

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE
MINAS GERAIS CAMPUS MUZAMBINHO

Curso Superior de Bacharelado em Educação Física

WEDSON GUIMARÃES NASCIMENTO

A Educação Física na Escola de Tempo Integral: um Estudo no Sul de Minas
Gerais

Muzambinho

2017

WEDSON GUIMARÃES NASCIMENTO

A Educação Física na Escola de Tempo Integral: um Estudo no Sul de Minas Gerais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Educação Física, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, como requisito parcial a obtenção do título de Bacharelado em Educação Física. Orientador: Profa. Dra. Mariana Zuaneti Martins

Muzambinho

2017

COMISSÃO EXAMINADORA

MUZAMBINHO, ____ de ____ de 20__

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Mariana Zuaneti Martins, por seu apoio e inspiração no amadurecimento dos meus conhecimentos e conceitos que me levaram a execução e conclusão de mais um trabalho. Além de contribuir de forma significativa para a minha formação como Professor de Educação Física, um Profissional da Educação comprometido com as atribuições de uma escola republicana, e que pretende responder pelo seu caráter público tendo em vista tudo que isso representa.

À secretaria municipal de ensino da cidade que o trabalho foi realizado, pela atenção e acolhimento durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Em especial a escola na qual o trabalho foi desenvolvido, incluído funcionários, direção e professor de educação física. Obrigado pela atenção, acolhimento e disposição para contribuir para a realização do presente trabalho.

Agradeço a turma de educação física do IFSULDEMINAS de 2013, pelo acolhimento e por proporcionar momentos agradáveis e relevantes para minha formação.

Agradeço ainda ao Núcleo Institucional de Pesquisa e Extensão do IFSULDEMINAS do campus Muzambinho por viabilizar o envolvimento e a realização dos trabalhos, incluindo os de conclusão de curso.

“O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer” (NÓBREGA, 2005, p. 610).

NASCIMENTO, Wedson Guimarães. **Perspectivas de Educação Física na Escola de Tempo Integral**: um Estudo no Sul de Minas Gerais. 2017. 31 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Muzambinho, 2016

RESUMO

O interesse por pesquisar a relação entre a escola de tempo integral e a educação física surgiu em 2015, um ano após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O envolvimento com o tema se consolidou após o projeto de pesquisa, “Avaliação e perspectivas da implementação da Educação Física na Escola de Tempo Integral” ser aprovado pelo Núcleo Institucional de Pesquisa e Extensão. O desenvolvimento da iniciação científica proporcionou algumas reflexões que levou ao desenvolvimento do presente trabalho. Nosso principal objetivo foi analisar a concepção do gestor e professor de educação física de uma escola de tempo integral no Sul de Minas Gerais sobre o papel da disciplina na instituição, além de identificar e analisar os principais conteúdos da educação física no contexto da escola. Para isso realizamos análise documental, entrevista semiestruturada com a direção e professor de educação física, além de um período de observação na instituição. Percebemos que a disciplina é valorizada dentro da instituição. As concepções da direção e do professor de educação física, de forma geral, se apresentaram de acordo com as propostas da diretriz utilizada. Percebemos que existe um esforço e uma preocupação em contemplar o maior número de conteúdos possível, entretanto, diante das características apresentadas optamos por não definir qual é a concepção e a finalidade específica que a educação física tem atualmente na escola.

Palavras Chave: Educação Integral, Educação Física, Cultura Corporal

ABSTRACT

Interest in researching the relationship between full-time school and physical education emerged in 2015, one year after the approval of the National Education Plan (PNE). The involvement with the theme was consolidated after the research project, "Evaluation and perspectives of the implementation of Physical Education in the School of Integral Time" to be approved by the Institutional Nucleus of Research and Extension. The development of the scientific initiation provided some reflections that led to the development of the present work. Our main objective was to analyze the conception of the manager and professor of physical education of a full time school in the South of Minas Gerais about the role of the discipline in the institution, besides identifying and analyzing the main contents of physical education in the context of the school. For this we perform documentary analysis, semi-structured interview with the direction and teacher of physical education, besides a period of observation in the institution. We realize that discipline is valued within the institution. The conception of the direction and the teacher of physical education, in general presented themselves according to the proposals of the guideline used. We perceive that there is an effort and a concern to contemplate as many contents as possible, however, in view of the characteristics presented, we chose not to define the conception and the specific purpose that physical education currently has in the school.

Keywords: Integral Education, Physical Education, Body Culture

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PERCURSO METODOLÓGICO	10
RESULTADOS E DICUSSÕES	11
EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM O SISTEMA DE ENSINO	18
NATAÇÃO OU PRÁTICAS AQUÁTICAS?	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	30

INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar a relação entre a escola de tempo integral e a educação física surgiu em 2015, um ano após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE foi aprovado no dia 3 de junho de 2014, sob a Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 (BRASIL, 2014), ele possui vinte metas que deverão ser cumpridas dentro de dez anos, contando a partir da aprovação da lei (BRASIL, 2014). A proposta da educação integral, tema da presente pesquisa, está presente na meta de número seis, que propõe “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, s/p).

A inquietação diante do tema surgiu durante o curso de licenciatura, momento em que era voluntário no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O contato com a escola a partir da intervenção e as reflexões que o PIBID proporcionava acerca dos possíveis impactos da disciplina na formação dos alunos me levou a estender essa relação para a escola de tempo integral, principalmente tendo em vista a recente aprovação do PNE.

A confirmação do envolvimento com o tema se deu no primeiro semestre de 2015, quando o Núcleo Institucional de Pesquisa e Extensão do IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho, lançou o edital 01/2015 para iniciação científica. Ao concorrer e ser contemplado pelo edital com o projeto intitulado “Avaliação e perspectivas da implementação da Educação Física na Escola de Tempo Integral” dei início a pesquisa. Um dos principais resultados alcançados com a bolsa de iniciação se deu durante a primeira parte da investigação, que teve como consequência o trabalho de conclusão de curso da licenciatura.

Neste trabalho, intitulado “Educação Integral e sua Perspectiva de Educação do Corpo: a Educação Física em Foco”, minha orientadora e eu nos propomos a desenvolver um estudo teórico, realizado por meio de uma revisão bibliográfica a respeito da educação integral, enfocando a forma pela qual a educação do corpo vem sendo apresentada nesse contexto e a forma que os conteúdos da educação física são apresentados nos estudos. Nossas buscas tinham o intuito de investigar o papel atribuído à educação do corpo e aos conhecimentos da cultura corporal nas pesquisas desenvolvidas sobre a educação integral (NASCIMENTO, 2016).

Nesta pesquisa, realizada em dois bancos de dados, Scielo e nos Periódicos da Capes identificamos treze trabalhos relacionados à educação integral que apresentavam uma

perspectiva de educação do corpo, sendo uma tese, sete dissertações e cinco artigos. Estes resultados suscitaram reflexões, a partir deles identificamos, entre outras coisas que a educação do corpo no contexto da educação integral tem apresentado algumas limitações, e que os conteúdos da cultura corporal têm sido ministrados de maneira pouco eficiente pela formação almejada pela educação que se diz integral.

