

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Renata de Oliveira Carvalho

AS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO  
INTEGRAL: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS

Porto Alegre

2018

Renata de Oliveira Carvalho

AS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências do Movimento Humano.

Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

Porto Alegre

2018

Renata de Oliveira Carvalho

AS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS

Conceito Final:

Aprovado em .....de.....de.....

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Denise Grosso da Fonseca- UFRGS

---

Prof. Dr. Mauro Myskiw - UFRGS

---

Profa. Dra. Silvane Fensterseifer Isse - UNIVATES

---

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki - UFRGS

“Eu acredito num mundo pela educação  
Sou professora, sou semente de informação  
A empatia contra o caos, contra a desunião  
A minha alma é de artista, o dia-a-dia não  
Sabedoria é prática, não fico estática”  
Renata Carvalho

Início agradecendo a Deus, ser superior que acredito existir, a quem eu destino orações e sei que olha por mim, por ter me dado saúde e condições de chegar ao final desta jornada de mestrado, que tanto lhe pedi e sonhei. Agradeço aos meus amados pais Valdinéa Roseane Oliveira de Carvalho e Glauco Ribeiro de Carvalho Júnior, por serem âncoras em minha vida, luzes para os meus caminhos e por sonharem comigo os meus sonhos. Agradeço a minha família por ser meu escudo e fortaleza, partilhando comigo cada momento vivido.

Desejo agradecer ao meu querido orientador, Elisandro Schultz Wittizorecki, que acreditou e apostou em minha capacidade desde a seleção de mestrado até o presente momento, abrindo caminhos para eu me aventurar no meio científico, e que com sensibilidade me emprestou seus conhecimentos. Serei grata para sempre, querido mestre!

Quero agradecer também ao grupo de pesquisa F3P- Eface pelos estudos, análises e compreensões que pudemos vivenciar, experiências que estão gravadas em meu corpo. Aos meus colegas de grupo de pesquisa Natacha Tavares, Amanda Dória, Gabriela Nobre e Patrick Gonçalves por tomarem sobre si minhas tensões, vivenciando-as comigo, investindo seu tempo em minhas questões e por se colocarem como auxiliares neste caminho que cursei no programa como pesquisadora, mas também enquanto ser humano.

Direciono agradecimentos também à prefeitura de Esteio pela flexibilização dos meus horários de trabalho, tornando assim logisticamente possível este sonho de realizar o mestrado.

Agradeço ao professor Mauro Myskiw e à professora Silvana Isse pelo carinho, acolhimento e contribuições essenciais que me ofereceram na banca de qualificação. Agradeço à professora Denise Grosso da Fonseca por ser sempre tão amável e atenciosa, e por ter me proporcionado aprendizados importantíssimos neste processo, como a escrita de um dos capítulos do livro “A Educação Física nos Anos Iniciais” que será publicado no final deste ano. Também agradeço à professora Raquel Silveira, que me apresentou as ideias dos autores Norbert Elias e Eric Dunning, preciosas no processo interpretativo.

Agradeço ao meu namorado Lucas Pires por ter sido meu grande incentivador nos dias em que mais precisei, presenciando minhas crises, ansiedades, dúvidas e medos, sempre me ajudando a vencer cada momento e superar cada desafio desta jornada.

Agradeço aos colaboradores desta pesquisa, equipe diretiva, professores, facilitadores e alunos, pelo acolhimento, incentivo e contribuições, tornando maravilhoso o meu desfrutar no trabalho de campo. Direciono minha gratidão a todos e a todas que de algum modo me ajudaram a chegar até aqui.

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa está formulado da seguinte maneira: compreender como as práticas corporais se configuram na educação integral de tempo integral e quais lugares ocupam. A abordagem metodológica escolhida nessa rota foi a pesquisa qualitativa, debruçada no desenho teórico metodológico etnográfico, onde a observação participante se constituiu o principal instrumento de produção de informações, acrescentando-se a esse o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas públicas da rede municipal de Esteio, Rio Grande do Sul, que foram selecionadas por possuírem jornada de tempo integral a todos os alunos e oficinas de práticas corporais. Os colaboradores do estudo foram os principais sujeitos deste processo: facilitadores de práticas corporais do Programa Novo Mais Educação (PNME), articuladores e coordenadores da educação integral, professores ministrantes de práticas corporais, equipe diretiva e discentes. O processo interpretativo foi realizado mediante o agrupamento de quarenta e três unidades de significados e posterior definição de três categorias de análise: os movimentos das práticas corporais nas funções sociais da escola de educação integral, a corporeidade como premissa para a educação integral e o (des)controle. A partir desta pesquisa foi possível compreender que as práticas corporais se movimentam nas funções da escola de educação integral de tempo integral, empregando passos e (des)compassos na busca por uma educação de qualidade. Os achados também permitiram o entendimento da corporeidade como premissa tanto na prerrogativa da integralidade, quanto na ausência, por vezes observada, de um trabalho com práticas corporais numa perspectiva crítica. E o (des)controle constitui-se em um lugar produtivo criado pelos alunos em oposição às rotinas rígidas do processo civilizatório, no qual sua expressividade é evidenciada, de encontro às restrições vivenciadas na escola e na sociedade. Assim, as práticas corporais assumem diferentes configurações no terreno da educação integral, envolvendo-se na edificação de conhecimentos e no desenvolvimento dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Práticas Corporais, Educação Integral, Tempo Integral, Escola, Etnografia.

## RESUMEN

El objetivo general de esta investigación está formulado de la siguiente manera: comprender cómo las prácticas corporales se configuran en la educación integral de tiempo completo y cuáles lugares ocupan. El enfoque metodológico escogido en esa ruta fue la investigación cualitativa, que se centró en el diseño teórico metodológico etnográfico, donde la observación participante se constituyó el principal instrumento de producción de informaciones, añadiéndose a ese el diario de campo, las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. El trabajo de campo fue realizado en dos escuelas públicas de la red municipal de Esteio, Rio Grande do Sul, que fueron seleccionadas por poseer jornada de tiempo integral a todos los alumnos y talleres de prácticas corporales. Los colaboradores del estudio fueron los principales sujetos de este proceso: facilitadores de prácticas corporales del Programa Nuevo Más Educación (PNME), articuladores y coordinadores de la educación integral, profesores ministrantes de prácticas corporales, equipo directivo y discentes. El proceso interpretativo fue realizado mediante la agrupación de cuarenta y tres unidades de significados y posterior definición de tres categorías de análisis: los movimientos de las prácticas corporales en las funciones sociales de la escuela de educación integral, la corporeidad como premisa para la educación integral y el (des) el control. A partir de esta investigación fue posible comprender que las prácticas corporales se mueven en las funciones de la escuela de educación integral e de tiempo completo, empleando pasos y (des) compases en la búsqueda de una educación de calidad. Los hallazgos también permitieron el entendimiento de la corporeidad como premisa tanto en la prerrogativa de la integralidad, como en la ausencia, a veces observada, de un trabajo con prácticas corporales desde una perspectiva crítica. Y el (des) control se constituye en un lugar productivo creado por los alumnos en oposición a las rutinas rígidas del proceso civilizatorio, en el cual su expresividad es evidenciada, contra las restricciones vivenciadas en la escuela y en la sociedad. Así, las prácticas corporales asumen diferentes configuraciones en el terreno de la educación integral, involucrándose en la edificación de conocimientos y en el desarrollo de los sujetos.

**Palabras-clave:** Prácticas Corporales, Educación Integral, Tiempo Completo, Escuela, Etnografía.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CMEB - Centro Municipal de Educação Básica

CCHE - Casa da Cultura Hip-Hop de Esteio

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EFI - Educação Física

EI - Educação Integral

EITI - Educação Integral de Tempo Integral

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

F3P-EFICE - Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

ESEFID - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS.

FADERGS - Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul

FAPA - Faculdades Porto-Alegrenses

FECI - Fundação de Educação e Cultura do Esporte Clube Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira

JERGS - Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul

JEDES - Jogos Estudantis de Esteio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LUME - Repositório Digital – UFRGS

MEC - Ministério da Educação

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PPGCMH - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

PPP - Plano Político Pedagógico

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SMED - Secretaria de Educação

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UNISINOS - Universidade do Vale dos Sinos

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
2 OBJETIVOS .....	16
2.1 Objetivo geral .....	16
2.2 Objetivos específicos .....	17
3 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
3.1 Levantamentos de produções sobre o tema .....	17
3.2 Os caminhos da educação integral: pressupostos, bases legais e contextualizações .....	22
3.3 As práticas corporais e suas proposições.....	29
3.4 Breves reflexões sobre corporeidade na escola .....	35
3.5 As funções da escola e as perspectivas da educação integral .....	38
3.6 Tempo: um elemento a ser debatido no âmbito escolar .....	44
4 DECISÕES METODOLÓGICAS.....	50
4.1 Esteio: breve contextualização .....	52
4.2 Natureza do estudo .....	55
4.3 As escolas .....	60
4.3.1 As práticas corporais das escolas Arroio e Distante.....	61
4.4 Os sujeitos-colaboradores da pesquisa .....	64
4.4.1 Alunos entrevistados do 5º ano da escola Arroio .....	65
4.4.2 Equipe diretiva da escola Arroio .....	65
4.4.3 Equipe diretiva da escola Distante.....	66
4.4.4 Professores e facilitadores de práticas corporais .....	66
4.5 Instrumentos para a produção de informações .....	70
4.6 Processo de criação da escrita acadêmica: reflexões e validade interpretativa .....	75
4.7 Categorias de análise .....	77
4.8 Validade interpretativa e triangulação dos dados .....	78
4.9 Cuidados éticos.....	80

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO: PASSOS E (DES)COMPASSOS DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	81
5.1 “Formar pessoas melhores?” Os movimentos das práticas corporais nas funções sociais da escola de educação integral.....	89
5.1.1. Os movimentos das práticas corporais na função educativa da escola de educação integral.....	114
5.2 “O ponto alto da educação integral”: a corporeidade como premissa .....	131
5.3 O (des)controle .....	149
6 CONSIDERAÇÕES DINÂMICAS: PALAVRAS FINAIS .....	159
REFERÊNCIAS .....	164
Apêndices .....	175
Apêndice A - Termo de Consentimento Institucional .....	175
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	176
Apêndice C - Quadro de produções localizadas em 2017 .....	179
Apêndice D - Quadros de produções localizadas na busca em periódicos de 2018.....	180

# 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado está ancorada na pesquisa qualitativa e foi desenvolvida mediante o desenho teórico-metodológico etnográfico. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, e à linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do Grupo F3P-EFICE (Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte) da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Aborda a temática das práticas corporais em duas escolas públicas de educação integral em tempo integral do município de Esteio<sup>1</sup> (RS). Desenvolve-se mediante as tendências críticas da Educação Física, da cultura corporal do movimento e problematiza as práticas corporais como mediadoras de significados. Nesta tradição a qual estamos inseridos enquanto grupo (F3P-EFICE), a da pesquisa qualitativa, existe o profundo enlace e implicação dos sujeitos com suas curiosidades epistemológicas. Dada forma naquilo que de fato é suscitado, o combustível para investigar, pesquisar, desenvolver e produzir conhecimento passa a ser nosso próprio envolvimento com o problema de investigação. Por isso, as inquietações e os contextos que me apresentaram este tema de pesquisa perpassam minha trajetória discente e docente.

Quando adolescente fui aluna em um projeto de educação integral em tempo integral no município de Esteio — onde nasci, cresci e vivo até hoje — iniciativa chamada Casa da Criança que atualmente não existe mais. Nela tive aulas de dança, pratiquei desportos como judô, futsal, voleibol e handebol. Também tive acesso a aulas de espanhol, capoeira, xadrez, canto, horta, brinquedoteca, culinária. Os alunos do projeto estudavam cada qual em sua escola e no contraturno na Casa da Criança, onde praticavam atividades diferenciadas divididas em oficinas. Mais tarde, ingressei na Licenciatura da Educação Física na ULBRA (Universidade Luterana do Brasil), para a qual o financiamento dos estudos aconteceu pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos), política pública. Durante a graduação trabalhei comoicineira de dança e futsal do Programa Mais Educação<sup>2</sup> (PME), iniciativa indutora de educação integral, em escolas da rede municipal de Esteio. Formei-me em 2013, ano em que ingressei como educadora do Projeto de

---

<sup>1</sup> Esteio: município do estado do Rio Grande do Sul. É um município pequeno, possuindo apenas 32,5 quilômetros quadrados e está localizado a 20 quilômetros da capital do Rio Grande do Sul, fazendo parte das cidades que compõem o eixo da grande Porto Alegre.

