



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Gonçalves-Silva, Luiza Lana; Fernandes, Maria Celeste
de Souza; Simões, Regina; Moreira, Wagner Wey
REFLEXÕES SOBRE CORPOREIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL
Educação em Revista, vol. 32, núm. 1, 2016, Janeiro-Março, pp. 185-209
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698144794

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362312009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

REFLEXÕES SOBRE CORPOREIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Luiza Lana Gonçalves-Silva*

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Maria Celeste de Souza Fernandes**

Universidade do Vale do Rio Doce (UNIVALE)

Regina Simões***

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Wagner Wey Moreira****

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

RESUMO: Ao se problematizar o paradigma cartesiano, o corpo tem sido objeto de atenção no campo educacional; e, no cenário atual que acena para a ampliação da jornada escolar, esta é uma questão pertinente. Este artigo, de cunho bibliográfico, tem como propósito contribuir com esse debate ao buscar, na proposição de corporeidade proposta por Merleau-Ponty, elementos para analisar a concepção de corpo presente nos movimentos de educação integral no país e no Programa Mais Educação. As conclusões da análise propiciam refletir que a cisão corpo/mente permanece nesses movimentos; e, nas proposições do Mais Educação, vislumbra-se avanços em direção à corporeidade. Entretanto, a educação integral não pode se estruturar na junção de atividades curriculares nas propostas de ampliação do tempo escolar, mas deve propiciar uma visão integral dos discentes, razão de elencarmos argumentos em favor da corporeidade apreendendo como possível fundamento para experiências educacionais de tempo integral.

Palavras-chave: Corporeidade. Educação integral. Programa Mais Educação. Corpo.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698144794>

* Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Docente Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). E-mail: luizalana@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE). Vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFV). E-mail: celeste.br@gmail.com

*** Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente Adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). E-mail: rovigatisimoes@uol.com.br.

**** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente Adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). E-mail: weymoreira@uol.com.br

THOUGHTS ON CORPOREALITY IN THE CONTEXT OF INTEGRAL EDUCATION

ABSTRACT: By problematizing the Cartesian paradigm, the body has been the object of attention in the educational field. In the current scenario that moves towards the expansion of the school day, this is a relevant matter. This paper, of bibliographic nature, aims at contributing to this debate by seeking elements to analyze the concept of body present in integral education movements in the country and in the *Programa Mais Educação* (More Education Program), using the corporeality proposition suggested by Merleau-Ponty. Conclusions of this analysis enable reflecting that the division between body / mind remains in these movements; and in the More Education Program it is possible to catch a glimpses of advances towards corporeality. However, full time school may not be structured in the juxtaposition of curricular activities in proposals for expanding school hours. Rather, it must provide a comprehensive view of the student body, which is why we list arguments in favor of a learning corporeality as a possible foundation for integral education experiences.

Keywords: Corporeality. Integral Education. More Education Program Body

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o corpo foi objeto de atenção e estudos no campo da educação (BEZERRA; MOREIRA, 2013). Portanto, discutir o corpo e a educação, neste artigo, não se constitui “uma novidade”. Por sua vez, com as mudanças no cenário nacional com a atual ênfase aos estudos, e com os debates e experiências de educação integral em processo de crescimento no país (BRASIL, 2010b; 2010c; MOLL, 2012), a questão do corpo volta à cena como objeto de análise, especialmente com a proposição do Programa Mais Educação, política federal indutora da ampliação da jornada escolar (MOLL, 2012) e cujas atividades centram-se, sobremaneira, no corpo.

Nesse sentido, a intenção deste artigo, de cunho bibliográfico¹, é compreender o corpo no cenário dos movimentos que se constituíram em torno da educação integral no Brasil e, mais recentemente, no Programa Mais Educação.

Historicamente, o corpo foi subjugado à condição inferior a partir do momento em que se divide o ser humano em duas partes: “mente e corpo”. Esse modo de compreender o corpo é iniciado quando Platão concebe ontologicamente o homem como aquele que pertence a dois mundos: o mundo sensível/material – imperfeito, do qual faz parte a natureza e, conseqüentemente, a parte física do corpo e o mundo das ideias – perfeito, alocado na mente (GALLO, 2006).

A dicotomia corpo e mente ganhou força na modernidade quando Descartes (1983), em seus estudos sobre a racionalidade

humana, caracterizou o dualismo psicofísico entre matéria (corpo ou coisa extensa – *res extensa*) e espírito (alma ou coisa pensante – *res cogitans*), reforçando a separação entre o mundo material e o espiritual (CARBINATTO; MOREIRA, 2006). Com isso, o corpo estaria sempre submetido aos comandos da mente num processo que liga a existência do sujeito à sua condição racional e não existencial.

Historicamente, os processos escolares expõem uma forma de trabalhar com o corpo que denunciam tal divisão, sendo veladamente aceita a separação entre as disciplinas que trabalham com a mente (Matemática, História, Língua Portuguesa etc.) e a Educação Física que “mexe” com o corpo (NÓBREGA, 2005, 2010). Nessa forma de perceber o corpo, este é compreendido como “físico”, e não no sentido da corporeidade.

A compreensão sobre o corpo assumida neste artigo, e que baliza nossa análise, é proposta por Merleau-Ponty (1994) e seus estudos acerca da fenomenologia. Para esse estudioso, o corpo não pode ser visto como uma soma das partes e a alma como algo que comanda esse conjunto. O corpo humano só pode ser percebido e conhecido por meio de sua vivência e de sua experiência, portanto, entendido em sua integralidade.

É essa compreensão de corpo que nos leva a indagar sobre as iniciativas de educação integral, em tempo integral, perpassadas pelo discurso do sujeito completo e do educar integralmente e que justificam, na ampliação da jornada escolar, a necessidade de diversificação dos conteúdos escolares e a inclusão de atividades esportivas, artísticas e culturais.

Estaríamos vivendo um novo movimento no campo educacional, no qual a cisão corpo e mente é tensionada por outra compreensão do sujeito como aquele que aprende por meio de suas vivências e experiências cotidianas, saboreando o conhecimento por si mesmo e não somente pelas ideias traduzidas em livros, quadros, ou discursos docentes?

As experiências de educação integral no país são herdeiras de diversos movimentos (SILVA, 2013) que carregam em seu bojo uma compreensão de “homem” e, portanto, de corpo. Neste artigo, empreendemos, pois, uma busca pela compreensão do corpo que se encontra presente nos movimentos Anarquista, Integralista, Escolanovista e no Programa Mais Educação e que compõem o cenário das discussões e experiências de e sobre educação integral no Brasil. O próprio nome “educação integral” parece indicar outra visão de corpo na qual a cisão corpo e mente deve estar superada.

A primeira seção deste texto faz uma análise da concepção de corpo nos movimentos de educação integral já experimentados no Brasil, que refletem nas proposições e experiências atuais, e a segunda seção se propõe a discutir a corporeidade no Programa Mais Educação.