Portanto, com o intuito de ampliar nossas reflexões a respeito da relação entre a educação física e a escola de tempo integral resolvemos ir a campo para ver na prática como essa relação acontece. Sendo assim, o presente trabalho teve como principal objetivo analisar a concepção da direção e professor de educação física de uma escola de tempo integral no Sul de Minas Gerais sobre o papel da disciplina na instituição, além de identificar e analisar os principais papéis e conteúdos da educação física no contexto da escola¹.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia deste trabalho é baseada nos pilares da pesquisa qualitativa. Segundo Negrine (2004, p. 61), tal metodologia consiste em:

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação de informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

Para tanto, foi realizado uma revisão documental². Estes documentos foram buscados em leis e planos de educação Nacionais e Estaduais, bem como solicitados à Secretária de Educação do Município. Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturadas com a direção e professor de educação física da escola de tempo integral. Nela, questionamos tais sujeitos acerca do papel da educação física na escola de tempo integral. Segundo Negrine (2004, p. 73), a entrevista é uma ferramenta da pesquisa qualitativa, que “permite ao entrevistador o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou (...) [procurando] obter informações com uma determinada finalidade”.

¹ O presente trabalho é continuação do trabalho de conclusão de curso da licenciatura (NASCIMENTO, 2015), além de fazer parte da pesquisa de iniciação científica que começou a ser desenvolvida no primeiro semestre de 20015. Desta forma, o presente texto não tem o propósito de retomar de forma aprofundada reflexões já realizadas no trabalho anterior, seja sobre educação de tempo integral/educação integral ou educação física. O propósito é discutir a realidade encontrada na instituição que a investigação aconteceu a partir das relações estabelecidas na escola e com a direção e professor de educação física.

² Infelizmente, a secretaria de educação do município não nos forneceu o projeto da escola para a análise.

A partir do levantamento documental e das entrevistas, identificamos a concepção e finalidade da educação física e da cultura corporal de movimento nessa escola.

Além disso, tendo por fim ampliar a visão da investigação, como etapa subsequente do nosso projeto foi realizado um período de observação na escola de tempo integral³. A observação participante, de acordo com Cruz Neto (2004, p. 59), “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto”. Segundo o autor, essa técnica permite “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas (...)” (CRUZ NETO, 2004, p. 59-60).

A análise foi feita a partir da triangulação de dados entre a entrevista, literatura e discussões realizadas no trabalho de conclusão de curso de 2016 e a observação. Ou seja, o primeiro ângulo diz respeito aos processos e produtos elaborados pelo pesquisador, já descritos acima, a partir das entrevistas por nós realizadas. O segundo se refere à literatura e o terceiro remete-se aos “processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo no qual está inserido o sujeito” (TRIVIÑOS, 1992, p. 139).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em 2013 a educação de tempo integral já era realidade em parte da rede pública brasileira. Dados do observatório do PNE demonstram que 34,4% das escolas de Educação Básica no Brasil oferecem Educação em tempo integral. Entretanto, o percentual de estudantes matriculados em tempo integral é de apenas 12% do total geral de matrículas. Destes, 27,6% das matrículas são referentes ao ensino infantil, 14,2% aos anos iniciais do ensino fundamental, e somente 4,7% das matrículas são referentes ao ensino médio (BRASIL, 2015).

No mesmo ano, no estado de Minas Gerais, as escolas da rede pública que ofereciam educação em tempo integral eram de 44,1%, com o percentual de 11,7% de alunos matriculados, correspondendo a 29,5% no ensino infantil, 13,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 7,7% nos anos finais e somente 3,2% no ensino médio (BRASIL, 2015).

No que se diz respeito ao município que a pesquisa foi desenvolvida, em 2014, ano em que a escola foco do trabalho foi criada, o município em questão contava com um total de 10

³ O professor acompanhado no período de observação foi o responsável pelas aulas de natação e jogos. No entanto, devido a dinâmica da instituição as aulas que predominaram no período da observação foram as de natação, fato que justifica as reflexões apresentada no tópico “**NATAÇÃO OU PRÁTICAS AQUÁTICAS?**”.

escolas de tempo integral (incluindo educação básica, rede e pública) que dá um total de 58,8%⁴ das escolas com essa modalidade de ensino (BRASIL, 2015).

Um exemplo de proposta de educação de tempo integral realizado atualmente no Brasil é o Programa Mais Educação. Documentos como o “Programa Mais Educação: passo a passo” (Brasil. MEC/Secad, 2010) e “Manual Operacional de Educação Integral” (Brasil. MEC/SEB, 2013) mostram que o programa tem como um dos objetivos ampliar o espaço e tempo dos alunos, e consequentemente gerar a melhoria da qualidade da educação além de promover o desenvolvimento global de crianças, adolescentes e jovens.

Outro exemplo são os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implementados por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro. Coelho e Horta (2009) ao estudar o currículo dessas instituições, remetem-se ao livro dos CIEPs, que é uma obra representativa da proposta, e nele consta que,

[...] funcionando em regime de dia completo [...] ministra aos alunos currículo do 1º grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno. [...] Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho na sala de aula com recreação, esportes e atividades culturais. (RIBEIRO, 1986, apud COELHO; HORTA, 2009)

A escola que o presente trabalho analisou é uma instituição municipal, que atende dez turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Uma das principais características ressaltadas pela direção e professor é o fato desta ter sido criada para ser, desde sua idealização, em 2014 uma escola de tempo integral, ao contrário da outra instituição do município e as do estado que aos poucos vem se adequando. Outro ponto evidenciado foi que, ao contrário das outras escolas essa não trabalha com a lógica do contra turno, ou seja, as disciplinas e conteúdos complementares são distribuídas de forma intercalada durante todo o dia, não sendo um turno exclusivo para as atividades do currículo comum e outro para as atividades complementares, modelo utilizado pelo Mais Educação.

⁴ “Para ser considerada uma escola em tempo integral, ela deve ter pelo menos um dos seus alunos em jornada média diária de sete horas. Cabe destacar, no entanto, que o conceito de Educação Integral pressupõe a organização de atividades com base em um projeto pedagógico e não apenas o cumprimento da carga horária. Esta dimensão não é captada pelo indicador apresentado.” (OBSERVATÓRIO DO PNE s/p)

Isso se apresenta como um fator positivo, pois demonstra uma preocupação pedagógica que não está se limitando a simplesmente a ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, ou seja, distancia de uma escola de dupla jornada, que reproduz tarefas e metodologias. Isso evidencia a aproximação de um projeto de educação integral concreto. (COELHO, 2002 apud AZEVEDO E BETTI, 2014)

Com esse fim, segundo a direção, as atividades/conteúdos complementares como, artes, informática, judô, natação e jogos, não são abordados a partir do modelo de oficinas pedagógicas, prática muito comum nas escolas de tempo integral. Para a direção, o que faz com que essas atividades não sejam caracterizadas como oficinas é o planejamento interdisciplinar, ou seja, elas não são ministradas de forma descontextualizadas, existe uma relação entre os conteúdos, além disso, o professor especialista, nome dado aos professores dos conteúdos complementares sempre desenvolvem suas atividades acompanhados e auxiliados pelas professoras regentes das turmas.