<sup>2</sup> Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se estratégia indutora da educação integral na rede pública de ensino. Amplia a jornada escolar para 7 horas diárias, por meio de atividades optativas em diversos enfoques: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Educação Integral Cidade Escola-FECI<sup>3</sup> (Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional), em Porto Alegre. Nele atuei por dois anos em oficinas da área da Educação Física em diferentes escolas de rede. Em 2015 passei a lecionar Educação Física na rede estadual de ensino, de onde saí em 2016 para atuar como docente em duas escolas municipais, em dois municípios distintos: Esteio e Nova Santa Rita. Atualmente ministro aulas de Educação Física para a educação básica além de treinar equipes desportivas para jogos escolares.

Meu primeiro contato com a educação integral foi como aluna. Mal saberia eu que um dia seria docente, então, quando passei a ministrar oficinas da educação integral, vi-me maravilhada por já ter trilhado aquele caminho antes, só que do outro lado, o lado discente. Quando aluna, as oficinas de práticas corporais e canto eram as mais atrativas para mim. Algo bastante relevante em meu envolvimento com esse tema de pesquisa é que a atenção oferecida à cultura corporal do movimento gerou significados, reflexões e conhecimentos potentes em minha formação enquanto sujeito. Exemplificando essas construções, destaco o conhecimento crítico acerca do mundo concreto, à medida que eu inclusive me conhecia mais. Minhas particularidades, limitações e possibilidades eram evidenciadas nas práticas corporais implicando na minha formação e oportunizando meu amadurecimento.

Nesse processo instaurado durante a adolescência, fui reconhecendo meu valor como pessoa única dotada de atributos individuais e distintos dos propagados pela mídia. Deixei de me achar feia por ser diferente do estereótipo caucasiano ou das louras princesas da Disney. Como resultado dessas reflexividades nas construções de significados, passei também a me destacar no esporte handebol, nas danças e no canto-coral. Minha autoconfiança e autoestima foram se desenvolvendo criticamente, e aos 14 anos fui campeã do JERGS (Jogos Escolares do Rio Grande do Sul) de handebol com a equipe escolar a qual fiz parte. As reflexões e o autoconhecimento proporcionados pela abordagem em múltiplas dimensões foram fatores determinantes em minha trajetória. A Educação Física (na perspectiva da cultura do movimento) escolheu-me e a educação integral cercou-me: primeiramente como aluna e depois como professora de projetos de educação integral de tempo integral. Descobri, aprendi e signifiquei-me como ser humano e como professora através do acesso às práticas corporais e à educação integral.

Sinto-me eu mesma quando leciono, os conhecimentos desenvolvidos ao longo da minha trajetória se projetaram e ainda se projetam para além dos “muros da escola”, ao encontro do

---

<sup>3</sup> Projeto Cidade Escola- FECI: projeto de fomento a educação integral de tempo integral, esta ação desenvolve-se nas escolas municipais de Porto Alegre. Mais informações: <http://feci.org.br/site/portfolio-item/cidade-escola>

meu desenvolvimento. As práticas corporais e a educação integral contribuíram para minha formação enquanto sujeito e por essa razão se tornaram o alvo de minha pesquisa.

Contudo, a curiosidade investigativa não permaneceu assentada apenas nos campos das minhas experiências. Evidenciando que esse tema concerne debates atuais, a meta seis do PNE (2014 - 2024) estabelece que a educação em tempo integral esteja em no mínimo 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014). Esse tema que é alvo de debates nacionais trouxe consigo implicações e entornos que originaram algumas curiosidades epistemológicas preliminares:

- A. Por quais razões as práticas corporais protagonizam boa parte das atividades de tempo integral?
- B. Como têm sido desenvolvidas as práticas corporais no contexto da educação integral?
- C. Que saberes e conhecimentos elas mediam e edificam na escola integral?
- D. Quais os lugares que as práticas corporais assumem no contexto da educação integral e como se configuram?
- E. Como os sujeitos sentem, compreendem, integram e significam estas práticas corporais?

O problema de pesquisa começa a tomar forma, quando observo que, em suas compreensões, Ball (1994) aborda que a Educação Física possui *status* inferior ao de outras disciplinas do currículo escolar devido ao seu caráter não examinável, assim como artes e música, por exemplo. Mas, percebi que com a ampliação da jornada aconteceu justamente o inverso: as práticas corporais ganham maior espaço e certas vezes assumem lugar de destaque na educação integral. Busco estudar as razões que conferiram a elas maior espaço na compreensão do que se deseja/precisa oferecer aos alunos na ampliação do tempo escolar. Indícios levaram-me a suspeitar inicialmente que tal aconteça devido a três principais razões:

- A. A primeira suposição trata de uma armadilha, pois podemos observar que quando políticas públicas lançam mão das práticas corporais como ferramenta principal ou coadjuvante em objetivos sociais, certas vezes, se atribui a elas um dever simplório de dar conta, por si mesmas, de gerar a mudança pretendida no segmento o qual foram alocadas (KEMPP, 2014). Isto é, na educação integral a jornada esco-

lar ganhou mais tempo em experiências e vivências<sup>4</sup> relacionadas à corporeidade. Questiono, entretanto, se a educação integral como política pública deseja conferir às práticas corporais uma visão funcional, reducionista e talvez ingênua de simplesmente dar conta, de forma salvacionista e independente, das desigualdades sociais e estruturais encontradas no âmbito escolar.

- B. Recorrentemente as práticas corporais aparecem em políticas afirmativas de direitos, demonstrando existir uma crença de que elas podem atenuar problemas sociais das classes desfavorecidas. Há valores morais, sociais e éticos que se acredita que elas fomentem (SILVA; DAMIANI, 2005).
- C. Há o entendimento de que a escola tem privilegiado a dimensão cognitiva, necessitando assim que uma intervenção acontecesse.

Orientada nas discussões de Benjamin (1987), compreendo que o termo experiência abarca o patrimônio cultural da humanidade, vinculado ao convívio, ao trabalho, às interações humanas, à transmissão e à construção de saberes de maneira oral e dialógica, ligado a como experimentamos diferentes situações em nossas vidas individuais e enquanto sociedade. O autor argumenta que as experiências do ser humano não merecem ser menosprezadas, admitindo a necessidade das pessoas aspirarem novas experiências, de encontro ao que o autor chamou de pobreza de experiências observada na humanidade no tocante à supervalorização da técnica que se sobrepõem ao homem. Dessa maneira, é possível pensar que o termo experiência compreende e vincula os sujeitos na construção desse patrimônio cultural, das ciências, das artes, da filosofia, das linguagens e toda a forma de produção do conhecimento. Nesse ponto assumo o termo vivência em sua etimologia, associado à vida e que contribui para a constituição das experiências, “dessa forma, as vivências experienciadas ganham vida nos múltiplos desejos e intenções de uma mediação com a construção do conhecimento, com o intuito de perceber as suas contribuições naquilo que vivemos” (KRÜGER; KRUG, 2009, p.55).

Nesses entornos, dialoguei com Pérez Gómez (1998) sobre a atenção exclusiva à transmissão e assimilação de conteúdos. Segundo ele, a escola precisa provocar pautas de conduta

---

4 Nesta dissertação de mestrado compreendo vivências como as diferentes interações sociais dos sujeitos. E experiências como construções mais complexas desses sujeitos, que significam e sistematizam os conhecimentos e saberes que vivenciam de maneira mais duradoura.

que estendam seu valor e utilidade para além do campo da escola: desenvolvimento e formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento que se aproximem da socialização na escola, do exercício da cidadania e da intervenção na vida pública. As mudanças pelas quais a sociedade tem passado nas últimas décadas vêm produzindo profundas alterações no cotidiano dos sujeitos e acabam interferindo no cotidiano pedagógico das escolas (DIEHL; MOLINA NETO, 2010), assinalando, portanto, a importância da escola ser também um espaço para a formação crítica. Entendi que nesse caminho se dá a importância de compreender como são significadas as práticas corporais no âmbito da educação integral. Estas indagações, reflexões e curiosidades desdobraram-se no seguinte problema de pesquisa: como as práticas corporais se configuram na educação integral de tempo integral e quais lugares ocupam?

Nesse caminho investigativo, portanto, foi realizado um percurso etnográfico em duas escolas da cidade de Esteio, produzindo 41 notas de campo e 3 entrevistas semiestruturadas que envolveram alunos, professores e equipe diretiva, também foram analisados o PPP (Plano Político Pedagógico) das escolas e outros documentos explanados no decorrer desta pesquisa. O processo interpretativo foi realizado mediante o agrupamento de 43 unidades de significados, e posterior definição de 3 categorias de análise (MOLINA NETO, 2010). O que pretendi discutir no processo analítico foi que as configurações assumidas pelas práticas corporais na educação integral são dinâmicas, e que mediante seus em passos e (des)compassos assumem fluxos que interagem tanto com as funções da escola nas perspectivas de Pérez Gómez<sup>5</sup> (social, educativa e instrutiva), quanto com diferentes concepções de corporeidade e sujeito integral na escola, marcadores de gênero, cultura e relação étnico-racial, imersos nestes processos formativos. O percurso permitiu também a interpretação de um fenômeno de contraponto às rotinas emocionais presentes na sociedade, que diante dos estudos de Freitas e Myskiw (2016) e Elias e Dunnig (1992), foi denominado neste estudo de (des)controle.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

---

<sup>5</sup> (1998, 2001).

Compreender como as práticas corporais se configuram na educação integral de tempo integral e quais lugares ocupam.

## 2.2 Objetivos específicos

- I. Compreender como são desenvolvidas as práticas corporais nas escolas de tempo integral;
- II. Compreender a relação das práticas corporais desenvolvidas com a proposta de educação integral;
- III. Compreender como os diferentes sujeitos dão sentido às práticas corporais presentes nas escolas de tempo integral;

Estes três objetivos específicos justificados pelas proposições mencionadas até aqui contemplam questionamentos acerca das configurações e os lugares que as práticas corporais assumem na educação integral, uma demanda contemporânea no âmbito da educação brasileira.

## 3 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

### 3.1 Levantamentos de produções sobre o tema

Como as práticas corporais se configuram na educação integral de tempo integral e quais lugares ocupam? Essa indagação convoca ao debate principalmente dois conceitos-chave: as práticas corporais e a educação integral. Existem diversos autores que têm abordado o tema educação integral, como Moll e Leite (2015); Marcassa (2012); Bittencourt (2015); Cavaliere (2010). E há Silva *et al* (2005); Fraga (2005); Freire e Scaglia, (2009); Lazzarotti Filho *et al* (2010) e Falcão *et al* (2015) que têm abordado práticas corporais como tema central em suas produções. Porém, pensar nas práticas corporais na escola e/ou na perspectiva da educação integral parece ser novidade. Evidentemente há muitas produções sobre capoeira na escola, danças ou esportes. Assim como há outras diversas sobre práticas corporais voltadas à saúde, lazer ou qualidade de vida. Entretanto, o enfoque que me proponho a estudar não protagonizou um significativo número de produções nos bancos de dados pesquisados, conforme demonstro nesta seção.