A VIVÊNCIA DA CORPOREIDADE NOS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

MOVIMENTO ANARQUISTA

De cunho contra-hegemônico, o movimento anarquista (*archon* = governante, *an* = sem) iniciou uma luta no século XIX em prol da causa dos trabalhadores. Tal movimento tinha inúmeras linhas de ação e a educação era uma delas. É, pois “[...] no contexto da emancipação humana, sonhada no século XIX, do jugo de todas as imposições, seja a da natureza, sejam aquelas decorrentes da dominação do homem pelo homem, surgiu o conceito de uma educação integral” (GALLO, 2002, p. 13).

A educação anarquista, chamada também de pedagogia libertária ou educação libertária, tinha uma proposta voltada para a construção das escolas pelos próprios trabalhadores e que esta tivesse um cunho sociopolítico totalmente diferente daquelas estatais ou religiosas (GALLO, 2002). Essa concepção de educação libertária estava ligada à negação da alienação sofrida por parte dos trabalhadores, efetivando uma relação entre trabalho e educação que buscasse mais justiça e liberdade para eles (CAVALIERE, 2009a).

A educação anarquista foi desenvolvendo o conceito de educação integral paulatinamente no seio do movimento operário, tendo em Mikhail Bakunin e Paul Robin seus principais militantes, sendo este último o que estruturou e organizou, inicialmente, a prática pedagógica anarquista nessa perspectiva (GALLO, 2002).

Além deles, Francisco Ferrer y Guardia (1859-1901) foi um dos mais atuantes da educação anarquista, visto que criou as chamadas Escolas Modernas (elaboradas a partir da lógica anarquista), inaugurando a primeira em 1901 na Espanha (COSTA; BAUER, 2011).

Para Costa e Bauer (2011), desde os primeiros passos do movimento anarquista até a materialização das escolas pautadas nessa concepção, podem-se selecionar alguns princípios que caracterizam seus preceitos.

1 – a defesa da liberdade e autonomia individuais ou o princípio do individualismo libertário; 2 – a defesa da ação livre e autônoma, sem representação, não fundamentada no institucionalismo ou o princípio da ação direta; 3 – a defesa de uma sociedade livre, sem hierarquias de poder e dominação ou o princípio autogestionário; 4 – a defesa de um associativismo e organização a partir de localismos, sem centralização de poder ou o princípio federativo (COSTA; BAUER 2011, p. 5).

No Brasil, esse movimento educacional chegou por intermédio de imigrantes europeus, assim como através de pesquisadores/ativistas brasileiros que tiveram contato com o grupo. Em 1906, ocorreu o

primeiro Congresso Operário Brasileiro, inaugurando uma incipiente organização desse movimento no país. De caráter anarco-sindicalista, nesse evento foram delimitados pontos de atuação, estratégias de organização e a criação de Escolas Modernas no modelo proposto por Ferrer y Guardia (MARTINS, 2010).

Escolas Modernas foram inauguradas a partir de 1912 em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Belém do Pará e Porto Alegre (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010), sendo a escola vista “[...] como espaço de luta, militância e propaganda, tão importante quanto o sindicato” (COSTA; BAUER, 2011, p. 23).

Seja em suas primeiras experiências europeias ou nas Escolas Modernas criadas no Brasil, essa proposta educativa se baseou na articulação entre três dimensões humanas – intelectual, física (composta pela manual, esportiva e profissional/politécnica) e a moral –, todas fazendo parte de um mesmo plano, logo não havendo hierarquização entre essas dimensões (GALLO, 2002).

Paul Robin desenvolveu seu trabalho no orfanato Prévost, na França de 1880 a 1894, onde buscou “[...] propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos [...]”, além disso, “[...] desenvolviam atividades manuais como forma de complementar a educação” (MORAES, 2009, p. 31).

Pleiteava-se uma formação completa, avançando, progressivamente, em direção a uma visão mais ampla dos sujeitos. Ou seja, entender que o ser humano seria esse corpo-próprio, nas palavras de Merleau-Ponty (1994), mas não um aglomerado de partes, às quais deveriam ser oportunizadas diferentes atividades que atendessem às necessidades dessas dimensões.

Por exemplo, à Educação Física que compreendia os esportes e a recreação, à educação manual e à educação profissional, era dada uma atenção maior ao sentido formativo das práticas pedagógicas. Sobre isso, Gallo (2002) esclarece que na contramão do pensamento da época, que acreditava numa Educação Física para o bem-estar físico e para a saúde dos trabalhadores, os anarquistas acreditavam que, por meio dos jogos, os estudantes poderiam aprender o sentido de grupo e coletividade.

Podemos inferir que Paul Robin avança no conceito de educação integral esclarecendo que não se trata somente da acumulação de diversas noções, mas sim do desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas (MORAES, 2009).

Gallo (2002, p. 30), a partir de suas interpretações sobre o significado de educação libertadora para Bakunin, afirma que:

[...] para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, se conheça **por inteiro**: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma **educação integral**, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas (grifo do autor).

Mais do que isso, para os autores da pedagogia libertária, a educação integral não poderia ficar restrita à educação intelectual, mas deveria avançar rumo a um aprendizado significativo. Aprendizado esse que parte do fazer, da prática que valoriza a corporeidade no processo de aprendizagem (GALLO, 2002).

Embora os anarquistas ainda fragmentassem o conhecimento, destinando ao corpo as práticas físicas, manuais e profissionais, como se do mesmo não fizesse parte a dimensão intelectual e moral, seus propositores avançam no sentido de que nenhum conhecimento deveria ser mais importante que o outro e, além disso, defendem que todas as dimensões contribuem para a formação humana de maneira integral.

Sobre isso, nos convém pontuar que o conceito/atitude de corporeidade exige conceber a educação como uma experiência profundamente humana, e que ela seja a aprendizagem da cultura. O corpo do ser humano não é um simples corpo, mas um corpo humano, o qual só pode ser compreendido a partir de sua integração na estrutura global (REZENDE, 1990; MERLEAU-PONTY, 1994; MOREIRA, 2006).

Corporeidade significa caminhar na busca de uma educação que realce a afirmação de que o ser humano “não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação”. Ainda enquanto o fenômeno da aprendizagem, lembramos que “assim como o homem não é só animal nem só razão, ele não é, tampouco, nem só individual nem só social” (REZENDE, 1990, p. 48-49). Corporeidade, enquanto preocupação do processo educativo, destina-se a compreender o fenômeno humano, pois suas atenções estão voltadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem, não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que se utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica.

MOVIMENTO INTEGRALISTA

Outro movimento que versava sobre a educação integral foi o integralismo que surgiu no Brasil quando Plínio Salgado, seu principal

autor, divulgou o Manifesto de Outubro² no ano de 1932, instituindo, a partir daí, a Ação Integralista Brasileira (AIB). Tal iniciativa era sustentada pela classe média-alta brasileira e pautava suas ações em obras assistencialistas e educacionais (COELHO, 2006).

Ao elaborar uma proposta para a educação de fundamentos político-conservadores, visto que dava ênfase à espiritualidade, ao nacionalismo e à disciplina, os integralistas declaravam promover uma educação integral para o homem integral, ou seja, desejavam formar o homem integral por meio da proposição de atividades para os aspectos físico, intelectual, cívico e espiritual (COELHO, 2004; 2005).

