

Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante o largo período de escolaridade, tanto para crianças como para as professoras. O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de estudo dirigido, freqüência à biblioteca e à videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. (...) ³⁰

Assim também, com essa iniciativa, o atual gestor municipal de Palmas, desde o princípio de sua campanha eleitoral, destacou como meta a construção de duas unidades de Ensino de Tempo Integral bem como a valorização de todas as unidades escolares já existentes, através de maiores investimentos físicos, equipamentos, livros e recursos didáticos, conforme anunciou em seu programa:

No campo do direito à educação, não é possível tolerar a presença indesejável do analfabetismo na mais jovem capital brasileira, “especialmente tecnológico”, dentro do contexto de tantas exigências no mundo do trabalho, sobretudo, no desempenho do exercício da cidadania. A educação não é mera forma de adestramento da força de trabalho, mas condição para a cidadania. É responsabilidade constitucional a oferta do ensino fundamental de qualidade. Pretendemos ampliar nossos

29 AGGIONAMENTO de GIORNO (dia em italiano) usado pelo Papa João XXIII no Concílio do Vaticano II, significando “atualização”, adaptação dos princípios antigos às nova realidade.

30 - Ribeiro , 2002 p. 117/118

compromissos com a educação. Assim, em parceria com o governo estadual, atuaremos no sentido de universalizar o ensino básico e reduzir a evasão escolar, tendo como preocupação central à qualidade do ensino. Nesta perspectiva, nosso governo não medirá esforços para reverter o atual processo de gestão da escola pública e estabelecerá outra relação de parceria entre alunos, professores, comunidades para garantir a universalização da educação básica e a qualidade do ensino em todos os níveis. Ouvindo a comunidade, discutiremos formas democráticas de gestão para as escolas públicas e os espaços escolares serão valorizados como local privilegiado para organização e atividades comunitárias. A Universidade Federal do Tocantins, o Centro Universitário Luterano de Palmas, as Faculdades Objetivo e Católica, a Escola Técnica Federal na qualidade de instituições de vanguarda, serão valorizadas e convidadas a integrar o processo de desenvolvimento municipal, especialmente por seu papel crítico, diante da sociedade. Considerando as características do FUNDEF, destinando a Palmas, melhorias salariais e um amplo programa de educação continuada dos professores municipais, bem como adequadas condições de oferta, envolvendo investimento físico, equipamentos, livros e recursos didáticos serão debatidos na forma de um Planejamento Estratégico Educacional para o município, envolvendo todas as unidades escolares existentes e necessárias para uma revolução qualitativa na formação da nossa juventude.³¹

A partir dessa concepção e das diretrizes do Programa de Governo para Palmas, discutidas em audiência pública, foi formado o Grupo Tático Eleitoral (GTE) da Educação que foi composto por representantes de todas as instituições de Ensino Superior da Capital, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTET) além de vários setores representativos da sociedade.

Esse Grupo Tático Eleitoral reuniu-se diversas vezes, organizando uma proposta de educação para o município que foi durante um Seminário de Campanha amplamente debatida e resultou num caderno temático onde consta o seguinte:

[...] o conjunto das propostas do Partido dos Trabalhadores para a gestão municipal em educação na capital do saber Palmas 2005-2008. É o texto de divulgação das reflexões do partido sobre o tema “educação como política social de inclusão” construído coletivamente a partir do diagnóstico do grupo de trabalho e da oficina do seminário de Diretrizes e Concepções do Programa do Governo nos dias 18 e 19 de março de 2004. Desta forma, se incorpora ao discurso e programa de governo do candidato Raul Filho e de todos aqueles que lutam por uma cidade emancipada pela educação que é a demanda política fundamental de cidadania. As diretrizes gerais da proposta serão as seguintes: Democratização da Escola Pública; Universalização da educação básica; melhoria da qualidade do ensino e erradicação do analfabetismo e valorização do magistério.³²

Nas propostas aprovadas para o Ensino Fundamental estão os seguintes itens:

- Matricular todas as crianças já a partir dos seis anos no ensino fundamental, garantido-se assim a ampliação do financiamento através do FUNDEF e posteriormente o FUNDEB;
- Melhorar a qualidade do ensino fundamental e melhorar a qualificação de professores e as condições materiais escolares;

31 - Fala do atual gestor Raul Lustosa Filho durante campanha eleitoral no ano de 2004.

32 - Proposta de educação para o município de Palmas realizada pelo Grupo Tático Eleitoral durante Seminário de Campanha.

- Ampliar o atendimento aos Jovens e Adultos para elevar a escolaridade da população;
- Implantar diretrizes curriculares para o ensino fundamental de forma a atender aos padrões sócio-culturais da região.
- Implementação inicial de duas escolas em tempo integral (regiões norte e sul).

Com a sua eleição o prefeito municipal Raul Filho reiterou o seu plano de construção das Escolas de Tempo Integral, que está sendo alvo de pleno debate e discussões conduzidas pelo atual Secretário Municipal da Educação e Cultura Danilo de Melo Souza, que constituiu uma comissão formada por servidores da SEMEC e um grupo de consultores para o Estudo e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral, desde a discussão do Projeto arquitetônico, até os Fundamentos Teóricos relativos à proposta Pedagógica e Curricular da Unidade Escolar.

O projeto Piloto da Escola de Tempo Integral da rede municipal de ensino de Palmas será instalado na região norte da cidade e irá atender 760 crianças e jovens em período integral no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e 4.000 crianças e jovens das escolas circunvizinhas nas atividades complementares da grade curricular.