Nos meses de maio e junho de 2017 realizei uma busca via internet através dos seguintes descritores: Práticas Corporais e Políticas Públicas; Práticas Corporais e Escola; Práticas Corporais e Educação Integral, no portal de periódicos da Capes<sup>6</sup> e na biblioteca digital da UFRGS. Foram encontrados sete artigos, os resultados deste levantamento estão discriminados no apêndice “C”. As sete produções foram selecionadas para leitura:

Quadro 01 - O enfoque das produções localizadas em 2017	
Título	Enfoque
Práticas Corporais de Aventura na Escola: possibilidades e desafios — reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. (2016). Autor principal: Inácio, Humberto Luís de Deus.	Trata-se de uma análise documental sobre o conteúdo Práticas Corporais de Aventura, indicado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os autores destacam a novidade do tema se comparado aos conteúdos tradicionais da Educação Física brasileira. Concluem a importância deste conteúdo e advogam pela sua inclusão na Educação Física escolar. Palavras-chave: Educação Física; Ensino; Práticas Corporais de Aventura; Atividade Física.
“Isso é aula de Educação Física?” Práticas Corporais na Escola. (2014). Autor principal: Gregório, Leiriane Viveiros.	É uma análise do termo práticas corporais como conteúdo da Educação Física. Foi um trabalho realizado por meio de um projeto pedagógico, numa turma de oitavo ano de uma escola pública do Distrito Federal. É uma pesquisa qualitativa onde as técnicas empregadas foram observação, registro em diário de campo, vídeo e avaliação escrita. Ressaltou-se a relevância das práticas corporais na escola. Palavras-chave: Educação Física; Práticas Corporais; Escola.
Práticas Corporais/Atividade Física e políticas públicas de promoção da saúde corporal (2009). Autor principal: Moretti, Andrezza.	Este artigo teve o objetivo de refletir sobre políticas de promoção da saúde relacionadas às Práticas Corporais/Atividade Física. Segundo o artigo, a prática corporal é estratégia de produção social de saúde e deve articular e permear políticas públicas que influenciem o futuro da qualidade de vida urbana. Além disso, apresentam um breve relato sobre o trabalho desenvolvido nessa área no município de São Paulo. Palavras-chave: Promoção da Saúde; Práticas Corporais; Atividade física; Políticas Públicas Saudáveis.

<sup>6</sup> Busca avançada. Disponível em:

<[http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=index.php?option=com\\_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL3JucC1wcmItby5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaX-Nncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWN0aW9uL3NIYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVNFvJE=&Itemid=119](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL3JucC1wcmItby5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaX-Nncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWN0aW9uL3NIYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVNFvJE=&Itemid=119)> Acesso em: 02 mai. 2017.

<p>O Circo Itinerante: Compartilhando Experiências de Estágio de Educação Física na Educação Infantil (2016). Autor principal: Silva, Lisandra Oliveira.</p>	<p>O artigo trata do relato de uma experiência de estágio obrigatório de Educação Física na Educação Infantil. O trabalho foi realizado em uma escola pública de Porto Alegre durante o segundo semestre de 2015 com crianças entre quatro e cinco anos de idade. A temática escolhida a ser trabalhada nas aulas de Educação Física foi o Circo, devido a sua abrangência de possibilidade de práticas corporais e da sua aceitação por crianças, segundo os autores.</p> <p>Palavras chave: Educação Física Escolar; Educação Infantil; Circo.</p>
<p>La escuela, un lugar para la apropiación de las prácticas corporales urbanas de danza en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, Colombia; Escola, um lugar para a apropriação de práticas urbanas corporais de dança na Comuna 13 de Medellín, Colômbia (2012). Autor principal: Hincapié Zapata, Astrid.</p>	<p>A questão que o artigo traz é o sentido do <i>hip-hop</i> como prática corporal escolar. Trata-se de uma investigação sobre a apropriação de práticas corporais urbanas de dança juvenil desenvolvendo-se no Mestrado em Motricidade e Desenvolvimento Humano da Universidade de Antioquia, Colômbia.</p> <p>Palavras chave: Etnocorporalidade; <i>Hip-Hop</i>; Práticas Saudáveis; Educação Corporal; Escola.</p>
<p>Práticas Corporais na formação de educadores do Programa Mais Educação: afinal, que corpo é esse que está na escola? (2013). Autor principal: Ghinato, Raquel Pires.</p>	<p>O artigo analisou as percepções de corpo narradas por educadores no Programa Mais Educação no município de Guaíba (RS). Essas análises, segundo a autora, evidenciaram que os educadores, através da formação pela via corporal, tiveram um espaço para perceberem sua corporeidade enquanto totalidade e singularidade. Referiram também que o tempo escolar não dá conta de perceber o aluno em suas múltiplas dimensões, reconhecendo que o Programa Mais Educação qualifica o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Palavras chave: Educação Integral; Programa Mais Educação; Formação; Corporeidade.</p>
<p>Book Review: LE BOULCH, Jean. O corpo na escola no século XXI: práticas corporais. Tradução de Cristiane Hirata. São Paulo: Phorte, (2008). Autor principal: Camargo, Daiana.</p>	<p>A resenha fala sobre O corpo na escola no século XXI de Jean Le Boulch. O livro, publicado em 2008 pela Editora Phorte, é uma tradução de Cristiane Hirata da obra original de 1998, <i>Le corps à l'école au XXI siècle</i>. O texto apresenta contribuições para a compreensão das relações do corpo com o contexto social, bem como reflexões acerca da Educação Física e do trabalho corporal na escola.</p> <p>Palavras Chave: Educação (Geral); Educação; Teoria e Prática da e Educação.</p>

Ressalto que, dessas sete produções, as únicas que abordaram práticas corporais na educação integral genericamente (sem especificar esta ou aquela modalidade), ainda que a partir de um questionamento distinto ao trazido nesta pesquisa, foram as de Gregório, Wiggers e Almeida (2014), e Ghinato (2013). Percebi na leitura das sete produções, entretanto, a explanação da importância das práticas corporais na perspectiva da diversificação de experiências e da integralidade humana. Moretti (2009) corrobora ao destacar em sua produção que as práticas corporais possuem objetivos educacionais, sociais e emancipatórios. Gregório, Wiggers e Almeida (2014) acrescentam que a Educação Física escolar merece compreender em seu conteúdo as práticas corporais, superando a hegemonia técnico-esportiva. E Ghinato (2013) conflui ao discutir suas possibilidades formativas, além de políticas e sociais. Essas produções convergem ao perceberem as práticas corporais com perspectivas abrangentes no processo formativo humano, o que a educação integral tenciona oportunizar.

Para complementar, entendi que realizar um novo levantamento poderia contribuir na fase de análises dos dados produzidos no campo. Assim, realizei uma segunda busca em abril de 2018, também pela internet, em quinze revistas de *Qualis* A2, B1 e B2 que pertencem à área 21 da CAPES e também à área da educação, concomitantemente. Os descritores utilizados nessa segunda busca foram: Práticas Corporais e Educação Integral; Programa Mais Educação. Dessa retornaram vinte e duas produções conforme o apêndice “D”. Através da leitura do título, palavras-chaves e resumos foi possível encontrar apenas dois artigos que de fato abordavam as práticas corporais (ou corpo, ou corporeidade) na educação integral para realizar leitura completa, conforme o quadro a seguir:

Quadro 02- O enfoque das produções localizadas na busca de 2018	
Título/ Autor Principal	Enfoque

<p>Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral (2016). Autor Principal: Gonçalves-Silva, Luiza Lana.</p>	<p>É um artigo de revisão bibliográfica que visa contribuir com as discussões sobre corporeidade na ampliação da jornada escolar, ancorando-se nas proposições de Merleau-Ponty. O estudo analisou as concepções de corpo na educação integral do Programa Mais Educação. Concluiu que a cisão corpo/mente permanece nesses movimentos; e, nas proposições do Mais Educação, vislumbram-se avanços em direção à corporeidade.</p> <p>Palavras-chave: Corporeidade; Educação integral; Programa Mais Educação; Corpo.</p>
<p>A Educação Integral e a Educação do Corpo na obra de Anísio Teixeira (2015). Autor principal: Portugal, Mariana da Costa.</p>	<p>Ancorado nas reflexões de Anísio Teixeira<sup>7</sup>, o artigo teve por objetivo identificar as relações entre as concepções de educação integral e de educação do corpo. De cunho bibliográfico, as produções analisadas foram os livros que compõem a "Coleção Anísio Teixeira", que trazem uma reedição da obra completa desse autor. Os autores concluíram que, na perspectiva de Anísio Teixeira, a educação do corpo integrava a concepção de educação a ser desenvolvida nas escolas públicas.</p> <p>Palavras-chave: Educação do Corpo; Educação integral; Anísio Teixeira; Escola.</p>

Os artigos localizados nessa segunda busca contribuíram em algumas discussões instauradas nas análises desta pesquisa. Gonçalves-Silva *et al* (2016) produziram compreensões sobre a corporeidade no contexto da educação integral que convergem com o conceito de corpo sustentado por Santin (2001), ao mesmo tempo em que se ancoram na perspectiva crítica da Educação Física. Já o artigo de Portugal *et al* (2015) recorre às fundamentações históricas da educação integral ao retratar as pretensões de um de seus principais influenciadores, Anísio Teixeira. Os autores contextualizam a luta do educador por uma educação de qualidade para todos, em vez de

---

<sup>7</sup> Anísio Spínola Teixeira foi educador, jurista, pensador, e escritor brasileiro. Foi um dos principais militantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório.

ser privilégio das classes sociais elitizadas. Avançam as perspectivas de Anísio Teixeira ao contrastar com outros autores o termo educação do corpo, compreendendo-o no campo das intervenções e práticas sociais.

Os conceitos-chave da pesquisa, separadamente, abarcam muitas produções, como mencionei no início desta seção. No entanto, pensá-los numa proximidade demonstrou-se contemporâneo e pouco discutido considerando este levantamento. Concluo que as produções localizadas foram poucas devido ao tema desta dissertação de mestrado objetivar compreender a interação de duas grandes temáticas de estudo, que em suas origens ocupam diferentes pontos de partida. A educação integral originou-se das discussões acerca de uma educação de qualidade e de combate às desigualdades do processo de educação e escolarização. O termo práticas corporais originou-se no campo da saúde e recentemente tem combatido o emprego como termo sinônimo de atividade física e se inserido em estudos no campo da Educação Física, protagonizado um conceito próprio (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010), compreensões essas que são mais aprofundadas nas próximas seções.

Nesta seção objetivei a aproximação ao problema de pesquisa mediante o levantamento de produções sobre o tema em 2017 e 2018. A partir disso, pude observar as curiosidades do tema, sua presença na escola, assim como a importância de estudá-lo no cenário da educação brasileira. As produções localizadas demonstraram que o tema merece ser problematizado e investigado. Nas próximas subseções, aprofundo-me no problema de pesquisa recorrendo aos referenciais teóricos e neste caminho, discuto as proposições das práticas corporais, a corporeidade, as funções da escola na perspectiva da educação integral e, por fim, como o tempo se constitui um conceito a ser debatido no âmbito escolar.

### **3.2 Os caminhos da Educação Integral: pressupostos, bases legais e contextualizações**

Na educação brasileira historicamente aconteceram e continuam existindo debates acerca de uma educação de qualidade<sup>8</sup>, construindo diversas concepções, tensionamentos, debates e proposições. Conforme Ball (1994), a escola é um terreno onde micropolítica, disputas e diferentes concepções existem, havendo a circulação de significados muito difusos para a expressão

---

<sup>8</sup> Segundo Libâneo (2012) não há consenso sobre o que podemos chamar de educação de qualidade, o que considero como premissa. Ainda assim, através de Moll e Leite (2015) compreendo neste estudo que uma educação de qualidade aproxima-se daquela que oferece aos diferentes alunos condições de acesso e permanência na escola.

qualidade de ensino (LIBÂNEO, 2012). Além disso, é crescente a atenção de diferentes setores da sociedade que concorrem na difusão de suas ideias: administradores, cidadãos, economistas, sociólogos, jornalistas, empresários e representantes de movimentos sociais cobram da educação e da escola a satisfação de necessidades emergidas das transformações da nossa sociedade e trabalham diferentes conceitos para uma educação de qualidade (DI GIORGI, 2004).

Nesses caminhos, em 1932, Anísio Teixeira, através do Movimento Escola Nova, questionou a disposição do tempo escolar. O sistema escolar deveria funcionar, segundo o estudioso, em dois turnos: no primeiro os discentes acessariam ao ensino formal, no segundo, em um parque-escola infraestruturado, os alunos alcançariam outros campos como a educação social, a Educação Física, a musical, a sanitária, a assistência alimentar e a leitura (TEIXEIRA, 1997). Ao aumentar a jornada diária dos alunos na escola, seria possível oferecer-lhes acesso a campos do conhecimento que a jornada reduzida não alcança, oferecendo atenção às demandas humanas. Em 1935, a Ação Integralista Brasileira (AIB), ainda que sob críticas à sua abordagem doutrinária, definia que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização. Seu movimento tinha como lema “A educação integral para o homem integral” (CAVALIERE, 2010). Neste, a educação escolar necessitava compreender aspectos culturais<sup>9</sup>, físicos, intelectuais, dentre outros, na formação dos sujeitos (CAVALIERE, 2010). Imerso nas ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro<sup>10</sup>, também educador, aderiu às causas da educação brasileira tematizando a escola em tempo integral (BOMENY, 2009). Segundo a autora, Darcy Ribeiro trabalhou pelo rompimento da perpetuação elitista, defendendo a proximidade entre as demandas sociais e a escola.