Diferentemente dos anarquistas, que pleiteavam a emancipação humana por meio de princípios como a igualdade, verdade, solidariedade e liberdade, os integralistas, baseados no tripé – Deus, família e pátria – buscavam a conformação do povo aos aspectos mais conservadores da sociedade.

Para trabalhar com o aspecto espiritual, defendiam ser necessário que se ensinasse tudo que fosse ligado a Deus; para o aspecto cívico, tudo que fosse relacionado aos deveres para com a nação; no aspecto intelectual, apresentar a escola e a cultura e, no aspecto físico, deveria se trabalhar com a força muscular, a saúde e a higiene (PINHEIRO, 2009).

Em pesquisas investigativas acerca das fontes documentais produzidas por esse movimento, Coelho (2004, 2005, 2006) encontrou registros que apontavam a existência de mais de três mil núcleos integralistas no Brasil a partir da década de 30 do século passado.

Baseado em relações hierarquizadas de conformidade e obediência, o movimento integralista trabalhou com “verdades fundamentais” estabelecidas principalmente no que fazia referência a espiritualidade/religiosidade, respeito e defesa da pátria e da família (COELHO, 2005).

Para Cavaliere (2010), nos anos 20 do século XX, vigorava uma visão higienista-educacional que deu origem a um projeto autoritário de educação escolar, que tinha a alfabetização escolar como salvadora dos problemas brasileiros. A educação integralista foi conduzida por essa ideia, na qual era preciso elevar a “cultura” do povo. Assim, a elite brasileira seria a salvadora dos povos aculturados (PINHEIRO, 2009).

Para os integrantes desse movimento, o que o Brasil precisava era de um sistema educacional que priorizasse a disciplina, a higiene e a alfabetização como na visão higienista de 1920, para que o povo fosse conduzido “conformadamente” à sociedade industrial e urbana que se formava.

De acordo com Coelho (2005), há registros de aulas de moral e cívica, e ainda atividades esportivas nos núcleos integralistas, em

que a Educação Física era trabalhada como aquela capaz de distrair os jovens do que seus pensadores consideravam “prazeres fúteis” e ainda mantê-los saudáveis.

Duas pontuações são pertinentes de serem ressaltadas em relação a esse movimento, visto que nos ajudam a entender a concepção de educação integral e a visão de corpo inserida nesta, quais sejam: a utilização da Educação Física como fim em si mesma, fortemente marcada pelo movimento higienista, e a disciplina como objetivo e preceito a ser seguido no processo educacional.

Podemos caracterizar o movimento higienista como aquele que pretendia formar homens fortes e sadios para o trabalho na indústria e mulheres suficientemente aptas a procriar e cuidar da casa. Podemos sinalizar que o movimento higienista contou, basicamente, com as ações médicas de controle de doenças e com exercícios físicos que deixavam o corpo saudável, apto para as necessidades urbano-modernas (CARVALHO et al., 2012).

Quando se tem a visão de que o corpo é só a forma física e que este deve ser cuidado e tratado enquanto objeto o qual se possui, reduzimos a possibilidade de entender o sujeito de forma integral. Logo, em relação a uma interpretação da Educação Física como educação do físico, podemos inferir que não se trata de uma educação que compreenda o sujeito em sua totalidade, mas sim fragmentado e, nesse sujeito, as partes devem ser trabalhadas, separadamente, com o fim em si mesmo.

Além de ser trabalhado separadamente, o corpo ainda deveria ser disciplinado. Sobre isso, Foucault (2010, p. 29) nos auxilia quando denuncia que o investimento no corpo se dá por questões políticas de controle e de poder.

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalho, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; [...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

Uma proposta, que partia do pressuposto de que uns possuíam mais saber que os outros e que, por isso, tinham o dever de ensinar o mínimo a estes, entendendo que a situação econômico-social do país exigia uma população minimamente alfabetizada, educada, instruída³ e disciplinada, entende o processo educacional muito próximo às questões de dominação e controle, não só do físico, mas dos corpos.

O corpo que é submisso e que não possui saber é corpo facilmente manipulado, controlado e ordenado. É a disciplina,

por fim, que fabrica corpos submissos, dóceis, visto que “[...] esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos”, a fim de torná-los – os corpos – mais obedientes e mais úteis ao mesmo tempo (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Por fim, entendemos que, partindo de uma visão higienista da educação, de uma noção disciplinadora, baseada na preservação dos valores sociais e, principalmente, em uma visão reduzida de corpo que o entende somente como físico, o conceito de educação integral a partir do movimento integralista parte da ideia do indivíduo como uma soma de partes, sem avançar em direção a uma concepção do ser humano pautado na corporeidade.

Escrever ou ainda pensar e falar sobre corporeidade nos impõe novamente a consulta aos escritos de Merleau-Ponty no trato deste tema e que explicitemos dois alertas indicados pelo autor como princípios balizadores para a compreensão da corporeidade.

O primeiro está grafado da seguinte forma: “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 14).

Já o segundo:

Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser. Todas essas visões são verdadeiras, sob a condição de que não as isolemos, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial que se explicita em cada perspectiva. É verdade, como diz Marx, que a história não anda com a cabeça, mas também é verdade que ela não pensa com os pés. Ou, antes, nós não devemos ocupar-nos nem de sua “cabeça”, nem de seus “pés”, mas de seu corpo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 17).

Corporeidade, enquanto interpretação advinda da fenomenologia, significa um ser explicitando sua existencialidade, um ser que pensa o mundo, o outro e a si mesmo na tentativa de reaprender a ver a vida e o mundo. Corporeidade, que é vida, centra sua preocupação na busca de identificar os seres que se mostram.

MOVIMENTO ESCOLANOVISTA

Na mesma efervescente década de 30 do século passado, um movimento pautado nas ideias de Rousseau e Pestalozzi defendia a educação integral como sendo um direito de todos, fixando suas bases na concepção pragmatista – *prágma* do qual vem a prática – de educação, direcionada à psicologia por Willian James e efetivada na educação por John Dewey, dentre outros pesquisadores (SCHMITZ, 1980).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 caracterizou esse movimento no Brasil que, a partir da publicação do documento “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo” produzido por 26 autores, liderados por Lourenço Filho e com forte participação de Anísio Teixeira, apontou a necessidade de uma educação pública laica, obrigatória e de qualidade (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010).

A construção do pensamento pragmatista voltado para a educação teve como principais focos o individualismo, a importância da aquisição do saber e a realização de uma escola pautada nos conceitos de democracia e experiências reflexivas na qual o professor aparece como auxiliador das funções educacionais (GOMES, 2008).

Sobre a concepção pragmática de educação, Cavaliere (2010, p. 255) esclarece que ela “considera o pensamento reflexivo como fruto do enfrentamento com situações problemáticas e gerador a cada momento de formas momentâneas, entre mais adequadas e não padronizadas para enfrentar situações”.