De acordo com Chaves:

“Nessa perspectiva, a discussão acerca da educação de tempo integral passa a ser vista como uma demanda dos nossos dias que coloca a necessidade da criança permanecer na escola em um tempo “total” ou “inteiro”, ou seja, tendo uma média de oito horas de atividades escolares por dia. Nesse caso, a qualidade do ensino /aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade de a escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar. “ 33

A idéia de Escola de Tempo Integral é vista como uma proposta inovadora que, como a autora cita, vai além do simples fato de aprender a ler e a escrever, e oportuniza aos educandos um contanto amplo da vida em sociedade, bem como a cidadania no mundo globalizado através das novas tecnologias, da cultura, do esporte e do lazer.

Se ampliar significa alargar, expandir, estender algo que já existe, implementar uma escola de tempo integral em um sistema de ensino que já conta com uma escola participativa, inclusiva e democrática, pressupõe, no mínimo, preservar essa essência. Sobre esse patamar curricular básico faz -se necessário identificar quais são os atributos, as relações e os desdobramentos que ainda demandam um aprofundamento, uma complementação ou um enriquecimento para potencializar os ganhos e os avanços já conquistados. É nesse sentido que a Escola de Tempo Integral deverá ser em 2007 implementada.

Essa escola dever ser redimensionada e enriquecida em sua estrutura organizacional com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos, sem perder de vista os ganhos já conquistados. A organização curricular dessa escola deve manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-la de uma singularidade que ofereça novas oportunidades de aprendizagem e se constitua em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados.

VII - PRINCÍPIOS NORTEADORES DA ESCOLA

"A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer" (Albert Einstein)

As expectativas da sociedade em relação ao papel social da educação enriqueceram a sua história com inúmeras e freqüentes alterações na legislação, pretensamente destinadas a garantir, em conformidade com as projeções teóricas, a melhor formação do alunado e sua integração social.

Várias abordagens teóricas têm sido discutidas e apresentadas por educadores e estudiosos, institucionalizadas pelos órgãos competentes, buscando oferecer alternativas para a concretização do processo educacional. Soluções têm sido buscadas, dentre as quais a ampliação do tempo de permanência da criança na escola.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 aponta para a necessidade do tempo integral, no título V, capítulo II, seção III – Do Ensino Fundamental -, em seu artigo 34, a lei é clara quanto à “extensão do horário escolar para este nível de ensino”.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º – São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizada nesta Lei.

§ 2º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Já no artigo 87 – inciso 5º a LDB destaca:

f) Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Na Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação – PNE, quando fala-se de Objetivos e Prioridades, dois tratam do Ensino Fundamental, a saber:

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

1 . Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

Encontra-se ainda no Plano Nacional de Educação:

No período dos dez anos cobertos por este plano, o Brasil poderá chegar a uma educação infantil que abarque o segmento etário 0 a 6 anos (ou 0 a 5 anos, na medida em que as crianças de 6 anos ingressem no ensino fundamental) sem os percalços das passagens traumáticas, que exigem “adaptação” entre o que hoje constitui a creche e a pré-escola, como vem ocorrendo entre esta e a primeira série do ensino fundamental (PNE – Diretrizes para a educação infantil)

Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos (PNE – Objetivos/Metas para a Educação Infantil nº 18)

A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir esta situação constitui prioridade da política educacional. (PNE – Diagnóstico do Ensino Fundamental).

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem(...). O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (...). A LDB, em seu art. 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários (PNE – Diretrizes para o Ensino Fundamental).

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associada a Ações Sócio-educativas. (PNE – Objetivos/Metas para o Ensino Fundamental nº 22).

Com as aceleradas mudanças que ocorrem no País e no mundo por conta das novas tecnologias e da globalização, se faz necessário atender a demanda social, política, econômica e cultural que essas mudanças causam. É preciso construir no campo educacional uma nova proposta de escola, uma escola que atenda as exigências do mercado de trabalho, dando a oportunidade a educandos oriundos de famílias menos favorecidas uma formação global, preparando –o para enfrentar os desafios proporcionados pela ação de “viver, conviver, ser e fazer”³⁴ e levando em conta os sete saberes necessários a educação do futuro, levantados por Morin³⁵, ou seja, o Conhecimento, o Conhecimento pertinente, a identidade humana, a compreensão humana, a incerteza, a condição planetária e antro-po-ética, pois para ele é necessário entender a relação do conhecimento com as novas tecnologias considerando quatro atores: a ciência, a técnica, a sociedade e o Estado.

Cavaliere afirma que:

O horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem e que se diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural,

34 Referência aos quatro pilares da educação sugeridos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

35 Edgar Morin, sociólogo, antropólogo, historiador e filósofo. É um pensador de expressão internacional, um humanista, preocupado com a elaboração de um método capaz de apreender a complexidade do real, tecendo severas críticas à fragmentação do conhecimento.

vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola um espaço social privilegiado para a formação do cidadão.”³⁶

A idéia de educação integral, de desenvolver um processo educativo em todos os aspectos e níveis da vida de uma pessoa, desde a infância até a vida adulta, tem se tornado importante eixo das teorias e práticas educativas. Com esta linha de visão espera-se que a escola de tempo integral – ou seja, ampliação do espaço temporal de presença na escola – possa ser, da melhor forma possível, direcionada em favor da melhoria do processo educativo.

Apostando nessa possibilidade de compreensão, os responsáveis técnicos da Escola Municipal de Tempo Integral têm buscado estruturar uma proposta que seja consistente, coletiva e possa provocar modificações significativas na vida daqueles que dela participam. Propõe uma educação que considere a diferenciação do tempo integral que esteja articulada com o saber universal que propicia o crescimento individual, à medida que garante a apropriação do conhecimento produzido e sistematizado e o crescimento coletivo, que se evidencia na busca de soluções para os problemas da população beneficiária.