No trabalho de revisão bibliográfica realizada por nós no ano anterior, as oficinas apareceram com frequência, os conteúdos da educação física sempre eram apresentados de forma fragmentada e descontextualizada das demais atividades desenvolvidas na escola (NASCIMENTO, 2016). Com relação a isso, chamamos a atenção para o possível problema dessas oficinas se resumirem em atividades sem fins pedagógicos, serem ministradas como atividades com fins nelas mesmas. Um modelo que poderíamos dizer que serve para disciplinar os corpos, no qual a oficina é uma compensação, um momento para preparar o aluno para que as outras disciplinas possam ser aprendidas. É uma perspectiva que dicotomiza corpo e mente, colocando o corpo como um instrumento para que a mente possa ser educada (NÓBREGA 2005, p. 611).

Nessa instituição, a educação física é de responsabilidade de dois professores, um que ministra as aulas do “currículo comum”, com uma aula por semana com cada turma e outro, o professor especialista, responsável pelas atividades complementares, natação e jogos, com duas aulas por semana com cada turma. Segundo o exposto, mesmo tendo essa distinção os dois professores da área trabalham juntos, ambos são contratados pelo município como professores de educação física. A escola conta somente com uma atividade, o judô, que segundo o professor está mais próximo do modelo de oficina, pois trabalha exclusivamente com essa modalidade, não abordando outras lutas. Isso ocorre devido ao fato de que essa modalidade é ofertada por uma empresa parceira da escola. Por isso, ela tem seu próprio material e professor, que não faz

parte do quadro de funcionários da instituição. Contudo, assim como nas demais aulas dos especialistas, o professor regente também acompanha os alunos durante a atividade.

Segundo a direção, as aulas de educação física do “currículo comum” têm *“todas as atividades de quadra, de jogos, várias atividades que são pertinentes à educação física normal”*. O professor especialista, responsável pela natação e jogos⁵ afirma trabalhar com atividades variadas, *“eu procuro oferecer maior diversidade de jogos, desde os individuais, como o xadrez, o tênis de mesa até brincadeiras e jogos coletivos, né, desde as brincadeiras culturais como o pic bandeira, a queimada as variações da queimada (...)”*. Além disso, aborda conteúdos de iniciação esportiva. A iniciação esportiva é abordada seguindo, segundo ele, os parâmetros da rede municipal de ensino, que trabalha com a vertente construtivista. Entretanto, ele pondera que não deixa de se preocupar com o desenvolvimento motor dos alunos.

Nesse momento observamos um possível conflito a respeito da abordagem dos conteúdos da educação física. A partir da fala da direção, no momento em que ela expõe que nas aulas de educação física do currículo comum tem todas as “atividades” da educação física “normal”, podemos deduzir que existe uma compreensão distinta do que deveria ser a educação física do “currículo comum” e dos conteúdos da educação física nas atividades complementares.

Pensamos que na escolar, cabe à educação física tematizar os conteúdos da cultura corporal, incluindo suas representações, de forma sistematizada para proporcionar ao aluno um conhecimento que ele não teria em outro local. González e Fensterseifer (2010, p. 17) afirmam que se isso não for oportunizado, o aluno “estará perdendo parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber-se”. Portanto, acreditamos que ter a oportunidade de abordar mais conteúdos, devido ao tempo integral, deve significar potencializar o acesso ao acervo das práticas da cultura corporal, logo, os conteúdos devem ganhar o mesmo sentido, seja no “currículo comum” ou nas atividades/conteúdos complementares.

Na fala do professor observamos uma preocupação em abranger o máximo de conteúdo possível. Pondera sobre as diretrizes adotadas pelo município, o construtivismo, e que utiliza dela para a iniciação esportiva, mas que, no entanto, não deixa de se preocupar com os aspectos do desenvolvimento motor dos alunos. Tendo em vista as características da corrente construtivista, que presa, entre outras coisas pelo engajamento do aluno na construção do seu

⁵ A natação se apresenta como atividade principal, os jogos são ministrados prioritariamente no inverno e em outras ocasiões nas quais o uso da piscina é inviável.

conhecimento e valoriza a relação entre conteúdo ministrado com os conhecimentos adquiridos previamente pelas experiências dos alunos (RAMOS, GRAÇA, NASCIMENTO, 2008), pensamos que o desenvolvimento motor aparece como consequência das relações estabelecida entre o aluno e o conteúdo, o que faz com que a preocupação com o desenvolvimento das habilidades motoras não precise acontecer através de atividades específicas para isso.

No que se diz respeito ao planejamento, o professor relata que o dele e o da outra professora de educação física seguem o que a rede pede: *“os relatórios, as devolutivas que a gente tem que dá, o planejamento que eles cobram, o meu é igual ao de qualquer professor de educação física da rede (...)”*. A instituição, assim como todas as escolas do município segue o planejamento curricular obrigatório proposto pela secretaria municipal de educação, que tem como referência o material do Sistema Aprende Brasil, da rede Positivo⁶.

O Sistema de Ensino Aprende Brasil configura-se como a conjunção de elementos, tais como o LIVRO DIDÁTICO INTEGRADO, o PORTAL APRENDE BRASIL e a ASSESSORIA PEDAGÓGICA, que relacionados e coordenados entre si, compõem, respectivamente, uma organização curricular e uma mediação pedagógica; conteúdos educacionais que permitem o desenvolvimento das capacidades de busca, seleção e organização das informações; bem como um programa de cursos e de atendimentos que contribuem com o projeto de formação continuada da equipe de educadores (DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL).

O professor ressalta que, na sua visão o Sistema Aprende Brasil é um bom parâmetro. Ele afirma que o sistema não faz distinção entre período parcial e integral, mas que eles não se limitam as orientações do sistema, e que inclusive são incentivados a realizarem pesquisas além do que o sistema oferece. A mesma observação foi feita pela direção, afirmando que o sistema não é engessado, e que diante do contexto da escola de tempo integral ele sofre adaptações para sua implementação.