A educação integral como proposta de educação de qualidade, contudo, avançou as ideias dos estudiosos. É possível observá-la indiretamente na Constituição Federal de 1988, até sua posterior elaboração específica noutras leis:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo meu).

---

<sup>9</sup> Segundo Molina Neto (1997), cultura é entendida como um conjunto de valores, crenças, hábitos que são difundidos entre os sujeitos, numa relação dialética: a cultura modifica os sujeitos enquanto é modificada por eles.

<sup>10</sup> Darcy Ribeiro foi intelectual, educador, escritor e político brasileiro. Destacou-se por seu trabalho em defesa da educação na esfera pública.

- I. Essa ideia de plenitude de desenvolvimento foi se instaurando no que tange a educação. O artigo 53º do Estatuto da Criança e do Adolescente define que toda criança e adolescente tem direito a uma educação que vise seu pleno desenvolvimento como pessoa e o exercício da cidadania (BRASIL, 1990).
- II. Outra vez a ideia de plenitude de desenvolvimento envolvendo direitos à educação é apreendida como lei, agora na LDB que em seu artigo 2º discorre ser a finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).
- III. De forma mais específica, em 2001 o PNE – I (2001-2010) propôs a progressiva implantação de um formato de educação em tempo integral de sete horas diárias em sua meta II (BRASIL, 2001).
- IV. O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia indutora da construção da educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Amplia a jornada escolar das escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, cultura, artes, tecnologia e outras (BRASIL, 2007).
- V. O FUNDEB, (lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que objetiva destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública), através da portaria nº 873 de 1º de julho de 2010 delibera a destinação de verbas para o financiamento da progressiva implementação da educação integral (BRASIL, 2010).
- VI. Em 2017 o PNME substitui o PME mediante a Portaria de 10 de outubro de 2016 e a resolução nº 17 de 22 de dezembro de 2017. Determina a adesão ao programa por meio do módulo do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) e estabelece outras diretrizes às escolas (BRASIL, 2017).
- VII. E, vigorando atualmente, o PNE – II (BRASIL, 2014) estabelece que até 2020 pelo menos 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas brasileiras deverão estar em tempo integral. Este plano declara fomentar o diálogo da escola com diferentes espaços educativos: culturais, esportivos, centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

Voltando ao ano de 2009, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade criaram um Texto Referência para o debate nacional que tema-

tiza e discute a educação integral (BRASIL, 2009). Parte da iniciativa indutora PME, o documento contextualiza e tenciona uma educação mais abrangente, uma formação mais completa possível para o ser humano, admitindo não haver consenso sobre o que se convencionou chamar de formação completa. Coordenado por Jaqueline Moll, aborda que a educação integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de notáveis educadores. Essa ausência de consenso em certas proposições no âmbito escolar evidencia e converge com as ideias de Ball (1994) que compreende o contexto educacional também como um local de disputas e de diferentes concepções. E nesse terreno, uma das perspectivas que se propõem a pensar uma educação de qualidade é nomeada educação integral em tempo integral, conforme tenho explanado.

Progressivamente, a educação integral foi implementada nas escolas a partir do PME como política afirmativa de direitos, objetivando oferecer uma escola de tempo integral, de qualidade, abrangente e igualitária (MOLL; LEITE, 2015). A ampliação do tempo partiu do princípio de que, segundo tais autoras, o sistema educacional brasileiro de jornada reduzida pode ser considerado como desigual e seletivo:

A jornada escolar reduzida no seu tempo diário dá conta de opções políticas realizadas historicamente pelos grupos dirigentes da sociedade brasileira, em detrimento de uma expansão igualitária da rede escolar. Nesse sentido, o sistema educacional brasileiro, além de tardio (em relação aos de outros países republicanos), pode ser caracterizado como desigual e seletivo por não ter assegurado, ao longo da história, condições iguais de acesso e permanência a populações tão desiguais nas suas condições concretas de existência. Portanto, a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral dialoga tanto com avanços consolidados mundo afora em termos de direitos educativos das novas gerações quanto com as demandas da sociedade brasileira no enfrentamento de suas desigualdades estruturais. A escola de tempo e formação integrais, desse modo, em sua contextualização e sentido, requer um projeto histórico, cultural e socialmente relevante caracterizado pela diversificação de conteúdos, de metodologias e pela oferta de atividades educativas que atendam às necessidades e desenvolvam as potencialidades dos estudantes. (MOLL; LEITE, 2015, p. 20).

Ao encontro desses pressupostos, Arroyo (2013) diz que a ênfase na urgência de construir e consolidar um sistema nacional articulado parte do diagnóstico de que ele ou ainda não foi construído, ou está desarticulado, atrasado no tempo e fora do lugar. Assim como Moll e Leite (2015), Marcassa (2012) argumenta que podemos observar no Brasil um sistema educacional seletivo, que promove exclusão, desigualdade e retrocessos.

[...] o que podemos observar, como já afirmamos, é a constituição de um sistema seletivo e dualista, que promove exclusão, desigualdade e atraso, na medida

em que, a partir dele, se constroem percursos distintos de entrada e saída da escola [...] que 40% dos jovens não concluem o Ensino Médio, que o acesso à educação é diferente conforme a renda, que o grau de aproveitamento da escolarização depende muito mais da formação e das estratégias familiares em relação à educação de seus filhos que do projeto pedagógico da instituição, entre outros aspectos. [...] O fato é que, historicamente, o Estado Brasileiro nunca se ocupou, efetivamente, do sistema público de educação até muito recentemente, de modo que a via do ensino privado apareceu como única opção para as famílias favorecidas economicamente e para as elites dominantes em sua autoformação e perpetuação como classe dirigente. Já a rede pública, desenvolvendo-se muito lentamente, ainda convive com enormes problemas quantitativos e qualitativos. É assim que se constitui o sistema educacional brasileiro, fragmentado e estruturado em duas redes díspares e diametralmente opostas em termos de objetivos, estrutura e funcionamento (MARCASSA, 2012, p. 4-5).

A escola de tempo e formação integrais trouxe consigo a perspectiva e a proposição de estabelecer um olhar atencioso à amplitude formativa dos discentes, lhes oferecendo experiências e vivências em múltiplas dimensões do conhecimento. Uma educação mediadora de significados e que se comprometa com as subjetividades dos discentes: essa perspectiva imbrica-se também com os estudos de Paulo Freire, que defendeu uma educação crítica e emancipatória na mediação de significados e demandas sociais.

Além disso, podemos observar que o tempo da escola é um elemento que recebeu atenção na discussão por uma formação integral e de qualidade. Nos caminhos propostos pela educação integral brasileira, a relação da escola com o tempo precisava ser discutida, pensada, reformulada. Além de outros fatores, o tempo passa a ser compreendido como fator determinante para uma educação de qualidade e abrangente, a educação integral em tempo integral.

Para contribuir nesta perspectiva julgo importante abordar algumas percepções preliminares obtidas em minha trajetória profissional, pois, vivenciei a proposta da educação integral de tempo integral em diferentes contextos. Quando atuei como educadora no projeto Cidade Escola em escolas públicas da rede municipal de Porto Alegre de 2013 a 2015, percebi uma apropriação entre os sujeitos para com a educação integral e a multiplicidade das oficinas, das quais as de práticas corporais se apresentavam em grande número:

- a. As escolas promoviam ações de tempo e formação integral de diferentes mantenedoras: Cidade Escola-SMED<sup>11</sup>, Cidade Escola-SMED/FECI<sup>12</sup> e Programa Mais Educação (Governo Federal).
- b. Havia também uma diversidade de oficinas nestas escolas bem como a aproximação das atividades de turno e contraturno através de trabalhos interdisciplinares e integrados. Muitas oficinas eram de práticas corporais, como capoeira, judô, dança, *ballet* e esportes.
- c. Também observei apropriação à proposta da educação integral no cotidiano das escolas de Porto Alegre. Parecia-me que o tempo integral não era visto pelos sujeitos como um apêndice, mas como parte da engrenagem pedagógica.

Para contextualizar, encorajo-me a suspeitar que essas conquistas deram-se, além de outras possíveis razões, por influência da presença do Projeto Cidade Escola. Isto é, baseando-me em minha experiência docente, observo que o PME possui rotatividade significativa de colaboradores por se tratar de trabalho voluntário onde o oficinairo recebe apenas uma ajuda de custo. Já o Projeto Cidade Escola contrata os próprios professores da escola aumentando sua carga horária e remuneração, e/ou, através do seu convênio com a FECI, recebe educadores sociais com vínculo empregatício, proporcionando mais engajamento e menor rotatividade de educadores. Compreendo também à luz dessas experiências que oferecer melhores condições aos oficinairos/educadores protagonistas das oficinas, (direitos trabalhistas), além de melhorar as condições de trabalho pode favorecer a continuidade do processo e a apropriação da perspectiva da educação integral de tempo integral.

Enquanto as escolas de Porto Alegre possuíam atenção de três programas de educação integral, como mencionado acima, noutra faceta desta contextualização, nas escolas públicas de rede municipal de Esteio onde atuei em 2010, 2011 e 2016, o acesso era unicamente ao Programa Mais Educação. Nessas experiências percebi uma realidade diferente:

---

11 O projeto Cidade Escola, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, (SMED-POA), oferece, durante o tempo ampliado de permanência dos alunos, atividades relacionadas às artes, cultura, esporte, lazer, inclusão digital, educação ambiental, musical e étnico-racial. Ao final de 2015, o programa atendia aproximadamente 26 mil estudantes a partir dos seis anos de idade.

12 Através da parceria FECI (Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional) e SMED-POA, esta ação desenvolve o processo de educação em turno integral nas escolas municipais de Porto Alegre.

- a. Não havia grande diversidade nas oficinas existentes.
- b. Existia grande rotatividade de oficinairos, prejudicando o andamento do programa.
- c. Observei o tempo integral ainda neófito quanto a sua significação. Quando fui oficinaira do PME (em 2010 e 2011) não havia integração entre os sujeitos, existindo a dualidade turno e contraturno. E, em 2016 como professora de Educação Física de uma escola que desenvolvia o PME, o programa passava quase que despercebido.

Isto é, como professora de Educação Física no ano de 2016 em Esteio, não conseguia visualizar os discentes do PME na escola em que trabalhava, uma vez que permaneciam a maior parte do tempo em uma sala de aula fechada. Descobri que existia o PME na escola por entrar acidentalmente nessa sala à procura de materiais. Tive a impressão de que os oficinairos não haviam se apropriado dos espaços escolares, limitando-se ao uso daquela sala pequena. Suas produções (desenhos, coreografias e demais experiências), se existiam, não eram visíveis tampouco engajadas ao contexto e organização escolar de forma mais abrangente. Como professora de Educação Física do dito “turno regular”, percebia o contraturno como algo paralelo acontecendo na escola e não parte dela, de seu ensino e didática. Essa contextualização é relevante no final desta seção porque oferece preliminarmente questões acerca da educação integral em escolas públicas, fornecendo pistas sobre os seus caminhos.

Sintetizando, a construção ideológica da educação integral de tempo integral protagonizou discussões de diferentes educadores e passou a incorporar leis e políticas no campo da educação, justificando sua relevância epistemológica. Neste ponto concluo que, a educação integral visa combater desigualdades de acesso e permanência dos alunos e se “caracteriza pela ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano” (BRASIL, 2009, p. 16), pressupondo a abordagem de diversos campos do conhecimento. Desenvolver a educação integral, portanto, não se trata de oferecer aos alunos mais do mesmo, mas “metodologias diversas de trabalho” pedagógico (BRASIL, 2009, p.18) na busca por uma educação de qualidade. De certa maneira, esta seção introduz as discussões que as próximas instauram, prosseguindo na aproximação ao problema de pesquisa. Nas seções subsequentes, tematizo as práticas corporais e as suas proposições, a corporeidade na escola, depois as funções da escola frente às perspectivas da educação integral e finalizo o referencial teórico problematizando o tempo no âmbito escolar.