A especificidade deste educando que se pretende atender, passa pelo campo das diferenças sociais, culturais e econômicas. Assim o trabalho de formação educacional deverá ser o ponto de partida para um projeto maior, onde se promova a educação no seu sentido mais amplo, ou seja, uma educação que lhe permita a percepção de ser sujeito de um processo cujo resultado deve ser o exercício consciente da sua cidadania e de seu engajamento nas lutas de sua comunidade e da sociedade em geral, onde eles se percebam como sujeitos da história e não como objetos de manipulação. Para formá-lo, portanto, necessitamos de metodologias adequadas a realidade, professores preparados para o trabalho com os alunos e um currículo que contemple também disciplinas específicas direcionadas a valores, cidadania e direitos.

Na escola temos como proposta oferecer uma educação que ultrapasse o domínio da leitura, da escrita e do saber formal. Propomos, portanto, uma educação que valorize os aspectos culturais, artísticos, esportivos, o lazer, a educação para o trabalho e a interação com o meio ambiente para a partir dessas relações reconstruir a sua história e a de sua comunidade.

É fundamental também que no processo de aprendizagem as pessoas aprendam a buscar fontes adequadas para o ensino. O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através do estudo e de sua confrontação com a realidade histórica, política, econômica, cultural e existencial. Seu grande objetivo deve ser o de elucidar essa realidade e não apenas reter informações contidas em fontes de pesquisa ou interpretadas a partir da própria realidade. Portanto, o conhecimento possui uma finalidade pragmática porque permite ações adequadas para a satisfação das necessidades humanas e estabelece formas de compreensão do mundo em que vivemos.

A escola e o professor trabalham com a aprendizagem do aluno num processo que não acaba nunca. Aprende-se e sempre. Além do mais, aprender não é uma propriedade exclusiva do aluno: o professor também aprende.

Por isso aprendizagem pode ser entendida como um processo contínuo e crescente, não ocorre de uma vez só. As modificações que nos levam a apresentar desempenhos diferentes acontecem ao longo de nossa vida.

Para Piletti³⁷ “a aprendizagem é uma mudança de comportamento que resulta da experiência. A situação estimuladora, a pessoa que aprende e a resposta constituem elementos principais do processo de aprendizagem”.

36 COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERI, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pg. 115.

A eficiência da aprendizagem está ligada à existência de problemas que ocorrem na nossa vida, que nos dão a sensação de fracasso, de frustração, mas que nos levem a sentir-se copelido a resolvê-los. Na busca e obtenção dessas soluções é que aprendemos e dessa forma é que o aluno aprende, é preciso que ele de fato vivencie e não somente decore fórmulas feitas, sem nenhum efeito no ajustamento de sua personalidade.

A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas. Isso significa que a aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas os conjuntos das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos esses aspectos são necessários.

Por isso o professor deve estar consciente de que se aprende com os alunos e que é no espaço da sala de aula que deve ajudar as pessoas a aprenderem a aprender, deve contribuir para a relação entre si e o aluno, deve estimular a capacidade criativa de análise e produção a partir de diferentes pontos-de-vista, materiais ou meios.

Mas isso tudo requer dos professores e alunos um empenho conjunto para que o processo ensino-aprendizagem possa de fato ocorrer, contribuindo para o desenvolvimento e o crescimento intelectual marcado pelo senso crítico, que defenda a dignidade humana e mostre os frutos da verdadeira educação libertadora.

Por isso a Escola de Tempo Integral se pautará numa proposta curricular construída coletivamente, cujos conteúdos mínimos devem ser apreendidos pelos alunos de modo a proporcionar-lhes as informações suficientes para que pontencialize a sua escolarização.

É nessa perspectiva que a equipe pedagógica da Escola de Tempo Integral propõe-se a construir um currículo como crítica uma vez que concebem como fruto da discussão dos envolvidos no processo de educação escolar, em que o conhecimento assume a tarefa de instrumentalizar os alunos para enfrentarem os problemas inerentes a formação de uma nova ordem social. Portanto, enunciaremos alguns princípios que devem nortear o andamento da unidade escolar para que esta esteja em consonância com uma perspectiva crítica.

A unidade escolar deve ser entendida como elemento fundamental no processo de construção do conhecimento, uma vez que é sua a tarefa de colocar à disposição do aluno diferentes meios e instrumentos para que possa ler e reler o mundo a partir de um quadro referencial crítico. À unidade escolar cabe, ainda, desenvolver as estruturas cognitivas e conceituais, enfocando o conhecimento como resultante das tentativas realizadas pela humanidade em responder as suas necessidades.

Enfatizar a produção do conhecimento em contraposição a mera assimilação e a compreensão de um tempo linear, cronológico e único implica em desmistificar as relações no interior da Escola em Tempo Integral, abrindo espaços para a participação, promovendo assim a democratização e entendendo os múltiplos tempos que se cruzam na escola: os tempos de cada criança, os tempos da escola e os tempos de cada pessoa que por ali passa.

É necessário, portanto, que haja por parte de todos os envolvidos no processo educativo um olhar especial para cada aluno, respeitando as suas diversidades e principalmente o tempo de aprender de cada um, que é diferente, pois se continuarmos levando em conta somente os resultados alcançados em relação aos objetivos pedagógicos

predeterminados por um tempo da escola, continuaremos achando que o tempo foi perdido para esse ou para aquele aluno.