Com relação à função e os benefícios da educação física na educação integral, o professor ressalta a importância que a escola dá para a interdisciplinaridade, mas logo pondera que isso não significa, necessariamente, que os conteúdos da disciplina servem para dar suporte à alfabetização, apesar de reconhecer que já houve propostas nesse sentido. Como exemplo expõe: *“a gente está com um aluno com muita dificuldade de raciocínio, em aprender número*

⁶ Como a secretaria municipal de educação não nos disponibilizou o material, foi realizado uma pesquisa a respeito do sistema de ensino na internet, o único material encontrado disponível foi DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, material utilizado por nós no trabalho.

e tudo mais, então em o que que a educação física pode contribuir? (...)”. Na ocasião, ele apresenta aspectos característicos da psicomotricidade para auxiliar no problema, *“a lateralidade ela influi lá no processo de raciocínio do aluno, o aluno que tem uma lateralidade definida ele costuma ter mais facilidade em todos os outros que aquele menino que ainda...”*.

A psicomotricidade, tendência influenciada pela psicologia do desenvolvimento, tornou-se uma realidade no país na década de 70. Chega com o intuito de modificar a forte influência do esporte nas aulas de educação física. Baseada nos aspectos evolutivos da criança, seu objetivo é proporcionar e acompanhar as mudanças ao longo da vida. (CAVALARO; MULLER, 2009 apud SAYÃO, 1999).

Tratando-se do ensino infantil, e dos anos iniciais do ensino fundamental é muito comum observarmos este tipo de relação com os conteúdos da educação física. Essa observação do professor vai ao encontro de três das pesquisas que encontramos (NASCIMENTO, 2016), todas foram desenvolvidas no ensino infantil ou fundamental, e todas se aproximaram da psicomotricidade.

O professor destacou ainda a questão da sociabilidade dos alunos como um ponto relevante, além da questão referente à avaliação, pois, segundo ele o maior número de aulas possibilita esse benefício. Já a direção olha para a disciplina como uma oportunidade para o desenvolvimento da autoestima dos alunos, assim como apontado pelo professor, um momento que eles têm para a sociabilidade. Nas palavras dela, *“a educação física mexe com o corpo e com a mente, e o ser humano é essa expressão e ele se sente que faz parte do meio, e educação física proporciona isso (...)”*, complementa afirmando que *“é a maneira da pessoa se expressar, apontar que ela faz parte do mundo, que ela tem um valor”*.

Esse olhar nos chama a atenção, acreditamos que esses aspectos ressaltados com benefícios proporcionados pela disciplina é algo que está mais relacionado ao contexto e as dinâmicas da instituição, como consequência do envolvimento dos alunos em qualquer aula, seja nas de educação física (currículo comum e/ou complementar), nas de português, artes, entre outras possibilidades, do que exclusivamente com os conteúdos da educação física. Os conteúdos da disciplina na escola devem expressar “um sentido significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivas da sociedade” (SOARES et al., 1992, p. 42). Isso significa que além de abordar os saberes corporais dos conteúdos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), um programa de educação física escolar deve “abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte,

ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sociopolíticos (...)” (SOARES et al., 1992, p. 42).

Defendemos que as funções e benefícios de uma disciplina na escola devem estar articulados com o currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O PPP expressa intencionalidade, ações e possíveis estratégias para o desenvolvimento do plano de ensino. Ele “é político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (SOARES et al., 1992, p. 14). Portanto, cabe à educação física, assim como qualquer disciplina ter um plano de ensino que vai ao encontro dos propósitos do PPP da instituição.

Diante disso, identificamos algumas possibilidades. A princípio, poderíamos dizer que, mesmo negando o modelo de oficinas pedagógicas, existe a possibilidade dos conteúdos da educação física estarem sendo ministrados nesse sentido, ou seja, ele perde o caráter de conteúdo e se torna atividades, portanto, desprovidos de um sentido histórico cultural. Ao tratar os conteúdos dessa forma a educação física na escola se aproxima das atribuições dadas a ela até 1996, época na qual não era considerada uma disciplina escolar, logo, não possui conteúdos específicos, mas sim meras atividades. Outra possibilidade identificada a partir da aparente dicotomia apresentada na fala da direção pode estar relacionada com uma visão cartesiana para com a disciplina. Descartes, ao elaborar sua proposta de compreensão da natureza, se fundamentou em domínios independentes e fragmentados, sendo eles, mente e matéria (CARPA, 1997). No entanto, além de soar de forma incômoda, tendo em vista que estamos falando de uma escola que visa uma educação integral, isso pode ser prejudicial na relação entre as disciplinas, tendo em vista o planejamento interdisciplinar. Assim como aponta Nóbrega (2005), partimos do princípio que o ato de ler, escrever, contar, narrar danças, jogar devem ser compreendidos como produção do sujeito humano que é corpo, sendo assim, impossível fragmentar, e principalmente hierarquizar ações e funções.

Com relação à avaliação mencionada pelo professor, ela ocorreu no sentido de valorizar, inclusive pela direção, aspectos relacionados ao desenvolvimento e saúde dos alunos. Ambos citaram uma ação realizada no ano anterior, *“eu pedi a ele que fizesse um levantamento de tudo que ele pudesse levantar de dados dessa criança com relação à postura a peso, medida, desenvolvimento dele, a parte física e motora (...)”* (Diretora da escola). Para isso, entre outros métodos foi adotado um protocolo que *“pega coordenação motora fina, global, equilíbrio,*

esquema corporal, aí vai direto, né com a junção do motor com o cognitivo (...)” (professor de educação física).

Por tanto, percebe-se uma preocupação em avaliar características valorizadas por uma educação física que visa proporcionar oportunidades motoras. Nessa proposta, “o professor deverá procurar levar os alunos, ao realizar as ações motoras, compreender seu significado e as formas de execução” (DAOLIO, 1996). Além da preocupação com o Índice de Massa Corporal, típico de uma proposta que se compromete com o desenvolvimento da aptidão física para o bem-estar e saúde (NAHAS et al. 1995).

A partir das análises, da relação que pude estabelecer com a direção, professor e vivências que tive na instituição, somos levados a crer que esta escola, assim como sugere Coelho (2002) em Azevedo e Betti (2014) e o Plano Nacional de Educação, há de fato uma proposta que não se limita a simplesmente a ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, pois foi possível perceber uma preocupação pedagógica por parte da direção na articulação e distribuição dos conteúdos. Entretanto, a educação física, diante de tantas características mencionadas, ainda temos dificuldades para identificar sua real finalidade dentro da instituição.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM O SISTEMA DE ENSINO

Para iniciarmos essa tentativa de aproximações retomamos brevemente algumas ideias discutidas em NASCIMENTO (2016), entre elas a de Gonçalves (2006, p. 130) a respeito de educação integral. Segundo o autor, educação integral é “aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações”. Contribuindo com essa perspectiva abrangente de educação integral, Nóbrega (2005), a respeito da relação do corpo no ambiente escolar, ressalta que o maior desafio está em deixarmos de encarar o corpo como mero instrumento destinado especificamente às aulas de educação física e/ou artes ou como objeto de programas de promoção de saúde e lazer. Nesse caso, trata-se de compreender que a gestualidade e o cuidado com o corpo podem estar presentes em diversos momentos do currículo escolar. Essa questão torna-se ainda mais importante ao pensarmos na escola de tempo integral, que ressalta a dimensão corpórea como um elemento integrador do conhecimento.