### 3.3 As práticas corporais e suas proposições

O termo práticas corporais surgiu no campo do movimento humano brasileiro na década de 1990 numa oposição ao reducionismo biológico, rompendo com uma preocupação com o corpo limitada à aptidão física relacionada à saúde. Externa uma preocupação com os significados e sentidos atribuídos às práticas corporais por parte dos seus participantes (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010). Em pesquisa sobre a utilização desse termo nas últimas décadas, os autores verificaram que o termo “práticas corporais” apareceu pela primeira vez em um artigo de autoria de Fraga (1995); e no *Stricto Sensu* Brasileiro foi trazido por Costa (1999). Pelas produções, certas características são interpostas às práticas corporais: explicitam-se no corpo e pelo movimento corporal e são construídas a partir de interações sociais que lhe conferem significados individuais e coletivos (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010).

Seu conceito é compreendido no campo das ciências do movimento como uma gama de práticas abarcadas sob as denominações de cultura corporal ou cultura de movimento (SILVA; DAMIANI, 2005). A expressão prática corporal é compreendida segundo a autora como “levar a efeito” ou “expressar” por meio do corpo (p. 23). Ao encontro, Silva (2014) entende que as práticas corporais são fenômenos que se mostram prioritariamente ao nível corporal, constituindo-se em manifestações culturais, tais como jogos, danças, ginásticas, esportes, artes marciais, acrobacias, entre outras. Silva e Damiani (2005) conferem às práticas corporais possibilidades fundamentais para a educação, apresentando contribuições no desenvolvimento da condição humana:

[...] o gênero humano, mais do que a espécie humana, permanece constituindo-se a partir de um conjunto de experiências que se constroem no corpo, a partir do corpo e por meio do corpo. Ao referirmo-nos ao corpo e às práticas corporais [...] Estas questões nos acompanharam [...] tanto no campo da pesquisa quanto de intervenção social [...] (SILVA; DAMIANI, p. 23, 2005).

As práticas corporais têm frequentemente aparecido em políticas públicas, é significativa a sua incidência e prevalência em programas sociais (SILVA; DAMIANI, 2005). Engajamentos como este (movimentos sociais e práticas corporais) crescem eminentemente devido as suas possibilidades formativas. Essa ampliação da demanda social pelas práticas corporais em políticas públicas demonstra-se também apoiada justamente em experiências benéficas trazidas por projetos sociais que fomentam práticas corporais, esporte e lazer (CASTELLANI FILHO, 2005). Se-

gundo o autor, as práticas corporais estabelecem relação inequívoca com o contexto onde estão inseridas, sendo parte concreta da forma como homens e mulheres constroem suas vidas.

[...] Esporte e Lazer são tidos como práticas sociais, traduzidos como atividades humanas construídas historicamente com a intenção de dar respostas às necessidades sociais, identificadas pelos que fazem a história do seu tempo a partir das múltiplas determinações das condições objetivas nele presente (CASTELLANI FILHO, 2005, p. 15).

Neste imbricamentos, as práticas corporais frequentemente aparecem sob uma perspectiva de promoção à saúde ou como garantia de direitos de acesso à cultura, esporte e lazer (SILVA; DAMIANI, 2005). Frente a isso, no contexto da educação integral, as práticas corporais receberam a destinação de mais tempo e conseguinte prestígio se compararmos à escola de tempo reduzido<sup>13</sup>. Na ampliação da jornada, o PNME<sup>14</sup> destina sete horas semanais ao desenvolvimento de oficinas nos campos da cultura, esporte, lazer ou artes, de livre escolha das escolas (BRASIL, 2016).

Segundo Moretti *et al* (2009) um programa de práticas corporais necessita estar orientado em processos educativos que se movimentem para além da transmissão de conhecimentos. Na ruptura que as práticas corporais trazem com o reducionismo biológico, está implícita a necessidade de fomentar a consciência crítica e social, a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Acredito que essas possibilidades são atrativas às políticas públicas que exploraram as práticas corporais em movimentos sociais, elegendo-as aliadas e cooperadoras em tais objetivos e pretensões. Ao encontro disso, em suas perspectivas, Paulo Freire (2014) aborda a educação a partir da ruptura da transmissão de conteúdos, caminhando na direção da educação dialógica, crítica e emancipatória.

Uma política pública e/ou um projeto político pedagógico escolar que tematize as práticas corporais como conceito necessita estar comprometido com os seus sujeitos. No Filme “Vem

---

<sup>13</sup> Debruçada em Moll e Leite (2015) trabalho nessa dissertação de mestrado com a ideia de escola de tempo reduzido paralelamente à escola de tempo integral, num distanciamento entre elas em virtude do tempo, isto é, a jornada diária dos estudantes.

<sup>14</sup> A partir de 2017 o PME passou a ser Programa Novo Mais Educação (PNME) devido a reformulações em seus documentos legais, regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Assim como o PME, permanece sendo uma iniciativa indutora de educação integral de tempo integral mantida pelo governo federal. Mais informações em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> Acesso em: 21 mai. 2016.

Dançar”<sup>15</sup> (2006), onde atua o ator Antonio Banderas, há uma ilustração dessas possibilidades e implicações formativas das práticas corporais no âmbito escolar. O filme baseia-se na história verídica do bailarino e instrutor de dança Pierre Dulaine. Na história que o filme conta, o instrutor trabalha voluntariamente em uma escola periférica com alunos que compõem uma espécie de “castigo” por indisciplina denominado detenção. Em uma trama, o instrutor precisa justificar aos pais e comunidade escolar a funcionalidade emancipatória e formativa das suas aulas de dança de salão (oferecidas gratuitamente e por sua própria iniciativa a esses alunos). Em resposta, convida a diretora da escola a movimentar-se com ele, numa dança simplória. Nessa prática, diz à comunidade, enquanto dança com a diretora, que é necessário que ela confie nele, para conduzi-la naquela dança. Mas que antes disso, precisa confiar em si mesma para dançar com ele. Conclui dizendo que tal autoconfiança que ela irá desenvolver poderá implicar em sua vida, nas suas decisões presentes e futuras. Em resposta, as aulas legitimaram-se devido à aceitação, ao diálogo e apropriação da comunidade escolar. Conforme discuti e pretendi ilustrar com essa produção artística que por sua vez foi baseada em fatos reais, as práticas corporais aspiram mais que uma ocupação do tempo, exposição de conteúdos, melhora da aptidão física ou aprimoramento da aprendizagem motora (MORETTI *et al.*, 2009). Desejam implicar no fortalecimento das identidades<sup>16</sup> pessoais e coletivas, assim como na cidadania crítica, mediante a interação dialógica entre os sujeitos. Criam espaços de diálogo no fazer diário (MORETTI *et al.*, 2009) e atuam na edificação de conhecimentos, trazendo consigo propostas emancipatórias e de intervenção social (SILVA; DAMIANI, 2005; BUENO *et al.*, 2010).

Ao colocar práticas corporais na educação integral sob estudo, também se faz necessário compreender alguns aspectos sobre a Educação Física escolar, pois elas possuem uma relação proximal e dialética: a Educação Física deve ser composta inclusive por práticas corporais, assim como as práticas corporais constituem-se de elementos da cultura corporal e do movimento, termos que perpassam a Educação Física.

A identificação e sistematização dos significados específicos das atividades da cultura corporal a partir de uma análise histórica das práticas corporais constitui-se na ação metodológica central para a proposição dos objetos de ensino da Educação Física (NASCIMENTO, 2018, p. 682).

---

15 Filme *Vem dançar*, 2006. Drama/Drama Musical. Data de lançamento: 7 de abril de 2006 (EUA) Direção: Liz Friedlander. Música composta por: Swizz Beatz, Aaron Zigman. DVD.

16 Entendo como identidade os delineamentos que os sujeitos traçam através de seus hábitos, crenças, gostos e personalidade, bem como a sua relação com cultura(s) a(s) qual(is) fazem parte.

A Educação Física escolar na perspectiva crítica direciona-se à corporeidade<sup>17</sup>, à cultura corporal e ao movimento humano que, por sua vez, se relacionam com as práticas corporais. Isso implica, portanto, uma atuação intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz, abrangendo formas de atividades físicas como o esporte, o jogo, a ginástica, as lutas, a dança, entre outras (TABORDA de OLIVEIRA, 2002). Neira (2009) esclarece que o objetivo da Educação Física é o mesmo da escola: colaborar na formação das pessoas para que elas possam ler criticamente a sociedade e participar dela atuando para melhorá-la. O autor contribui acrescentando que a Educação Física analisa o chamado patrimônio corporal e que sua função é investigar como os grupos sociais se expressam pelos movimentos, criando esportes, jogos, lutas, ginásticas, brincadeiras e danças. Isso inclui entender as condições que inspiraram essas criações e experimentá-las, refletindo sobre quais alternativas e alterações são necessárias para vivenciá-las no espaço escolar (NEIRA, 2009).

Segundo Castellani Filho (2005), a Educação Física como prática corporal tem se resignificado, empreendido rupturas na sua relação paradigmática com a aptidão física, e, através de experiências repletas de significados tem se configurado de natureza histórico-social. Isso implica afirmar que os âmbitos sociais (incluindo a escola) difundem significados individuais e coletivos mediante as interações que envolvem o movimento humano (SILVA, 2014). Nas práticas corporais (sejam jogos, lutas, danças) perpassam situações históricas onde existem subjetividades (FALCÃO *et al.*, 2010). O autor acrescenta que as práticas corporais constituem-se num conjunto de elementos objetivos (ato motor, estilo, técnica, tática) e subjetivos (sensações, emoções, representações intelectuais, imaginação).

Em virtude da discussão instaurada até aqui, é possível compreender que em sua relação proximal com a Educação Física, as práticas corporais direcionam-se ao sujeito como ser integral, e nestas proposições, assumem-se mediações, discursos sociais que compõem sistemas simbólicos (SOARES, 2005, p. 60, 61):

As práticas corporais podem, assim, ser configuradas como pedagogias que intervêm sobre o corpo, portanto, expressão concreta de possibilidades de sua educação [...] São discursos que movimentam ideais [...] Pode-se afirmar que são verdadeiros palcos em que cenas da vida são representadas [...] Pensar deste modo possibilita abrir espaço para experiências de práticas corporais e de vida em sociedade que tomem como eixo a delicadeza, a lentidão, a amizade, a solidariedade, a compaixão, a alegria, o respeito a todos [...]

---

<sup>17</sup> Corporeidade é compreendida neste estudo como a ação vivida do sujeito corpóreo.

Considero que os trechos acima citados onde a autora diz “são discursos que movimentam ideais” e “são verdadeiros palcos em que cenas da vida são representadas” convergem com o que tenho refletido e compreendido até aqui. O trecho “pedagogias que intervêm sobre o corpo”, permite a compreensão de que é necessário pensar sobre os projetos sociais tomando-os como “políticas da vida” que se caracterizam como coisas de educação e governo e assim implicados na constituição e posicionamento de sujeitos (HECKTHEUER, 2012, p. 8).

Entretanto, Hecktheuer (2012) professa certa desconfiança relacionada ao modo de funcionamento de projetos sociais que engajam práticas corporais pelo fato de dirigirem-se a sujeitos em situação de vulnerabilidade social. O autor explica que essa desconfiança se dá devido à existência, segundo ele, de um isolamento de populações vulneráveis, como um setor da realidade. Segundo Kempp (2014), a utilização do esporte para atenuar problemas sociais vividos por integrantes das classes sociais menos favorecidas tem sido amplamente proposta nas ações e políticas governamentais voltadas ao desenvolvimento da cidadania. Para a autora, associam-se às práticas esportivas uma série de valores morais e sociais que se deseja incrementar, além de localizá-las em diferentes lugares: como elemento atrativo para a participação dos sujeitos, meio de educação e transmissão de valores, como ocupação do tempo. Ainda que Hecktheuer (2012) referira-se especificamente a projetos sociais esportivos, esta esfera de funções sociais atribuídas às práticas corporais (sejam elas esportes, danças, artes marciais ou outras) é um fenômeno que merece ser investigado, tensionando estas e outras desconfianças. Os autores alertam para outra possível armadilha neste processo: a crença reducionista que as práticas corporais podem, de forma independente e salvacionista, cumprir com todos os objetivos sociais emancipatórios a elas atribuídos em comunidades de vulnerabilidade social (HECKTHEUER, 2012; KEMPP, 2014). As desconfianças dos autores supracitados estão embasadas no objetivo de não isolar ou classificar populações por suas diferenças, mas legitimá-las e contemplá-las nos processos formativos e pedagógicos, em oposição a uma atribuição utilitária às práticas corporais.