O currículo precisa ser construído a partir do entendimento da sala de aula enquanto espaço de confronto de diferentes saberes e de validação dos mesmos. O saber do aluno deve ser tomado como ponto de partida para desencadear a discussão, confrontando-o com outros saberes. Desta forma o educando terá condições de entender-se como sujeito capaz de produzir conhecimentos e com possibilidades de intervir socialmente. Significa, portanto, compreender o conhecimento enquanto processo e não enquanto produto.

Se pretendemos formar pessoas críticas, torna-se necessário envolver todos os alunos num processo de construção – reconstrução do conhecimento uma vez que a aprendizagem se dá quando os envolvidos neste processo procuram a partir do que já sabem, discutir a realidade para melhor compreendê-la, refazendo e criando novos valores.

Para se efetivar um currículo como crítica é imprescindível que a seleção e organização das disciplinas sejam rediscutidas e reformuladas a partir de novos critérios articuladores a fim de desmistificar sua neutralidade e de entender os elementos ideológicos que as justificam. O desafio que se impõe é o de proporcionar experiências de aprendizagem que contribuam para emancipação dos educandos e para uma compreensão mais abrangente dos problemas da sociedade, da cultura e da natureza.

A metodologia de ensino tem que ser repensada, aos educandos deve ser oferecido uma variedade de materiais e recursos que lhes possibilitem confrontar diferentes pontos de vista. É importante também a abertura da unidade escolar para a comunidade e instituições culturais.

Pensar a educação a partir da prática e de sua problematização requer uma postura democrática no encaminhamento do trabalho escolar e não combina com um planejamento rígido e inflexível.

Concebemos, ainda que o currículo desta instituição de ensino, precisa pautar-se em encaminhamentos metodológicos que contemplem:

- A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade
- A leitura e a pesquisa
- A avaliação enquanto processo contínuo e de caráter diagnóstico-formativo

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade

Conceber estratégias de ensino e aprendizagem a partir da compreensão de que não é possível separar a teoria da prática no momento que ocorre a produção do conhecimento implica rever a atual postura academicista que tem impregnado as práticas escolares.

Propondo-se trabalhar numa perspectiva interdisciplinar a unidade escolar irá organizar os conteúdos das diversas disciplinas a fim de possibilitar a articulação dos diferentes enfoques dados a um mesmo conteúdo uma vez que o conhecimento é um só, desvendando as ligações de complementaridade, de convergência e de interconexão entre os diversos conteúdos.

A transdisciplinaridade, por sua vez, só se efetivará com a garantia de que os princípios de trabalho coletivo inerente a este projeto sejam respeitados e viabilizados, pois ele é fruto da interpenetração dos conteúdos e de sua problematização e, quando garantida, resulta no desenvolvimento das capacidades de análise, síntese, generalização, comparação e problematização que instrumentalizam os estudantes para a autonomia no seu processo de aprendizagem.

O desafio que se impõe é a superação da atual fragmentação do saber e a adoção imediata da prática de trabalho coletivo no interior da unidade escolar.

A leitura e a pesquisa

Cada conteúdo ou prática curricular deve ter como objetivo explícito e implícito, a formação de leitores competentes e o estímulo à pesquisa. A leitura aqui é entendida não como mera decodificação dos signos, mas como leitura interativa em que a pessoa desenvolve competências, tais como a interpretação e a confrontação, indo além do aparente e desmistificando intenções.

Trabalhar com a pesquisa, por sua vez significa derrubar o reprodutivismo tão fomentado na prática escolar atual e garantir ao aluno a inclusão no mundo das ciências contribuindo ainda, para o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia. A curiosidade científica deve ser estimulada por cada uma das áreas do conhecimento que compõe a grade curricular, cabendo a cada uma delas utilizar o tipo de pesquisa que melhor explicita os seus conteúdos.

Avaliação contínua diagnóstica – formativa

A avaliação escolar deve ser entendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, assumindo a função diagnóstico-formativa, a medida que temos como objetivo contribuir para a formação de pessoas mais criativas, inventivas e ávidas por novos conhecimentos.

Exige-se, portanto, a superação da prática avaliativa enquanto instrumento de validação do autoritarismo.

Conceber o caráter diagnóstico da avaliação significa entendê-la enquanto mecanismo que permite identificar as falhas do processo de apropriação e construção do conhecimento. Para isto o professor precisa estar instrumentalizado teórica e tecnicamente para saber identificar quais fatores interferiram ao nível de socialização e/ou estruturas psíquicas e intelectuais ao nível do individual.

À medida que encaminha propostas para realimentar o processo da apropriação/construção do conhecimento, está efetivando o caráter formativo da avaliação e, conseqüentemente, dando suporte ao processo de aperfeiçoamento humano.

Nesta unidade escolar todos os elementos envolvidos na educação escolar serão avaliados, pois se concebemos as ações coletivamente todos se tornam responsáveis pelos resultados. É a prática da avaliação contribuindo para a democratização da educação e o aperfeiçoamento humano nos níveis intelectual, afetivo e social.

Tornar os homens e mulheres mais humanos(as) implica proporcionar-lhes experiências que contribuam para que se tornem capazes de vivenciarem a educação que ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: Aprender a conhecer, Aprender a viver junto, Aprender a fazer e Aprender a ser.³⁸

Aprender a conhecer, combinado com uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta para enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipe.

38 - Quatro pilares da educação sugeridos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar a altura de agir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Além disso nesta unidade de ensino um dos pontos-chaves deve ser a participação efetiva da comunidade através de uma gestão democrática, que atue com autonomia e garanta as famílias, aos alunos e a comunidade em geral um ambiente físico e humano por meio de estruturas e funcionamento adequados, que propicie experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos aos bens culturais, esportivos e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz.