Relacionando a educação física a essas considerações, compreendemos a disciplina como fundamental no currículo, seja em uma escola de tempo parcial ou integral, independentemente do tempo e quantidade de aulas ministradas a educação física deve estar comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo” (GONZÁLEZ, FENSTERSEIFER 2009, p. 12). Os conhecimentos da educação física devem ser abordados, segundo Soares et. al (1992, p. 27) “ de forma a ser retratado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada”. Isso significa compreender os conteúdos como produção humana que são historicamente construídos. Logo, entende-se que eles têm representações distintas dependendo do espaço e tempo que se encontram. Portanto, a disciplina no contexto de uma escola de tempo integral, que visa uma educação integral não deve ter objetivos diferentes, mas novas atribuições. Com mais oportunidades para abordar os conteúdos, a escola de tempo integral tem a responsabilidade de, a partir das características mencionadas potencializar a relação entre os alunos e a cultura corporal de movimento, evitando a superficialidade dessa relação.

No entanto, quando relacionamos esses pressupostos às informações e vivências na escola que o trabalho foi desenvolvido encontramos alguns pontos conflitantes. Portanto, com o intuito de nos ajudar a melhor compreender algumas questões decidimos olhar para o referencial adotado pela rede, o Sistema de Ensino Aprender Brasil para nos auxiliar. Segundo o documento, “DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL” encontrado na internet (p. 8), a proposta pedagógica do sistema tem como base uma “concepção de sociedade, de educação, de escola, de professor e de aluno que visam a contribuir com a formação humana, com a cidadania e com o desenvolvimento da consciência crítica para a emancipação das pessoas”. O sistema tem como objetivo,

uma ação educativa que transforme os educandos em pessoas capazes de transitar em tempos passados e no tempo presente, em antigos e novos espaços, voltando o olhar para dentro de si e para o mundo, ou seja, aprendendo na relação consigo, com o objeto de conhecimento e com o outro, numa perspectiva interacionista, por se acreditar que o fazer pedagógico das escolas precisa permitir que as pessoas cresçam em suas capacidades para explicar e sentir o mundo que as cerca. (DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, p. 8)

No que se diz respeito à educação física, no item, “Componentes Curriculares – Ensino Fundamental e Ensino Médio”, encontramos as atribuições dadas à educação física do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nível de ensino que a escola que o trabalho foi desenvolvido atende.

O tópico inicia falando que a disciplina trabalha com o movimento, entendido como “uma das formas pelas quais os seres humanos se relacionam com o mundo” e que este tem representações distintas dependendo do tempo histórico, e por isso ela é um importante componente curricular. Faz um breve resgate histórico da área e mostra que o olhar biológico e desenvolvimentista já foi seu principal foco, mas que atualmente existe a influência da sociologia, antropologia, história e das ciências políticas. Sendo assim, tendo como consequência a substituição da compreensão biologicista pela cultural. Nesse novo modelo o aluno é compreendido com um ser cultural, sendo esta a educação física defendida pelo sistema de ensino.

Ao destacar essas características podemos dizer que existe uma possível aproximação com as tendências críticas da educação física, mesmo não sendo feita menção a respeito de nenhuma delas. No entanto, ao longo da apresentação percebemos possíveis inconsistências. Por exemplo, ao destacar os objetivos da disciplina para os anos iniciais expõem que ela deve “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar a visão apenas biológica da disciplina para um trabalho que incorpora dimensões afetivas, cognitivas, motoras, sociais e culturais dos alunos” (DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, p. 125, grifo nosso). Além de fragmentar as dimensões, atitude que acreditamos ser incoerentes para uma educação integral, identificamos o destaque do cognitivo e motor, o que poderia se apresentar como uma contradição das ponderações feitas no início do texto do documento.

Essa mesma característica aparece ao relatarmos que “a criança que ingressa no Ensino Fundamental tem um corpo que necessita de movimento e que deve ser respeitado. Sendo assim, a Educação Física deve trabalhar o afetivo e o cognitivo de forma conectada ao trabalho com os aspectos motores” (DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, p. 126, grifo nosso). As atribuições desse trecho pode fazer com que o movimentar-se ganhe característica diferente da apresentada anteriormente, agora o movimento deixa de ser compreendido em sua perspectiva histórica cultural para ganhar características funcionais. Outro momento em que a relação funcional do movimento fica explícita é no item 9.2.10.4, referente ao “problema e a aprendizagem de Matemática”. Essa parte expõe um exemplo, a

partir da temática “tempo”, de como outros conteúdos podem contribuir para o processo de aprendizagem da matemática. Segundo o apresentado, na educação física, “a questão do tempo é trabalhada nas atividades cronometradas, marcando o ritmo de uma dança e controlando seus sinais vitais” (DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, p.112).

Isso nos remete ao exemplo dado pelo professor de educação física ao expor uma das possíveis formas de contribuição da educação física no contexto da escola, no qual o conteúdo da disciplina poderia ser utilizado como uma ferramenta para auxiliar no desenvolvimento de habilidades para outras disciplinas. Nesses moldes, corre-se o risco da educação física ser apropriada como psicomotricidade. O risco é de ela tornar-se auxiliar, seu objetivo passar a ser:

preparar ou colaborar com aprendizagens de cunho cognitivo, esquecendo-se de que esta possui conhecimentos próprios. [no entanto, ponderamos] Não se descarta os saberes produzidos por esse campo do conhecimento, o que se questiona é seu papel na educação infantil (CAVALARO; MULLER, 2009, p. 246 apud SAYÃO, 1999).

Ao falar sobre os objetivos da educação física, é exposto que existem várias classificações e objetivos, mas que seria destacado os principais e os que são coerentes com a proposta pedagógica desenvolvida pelo sistema de ensino, sendo elas:

promover a consciência corporal; • propiciar a atuação dos alunos como sujeitos ativos no processo educacional; • tornar significativas as práticas corporais no cotidiano dos alunos; • desenvolver o domínio motor, afetivo, cognitivo e social; • estabelecer relações de respeito às diferenças e solidariedade; • desenvolver participação, criticidade, autonomia, criatividade e expressão corporal; • reconhecer as diversas possibilidades de movimento corporal a partir dos elementos culturais; • criar relações entre os conteúdos culturais e a realidade social; • propiciar o desenvolvimento de novas vivências corporais; • propiciar um ambiente educativo democrático; • propiciar uma conexão pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Diante de tantos objetivos, mesmo sendo ressaltado que estes são somente algumas das possibilidades, acreditamos existir uma possível incompreensão da relação do corpo no processo pedagógico nos conteúdos da educação física. Na proposta pedagógica do sistema de ensino, o que seria “promover a consciência corporal”? Esse objetivo seria contemplado, por exemplo, sem “propiciar o desenvolvimento de novas vivências corporais”? Seria possível isso acontecer sem “desenvolver o domínio motor, afetivo, cognitivo e social”? Já que os objetivos são apresentados de forma fragmentada, existiria uma hierarquia para o desenvolvimento de atividades para atingir tais objetivos? Além disso, “estabelecer relações de respeito às diferenças e solidariedade” e “propiciar uma conexão pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” são objetivos específicos da educação física ou da escola?