Cabe dizer que Hecktheuer (2012) problematiza e aprofunda-se em outras questões que não estão contempladas nos objetivos desta pesquisa, como críticas expressas acerca do termo vulnerabilidade. No tocante a esta situação, entretanto, me debruço em Thomassim (2010) e resalto que o enfoque desta dissertação de mestrado não é discutir qual termo é mais adequado, pobreza ou vulnerabilidade, tampouco a contextualização desse termo na história das políticas públicas brasileiras, mas, questionar como diferentes sujeitos exercem experiências de “participação na vida social” (p. 6). Apesar de o autor reconhecer que pesquisas assumem críticas ao

conceito de vulnerabilidade, sustenta que esse termo não apresenta uma única e absoluta abordagem e que em seus fluxos dialoga com a reiteração de situações observadas em diferentes estudos que descrevem problemas sociais. Portanto, muitas vezes tal termo também assume um olhar relacional e compreende a existência de individualidades (THOMASSIM, 2010). Meu objetivo enquanto pesquisadora não é demonizar projetos sociais ou estabelecer o que é correto ou incorreto neles, mas seguir compreensões balizadas pelos objetivos traçados, partindo de questionamentos, indagações, curiosidades e reflexões. Na carência de diálogo com o chamado “público-alvo” dessas programações, é importante compreender os sentidos dessas experiências a partir dos sujeitos, “tomando-os como atores ativos no espaço de relações no qual os projetos são desenvolvidos” (THOMASSIM, 2010, p. 18). Para tanto, à luz dos autores trabalhados nesta seção, parto do entendimento de que as práticas corporais na educação integral abarcam o objetivo de oportunizar aos alunos diferentes experiências, fomentando a capacidade dos sujeitos de serem de fato sujeitos em sua formação, reconhecendo que o enlace de inúmeras inquietações, dúvidas e diferentes apontamentos teóricos lapidam as curiosidades epistemológicas e possibilita o exercício da reflexividade que um trabalho intelectual demanda.

Por fim, ratifico que o termo práticas corporais contempla uma gama de práticas abarcadas pelo conceito de cultura de movimento ou cultura corporal de movimento (SILVA; DAMIANI, 2005) e estabelecem rompimento com as abordagens puramente orgânicas e higienistas<sup>18</sup>. Conceitualmente, as práticas corporais também se opõem à mera ocupação do tempo ao se estabelecerem nas construções formativas, simbólicas, estéticas, individuais e coletivas. A partir das ideias dos autores discutidos nesta seção, para as práticas corporais na educação integral concernirem possibilidades de cunho político-social, assim como gerarem efeitos e implicações emancipatórios nos sujeitos, é necessário, dentre outros fatores, o diálogo com a comunidade escolar, alicerces difundidos no Plano Político Pedagógico da escola; a diversidade metodológica, a consistência orçamentária e um planejamento contextualizado. Devido à proximidade e interdependência das práticas corporais aos conceitos de corpo e corporeidade, na próxima seção instaurarei considerações acerca da corporeidade na escola, tencionando também a Educação Física escolar como prática emancipatória e social.

---

<sup>18</sup> Segundo Gonçalves-Silva *et al.* (2016) é possível “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” (p. 192).

### 3.4 Breves reflexões sobre corporeidade na escola

Apesar de os termos práticas corporais e corporeidade derivarem do mesmo sufixo “corpus” (latim), de onde se originou a palavra corpo, essas terminologias assumem diferentes conceitos e abrangências. Como abordei na seção anterior, as práticas corporais referem-se às diversas manifestações da cultura do movimento, com características formativas que superam a abrangência reducionista e meramente orgânica, conferindo a elas possibilidades, sentidos e significados subjetivos e mediação de significados. Para Silva *et al* (2015) a corporeidade é a relação com o mundo do próprio sujeito único e indissociável, e isso implica superar ideia de ter um corpo, passando o sujeito a ser-corpo. Ao encontro disso, Santin (2001) aborda o conceito filosófico que o homem é corpo: isto é, ser corpo, em vez de ter corpo. O autor estabelece a superação da corporeidade humana como uma matéria da física, mas tenciona reconhecer o homem como um ser dotado originariamente de sensibilidade, valores, identidade e signos, além de presenciar um espaço-tempo. Mediante os autores trabalhados compreendo que: a corporeidade diz respeito às ações vividas pelos sujeitos, corpo é a perspectiva filosófica da indissociabilidade do ser humano e práticas corporais a sistematização e perpetuação das ações que se exprimem por meio do corpo e da corporeidade. Corpo, corporeidade e práticas corporais possuem, portanto, relação proximal entre si, mas exprimem-se nessas diferenças. E em virtude do exposto, tais conceitos deveriam constituir de forma abrangente o que se compreende ser uma formação integral.

De encontro a isso, ainda que noutra perspectiva filosófica, e, localizados na tendência construtivista da Educação Física, Freire e Scaglia (2009) contrastam que houve pouquíssimo avanço quanto à liberdade de atuação corporal dos alunos no ambiente escolar. A supervalorização das operações lógicas e cognitivas implica num distanciamento do corpo nas práticas escolares (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007). O currículo de jornada reduzida além de compreender pouco tempo às disciplinas que contemplam práticas corporais, culturais e artísticas, oferece menos tempo a essas experiências em comparação às demais disciplinas do currículo escolar. Segundo Finck (2011), a Educação Física ainda continua sendo pouco valorizada em relação às outras disciplinas no currículo escolar e tal se exprime no tempo que é destinado a ela. No tocante a essa desvalorização, cabe mencionar as formulações da reforma do ensino médio, que em suas idas e vindas, tencionaram a não obrigatoriedade de algumas disciplinas do currículo esco-

lar, dentre elas a Educação Física<sup>19</sup>. Podemos observar, portanto, que a educação de tempo “normal” comporta-se de maneira hierarquizada devido ao tempo destinado às áreas do conhecimento. Noutras palavras, o tempo escolar em suas quatro horas diárias, bem como sua consequente hierarquização curricular, produzem restrições ao movimento humano, submetendo os alunos na maior parte do tempo a espaços físicos limitados às suas cadeiras, e à imobilidade (FREIRE; SCAGLIA, 2009) bem como a práticas pedagógicas dissociadas da consciência corpórea dos sujeitos, construções essas que como professora de Educação Física escolar muito já observei no chão escolar.

Conforme Nóbrega (2005, 2010) é velada uma separação entre as disciplinas que trabalhavam “com a mente”, e a Educação Física, que “lidaria” com o corpo. Moretti (2009) faz sua contribuição nesta problematização:

Nossa sociedade e nossa cultura priorizam o saber intelectual, uma estética ideal, um corpo máquina, um corpo esquecido ou manipulado pelos interesses dominantes, ou seja, o conhecimento e o poder estão acima dos sentimentos, sensações, desejos, necessidades, capacidade de compartilhar a vida e suas múltiplas condições. (MORETTI, 2009, p. 5).

Cauduro (2001), ainda que imersa numa perspectiva filosófica e pedagógica também diferente da tendência crítica na qual se baseia esta dissertação de mestrado, assume em suas problematizações que nossa cultura e sociedade industrializada disseminam uma imagem distorcida do corpo, reduzindo-o a uma ferramenta de usufruto. Normalmente na escolarização há um reforço desse padrão, uma vez que sua ênfase principal é predominantemente cognitiva, reducionista, fragmentada e hierarquizada. É válido dizer que esse fenômeno tem sido problematizado em diferentes perspectivas pedagógicas, o que reforça sua relevância. Nesse sentido, no âmbito escolar observa-se que é valorizado que o aluno aprende noutras disciplinas do currículo enquanto “o corpo é aquele que faz fila e que senta na cadeira” (CAUDURO, 2001, p. 17), exceto na aula de Educação Física. Confluindo nessa reflexão, a música “O corpo, a culpa e o espaço” (2014) ilustra artisticamente essa problemática:

Que corpo é esse que já não se aguenta?  
Que resiste ao limiar  
Que desaba sobre si  
Músculos e ossos

---

<sup>19</sup> Tal diagnóstico parte das discussões feitas nas disciplinas do PPGCMH-UFRGS nos anos de 2016 e 2017, nas disciplinas de escola e trabalho docente, pesquisa qualitativa, e poéticas de processos criativos, ministradas pelos professores doutores Fabiano Bosle, Elisandro Wittizoreki e Rosa Fischer, respectivamente.

Poros e narinas  
 Olhos e joelhos  
 Seios, costas, cataratas  
 Suas torres de vigia  
 Que corpo é esse?  
 Que pulsa, escuta,  
 Expulsa, abraça  
 Comporta, contém  
 O corpo ocupa!  
 O corpo não é culpa  
 O corpo, a culpa, o espaço  
 Que corpo é esse?  
 Que corpo é esse?  
 Que protege, reage  
 Que é origem e passagem  
 Que corpo é esse que já não se aguenta?  
 Que se esgota  
 E não se resgata  
 Aqui  
 Por enquanto  
 É tudo ainda!  
 (O Teatro Mágico, 2017).

Parte de um álbum chamado “Grão do corpo”<sup>20</sup>, a abordagem dessa produção artística revela um corpo tentando se emancipar, se estabelecer na sua relação no espaço e no mundo. Especialmente o trecho que diz que “o corpo é origem e passagem” alude ao que procuro compreender nesta seção: a formação, o aprendizado e a própria existência humana são indissociáveis e inseparáveis do corpo, isto é, a corporeidade. O conhecimento constitui-se a partir de um conjunto de experiências que se constroem no corpo, a partir do corpo e por meio do corpo (SILVA; DAMIANI, 2005).

Freire e Scaglia (2009) propõem uma educação como prática corporal que se dirija tanto ao indivíduo quanto à sociedade. Segundo Benetti *et al* (2002), a partir da compreensão dos sentidos e significados que a perspectiva da corporeidade produz, estabelecem-se vínculos com a sociedade e com o mundo, possibilitando a descoberta de si mesmo e também a atuação na vida cotidiana, de forma criativa, crítica e transformadora. Esta perspectiva da descoberta de si e do mundo aproxima-se da compreensão de Moretti (2009), quando a autora aponta para o estímulo ao empoderamento e fortalecimento das identidades dos sujeitos através das práticas corporais. Em virtude das reflexões expostas acerca da corporeidade na escola, pude compreender interdependências com o conceito de práticas corporais, uma vez que ambas se propõem a superar a

---

<sup>20</sup> Grão do corpo é o quarto álbum do grupo O Teatro Mágico, lançado em 15 de abril de 2014.

“supervalorização da operação cognitiva e o distanciamento do corpo” opondo-se, por sua vez, ao obscurecimento dos “seus sentimentos, ideias, lembranças” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 212). Tanto na perspectiva da corporeidade quanto nas práticas corporais, as experiências e a formação dos sujeitos são indissociáveis do ser-corpo. Semelhantemente, traçando rupturas na hierarquização de saberes no currículo escolar, a Educação Física e as práticas corporais possibilitam uma compreensão da corporeidade na mediação de significados individuais e coletivos. Essa visão de totalidade dos sujeitos-alunos constrói-se à medida que diferentes ciências e experiências contribuem na explicação da realidade (PÉREZ GÓMEZ, 2001). A articulação de diferentes dimensões permite ao aluno interpretar, compreender, e explicar a realidade social (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

Sintetizando, a abordagem do ser integral justifica a necessidade do avanço das práticas corporais na escola e evidencia a corporeidade e suas experiências como protagonistas na cena educativa. A educação integral passa necessariamente pelo reconhecimento da totalidade do corpo; corporeidade que precisa ser vivida, sentida, percebida (GHINATO, 2013); é essa a formação que o conceito de corporeidade propõe-se a fomentar no âmbito escolar. Em virtude do exposto, no reconhecimento das práticas corporais como mediadoras de significados o corpo e a corporeidade são percebidos. Prosseguindo nas discussões que envolvem o tema desta pesquisa, na próxima seção abordarei as funções da escola e as perspectivas da educação integral, debruçando-me em Pérez Gómez (1998, 2001) para sistematizar outros conceitos evocados por esta investigação.