VIII – ENSINO FUNDAMENTAL

As diretrizes norteadoras da educação fundamental estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental que abrange do 1º ao 9º ano, tem como proposta uma educação que contemple os desenvolvimentos cognitivos, físicos, afetivos, sociais, éticos e culturais, tendo em vista uma formação ampla do cidadão-ator.

Fazem parte dessa longa etapa a construção de valores e atitudes que norteiam as relações interpessoais e intermediam o contato do aluno com o objeto de conhecimento. É imprescindível fundamentar as práticas pedagógicas, a partir dos princípios estéticos de sensibilidade, que reconhecem nuances e variações num comportamento humano. Assim como a criatividade, que estimula a curiosidade, o espírito inventivo, a disciplina para a pesquisa e o registro de experiências e descobertas nesse processo que valoriza o aprender contínuo e a troca constante, entre aluno-aluno e aluno-professor, requer uma postura de trabalho que considera a cooperação, o respeito mútuo, a tomada de consciência, a persistência, o empenho e a prontidão para superar desafios.

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas da base comum, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos de Educação dos Estados e Municípios.

Assim, a Unidade Escolar se propõe a ser uma escola de formação que tenha capacidade de levar o aluno, do ponto de vista acadêmico, a enfrentar novos desafios, ampliando suas potencialidades e posicionando de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, planejando dentro das diversas áreas do conhecimento, situações em que o aluno aprenda a utilizar seus conhecimentos como instrumento de compreensão da realidade, seja do ponto de vista da utilidade prática, seja na formação de estruturas de pensamento, que permitam a ele expressar e comunicar suas idéias, usufruir das produções culturais, bem como analisar, interpretar e transformar o mundo que o rodeia.

Além disso, a unidade escolar deve promover condições para que o aluno se aproprie dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, garantindo um convívio social democrático com ênfase na compreensão e construção das regras, desenvolvendo atitudes de respeito, cooperação e solidariedade através de um clima harmonioso de trabalho, valorizando a construção de vínculos afetivos e o respeito à individualidade;

A escola deverá ainda ser capaz de desenvolver alunos que tenham confiança em suas capacidades cognitiva, afetiva, ética, social, cultural e artística para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania, percebendo a si mesmos como dependentes e agentes transformadores do meio ambiente, contribuindo ativamente para a sua melhoria e desenvolvendo hábitos saudáveis, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e os ambiente que os cerca.

8.1 - OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental tem por objetivo a formação do cidadão mediante o desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem, habilidades e formação dos valores. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Fundamental terá duração mínima de nove anos e por objetivo a formação global do aluno mediante:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

8.2 - OBJETIVOS GERAIS DO 1º AO 5º ANO

No ensino de 1º ao 5º ano, a proposta consiste na interdisciplinaridade nas mais diversas disciplinas, na elaboração do pensamento, na construção do conhecimento, na autonomia, na criatividade e no senso de cooperação com a sociedade, dando oportunidade ao exercício da cidadania para que os alunos possam contribuir e propor soluções.

8.3 - OBJETIVOS GERAIS DO 6º AO 9º ANO

Além da continuidade à proposta do ensino do 1º ao 5º ano, o ensino do 6º ao 9º ano propõe ainda, a ampliação do horizonte dos alunos, preparando-os para um mundo competitivo, de mudanças tecnológicas e de novos assuntos em debate na sociedade, como Ecologia, Direito do Cidadão, Educação Sexual, Ética na Política e na Vida Pública, Racismo, Filosofia e tantos outros, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

IX – AVALIAÇÃO

Ensino e avaliação devem, necessariamente, caminhar juntos, pois a avaliação é parte intrínseca do próprio ensino.

Nesse sentido, destacamos as colocações de Gatti:

“ a interpretação, análise e crítica de um processo avaliativo requer algumas condições que passam não só pelo conhecimento e domínio de técnicas de medidas educacionais e modelos, como pelo conhecimento dos conteúdos envolvidos da realidade a que se reportam, dos pressupostos educacionais em que se baseiam e dos objetivos de ensino privilegiados”.³⁹

Como um processo, é preciso pensar na avaliação como cotidiana pois ela é essencial para um bom trabalho pedagógico. Desta forma a concepção de avaliação que se fará presente na Unidade Escolar Escola Municipal de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Ensino de Palmas, possibilitará entender o aluno num amplo contexto de aprendizagem escolar, dada a variedade de vivências que lhes serão proporcionadas. Assim, avaliar o aluno em seu processo de escolarização de tempo integral significa pensá-lo globalmente, ou seja, em seu universo cultural, esportivo e social.

É um processo que compreende o aluno como pessoa global composta de muitas dimensões interdependentes e que se relacionam de forma dinâmica. É um processo que o compreende como um ser humano e como um cidadão em desenvolvimento, que o vê de modo plural e diversificado, com diversas possibilidades de aprendizagem, em que todos são capazes de aprender com condições e situações favoráveis.

Na proposta curricular da Unidade Escolar Escola de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Ensino de Palmas, que inclui componentes do currículo básico e as atividades complementares, deverá favorecer a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas, significativas no campo da arte, da leitura, da matemática, do esporte e do convívio social. A avaliação do desempenho escolar terá maiores possibilidades de abranger o aluno em todas as suas potencialidades, suas diversidades, suas preferências, suas habilidades, ou seja, o aluno “por inteiro”.

Portanto, todo aluno terá seu desempenho avaliado em todo o currículo proposto para a Unidade Escolar Escola de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Ensino de Palmas, o que vale dizer, também nas atividades complementares.