Souza Júnior et al (2011) realizaram um estudo sobre uma das principais referências da educação física, o coletivo de autores, na qual focalizam a questão da cultura corporal.

Contendo entrevistas com os autores da obra, além de fazer uma genealogia do tema “cultura corporal” o trabalho traz novos elementos a respeito da compreensão da proposta. Carmem Lucia Soares, uma das autoras do coletivo diz na entrevista:

não queremos o aluno mais veloz, mais ágil, mais.... Não, não se trata disso, nós queremos que a partir da cultura corporal, a partir do específico da educação física, o aluno compreenda as relações sociais em que está inserido, conheça práticas corporais e possa não só ser um praticante, mas também um espectador crítico. O conhecimento da educação física escolar (...) deveria contribuir para que se modifique, para que se transforme essa compreensão do corpo como um objeto de conhecimento do campo das ciências biológicas, mas sim corpo e gesto como objetos do estudo histórico, sociológico, antropológico, pedagógico e artístico (Carmem Lucia Soares em entrevista para SOUZA JÚNIOR et al 2011, p. 402).

Colaborando com essa visão, Ferreira e Filho (2012, p. 151) dizem que “a educação física não poderia se justificar de forma alguma se atenta apenas ao aprimoramento e adestramento físico, ou mesmo ao necessário divertimento infantil”. Para os autores a disciplina poderá contribuir, de fato, só se estiver fundamentada no trabalho com a cultura corporal. Entende-se que as disciplinas escolares, entre elas a educação física, não devem se restringir a simples reprodução dos sentidos e significados das manifestações culturais, “mas sim, tematizá-los, desnaturalizá-los, evidenciando toda a pluralidade de sentidos e significados que os indivíduos podem produzir nos diversos contextos” (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016, p. 4).

Nesse sentido, percebemos que assim como enunciado no início do texto do descritivo do sistema de ensino, os autores mencionados acima também apresentam uma compreensão cultural acerca dos conteúdos da educação física. Isso significa, entre outras possibilidades compreender que por meio dos conteúdos da disciplina “o homem também se constitui homem e constrói sua realidade pessoal e social. O homem que joga se torna sujeito jogador e objeto jogado” (SUOZA JUNIOR et al, 2011, p. 408).

Dentro desse contexto, caberia o sistema de ensino apresentar tantos objetivos? Particularmente, pensamos que, tendo em vista esta compreensão de educação física, muito do que foi exposto pelo sistema como “objetivos” poderia ser entendido como consequências das vivências, experiências e do processo pedagógico dentro da disciplina.

Em vários momentos percebemos uma transição entre possibilidades e intencionalidades que, a nosso ver se apresentam simplesmente como teses gerais a respeito da educação física. Isso porque não existe uma consistência e coerência entre as relações estabelecidas, além do fato de que, a forma de viabilizar esses pressupostos não serem apresentados de forma clara.

Outro item que nos chamou a atenção no documento foi o 9.3.3, referente ao tema teoria e prática. Nessa parte, o descritivo propõe que deva ser realizada uma conciliação ente os dois, é ressaltado que abordar a teoria favorece a compreensão do conteúdo e contribui para que o aluno dê significado a ele. “Por meio da teoria, o aluno compreende e constrói significado para o conteúdo; o professor, por sua vez, baseia-se em um fundamento teórico sólido para construir, pensar e sistematizar suas práticas” (DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, p.128, grifo nosso). Acreditamos que diante dessa exposição existe a possibilidade de haver um sentido separado entre os dois elementos, como se a prática, entendida como uma ação motora fosse desprovida de sentido teórico, fato que, assim como em uma das falas da diretora nos remete ao pensamento cartesiano. Entre outras coisas, isso pode estar relacionado com uma visão funcional da prática, no qual ela vem no sentido de exemplificar, fundamentar a parte teórica, ou seja, pode indicar um predomínio da teoria sobre a prática.

Em uma proposta de educação integral, e de uma educação física que visa contribuir para isso preferimos pensar em uma relação diferente entre teoria e prática. Em vez de uma relação dicotômica, propomos uma relação dialética. Ou seja, “de movimento, de dinâmica, estabelecida entre ação, suscitadora de problemas, que demandam reflexão, experimentação, descrição, que produz conhecimento, que realimenta a ação e que, assim, gera novos problemas” (MARCELINO, 1995, p. 75). Portanto, propomos a práxis.

“A noção de praxis pressupõem a reabilitação do sensível e a restituição do prático-sensível, ou seja, o mundo humano foi criado e transformado pelos homens. As relações que os seres vivos mantem entre si, fazem parte desse mundo sensível, onde o ser "sujeito" dessa realidade permite-lhe exercer atividade, refletir e ter desejos.

A praxis, no seu mais alto grau (criador, revolucionário) inclui a teoria que ela vivifica e verifica. Ela compreende a decisão da ação. Supõem tática e estratégica. Não existe atividade sem projeto; ato sem programa, (...) (MARCELINO, 1995, p. 75-76).

Dessa forma, os conteúdos ganham sentido, a probabilidade dos alunos se apropriarem do conteúdo ministrado aumenta, pois será ofertado mais que uma simples vivência, a relação com o conteúdo se tornará uma experiência, algo concreto e palpável dentro do contexto da escola e características de cada um.

No que se trata do tema avaliação, o descritivo chama a atenção para a coerência dos métodos adotados com a proposta pedagógica do sistema de ensino. Tendo em vista a relação do aluno com a cultura corporal, segundo o documento “a avaliação deve verificar a relação da aula com a realidade dos alunos, o que pode acontecer por meio das conversas no início e ao final das aulas” (DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, p.128). É destacada a importância da avaliação individual, para isso é sugerido que o professor utilize

uma ficha de acompanhamento para avaliar cada aluno ao final das aulas. É ressaltado ainda que são várias as possibilidades e questões nas aulas nesse nível de ensino a serem avaliados, no entanto o “material procurou abordar alguns aspectos que garantissem a formação integral (a ética, o social e o intelectual) e global (ações cognitivas, afetivas e motoras) dos alunos, na sua amplitude cultural”, portanto recomenda-se uma avaliação que leve em consideração os seguintes aspectos:

Cognitivo – observar se o aluno consegue desenvolver as atividades, comunicar-se com os colegas, criar estratégias para atingir os objetivos – superando possíveis limitações –, perceber aplicações cotidianas das atividades, articular noções de espessura, volume, tamanho, textura, tempo, espaço, velocidade;

Afetivo – observar se o aluno procura sempre os mesmos companheiros, se tem dificuldades ou facilidades na participação em diferentes grupos, se consegue resolver conflitos pessoais e do grupo, se solicita e possibilita a intervenção do professor e dos demais colegas quando tem dificuldades;

Motor – observar se o aluno consegue realizar a proposta, se busca superar as dificuldades, se desenvolve habilidades e capacidades motoras, se utiliza seu corpo de diferentes formas, em diferentes contextos. (DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, p.128).