### **3.5 As funções da Escola e as perspectivas da Educação Integral**

Segundo Freire e Scaglia (2009) um forte indicador que o sistema de ensino precisa de mudanças é a quantidade de propostas inovadoras que atualmente sugerem um novo formato à escola. Na eminente crise social, econômica, política e cultural em que vivemos, questiona-se o próprio sentido da escola (PÉREZ GÓMEZ, 2001), e nesse aspecto, as suas funções e propósitos tem sido pensadas numa perspectiva integral como uma resposta possível às desigualdades encontradas, conforme discutido.

Segundo Cardoso e Lara (2009), uma das funções da escola é formar o cidadão conhecedor de sua situação, capaz de nela intervir, transformando-a no sentido de ampliar a liberdade, a comunicação e a colaboração entre os homens. A escola enquanto sistema educativo é uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas de uma comunidade soci-

al (PÉREZ GOMÉZ, 2001). O autor disserta sobre as funções e propósitos da escola, classificando três funções sociais que a escola necessita exercer (p. 261-263):

- I. A função socializadora: constitui uma primeira mediação social no desenvolvimento individual na construção de significados, estabelece proximidades e acordos entre o conceito de social e socializador;
- II. A função instrutiva: desenvolve-se através da atividade de ensino-aprendizagem sistemática e intencional;
- III. A função educativa: requer autonomia e independência intelectual na formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários;

Compreendendo que a educação integral foi idealizada, primordialmente, tendo em vista a necessidade de a escola se aproximar destas dimensões como pressuposto de oferecer uma formação mais abrangente. A qualidade da educação, portanto, não se estabeleceria mediante mais rigor na sistematização ou centralização de conteúdos. Como discutido, o contexto educacional está imerso por diferentes demandas, extrapolando assim uma função meramente instrutiva, e é desse diagnóstico que parte a educação integral. Acredito que, por reportar-se primeiramente aos discentes em vulnerabilidade social (BRASIL, 2009), o Governo Federal identificou que o problema estrutural que a educação nacional perpassa, origina-se na disparidade das condições de acesso e permanência dos alunos na escola (MOLL, LEITE, 2005). Isto é, foi necessário pensar escolas como instâncias que estabelecem uma relação proximal e contextualizada com os sujeitos, sua realidade social e suas comunidades, ao encontro de uma formação integral. A compreensão de vulnerabilidade social assumida pelo MEC (Ministério da Educação) identifica correlações entre situação de pobreza, distorção idade/série, dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social (BRASIL, 2009) recorrendo a estudos como de Ricardo Henriques (2001). Em seu posicionamento assume que essas situações de vulnerabilidades e riscos sociais não são determinantes, mas que podem implicar na escolarização.

Não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional. Pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2009, p. 12).

Nesse sentido, a democratização do acesso à escola pública implicou na carência de condições necessárias para garantir a qualidade da educação, e, muito embora essa ampliação do acesso seja uma conquista, o número de estudantes que concluem o ensino fundamental é muito baixo (BRASIL, 2009). No referido Texto Referência para o debate nacional, o Governo Federal argumenta que “articular educação, assistência social, cultura, esporte e outras políticas públicas poderá se constituir em intervenção social, atuar na prevenção de situações de violação de direitos, melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola” (p. 25). A educação integral de tempo integral, conceitualmente, propõe uma formação comprometida com o acesso a diferentes campos do conhecimento, a construção de múltiplos saberes, a ampliação do tempo (tempo integral) e do currículo.

Ora, os termos educação integral e educação de tempo integral não são sinônimos. Tempo integral é a ampliação da jornada escolar diária, de quatro horas diárias para pelo menos sete horas, conforme o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Assim, o Governo Federal lançou mão da ampliação da jornada escolar diária para viabilizar o desenvolvimento das pretensões da educação integral, entendendo serem insuficientes apenas quatro horas diárias. Segundo Moll e Leite (2015), o padrão reduzido de tempo escolar (quatro horas diárias) é preponderante em escolas que atendem populações de vulnerabilidade econômica e social, enquanto as camadas médias, de modo geral, historicamente, complementam a jornada educativa diária de seus filhos com atividades esportivas, culturais, artísticas. Isso demonstra que o acesso a múltiplas dimensões do conhecimento pode ser estabelecido na ampliação do tempo destinado à formação humana. O modelo de escolarização pública que sempre se ofertou no Brasil foi de meio turno, em oposição aos debates de especialistas da educação, tornando-se apenas recentemente uma questão de Estado (THOMASSIM, 2010).

Porém, apenas ampliar a jornada dos discentes não é garantia de observância ou prosseguimento das perspectivas que entornam a educação integral, uma vez que o termo educação integral preconiza aspectos qualitativos e quantitativos, conforme tenho discutido. Desse modo, educação integral implica numa formação humana voltada ao desenvolvimento integral e global, ultrapassando o aspecto cognitivo (MOLL; LEITE, 2015). Esse conceito compreende os discentes como sujeitos dotados de demandas instrutivas, culturais, tecnológicas, sociais, educacionais, assistenciais, motoras, de lazer, e outras. Mais tempo para as crianças e adolescentes, especialmente para os que não dispõem de possibilidades de formação em outros espaços sociais, é fundamental (PONCE, 2016).

Outra compreensão que justifica políticas como a educação integral é a de que “os grupos sociais mais desfavorecidos provavelmente só na escola podem encontrar o espaço para viver a riqueza da cultura intelectual e dela desfrutarem” (PÉREZ GOMÉZ, 2001, p. 263). Contribuindo nessa discussão, em junho de 2017, ao trabalhar com meus alunos do ensino público fundamental o conteúdo teatro na escola, vislumbrei oportunizar a eles espaços criativos e de expressão corporal. Numa sondagem, perguntei a eles quais já haviam assistido a uma peça teatral. Os poucos que deram resposta afirmativa informaram que foi com a escola que o fizeram. A mesma situação incorreu quando lhes questionei, numa abordagem em aula sobre lutas, quem já havia praticado alguma luta ou arte marcial. Semelhantemente, ao oportunizar a eles espaços para trazerem músicas para dançar nas nossas aulas, o seu repertório incluiu pouca diversidade. Refleti sobre a importância de acessarem diferentes repertórios musicais e artísticos na escola no que tange à sua formação. Há também o relato de uma aluna do ensino médio público estadual, que em 2015 disse para mim e toda a sua turma que acreditava que jamais teria tido oportunidade de aprender a jogar xadrez se não fosse durante nossas aulas, e que compreende esse aprendizado como significativo para a sua vida.

Nessa aproximação ao problema de pesquisa, perguntei-me, se a escola não o fizer, terão esses alunos grandes perspectivas de acessar diferentes dimensões culturais, artísticas expressivas e de práticas corporais em sua idade escolar? Desse modo, ainda que tal questionamento estivesse inicialmente fragmentando à minha realidade como docente, o embasamento teórico exposto nesta pesquisa contribuiu na compreensão de que grande parcela dos alunos das escolas públicas só tem acesso a certas dimensões formativas se a escola lhe oportunizar e contribuir na democratização do acesso aos diferentes conhecimentos. Nesse ponto, a pluralidade das funções da escola mostra-se enquanto instância de mediação social (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Entendo que essas concepções funcionais da escola corroboram com o eixo filosófico-ideológico que a educação integral tem tentado propagar.

Um documento que merece ser mais aprofundado no que tange à propagação das pretensões da educação integral é o já mencionado Texto Referência para o debate nacional, que declara envolver os estudantes, trabalhadores da educação, comunidade escolar e gestores, isto é, os sujeitos do cenário escolar para a construção de novas configurações educativas que ajudem a superar os desafios históricos da educação pública (BRASIL, 2009). Com a educação integral como meta das legislações educacionais do país, houve uma movimentação por parte do governo brasileiro a fim de instaurar mudanças que em consonância aos desafios educacionais, partindo da necessidade do modelo educacional modificar-se em prol da qualidade educacional.

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças [...] Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil (BRASIL, 2009, p. 10).

Contudo, há uma crítica que faço ao documento. A seção que visa justificar a educação integral no Brasil utiliza-se de “índices de aprendizagem” para tal:

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB<sup>21</sup> identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas (BRASIL 2009, p. 11).

Minha crítica sustenta-se devido às reflexões que iniciei trazendo nesta seção compreenderem que essas desigualdades sociais e de condições de acesso e permanência na escola são questões estruturais, históricas e de distinção de classes sociais. Segundo Freire, (2014), é indiscutível reconhecer a desumanização como realidade histórica. A lógica instaurada no documento opõe-se às compreensões de Pérez Gómez (1998) que considera a aprendizagem acadêmica mais que “passar nos exames e esquecer depois”, pois, esse processo dá-se de maneira complexa, estendendo seu valor e utilidade além do campo da escola (p. 17). Nesse sentido, a complexidade do aprendizado merece ser compreendida para além do “rendimento escolar” e índices quantitativos de “aprendizagem”. Entretanto, segundo o INEP<sup>22</sup> (Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira) essa avaliação “reúne em um só indicador [...] o fluxo escolar e as médias de desempe-

---

<sup>21</sup> O IDEB é uma avaliação de larga escala que busca aferir a aprendizagem dos alunos através das médias de desempenho na Prova Brasil (que avalia português e matemática) e dados de aprovação escolar obtidos no censo escolar. Mais informações em <<http://inep.gov.br/web/guest/ideb>> Acesso em: 21 nov. 2018.

<sup>22</sup> Informações obtidas em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>> Acesso em: 21 nov. 2018.

inho nas avaliações [...] a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas” (grifo meu). Ora, debruçada nos referenciais teóricos aqui discutidos tenho assumido que os processos escolares não acontecem de maneira linear, contrapondo-se a essa busca por “resultados sintéticos” apresentados pelo IDEB. Por essa razão, penso que atrelar a qualidade de educação apenas à avaliação de carga escala se constitua em uma armadilha, além expressar contradição, ao passo que os documentos legais aqui mencionados inicialmente defendem a perspectiva da formação integral e depois o governo federal lança mão de indicadores quantitativos como critério hegemônico para avaliar a qualidade e o desenvolvimento da educação básica.

O contexto educacional e social que envolve as comunidades escolares brasileiras revela as discrepâncias das condições de acesso e permanência na escola: a evasão escolar, a falta de estrutura material, a desvalorização dos professores, as condições de extrema pobreza de alguns alunos, a supervalorização das operações cognitivas (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007), os tempos para formação sobremodo reduzidos. Ora, desde a história da colonização dos brasileiros, e a educação sob a tutela da igreja católica, permearam-se retrocessos e desigualdades (MARCASSA, 2012). Segundo a autora, o movimento da democratização da escola brasileira foi tardio e decorre do longo processo de colonização e de desenvolvimento do Brasil, uma vez que os primeiros movimentos em benefício de um sistema público de educação datam dos anos de 1930, e até então a educação e a escola eram assuntos quase exclusivos da Igreja Católica.

Não obstante, o documento para debate nacional volta a se aproximar das discussões instauradas por pensadores que contribuíram para a idealização da educação integral, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O documento afirma ter compreendido ser o alvo da educação integral no Brasil superação da “fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente” (BRASIL, 2009, p. 28). Assim, essa ampliação do tempo está permeada de significados e abarca atividades educativas diferenciadas, contribuindo para a formação integral do estudante (MARCASSA, 2012).

Concluindo, nesta seção trabalhei referenciais teóricos discutindo que o sistema educacional brasileiro historicamente reproduziu desigualdades, sejam sociais, educativas ou instrutivas, tornando-se excludente. Os referenciais trazidos contribuíram para o entendimento de que a escola possui funções desafiadoras e que necessita lutar de encontro aos retrocessos sociais, políticos e econômicos do Brasil, dos quais jamais esteve imune. Compreendo que o texto para o debate nacional propôs-se a justificar, embasar e difundir a proposta da educação integral, assim como os marcos legais expostos anteriormente, demonstrando a tendência do Governo Federal

em fomentar a educação integral como estratégia contemporânea na busca por uma educação de qualidade. A educação integral abarcada sob a ampliação do tempo do aluno na escola diariamente prevê e requer uma diversidade metodológica e a diversificação na abordagem de variadas dimensões do conhecimento: culturais, ambientais, corporais, científicas, artísticas, de acompanhamento pedagógico, digitais, entre outras, objetivando uma educação integral de qualidade (BRASIL, 2009). Esse cenário é recorrente nos debates atuais sobre a educação, uma vez que extrapola o campo dos pesquisadores e teóricos passando a ser incorporado nas leis e no planejamento da educação nacional (KEMPP, 2014). Portanto, as funções da escola abordadas possuem proximidade com as perspectivas globais, diversificadas e igualitárias vislumbradas pela educação integral enquanto política afirmativa de direitos (MOLL; LEITE, 2015), na luta por uma educação de qualidade. Na última seção de aproximação ao problema de pesquisa, aprofundo-me em reflexões de como o tempo constitui-se em elemento estrutural na escola, discutindo algumas dimensões que o entornam.