No movimento escolanovista ou liberal, como também ficou conhecido, a escola se transforma numa microssociedade destinada a desenvolver atividades planejadas e selecionadas, buscando o aprender a viver numa sociedade de forma democrática. Além disso, o aluno é considerado um ser ativo ao longo da aprendizagem, sendo valorizadas a iniciativa e a espontaneidade, pautadas sempre no fazer (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010).

Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e principalmente Anísio Teixeira embasaram suas propostas educacionais nessa concepção de ensino, sendo o último de suma importância para a efetivação de experiências de Escolas de Tempo Integral no país. Temos que destacar ainda que, para a época, foi um avanço elaborar um projeto de escola pública que deveria abandonar a memorização e partir para um aprendizado incorporado (TEIXEIRA, 1930).

Inicialmente na década de 30 do século XX, no Rio de Janeiro, foram construídas escolas baseadas no Sistema *Platoon* de ensino. Esse sistema, importado dos Estados Unidos pelo próprio Anísio Teixeira, se estruturava sobre trabalho, educação e recreação, não entendendo a sala de aula como único espaço educacional (CHAVES, 2002).

Posteriormente, na década de 50 do mesmo século, no Estado da Bahia, Anísio estruturou Escolas-Classe e Escolas-Parque no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Essa proposta alternava atividades recreativas com as ditas intelectuais e também permitia que alunos órfãos morassem na escola sendo educados de maneira integral em tempo integral (GADOTTI, 2009).

Anísio Teixeira venerava o “fazer” e dizia não entender por que todas as profissões que usavam as mãos eram malpagas. Pleiteava a construção das escolas-classe e escolas-parque em locais generosamente grandes, visto que, para ele, isso era essencial⁴.

Para justificar uma Escola Nova que surgia para o mundo moderno, criticou fortemente a educação tradicional. Para ele, a escola tradicional era aquela que tinha preceitos:

Estudo – é o modo de aprender uma lição. *Apprender* significa aceitar e fixar na memória ou no hábito um facto ou uma habilidade. *Ensinar*, simplesmente uma doutrinação daqueles factos ou conceitos. O *cyclo* era simples: professor *preleccionava*, *marcava* a seguir a lição e *tomava-a* no dia seguinte. Os livros eram feitos adrede, em lições. Os programas determinavam o período para se vencerem taes e taes lições. Exames, que verificavam si os livros ficaram apprendidos, condicionavam as promoções. O alumno bom era o mais *docil* a essa disciplina, aquelle que melhor se adaptava a esse processo livresco de se preparar para o futuro (TEIXEIRA, 1930, p. 14).

Para preparar uma nova forma de se pensar a educação, Anísio observava que era essencial estar atento às mudanças no mundo, devendo três diretrizes balizarem essa análise – o homem não era mais tomado pelo medo espiritual, sendo agora invadido por um sentimento de otimismo em relação à liberdade de pensamento; a industrialização que mudou o ritmo de vida das famílias e da sociedade em si; a democracia que exige a formação de sujeitos para serem livres e respeitados em suas opiniões (TEIXEIRA, 1930).

Por isso, visto o fracasso das antigas instituições escolares e a urgência que a sociedade moderna imprimia em formar sujeitos aptos às suas transformações, é que devia se repensar numa Escola Nova. Esta deveria preparar o homem para resolver seus próprios problemas e ainda fomentá-lo para um futuro incerto e desconhecido. Além disso, a Escola Nova deveria proporcionar vivências e experiências para que as crianças pudessem ganhar hábitos morais e sociais que elas precisavam para se integrar à nova sociedade dinâmica e complexa que se desenhava (TEIXEIRA, 1930).

Novamente, a partir de seus próprios escritos, entendemos que, para ele, outros objetivos se desenhavam para uma nova escola.

Que enormes pois são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens docéis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais intelligencia, com mais tolerancia, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou tres instrumentos de cultura e alguns manuaesinhos escolares. (TEIXEIRA, 1930, p. 15)

Anísio apontava que essa nova proposição deveria se pautar na situação real da experiência, na qual possamos praticar

o que realmente aprendemos. Ou seja, para ele, a aprendizagem dependia diretamente da incorporação de atitudes relacionadas à vida do sujeito (TEIXEIRA, 1930).

Embora Anísio Teixeira e outros pensadores do Movimento Escolanovista tenham caminhado em direção a outras práticas pedagógicas que não as tradicionais, e outra forma de ver a aprendizagem tenha sido desenvolvida, sua interpretação de escola não alcançou uma completa noção de corporeidade, posto que exprimia uma crença na racionalidade e na urgente adaptação exigida a uma recente sociedade moderna, e ainda se ancorava numa visão dicotomizada do sujeito, embora entendesse o valor de uma aprendizagem com o corpo todo, como podemos observar em seus escritos.

Imaginemos uma criança que aprende a escrever. Toda sua actividade physica está empenhada nisto. Os musculos do braço e da mão, a cabeça, o Pescoço, o tronco, tudo está em movimento. Varias sensações de pressão, esforço, de respiração, elle está experimentando. Toda sua actividade mental **tambem** trabalha. Elle observa, recorda, imagina, planeja processos especiaes, experimenta de um modo e de outro. Mais do que isso, porem elle *sente*. (TEIXEIRA, 1930, p. 22, grifo nosso)

O paradigma da racionalidade moderna ainda vigorava fortemente nos séculos XIX e XX; por isso, tanto o movimento escolanovista como os demais que tratavam de uma educação integral, pautavam-se na crença de liberdade proporcionada pela razão, pela ciência, pelo método, pela experimentação.

A ciência clássica construiu um modelo mecânico do universo, caracterizado pela repetição e pela previsibilidade, pela busca de controle e predição, por meio de modelos matemáticos e mecânicos, pelo predomínio de uma visão utilitarista do conhecimento em oposição a reflexão. (NÓBREGA, 2010, p. 104)

Para Nóbrega (2010, p. 31), a perspectiva moderna, surgida após a Revolução Francesa, “[...] teve a tarefa de demonstrar os poderes da razão em conhecer o mundo especialmente em relação ao desenvolvimento técnico-científico” e, continuando, afirma que “a racionalidade moderna produziu um saber fragmentado sobre o corpo, muitas camadas superpostas em forma de discursos variados que tentaram silenciar a sabedoria do corpo e sua linguagem sensível”.

A fim de explicar o foco que a filosofia moderna deu às questões relativas ao sensível, Nóbrega (2005) aponta que o racionalismo moderno se dividiu em dois, sendo um denominado idealista (Descartes) e o outro, empirista (Bacon e Locke). Nos dois segmentos, o conhecimento deveria ser certo e seguro, tendo o primeiro um enfoque no sujeito (o famoso “Penso, logo existo” de Descartes, ou seja, o sujeito é aquele que, por meio de seu pensamento,

sua dúvida metódica, pode chegar à verdade absoluta) e o segundo, no objeto do conhecimento (por meio da experimentação, exterior ao próprio sujeito, pode chegar à verdade).

Embora abordassem o conhecimento por ópticas diferentes, as duas visões concordavam que o sensível não seria confiável, não levaria ao conhecimento verdadeiro. Somente a razão, a experimentação, a dúvida e o método nos conduziram à previsão de todas as coisas, à dominação da natureza e ao progresso (NÓBREGA, 2005).