Também acreditamos na avaliação como uma ação que deve favorecer a compreensão da realidade, nesse sentido “é fundamental que o professor se preocupe em analisar o aluno numa perspectiva ampla, exigindo para isso a utilização de atividades de ensino que permitam uma participação coletiva efetiva, através da utilização de formas variadas de expressão” (DALBEN, 1998 apud SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p. 892). Sendo assim, o mesmo vale para a educação física, acreditamos que a avaliação realizada na disciplina deve ser pensada para além do mero diagnosticar e mensurar. A centralização em métodos para a avaliação não garante, por si só a compreensão do processo ensino aprendizagem (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Tendo em vista as características mencionadas, levando em consideração a compreensão do sistema de ensino a respeito das atribuições da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, seus objetivos e recomendações para a avaliação, percebemos forte relação com as falas da direção e do professor da escola, ou seja, uma tentativa de abranger o máximo de características possíveis. A questão que levantamos é, em uma escola de tempo integral, estaria a educação física nos moldes apresentados, mesmo frente a diversidade de conteúdos e objetivos propostos contribuindo com uma educação integral?

Com relação as atividades complementares, no caso da natação por exemplo, como abordar esse conteúdo dentro de uma educação física, em uma escola com essas características, que olha para seus conteúdos como elementos culturais?

NATAÇÃO OU PRÁTICAS AQUÁTICAS?

Durante a observação foi possível perceber que as aulas complementares do professor especialista tinham como prioridade a natação. Mesmo no dia em que o clima inviabilizava a prática dessa atividade os alunos se manifestavam eufóricos pela possibilidade do acesso à piscina. Em detrimento da natação, o professor ministrava jogos e brincadeiras que, apesar de contrariados por não poderem nadar, as crianças se envolviam e se divertiam com a proposta de aula.

Identificamos que a aula de natação acontecia, basicamente em quatro momentos. A princípio o professor permitia que os alunos ficassem mais à vontade, explorassem a piscina fazendo o que fosse da preferência deles. No segundo momento era solicitado aos alunos que eles realizassem alguns exercícios típicos do processo de ensino aprendizagem da natação, como por exemplo ir até um lado da piscina fazendo o nado crawl e retornar fazendo o nado costas. Essas atividades eram adequadas às necessidades dos alunos, ou seja, as crianças tinham a disposição pranchinhas e espaguete para a realização da aula. No terceiro momento, foi solicitado aos alunos que se posicionassem em filas nas três raias disponíveis, ao sinal do professor os alunos saltavam e nadavam até o outro lado da piscina. Nesse momento, sempre que necessário o professor ressaltava características técnicas e éticas referentes a modalidade, como por exemplo, não sair da piscina até o outro aluno alcançar a borda. No quarto momento, o professor propunha uma brincadeira de mergulho, no qual ao lançar algumas bolinhas dentro da piscina os alunos deveriam mergulhar para resgata-las.

A partir da observação e do diálogo com o professor foi possível perceber que o conteúdo complementar, natação, visa proporcionar uma experiência positiva dos alunos na piscina, além de contribuir com a autonomia, desenvolvimento e promover a sociabilização dos alunos, características que vão ao encontro do exposto pela direção e professor durante as entrevistas. Foi relatado alguns casos de alunos que ao chegarem na escola apresentavam dificuldades, que inclusive se recusavam a participar da atividade complementar por terem medo, e que atualmente entram na piscina sem maiores problemas. Nesse mesmo sentido, existem vários casos de crianças que aprenderam a nadar graças ao envolvimento com as aulas, pois a escola é o único espaço que garante o acesso a piscina para a maioria das crianças atendidas pela escola.

No entanto, será que essa é a única forma que essa atividade complementar pode contribuir para a formação dos alunos? Claro, além dos aspectos de desenvolvimento motor,

afetivo e social que, como mencionamos consideramos como consequência e não objetivo dos conteúdos da educação física na escola.

Em NASCIMENTO (2016), ao discutirmos os resultados apresentamos uma sugestão de como abordar os conteúdos esportivos da forma que, a nosso ver seria mais coerente com uma educação física comprometida com uma abordagem crítica dos seus conteúdos e contribuiria para uma educação integral. Na ocasião, nos apropriamos da proposta de González e Bracht (2012), na qual os autores apontam duas formas de organizar o conteúdo, sendo eles, saberes corporais, referente a um saber fazer e saberes conceituais, que trata de um saber sobre esse saber fazer. Dessa forma, acreditamos que o esporte poderia ser contemplado nos seus vários sentidos, sendo eles, de tática individual, habilidades técnicas, combinações táticas, sistemas de jogo e aspectos técnicos e críticos.

Diante dessa referência e das análises feitas a respeito da aula de natação, podemos dizer que ela vem sendo desenvolvida visando a natureza da modalidade, com foco nos conhecimentos que os alunos utilizam para aperfeiçoarem sua prática (GONZÁLEZ, BRACHT 2012), portanto, podemos fazer uma analogia, pois as características são diferentes, com o que os autores chamaram de saberes corporais, ou seja, existe uma ênfase no saber fazer da natação.

Fernandes e Costa (2006), ao proporem o que eles chamaram de “possível pedagogia da natação”, sugerem uma metodologia de ensino que tenha a preocupação de proporcionar ao aluno o domínio do meio líquido e não, necessariamente o aprendizado dos quatro estilos de nado. Segundo os autores, olhar para a natação dessa forma significa considerar que ela possui componentes educativos. Para eles, quando o ensino da natação não considera os componentes educativos do conteúdo “aprender a nadar se limita ao domínio técnico dos quatro estilos de nado (...)” (FERNANDES, COSTA, 2006, p. 8).

Olhar para esse conteúdo no sentido apresentado, pode significar, entre outras possibilidades, por exemplo, conhecer a história do conteúdo, regras e provas das modalidades e a possível relação que ele pode estabelecer com vivências em outros meios líquidos, como por exemplo, em praias, rios e lagos (FERNANDES, COSTA, 2006).

No entanto, acreditamos na possibilidade de ir além. Associar essas características a diversificação dos conteúdos aquáticos, pois a natação e os quatro estilos são só algumas das possibilidades, pode ser uma estratégia que potencialize a apropriação das práticas aquáticas

pelos alunos. Desta forma, pensamos que esse conteúdo complementar poderia contribuir ainda mais com as experiências da cultura corporal dos alunos.