X – PERFIL DOS PROFISSIONAIS

Os servidores para atuar na Unidade Escolar “Escola de Tempo Integral” (ETI) da Rede Pública Municipal da Educação e Cultura de Palmas devem ser habilitados de acordo com o cargo, de conformidade com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Secretaria Municipal da Educação e Cultura.

Os servidores são responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem, estimulando a reflexão e autonomia do pensamento dos alunos, de acordo com a faixa etária e com o nível de elaboração condizente com a realidade vivenciada nas atividades promovidas nas diversas áreas de atuação dos profissionais.

Todos os servidores da unidade escolar “Escola de Tempo Integral” (ETI) da Rede Pública Municipal da Educação e Cultura de Palmas devem, portanto, ter um espírito investigativo e criativo e perspicácia para selecionar conteúdos e propostas inovadoras a serem implementadas junto aos estudantes do ensino fundamental, pois a ação criativa é uma situação onde se produz o novo, a expressão de uma idéia, de algo concreto ou de uma forma de comportamento que seja nova para quem o fez. Quando o indivíduo descobre algum fato que já foi revelado por outros, ainda assim representa uma realização criadora.

Como afirma Pilleti (1993) “... a novidade criadora, em grande parte, constitui um remanejamento de um conhecimento já existente. É um acréscimo só possível a partir do que já se conhece...”.

Desta forma, no decorrer do processo educativo, os servidores devem refletir sobre a sua prática e transformá-la sempre que necessária, bem como ter disponibilidade para os programas de formação continuada promovidos pela unidade escolar e pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Os mesmos devem considerar-se uma pessoa nova na vida dos alunos e provavelmente em um novo ambiente, com novas regras a serem negociadas e estabelecidas.

Assim, os mesmos, deverão estar embasados de conhecimentos para saber lidar e trabalhar a partir das diferenças dos alunos em classe heterogêneas, propondo o crescimento individual dos discentes pela inserção no coletivo, respeitando a pluralidade social, cultural e étnico-racial.

Nesse processo, deve levar em conta a importância do desempenho de um papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento. Além disso deve compartilhar do princípio de que o conhecimento pode e deve ser acessível a todos os alunos e que para isso é necessário utilizar-se de novas metodologias. Evidentemente, o docente tem um papel muito importante como mediador e orientador neste processo educacional. No entanto, é importante que os alunos percebam que podem aprender com seus pares e também ensinar.

A educação é ainda a chave principal para a garantia de um mundo mais justo e igualitário, uma vez que é espaço de formação e tomada de consciência, de debates e troca de experiência. Mas é preciso resgatar esse conceito da educação que anda perdido, com professores e servidores desestimulados para a realização de uma ação transformadora da realidade.

Desta forma todos os atores deste processo deverão caminhar no mesmo sentido, levando-se em conta os aspectos filosóficos, políticos e ideológicos propostos coletivamente por aqueles que fazem parte do processo educacional da unidade escolar “Escola de Tempo Integral” (ETI) da Rede Pública Municipal da Educação e Cultura de Palmas. Isso exige um senso de trabalho coletivo e participativo, onde o foco principal é o sucesso daqueles que fazem parte de uma escola pública de qualidade.

A execução das metas propostas pela equipe depende, essencialmente, da participação interessada da comunidade escolar, sem imposições de cima para baixo, dentro de uma estratégia de atuação que busca devolver à escola o seu papel mais legítimo, que é o de socializadora do conhecimento organizado.

Sendo assim, espera-se que os profissionais envolvidos sejam capazes de evoluir profissionalmente para ir ao encontro das propostas de construção de uma Escola Pública digna, o que só será possível através de atitudes comprometidas com seus fazeres pedagógicos e administrativos, como argumenta Augusto Cury⁴⁰ “a educação não precisa de reforma, mas de uma revolução. A educação do futuro precisa formar pensadores, empreendedores, sonhadores, líderes não apenas do mundo em que estamos, mas do mundo que somos”.

XI - IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Denominação

Escola Municipal de Tempo Integral Pe. Josimo Morais Tavares

Localização da escola e área de abrangência

Endereço: Quadra 301 Norte, Avenida LO -08, APM 01.

Município: Palmas -TO

Área de Abrangência: 5.451 m²

Dependência Administrativa

Prefeitura Municipal de Palmas

Secretaria Municipal da Educação e Cultura

Modalidades

Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano

Filosofia

Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, através da realização de um trabalho educativo sério, tendente a criar as condições que partindo da sua experiência de vida, da sua realidade, os leve a atingir um certo nível de domínio do conhecimento universal. O objetivo consiste em que continuamente se empenhem em novas leituras da realidade, realizando-se como indivíduos e como cidadãos. Todas as ações, portanto, visam tornar a escola um espaço para a coexistência construtiva de toda a comunidade, com o objetivo de que os educandos tenham acesso ao conhecimento de um modo interdisciplinar e crítico.

Objetivo Geral

Instrumentalizar os educandos com o domínio do conhecimento científico, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, permitindo o contato com o mundo da tecnologia, cultura, esporte e lazer, para torná-lo um cidadão apto para atuar com autonomia de forma consciente, crítica, criativa e coletiva.