Já a filosofia contemporânea, a partir do século XIX, abre novas possibilidades para se acreditar no elemento sensível como estruturante da vida dos sujeitos. Hegel, por meio do entendimento de que corpo e espírito cooperam para a humanização do homem através do trabalho, e Marx que via o homem como uma categoria histórica, também pensado pela óptica do trabalho, denunciaram o corpo alienado, deformado pelas condições a que fora sempre submetido. Por outro lado, pela interpretação da existência, Nietzsche critica a tradição dualista cartesiana e valoriza o corpo na compreensão do homem e, principalmente Merleau-Ponty (1994) defende que é a partir do corpo que o sujeito humano se situa no mundo e que o conhece (NÓBREGA, 2005).

No entanto, essa visão contemporânea do sensível ainda não vigorava nas bases das concepções tratadas aqui, sendo estas conduzidas pelo paradigma da racionalidade humana como podemos perceber na passagem do texto do próprio Anísio:

Porque progredimos? [...] O que se deu foi a aplicação da sciencia à civilização humana. Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções e da machina. O homem conseguiu instrumentos para lutar contra a distancia, contra o tempo e contra a natureza. [...] Mas, não foi só isso. O facto da sciencia trouxe consigo uma nova mentalidade. [...] A experimentação scientifica é um methodo de progresso litteralmente illimitado. De sorte que o homem passou a tudo vêr em função dessa mobilidade. Tudo que elle faz é um simples ensaio. Amanhã será differente. Elle ganhou o habito de mudar, de transformar-se, de “progredir”, como se diz. E essa mudança e esse “progresso”, o homem moderno o sente: é elle que o faz. Elle constrõe e reconstrõe o seu ambiente. E cada vez elle é mais poderoso, nesse armar e desarmar de toda uma civilização. (TEIXEIRA, 1930, p. 2)

Portanto, mesmo que ainda pautados numa visão educacional que oferecia a oportunidade de vivência de outros conhecimentos que não só aqueles normalmente direcionados à escola, tanto o movimento escolanovista quanto o anarquista, com sua racionalidade libertária⁵, tinham ainda uma crença nas questões relacionadas ao cognitivo, à mente e ao *cogito* na linguagem de Descartes. Assim, a racionalidade moderna “[...] gerou uma desconfiança sobre a sensibilidade em todos os planos da vida social” e a sensibilidade

sempre esteve ligada ao corpo, logo passamos, a partir do dualismo psicofísico cartesiano, a desconfiar do corpo, sempre nos agarrando à razão (NÓBREGA, 2010, p. 98).

Coelho (2004) afirma a respeito desses movimentos de educação integral que eles tinham concepções político-ideológicas diferentes, mas suas atividades educativas eram sempre semelhantes. Salvo poucas características específicas de cada um, tratava-se de propiciar atividades diferentes para as diversas dimensões do sujeito, como, por exemplo, “[...] disse-se muitas vezes que teríamos uma formação integral do educando quando a Educação Física cuidaria do físico, de base prática, e uma educação para o intelecto de base teórica” (NÓBREGA, 2005, p. 47).

Na perspectiva da corporeidade, a mente também é corpo, a moral e a ética também são corpos. Posto que “a mente não é uma entidade desencarnada; a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo” (NÓBREGA, 2010, p. 80).

O corpo visto como corporeidade não se aprisiona em uma área exclusiva de conhecimento, assim não deve remeter-se à Educação Física, manual ou ainda profissional, havendo a necessidade de entrar em contato, dialogar com todas as áreas. “Sendo o corpo condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica, [...] precisamos admitir que o corpo já está na educação” (NÓBREGA, 2010, p. 114).

Por fim, a partir dessa análise, evocamos Paro (2009) ao afirmar que o conceito de Educação já seria íntegro, ressaltando, entretanto, que o sujeito seja entendido enquanto corporeidade, não como um conjunto de partes. Atividades direcionadas a conhecimentos específicos, em jornada ampliada de ensino ou não, podem constituir uma concepção de educação integral, desde que incorporem a visão de que o mundo é inacabado e “está sempre por ser constituído pela interferência da subjetividade humana, que não é um anexo do corpo, mas precisa de um corpo como forma específica, pois conhecer é uma atitude corpórea” (FERNANDES, 2013, p. 37).

CENÁRIO ATUAL DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A partir da caracterização dos movimentos ditos de educação integral no Brasil, a saber: anarquista, integralista e escolanovista, bem como da análise acerca da corporeidade nestes, vamos intentar compreender o que se acena como experiência de educação integral no país e como o corpo é entendido nesse programa.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 pleitearam uma atenção especial à educação com fins de proteção à criança em idade escolar (BRASIL, 2009a). Em continuidade a esse estímulo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, de 1996 em seu Artigo 34, parágrafo 2º, propõe efetivamente uma extensão da jornada escolar progressivamente a critério dos próprios estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1996).

Embora a ampliação da jornada escolar tenha sido referida em 1996, é somente após a proposição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano 2007 que ela se materializa ao serem efetivamente previstos apoio estrutural e financeiro à educação integral em tempo integral.

O PDE atua buscando “[...] garantir uma educação de qualidade, inclusiva, que possibilite a construção da autonomia das crianças e adolescentes e o respeito à diversidade” (BRASIL, 2009b, p. 12). Esse plano, mais conhecido como um guarda-chuva de metas e ações, contém mais de 40 programas que focam a Educação Básica e a Superior, a alfabetização e a Educação Profissional e o financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação (FUNDEB), que veio ampliar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) que vem substituir o plano antigo – Política Nacional de Educação (PNE), vigente a partir de 2001, e legalizar muitas das ações presentes no PDE. Entre elas, a que nos interessa, neste momento, é aquela que trata da educação integral em tempo integral descrita na meta 6 e suas respectivas estratégias (BRASIL, 2014). Entende-se que o novo PNE busca garantir o financiamento da educação de forma geral quando determina o destino de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao final do período de vigência do plano. Por isso, acreditamos que novas formas de financiamento, mais amplas e mais eficazes, cheguem à educação integral no país nos próximos dez anos.

No entanto, antes que essa garantia existisse, o PDE teve que contar com inúmeras iniciativas para se materializar a partir do ano de 2007. Uma dessas foi o plano de compromisso Todos pela Educação, pelo Decreto 6.094/07 que conjuga “[...] esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade em prol da melhoria da qualidade da Educação Básica” formulando 28 diretrizes que devem ser equiparadas à efetividade da melhoria da qualidade da educação nacional (BRASIL, 2009b, p. 13).

Entre as 28 diretrizes elencadas por esse plano, está o Programa Mais Educação, que tem o objetivo de fomentar a educação integral por meio de ações socioeducativas, inicialmente no contraturno escolar⁶ (BRASIL, 2007).