Olhar para o conteúdo complementar, natação, como práticas aquáticas pode significar abordar as práticas tanto em sua forma esportiva, na qual contemplaria a natação e outros esportes, como por exemplo o polo aquático e o biribol, como a problematização de modalidades que visam a performance, como por exemplo a hidroginástica, isso tendo em vista o aumento da apropriação de modalidades aquáticas pelo mercado fitness.

No entanto, isso exigiria um planejamento que deveria levar em consideração o contexto da instituição e o ano que seria mais adequado para abordar determinados conteúdos. Esse planejamento deveria ser realizado, dentro de suas características e a partir de adaptações necessária, com o intuito de abranger os saberes corporais, já desenvolvidos atualmente e os saberes conceituais, que estão relacionados com a ampla compreensão do conteúdo estudado, como sugerido por González e Bracht (2012).

Desta forma, propomos que o planejamento das práticas aquáticas, caso fosse uma possibilidade real, se desenvolvesse a partir da ideia do “currículo baseado em projeto”. Esse modelo pensa o trabalho educativo de forma diferenciada, ele dá autonomia para a instituição pensar sua proposta baseada no seu contexto e necessidades. Esse é um modelo de planejamento que “não permite a separação entre os que teorizam e os que praticam a educação, nem pactua com a ausência de significado e de sentido que deve nortear todo esse processo” (MORGADO, 2004 apud NASCIMENTO, 2016, p. 37).

Em conversa com o professor a respeito do conteúdo natação nas escolas, chegamos a conclusão de que a instituição é uma exceção, não faz parte da realidade das escolas públicas brasileiras contarem com piscinas em suas dependências. As particulares que dispõem desse recurso possivelmente aborda o conteúdo a partir de um olhar esportivista e competitivo.

Logo, mais que ministrar uma aula de natação, existe o desafio em articular esse conteúdo com uma proposta pedagógica coerente com os propósitos de uma educação física comprometida com a formação integral e com as demandas da instituição. Vemos na hipótese levantada, o desenvolvimento de um projeto de práticas aquáticas no currículo da escola, uma boa possibilidade para começar a pensar um plano de ensino que contemple o “processo de construção da proposta das ações educativas do cotidiano que se refere a um contexto escolar e

a uma proposta político pedagógica específicos” (BOSSLE, 2003 apud BAGNARA, FENSTERSEIFER, 2016, p. 319).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as relações estabelecidas, percebemos que a disciplina é valorizada dentro da instituição. As concepções da direção e do professor de educação física, de forma geral se apresentaram de acordo com as propostas da diretriz utilizada. Entretanto, diante de um referencial muito abrangente, que propõem uma grande variedade de objetivos, acreditamos que isso possa contribuir para que a direção e professor tenham dificuldades em efetivar um objetivo concreto para a educação física na escola.

Diante dessa percepção, optamos por não nos ariscar em definir qual é a concepção e a finalidade específica que a educação física tem atualmente na escola. Percebemos que existe um esforço e uma preocupação em contemplar o maior número de características possível, entretanto ponderamos que isso, dependendo da forma que for ministrado pode fazer com que a disciplina perca suas características de conteúdo curricular e ganhe características de atividade.

Sendo uma proposta que presa por uma educação integral, e que tem a interdisciplinaridade como princípio, pensamos que as atividades complementares, como a natação, também devem ganhar características de conteúdo.

Direção e professor reconhecem que a instituição é nova e que existe a necessidade de aperfeiçoamento. Tratando-se da educação física, diante do que foi discutido, sugerimos que seja feito um estudo do referencial e que ele seja adequado tendo em vista as necessidades e demandas da escola. Que isso seja pensando a partir de uma educação física comprometida com uma formação que contemple os conteúdos da cultural corporal não a partir de teses gerais como percebemos no sistema de ensino utilizado como referencial, mas que garanta, de fato a apropriação desses elementos pelos alunos, e que isso seja pensado a partir do projeto político pedagógico da escola.

Espera-se que o presente estudo seja compreendido como um trabalho que visa gerar reflexões a respeito da educação física e de suas atribuições na escola de tempo integral, sendo assim, ele se apresenta no sentido de contribuir com a instituição na qual ele foi desenvolvido. Para tanto, o trabalho será encaminhado à escola e para o professor de educação física e, caso

seja do interesse do mesmo me coloco a disposição para estabelecer possíveis diálogos a respeito dos resultados e discussões realizadas na pesquisa.

Parafraseando Bagnara e Fensterseifer (2016), apresentamos nesse trabalho uma visão perspectiva, e não totalizante. Assim como os autores sugerem, acreditamos que a partir da discussão apresentada suscitamos algumas questões que esperamos poder ser aprofundadas em estudos futuros, e quem sabe, caso seja do interesse da instituição, a partir de uma intervenção elaborada em parceria com eles.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1o ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p.255-275, maio/ago 2014
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Intervenção pedagógica em educação física escolar:: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, p.316-330, set. 2016.
- BARBOZA, Roberta de Granville et al. Coletivo de Autores: a Cultura Corporal em Questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p.391-411, abr. 2011
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: MEC/SEB, 2013
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011.
- CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar**, Curitiba, v. 34, p.241-250, jan. 2009.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social : teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DAOLIO, Jocimar. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EM BUSCA DA PLURALIDADE. **Rev. Paul. Educ. Física**, São Paulo, n. 2, p.40-42, jan. 1996.
- EDITORA POSITIVO (Brasil). **DESCRITIVO DO SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL**. Disponível em: <construtor.aprendebrasil.com.br/ui/113230001/2806199/1291146103187.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016
- FERREIRA, Flávio Cremasco; CASTELLANI FILHO, Lino. Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física?. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p.135-154, out. 2012.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cepec*, São Paulo, v. 2, n. 1, p.129-135, jan. 2006.
- GONZALÉZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. *Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos*. Vitória: Ufes, 2012. 126 p
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. ENTRE O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO”: PENSANDO SAÍDAS DO NÃO-LUGAR DA EF ESCOLAR I. *Cadernos de Formação Rbce*, São Paulo, p.9-24, set. 2009.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. A DICOTOMIA TEORIA/PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.01-06, dez. 1995

MORGADO, José Carlos. Educar no Século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In. Moreira, Antonio F. B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 109-137.

NAHAS, Makus Vinicius et al. Educação para Atividade física e Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v. 1, n. 1, p.57-65, jan. 1995.

NASCIMENTO, Wedson Guimarães. Educação integral e sua Perspectiva de Educação do Corpo: a Educação Física em Foco. 2016. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Muzambinho, 20015.

NEGRINE, A. Instrumentos de Coleta de Informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVINOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (orgs). A pesquisa qualitativa na educação física : alternativas metodológicas. Porto Alegre : Ed. Universidade UFRGS : Sulina, 2004

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 599-615. ISSN 1678-4626.

RAMOS, Valmor; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.161-171, abr. 2008.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na Educação Física Escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p.883-896, out. 2013.

SOARES, C.L. et.al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Brasil).. Observatório do PNE. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral/dossie-localidades>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.