Objetivos específicos

- Ampliar as oportunidades educacionais das famílias menos favorecidas;
- Educar os alunos para o pleno exercício da cidadania, orientando-os para a vida;
- Criar hábitos de estudo, aprofundando os conteúdos vivenciados no turno regular;
- Proporcionar um ensino de qualidade e diferenciado para os interesses e necessidades da criança e jovens, ampliando-lhes a visão de mundo;
- Contribuir para a formação de crianças e jovens mais críticos, conscientes e atuantes socialmente;
- Vincular as atividades pedagógicas às rotinas diárias de alimentação, higiene, recreação e estudos complementares;
- Incentivar a participação responsável da comunidade, buscando através do seu engajamento no processo educacional diminuir as desigualdades sociais;
- Promover ampliação e humanização do espaço da sala de aula;
- Gerenciar democraticamente a unidade escolar incentivando, valorizando e instrumentalizando a comunidade para que possa interferir conscientemente nas definições das políticas públicas que lhe dizem respeito;
- Implantar programas de atualização docente permanente visando a unidade teoria-prática;
- Estimular a vivência em comunidade promovendo eventos a fim de fortalecer a identidade cultural do grupo;

- Desenvolver discussões, visando a compreensão da cultura produzida através de relações sociais;
- Contribuir para a organização de comissões voltadas para o trabalho social junto às famílias;
- Estimular a continuidade dos estudos e o hábito de pesquisa constante;
- Organizar o processo educativo de modo que contemple múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação humana;
- Desenvolver a habilidade de aprender a transformar informações em conhecimentos ou em posturas diante das diversas situações da vida;
- Instrumentalizar os educandos com o domínio dos saberes inerentes e necessários para a vivência na sociedade moderna;
- Oportunizar a comunidade com oficinas de aprimoramento de formação profissional;
- Desenvolver atividades de vivência diária de civismo;
- Contribuir com a integração comunidade escola.

Estrutura Organizativa da Escola

A Escola Municipal de Tempo Integral será administrada pela equipe técnico-pedagógica da unidade escolar e pela associação comunidade escola.

A proposta política pedagógica da escola será implementada de forma participativa envolvendo o trabalho da equipe da unidade escolar, a participação efetiva da Associação Comunidade Escola, além da participação dos pais, mães e alunos e com o auxílio da Equipe Técnica do Sistema Municipal de Educação de Palmas.

A organização curricular obedecerá às diretrizes do currículo básico no que diz respeito à Base Nacional Comum e incluirá disciplinas voltadas para a consolidação de valores e ética necessários para a vivência na sociedade, além de atividades complementares.

População Beneficiada

Crianças e jovens residentes nas quadras circunvizinhas;
Crianças e jovens que apresentem habilidades e competências bem definidas;
Comunidade em geral;
Crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade;
Crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, incluindo-se os alunos portadores de elevados talentos e altas habilidades.

Hora de permanência do Educando

Será previsto um total de nove horas diárias de permanência do educando dentro do espaço escolar, das quais quatro horas serão cumpridas em sala de aula com disciplinas do Núcleo Comum e parte diversificada; quarenta minutos divididos em dois tempos de 20 minutos de intervalo; uma hora de almoço e três horas e vinte minutos para as atividades da parte diversificada do currículo (natação, dança, estudo dirigido, etc.)

Hora de permanência do Professor

Será previsto um percentual de, no mínimo 20% da carga horária semanal de trabalho dos professores em regime de docência e dos supervisores educacionais e educadores educacionais para o desenvolvimento de atividades de aperfeiçoamento docente,

acompanhamento didático - pedagógico, discussão e encaminhamento de projetos específicos e necessários.

Esta carga horária deverá ser cumprida no estabelecimento de ensino.

Recursos Humanos

Diretor;
Coordenador Administrativo;
Coordenador Esportivo;
Coordenador Cultural;
Supervisor Educacional;
Orientador Educacional;
Secretário(a);
Auxiliar de Secretaria;
Agente Pessoal;
Agente Administrativo de Coordenação de Turno;
Coordenador Financeiro;
Bibliotecário;
Agente Administrativo de Biblioteca;
Agente de Controle Interno;
Merendeira;
Agente de Manutenção Escolar;
Vigia/Zelador;
Agente de Portaria;
Técnico de Manutenção;
Técnico de Enfermagem;
Salva-vidas;
Corpo docente 1º fase:
Prof.º Regente de Classe;
Prof.º Específico de área:
Prof.º de Língua Estrangeira - Espanhol e Inglês;
Prof.º de Informática;
Prof.º de Ed. Artística;
Prof.º de Iniciação a Pesquisa Científica;
Prof.º de Filosofia;
Prof.º de Educação Física

Corpo Docente 2ª Fase

Prof.º de Ciências Biológicas,
Prof.º de Língua Portuguesa,
Prof.º de Língua Estrangeira - Espanhol e Inglês;
Prof.º de Matemática,
Prof.º de Geografia,
Prof.º de História,
Prof.º de Filosofia,
Prof.º de Artes,
Prof.º de Ensino Religioso,
Prof.º de Tecnologia e Informática,
Prof.º de Educação Física,
Prof.º de Educação Ambiental,

Prof.º de Pesquisa e Produção de Texto e /ou Iniciação a Pesquisa Científica,

Corpo Docente – Horário Integral:

Prof.º de Estudo Dirigido
Prof.º de Vídeo-Educação
Prof.º de Educação Artística
Prof.º de Sala de Leitura
Prof.º de Artes Marciais
Prof.º de Dança
Prof.º de Música
Prof.º Recreador

Julgamos importante justificar a necessidade de determinadas funções no interior da escola, uma vez que elas não são viabilizadas no quadro de pessoal das demais unidades de ensino.

Agente de Pessoal

Responsável por administrar a frequência, os atestados, as férias e o afastamento de servidores do quadro.