Tal programa, instituído pela Portaria interministerial 17 de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 (BRASIL, 2010a), é a articulação de ações e programas de vários ministérios, entre eles os do esporte, da educação, da cultura e do meio ambiente que se organizam em macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídia, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica⁷ (BRASIL, 2009a; MOLL, 2012).

A estruturação dessa concepção de educação integral se dá por meio da análise de experiências ocorridas no Brasil e ainda do retorno ao projeto educativo de Anísio Teixeira. No entanto, propõe avanços quando deseja ampliar não só o tempo e o espaço educativo, mas também, por meio de outras oportunidades educativas, a concepção de educação integral (MOLL, 2012).

O Mais Educação deixa evidente suas intenções quanto à educação integral, entendendo-a como um meio de elevar a qualidade da educação “[...] bem como fomentar a reflexão sobre novas metodologias de trabalho, novos olhares aos currículos e práticas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p. 3).

O programa busca “ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens, reinventar a organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem nos processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato predominante nas práticas escolares”, visto que não se pode tratar de “mais do mesmo”, mas sim uma efetiva educação integral (MOLL, 2012, p. 133).

Para se mudar a rotina da escola, são necessárias novas formas de pensá-la. Os ciclos de organização e a cidade educadora são então a base de organização dessa nova rotina escolar (MOLL, 2012).

Trabalhar com a ideia de uma cidade que educa é reconhecer o “[...] território como um espaço educativo, rico em manifestações culturais, sociais, econômicas, políticas, esportivas e de lazer, dentre outras, aproveitando todas as suas potencialidades” (PINHEIRO, 2009, p. 57).

Partindo dessa premissa, a escola deixa de ser o único espaço educativo e passa a incorporar uma rede de aprendizagens na qual a comunidade e todos os seus saberes estão incluídos. Assim, o Mais Educação convida a comunidade para dentro da escola e convida, ao mesmo tempo, a escola a se apropriar da comunidade na qual está inserida.

Na organização estrutural do programa, há um coordenador na escola que conta com a colaboração de agentes comunitários, educadores sociais, estudantes universitários, dentre outros que podem contribuir com uma educação integral (PINHEIRO, 2009; MOLL, 2012).

Essas pessoas são destinadas a trabalhar com as oficinas dos macrocampos por meio das quais, sem realizar uma hierarquização das práticas, o currículo se transforme em um “todo” integrado. Ou seja, disciplinas, oficinas, os projetos, o recreio, o almoço, enfim, tudo contribui para a formação integral dos indivíduos na mesma medida.

Em sua pesquisa de mestrado, Pinheiro (2009, p. 62) dedicou-se a conhecer a concepção de educação integral do Mais Educação e indica que

[...] o conceito de educação integral no debate atual tem como alicerces os diferentes entendimentos social, político e historicamente construídos a respeito das categorias tempo escolar, espaço educativo, ações integradas, intersetorialidade, formação integral, entre outros, sendo esse um conceito em construção.

Nesta mesma linha de análise, outras pesquisas (CAVALIERE, 2009b; SILVA, 2013; SILVA, J.; SILVA, K., 2013, 2014) têm concordado que o Programa Mais Educação tem características tanto da proposta de Escola Nova de Anísio Teixeira, na qual a escola pública torna-se referência para a comunidade, quanto da proposta de Cidade Educadora, a partir de Paulo Freire e Moacir Gadotti que tentaram implantar as diretrizes do “Relatório Faure” da Unesco, utilizando os espaços da cidade como território educativo.

Além disso, características como a Mandala de Saberes de Umberto Eco, os estudos culturais e o currículo interligado com os saberes comunitários completam o cenário de peculiaridades que o programa tenta reunir em busca de uma concepção de escola (CAVALIERE, 2009b; SILVA, 2013; SILVA, J.; SILVA, K., 2013, 2014).

Diante dessa gama de novas possibilidades que o Programa Mais Educação traz para alargar a discussão de uma educação integral em tempo integral, nos atentaremos a pinçar aquelas que nos auxiliam a interpretar a perspectiva de corpo que vigora nesta proposta. Por isso, discutiremos as categorias tempo e espaço, fragmentação e hierarquização de saberes e, por fim, corporeidade.

O programa trabalha com a visão de tempo que não é somente o tempo cronológico (*Chrónos*), mas também o tempo vivido (*Káiros*) e, além disso, não vê o espaço limitado da escola, mas o espaço como território a ser ocupado, utilizado, transcendido por práticas metodológicas inovadoras.

Sobre isso, Machado (2012) afirma que a história da educação integral no Brasil (como demonstrada anteriormente) parece ser

somente a ampliação da jornada escolar e que o Mais Educação vem debater tais preceitos quando traz para a reflexão as categorias tempo/espaço como forma de oportunidades educativas.

O autor ainda esclarece que o tempo *Chrónos*, no âmbito da escola, é aquele que precisa ser preenchido a todo instante com rapidez e urgência para o cumprimento de planos e tarefas. Já o tempo *Káiros* é aquele medido pela experiência, pela vivência. A partir de seus estudos, o autor conclui que as experiências vividas intensamente pelos estudantes são aquelas que eles guardam e que mais marcam sua história. Para o autor, “mesmo com tanto investimento pedagógico da escola em tempos de textura ‘cronometrados’, parece-nos que é o *Káiros* corpóreo que funda aprendizagens significativas às vidas dos educandos” (MACHADO, 2012, p. 272).

Arroyo (2012) afirma que as crianças e os adolescentes brasileiros vivem em vulnerabilidade social e que a partir dessa perspectiva passam a viver em espaços precários com tempos cada vez mais desumanizados. “Nessa precariedade espaço-temporal, o mais vulnerável é o corpo, a vida [...]. O ser do corpo, o ser corpóreo está irremediavelmente atrelado ao ser espacial, ao ser temporal, ao sermos humanos” (ARROYO, 2012, p. 40).

Estamos no espaço, desenhamos o mesmo com o nosso corpo por meio de movimentos que de diversas formas expressam a corporeidade. O tempo é o acontecimento, o que se vive, não como uma sucessão de “agoras”, mas como presença. Assim, as experiências de educação integral em tempo integral devem ser uma ampliação do espaço/tempo no sentido *Káiros*, uma ampliação de vivências e experiências para aquisição de um saber incorporado (NÓBREGA, 2010).

O que esses programas⁸ trazem de mais radical às políticas públicas, à pedagogia, à docência e ao sistema escolar é reconhecer que lidamos com gente que é vida, corpo, espaço-tempo [...]. Somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais, de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas, aespaciais, atemporais que pouco temos relacionado as possibilidades de aprender com as possibilidades do viver. (ARROYO, 2012, p. 41-42)

A concepção de educação integral pleiteada no Programa coaduna com pesquisas recentes que efervesceram com a incitação causada pelo Governo Federal e a divulgação do programa a partir de 2007. Antes mesmo do lançamento de tal programa, já se alertava sobre a necessidade do desenvolvimento integral do homem na forma das suas “[...] faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16).

A preocupação central da educação não deve se dar somente com a aprendizagem de conhecimentos e saberes acadêmicos, mas também daqueles advindos da vida social (GUARÁ, 2006).

Encerrando uma análise da corporeidade no Programa Mais Educação, percebemos que este intenta, mesmo que isto ainda se materialize somente como proposta, não só a ampliação do tempo, ou a diversificação das atividades, mas sim: a (re)significação desse tempo como tempo vivido; a reformulação de metodologias de ensino que não entendam o educando como ser fragmentado, mero espectador do processo; a necessidade de aproximação e integração da escola à sua comunidade.

É sabido que muitos problemas têm envolvido a implantação/ implementação do Programa Mais Educação, tais como a mínima remuneração aos educadores da comunidade, ou a formação específica destes para estarem presentes no âmbito educacional. Além disso, diversos municípios ainda têm entendido educação integral como a simples proposição de atividades extracurriculares em contraturno escolar (CAVALIERE, 2009a; SILVA, J.; SILVA, K., 2014).

Mas, se analisarmos esse programa pela óptica da fenomenologia e da corporeidade, perceberemos que este caminha em direção a uma educação integral que busca ser uma consciência, melhor dizendo, através de Merleau-Ponty (1994), ser experiência; e isso é estar apto a se comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros corpos, sendo com eles, na existência, o que é muito mais do que apenas estar ao lado deles. O sentido de pertença da categoria ser humano só pode ser compreendido e vivido na existência de corpos humanos experienciando a vida.

Ao caminharmos para uma educação integral, chega-se ao tempo de evitarmos que nossas escolas continuem sendo portadoras de propostas pedagógicas destinadas a “métodos de confinamento e engorda” (FREIRE, 2011). Esse autor, referindo-se à metodologia do traseiro, frequente em nossas escolas, em que o aluno fica confinado em salas e carteiras, assemelha-se às propostas destinadas a porcos, vacas e galinhas, quando da necessidade de engorda para a matança.

Ao se propor tal metodologia, muito valorizada pelos poderes vigentes, temos os corpos discentes dóceis, imitando os valores em vigor: corpos imóveis, conservadores, rígidos, tensos, assépticos e frios.

Educação integral necessita de processos pedagógicos que enfatizem a motricidade do aluno, esta entendida como um processo adaptativo, evolutivo e criativo do ser prático, carente dos outros, do mundo e da transcendência. Na motricidade, os componentes físico, biológico e antropológico estão presentes. Enquanto seres humanos, somos carentes e, por esta razão, caminhamos intencionalmente na direção da transcendência (MOREIRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos movimentos educacionais de escola de tempo integral no Brasil nos revelam que a educação integral não deve ser simplesmente a unificação de diversas atividades e, com isso, a junção das diversas dimensões do sujeito. Educar integralmente é compreender que o ser humano é corpo, que vive as experiências cotidianas da escola e as incorpora na medida em que elas têm sentido e significado na vida desses sujeitos.

Em sua raiz, a educação integral deveria ser aquela que reconhece a pessoa não como um ser “[...] fragmentado, corpo e intelecto”, mas, sim, aquele em sua integralidade, que “[...] se constrói através de linguagens diversas, em várias atividades e circunstâncias” (MAURÍCIO, 2009, p. 54-55).

Cavaliere (2009a, p. 50) esclarece tal visão de educação integral afirmando que

A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada a vivência cultural diversificada, seriam fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral.

Rabelo (2012, p. 122-123) complementa essas afirmações quando expõe que “[...] a educação tradicional por sua impessoalidade facilita a reprodução de uma existência inautêntica do ser-estudante que não compreende suas potencialidades” enquanto que, na educação integral, existe o “respeito a existência do outro e não a um saber imposto alicerçado na memorização acrítica, proporciona ao ser-estudante a liberdade para tornar-se transparente a si mesmo”.

Desse modo, em relação à educação integral em tempo integral, percebemos um novo desafio, conforme salienta Rabelo (2012, p. 120): “[...] o de transformar uma experiência classicamente cognitiva (dos saberes) em uma possibilidade de desenvolvimento humano integral e holístico”.

Nessa óptica, o corpo é (re)inserido na educação, não estando restrito à Educação Física ou educação do físico, como na escola de tempo parcial. A corporeidade é vivida e experimentada no tempo *Káiros* de uma aula de matemática ou de capoeira. As crianças e os adolescentes passam a ter oportunidade de incorporar os conhecimentos como atores de um processo educacional vivo e pulsante.

Entender o processo de formação a partir da corporeidade é ir além, é perceber que “[...] não se trata de um corpo que se apropria de

novos conhecimentos, mas de um corpo arrebatado que desloca sua corporeidade em direção ao que ainda não sabe, porém intui como possibilidade” em busca de um saber intencionalmente incorporado (ZIMMERMANN, 2007, p. 4).

Para Assmann (2012, p. 150), a “corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal”. Para ele, “[...] sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada”.

Compartilhamos com o mesmo autor a defesa de que uma educação deve ser pautada na corporeidade, antes que se proponha qualquer outra delimitação. Ou seja, “[...] *o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica*. Em outras palavras: *somente uma teoria da Corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica*” (ASSMANN, 1994, p. 113, grifo do autor).

A aprendizagem pautada na vivência da corporeidade está ligada à incorporação (tornar corpo), às vivências de experiências que me auxiliem a compreender o mundo. Receber informações traduzidas em símbolos científicos só contribui para que seja feita a reprodução do modelo social vigente e, com isso, se perpetue a contínua manipulação e exploração de grupos menos privilegiados financeiramente e socialmente, afastando-os de sua produção cultural, diminuindo o sentimento de pertencimento à comunidade em que vivem, apagando as significações que movem o homem em busca das superações das barreiras a que são submetidos cotidianamente.

Rezende (1990, p. 69) ainda nos lembra que “[...] mais do que um mero processo, a educação pretende ser um projeto de personalização dos sujeitos, de desalienação tanto individual como coletiva”. Isso só pode ocorrer se entendermos os sujeitos como corporeidade, como seres humanos integrais. Trabalhar por uma educação integral, que precisa de um tempo integral, é levar em consideração a cultura de crianças, adolescentes e jovens, que é feita de corpos. Corpos que não são somente físicos, morais e intelectuais, mas sim corporeidade, que não divide o sujeito do mundo, a mente do físico, o Português da Educação Física. Que não hierarquiza os conhecimentos em prol do alcance de índices, mas que compreende que a educação é feita de, e por, corpos-sujeito que estruturam a cultura em que vivem, afinal: “Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura” (MOREIRA, 2012, p. 135).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educaçao integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educaçao: rumo a sociedade aprendente*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BEZERRA, F. L.; MOREIRA, W. W. Corpo e educaçao: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. *Revista Encontro de Pesquisa em Educaçao*, Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educaçao. *Lei de diretrizes e bases da educaçao nacional*. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educaçao. *Portaria Normativa Interministerial N° 17*. Institui o Programa Mais Educaçao. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educaçao. Secretaria de Educaçao Continuada, Alfabetizaçao e Diversidade. *Educaçao integral: texto referencial para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educaçao. Secretaria de Educaçao Continuada, Alfabetizaçao e Diversidade. *Programa Mais Educaçao: gestao intersetorial no territorio*. – Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_er_maiseduacao.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educaçao. *Decreto – lei n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispoe sobre o Programa Mais Educaçao. Brasília, DF: MEC, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educaçao. *Educaçao integral/educaçao integrada e(m) tempo integral: concepçoes e praticas na educaçao brasileira*. Mapeamento das experiencias de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 ago. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educaçao. *Educaçao integral/educaçao integrada e(m) tempo integral: concepçoes e praticas na educaçao brasileira*. Mapeamento das experiencias de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 ago. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educaçao. *Roteiro de mobilizaçao para adesao ao Programa Mais Educaçao 2013*. Brasília, DF: MDS/MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educaçao. *Plano Nacional de Educaçao*. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.
- CARBINATTO, M. V.; MOREIRA, W. W. Corpo e saude: a religaçao dos saberes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, SP, v. 27, n. 3, p. 185-200, 2006.
- CARVALHO, S. F. et al. Transmissao de ideias sobre o corpo humano pelo professor de Educaçao Física escolar e reaçoes percebidas nos alunos. *Motricidade*, v. 8, n. 1, p. 67-77, 2012.
- CAVALIERE. Notas sobre o conceito de educaçao integral. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educaçao integral em tempo integral: estudos e experiencias em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a. p. 41-51.
- CAVALIERE. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009b.