Essa função torna-se indispensável pelo número de servidores do quadro, possibilitando um maior acompanhamento e controle de entrada e saída de servidores.

Agente de Controle Interno

Responsável pelo recebimento e controle de entrada e saída de materiais de expediente, limpeza e material pedagógico, bem como pelo acompanhamento dos agentes de manutenção escolar no desenvolvimento de suas atividades.

Agente de Portaria

Pelo fato de a escola receber um enorme contingente de pessoas, o agente de portaria será o responsável pelo controle de entrada e saída das pessoas.

Técnico de Manutenção

Por ser tratar de uma estrutura diferenciada e que atenderá um número significativo da comunidade este servidor será indispensável para a boa conservação dos ambientes físicos.

Professor Específico por Área

O professor específico por área terá a missão de resgatar a especificidade dos conteúdos complementares de cada disciplina dando-lhes a real importância que têm no contexto da formação educacional dos alunos. Uma das formas de efetivar esta tarefa é garantir um profissional que assuma sua disciplina integralmente e não disseminada, na desculpa da transversalidade e/ou de falta de tempo de trabalha-la por dedicar-se mais as outras disciplinas historicamente julgadas mais importantes.

Se pretendemos resgatar a sensibilidade e a solidariedade, precisamos garantir que conhecimentos fundamentais do processo de humanização sejam discutidos, trabalhados e apreendidos.

As demais funções estão especificadas e regulamentadas no regimento interno.

Merenda Escolar

A Escola Municipal de Tempo Integral propõe-se a gerir os recursos destinados a merenda escolar, de forma descentralizada através da Associação Comunidade Escola (ACE) e com acompanhamento de uma nutricionista, com o intuito de preservar e garantir bons hábitos alimentares à sua clientela.

Considerando as peculiaridades da escola onde os educandos passarão nove horas por dia, será oferecida alimentação escolar em três períodos:

Manhã – lanche; Meio-dia - almoço; e Tarde - lanche

Administração Escolar

A Escola Municipal de Tempo Integral será administrada sob a égide dos princípios da gestão democrática e em conformidade com os preceitos legais e os emanados da Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Para tanto deverão ser constituídos a Associação Comunidade Escola e o Grêmio Estudantil, coadjuvantes do processo de gestão escolar.

Do aperfeiçoamento do quadro técnico-pedagógico

Esta é uma escola que se propõe a trabalhar de forma diferenciada, e para isso todas as pessoas envolvidas no processo educativo devem estar instruídas deste objetivo e conhecedoras dos princípios norteadores da proposta político-pedagógica da unidade escolar. Isso será viabilizado a partir de um minucioso estudo e discussão coletiva. A escola, independentemente dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura, contemplará em seu calendário escolar períodos para aperfeiçoamento docente, da equipe pedagógica e dos servidores em geral.

Quanto aos profissionais que assumirem as disciplinas da parte diversificada e das atividades curriculares, deverão receber preparação didático-pedagógica antes de iniciarem seu trabalho e ter o acompanhamento necessário por parte da equipe diretiva e pedagógica, visando sanar possíveis dificuldades.

De acordo com Machado:

“Há de se considerar, também, que manter uma criança oito horas diárias no espaço escolar requer que este espaço ofereça uma infra-estrutura básica para o atendimento de qualidade. Essa permanência precisa ser planejada de forma que seja produtiva e prazerosa. Para isto, é necessária a formação de equipes de trabalho, com profissionais qualificados e comprometidos com a proposta do horário integral. Ter professores que atuem com diferentes linguagens junto aos alunos (artes, músicas, educação física, leitura, entre outros) é fundamental para elevar a qualidade do trabalho ali desenvolvido. Os professores precisam contar com uma rede de ajuda multidisciplinar, que os auxilie no desempenho desta tarefa, já que a escola de tempo integral, muitas vezes, assume funções além daquelas para as quais os profissionais são preparados, considerando que a omissão das famílias gerada por diferentes motivos, faz com que uma parte muito significativa da formação moral e ética destas crianças e jovens fique a cargo da escola.”⁴¹

Sendo assim, em concordância com a autora, é iminente que haja por parte da equipe diretiva da escola a prática da discussão, conjuntamente com a Secretaria Municipal da Educação e Cultura do oferecimento de formação continuada para todos os profissionais que atuarão nesta unidade de ensino, a fim de garantir a qualidade de ensino pretendida.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBARA, Maristela Miranda; MIYASHIRO, Rosana; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Experiências de educação integral da CUT: práticas em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERI, Ana Maria Villela (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro-RJ: Sextante, 2003

EVANGELISTA, Francisco; GOMES, Paulo de Tarso (orgs.). **Educação para o Pensar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003

FARIA, Lia; **Palavra de Mulher**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002

_____ ; **CIEP: A Utopia Possível**. São paulo: Livro do Tatu, 1991

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose E.(orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2002

IMBERNÓN , Francisco(org.); ROSA, Ernani (trad.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo-SP: Cortez Editora, 1993

LIMA, Adriana Oliveira (org.); **Conversas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia**. Campinas -SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MUÑOZ, César. **Pedagogia da Vida Cotidiana e Participação Cidadã**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas em 40 anos depois**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005

PILLETI, Claudino. **Didática Geral**. 19ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1995

PREEDY, Margaret; GLATTER, Ron; LEVACIC, Rosalind e colaboradores; KLEIN, Gisele (trad.). **Gestão em educação: estratégias, qualidade e recursos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro-RJ: Bloch, 1996

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.); **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: **Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto político pedagógico**. 15ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006

ZUCHETTO, Suzana Casella. **A educação no município de São paulo e a formação dos educadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.