- CAVALIERE, Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago, 2010.
- CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro nos anos 30. In: COELHO, L. M.C da C; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e (em) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 44-65.
- COELHO, L. M. C. da C. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: Reunião anual da ANPED, 27., 2004, Caxambú. *Anais...* 2004, p. 1-19.
- COELHO, L. M. C. da C. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. In: V Jornada Histedbr, 5., 2005, Sorocaba, SP. *Anais...* 2005, p. 1-15.
- COELHO, L. M. C. da C. Integralismo, anos 30: revisitando as categorias público e privado na educação brasileira. In: VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas história, sociedade e educação no Brasil, 6., 2006, Campinas, SP. *Anais...* 2006.
- COSTA, M. L. da; BAUER, C. Nas ruas, no sindicato e na escola: práticas libertárias de educação (1901-1919). In: VIII Colóquio de Pesquisas sobre instituições escolares: as pedagogias alternativas, 8., 2011, São Paulo: UNINOVE. *Anais...* 2011, p. 1-27.
- DESCARTES, R. *Discurso do método; meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- FERNANDES, R. do S. da S. R. *Ser orientador em programas de pós-graduação em educação: uma descrição fenomenológica*. 2013. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda: como fazer render mais porcos, galinhas e crianças. In: Moreira, W. W. (Org.). *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 16 ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 109-124.
- GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M.C da C; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e (em) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13- 42.
- GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 9-30.
- GONÇALVES-SILVA, L. L. *Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG*. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.
- GOMES, A. L. *A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada*. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, n. 2, 2006, p. 15-24.
- LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; VALADARES, J. M. (Org.). *Educação integral e integrada: Módulo II – desenvolvimento da educação integral no Brasil*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.
- MACHADO, A. dos S. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.
- MARTINS, A. M. S. *A educação libertária na primeira república*. [S.l.: s.n], 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

- MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 112-132.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.
- MORAES, J. D de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 21-41.
- MOREIRA, W. W. et al. Corporeidade aprendente: complexidade do aprender viver, In: Moreira, W. W. (Org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papirus, 2006. p. 137-154.
- MOREIRA, W. W. Formação Profissional em Ciência do Esporte: Homo Sportivus e Humanismo. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. *Homo sportivus: o humano no homem*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 113-180.
- MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: Moreira W. W. (Org.). *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. 16 ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 199-210.
- NÓBREGA, T. P. *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. Natal: EDUFRN, 2005.
- NÓBREGA, T. P. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paula: Livraria da Física, 2010.
- PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-37.
- PINHEIRO, F. P. da S. Z. *Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- RABELO, M. K. O. Educação Integral como política pública. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-127.
- REZENDE, A. M. de. *Por uma concepção fenomenológica de educação*. São Paulo: Cortez Editora e Editores Associados, 1990.
- SILVA, B. A. R. *Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)*. 275 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2013.
- SILVA, J. A de A. da.; SILVA, K. M. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set/dez. 2013.
- SILVA, J. A de A. da.; SILVA, K. M. P. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 95-126, mar. 2014.
- SCHMITZ, E. F. *O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1980.
- TEIXEIRA, A. *Porque “Escola Nova”*. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, 1930, p. 2-30. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>>. Acesso em: 13 set. 2013.

ZIMMERMANN, A. C. Corpo e aprendizagem: um diálogo acerca do movimento humano. In: Reunião Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambú. *Anais...* 2007, p. 1-15.

NOTAS

¹ As discussões deste texto são resultado de pesquisa que analisou a concepção de corpo na experiência de educação integral em tempo integral de uma cidade de Minas Gerais (GONÇALVES-SILVA, 2014) com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG; e de estudo, em fase de desenvolvimento, sobre relação com o saber de estudantes no contexto da escola em tempo integral realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Os estudos respeitam as normas éticas da pesquisa com seres humanos, através dos protocolos CEP/2648 e CEP/606.850.

² O Manifesto de outubro foi a culminância, em forma de documento, de uma série de ações do grupo reconhecido como Ação Integralista Brasileira. Elaborado no ano de 1932, indicava as concepções de homem, de mundo e os desejos à nação brasileira por intermédio dos seus líderes, dentre eles, principalmente, Plínio Salgado. Disponível em: <<http://www.integralismo.org.br/?cont=75>>. Acesso em: 19 de mar. 2015.

³ Plínio Salgado diferencia, em algumas obras, instrução de educação. Sendo a instrução o processo de enriquecimento da inteligência, o que se faz com aquisição de informações nos aspectos técnicos, científicos e artísticos, enquanto que a educação seria a formação do caráter (COELHO, 2005).

⁴ Informações retiradas do vídeo “Anísio Teixeira: educação não é privilégio”, disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>.

⁵ Para aprofundar os estudos acerca da racionalidade enquanto base estruturadora do movimento educacional anarquista, ler Martins (2010).

⁶ Cavaliere (2002) afirma que a organização curricular na forma de contraturno favorece a hierarquização das disciplinas e que o modelo organizacional ideal seria aquele que intercalasse disciplinas e oficinas num processo contínuo de valorização e ressignificação das atividades esportivas, artísticas e culturais.

⁷ Hoje soma-se o total de dez macrocampos, acrescentando dois aos já existentes em 2008. Desses, que incluem mais de sessenta atividades, a escola pode optar por cinco ou seis a serem efetivadas na escola. (MOLL, 2012).

⁸ Arroyo (2012) se refere a todos os programas de ampliação de jornada, sendo eles de tempo integral ou integrado (no sistema de turno e retorno para complementação no outro turno).

Recebido: 13/01/2015

Aprovado: 11/08/2015

Contato:

Av. Frei Paulino, 30 - Bairro Abadia
Uberaba | MG | Brasil
CEP: 38025-180