### **3.6 Tempo: um elemento a ser debatido no âmbito escolar**

O tempo é um elemento estrutural na escola e estruturante na sociedade, regula a atividade humana de forma doutrinal, sem ser questionado (VIEIRA, 2016). O cotidiano escolar impõe divisões temporais que muitas vezes não são discutidas de forma crítica no âmbito escolar e como consequência se instaurou a hegemonia do tempo cronológico. Ponce (2016) critica essa realidade compreendendo o debate sobre o tempo escolar como urgente e necessário em várias dimensões. É relevante problematizar o tempo, pois se constitui em estratégia da educação integral brasileira.

Contaminada pelo ritmo da economia global e pela busca de resultados, a escola multiplica um cotidiano imediatista (PONCE, 2016). Hargreaves (1995) discorre que a perspectiva temporal de quem não compõe o dia a dia escolar é sobremodo injusta e conflitante no contexto sociopolítico:

Quanto mais distante se está da sala de aula, do centro denso das coisas, maior será a sensação de que o que nela acontece se desenvolve mais lentamente (HARGREAVES, 1995, p. 142, tradução minha).

A palavra lentamente utilizada pelo autor, somada ao enfoque da palavra imediatista utilizada por Ponce (2016), expressam como nossa sociedade se relaciona com o tempo de modo sociopolítico, associando-o ao ritmo e lógica capitalistas. Em concordância, Kunz<sup>23</sup> (2017) sustenta que a sociedade instaurou sobre as crianças uma necessidade de ocupação “produtiva” do tempo, ocupação esta que tem obrigação de conduzir a resultados produtivos. Segundo o autor, muitas crianças têm agendas lotadas de compromissos “produtivos” e lhes falta tempo para exercerem sua liberdade de brincar e relacionar-se. Incluindo uma simples narrativa do meu percurso como professora nessa reflexão, ouço relatos semelhantes na sala dos professores: as unidocentes<sup>24</sup> da educação infantil relatam que há pais que vem à escola com ansiedade, interessados em saber que resultados seus filhos já obtiveram, o que já sabem fazer. Já no primeiro ano do ensino fundamental existem pais que compararam seus filhos com outras crianças, desejando saber se demorarão a ler, contar, reconhecer isto ou aquilo. Questionam inclusive se eles não passam “tempo demais” brincando ou colorindo em detrimento da lógica hegemônica e imediatista de produtividade e ocupação do tempo. Como Hargreaves (1995) identificou, quanto mais longe se está do cotidiano escolar, maior é a sensação que os processos educacionais desenvolvem-se com lentidão. O parâmetro que a sociedade usa para avaliar situações como essa, entretanto, está imerso pela hegemonia do tempo, pelos parâmetros da lógica capitalista e da produtividade pautada por uma demanda quantitativa. O que torna o tempo produtivo, nesse sentido, é subjetivo e perpassa os sujeitos (RIBEIRO, 1962). Nas discussões alocadas nesse eixo pude identificar que o que torna um tempo produtivo ou não, significativo ou não, formativo ou meramente ocupado, é a significação, o valor e o sentido que os sujeitos lhe atribuem individual e coletivamente. Desse modo, não pode ser pautado meramente por uma ótica imediatista ou desprovida de aspectos qualitativos.

Por estas razões, se estabelece a necessidade de compreender como o tempo é organizado e dividido na educação integral, numa perspectiva formativa. Não se trata apenas de ocupar o tempo dos discentes, mas de ensinar-lhes meios para desenvolverem significados do/no uso deste tempo. Para tanto, é preciso propor uma ruptura do conceito de produtividade que o sistema contemporâneo possui para se aproximar ao que a educação envolvida com a integralidade dos sujeitos deseja fomentar por tempo produtivo. Por esta razão, nos objetivos dessa pesquisa está

---

<sup>23</sup> O Prof. Dr. Elenor Kunz participou da mesa de debates do VI Congresso estadual de Educação Física na Escola, em Lajeado 2017, na UNIVATES, onde fez estas reflexões.

<sup>24</sup> Unidocente: professor da educação infantil e anos iniciais que ministra diferentes disciplinas ou campos de conhecimento e detém a regência da classe.

descrita a necessidade de investigação de como os diferentes sujeitos dão sentido às práticas corporais que vivenciam no âmbito da educação integral de tempo integral. O Texto Referência para o debate nacional aborda um entendimento convergente:

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo-quantidade deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo-qualidade nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2009, p. 28).

Esse texto para o debate nacional faz menções qualitativas e quantitativas que se dialogam na proposta da educação integral de ampliação do tempo. Referente a essa tematização, Ponce (2016) discorre que o tempo *kairós* estabelece uma visão qualitativa enquanto *chronos* diz respeito à rotina, à lógica e à quantidade. Palavras de origem grega, a primeira faz alusão ao nome de um ser mitológico que devorava seus próprios filhos, revelando o aspecto controlador e finito do tempo (MARTINS *et al.*, 2012). Já a segunda simboliza um tempo que, ao contrário de *chronos*, é irreduzível e transcorre de uma forma relativa ao signo de cada sujeito que o percebe e o vivencia (RIBEIRO, 1962). Ponce (2016) compreende como ideal uma síntese dos dois, *chronos e kairós*, para a construção de tempos significativos no campo da educação:

O tempo de construção não é *chronos* e nem é *kairos*, é síntese. É, enquanto *chronos*, esforço cotidiano, cumulativo, sequencial; e, enquanto *kairos*, os momentos de graça, os *insights*, os saltos qualitativos, as oportunidades de salvação, o que lhe proporciona o máximo de intensidade expressiva e significativa. Enquanto o *chronos* diz mais respeito à lógica do desenvolvimento, o *kairos* responde pela inspiração, pela intuição e pelos saltos qualitativos. [...] Não há construção de conhecimento sem a presença das duas dimensões. Inserir, na escola, o tempo de construção da formação pressupõe que se desloque os eixos das ações escolares do discurso orientador para o debate construtor das decisões. Alunos e professores serão parceiros-aprendizes ativos, assim como os gestores; e o foco será o processo ensino-pesquisa-aprendizagem. O tempo de construção da formação não é tempo passivo, quieto, nem tarefeiro, mas um tempo de construção ativo, significante, de construção da ação. [...] A Meta 6 do Plano Nacional de Educação<sup>25</sup> expressa preocupação com o tempo do aluno na escola e solicita, do debate, uma reflexão sobre o tempo escolar como *chronos* e *kairos*. Mais tempo para as crianças e adolescentes, especialmente para os que não dispõem de proteção e possibilidade de formação em outros espaços

---

<sup>25</sup> Estabelece que a educação em tempo integral esteja em no mínimo 50% das escolas públicas e atenda pelo menos 25% dos alunos da educação básica até 2024 (BRASIL, 2014).

sociais, é fundamental. A discussão sobre a Meta será enriquecida com a incorporação da reflexão sobre o significado que esse tempo pode assumir para diferentes crianças e adolescentes, incluindo os significados que eles próprios darão (PONCE, 2016 p. 14, 16,17).

A autora propõe que o desenvolvimento da construção do conhecimento sob o panorama do tempo seja um ato de tecelagem. Os discentes tecerão, nessa síntese entre *chronos* e *kairós*, unidades de conhecimentos coletivos e individuais (PONCE, 2016). A justificativa abordada pela autora para ser uma tecelagem em vez de uma edificação é que a última pressupõe certa rigidez e imobilidade. Já na primeira, o tecido é flexível, remete a fluidez, mas, ao mesmo tempo é estável. Acrescento que além dessas características, a ideia da construção da significação do tempo como uma tecelagem é mais bem aplicada do que a ideia de edificação por possuir um caráter simplório, poético, crítico e árduo, apesar de prazeroso, pois, “construir a formação é tecer-se no tempo, tecendo o mundo” (PONCE, 2016, p. 15).

Ao dissertar sobre qualidade versus quantidade do tempo no cenário educacional, Hargreaves (1995) aborda que o tempo é relativo e subjetivo, e traz consigo diversas particularidades, atribuições, coletividades e dimensões. Ele divide o tempo em quatro dimensões, conferindo-lhe implicações no contexto e cotidiano escolares: tempo técnico-racional, micropolítico, fenomenológico e sociopolítico. As quatro dimensões do tempo são compreendidas pelo autor com características diferenciadas que produzem implicações distintas no cotidiano escolar. O tempo técnico racional é o tempo “relógio”, cronológico. Estabelece a separação entre meios e fins. Do ponto de vista puramente técnico racional, o tempo é uma variável objetiva. No tempo micropolítico há interesses envolvidos na distribuição do tempo, refletindo a existência de relações de poder. Na escola são notáveis essas relações que resultam em “quê e para quê” é destinado esse tempo. O autor exemplifica dissertando que na escola praticamente todo o tempo é atribuído ao trabalho de classe, onde a sala de aula é núcleo central, e, esse formato revela interesses micropolíticos: pouco tempo para planejamento, trocas de experiências e formações. O tempo fenomenológico compreende o tempo como um fenômeno subjetivo. Esse tempo subjetivo possui uma “duração individual”, assim como significações distintas que variam de pessoa para pessoa, podendo ser diferente do tempo técnico racional e contraditório entre si. Por fim, a compreensão do autor sobre tempo sociopolítico dá-se no controle. Parte de uma separação hierárquica, sendo prerrogativa dos poderosos e elemento central de controle administrativo do trabalho dos professores e na educação em si. Essa dimensão sociopolítica é encharcada de interesses individuais em detrimento dos coletivos: privilegia mais àqueles que detêm o poder, favorece os poderosos e

não os necessitados e pode ser instrumento de opressão, além de expressar concepções materialistas (HARGREAVES, 1995). Meu objetivo principal nesta seção é discutir o tempo como elemento subjetivo do âmbito escolar. Ele traz consigo múltiplas características e ingerências que extrapolam uma “inofensiva” dimensão cronológica. Nesse sentido, as abordagens discutidas até aqui assumem posicionamentos sociais, políticos e filosóficos que se instauram na sociedade e no cotidiano escolar. Por isso debater e refletir como o tempo é vivido, sentido, produzido, ocupado e significado pelos seus sujeitos é de importância crítica no âmbito da educação integral.

Referindo-me ao tempo enquanto fenômeno sócio-político, encontro no documentário dirigido por Izabel Jaguaribe sobre a vida de Paulinho da Viola, (cantor, instrumentista e compositor) “Meu tempo é hoje”, (2003), uma explícita relação pessoal do artista com o tempo, contribuindo na problematização desta seção. Para ele, “o tempo é hoje” tal qual o título do seu álbum e consequentemente do documentário acerca de sua vida. Na obra afirma ser estranhíssimo alguém professar sentir saudades do passado, pois a saudade deseja algo que já não existe mais, desprezando o que se tem hoje, segundo a compreensão do artista. Ícone do samba brasileiro e precursor do samba de raiz, declara não se opor às mudanças e misturas que o samba sofreu, mas, abrindo-se a elas, prestigia tempo passado e tempo presente dialeticamente, não supervalorizando um em detrimento do outro.

Ao dialogar com o cantor durante o filme, Zuenir Ventura lhe diz que suas músicas estão repletas de metáforas temporais, menções e temáticas de tempo, seja direta ou indiretamente: tem saudade, espera, metáforas de tempo como rio, mar. Paulinho da Viola responde que possui uma relação não opressora com o tempo, uma relação não rotineira. Acrescenta que o ideal seria que as pessoas pudessem dispor de um tempo para “não fazer nada” (*Meu tempo é hoje*, 2003). Aqui, compreendo que o compositor não quis supervalorizar o ócio, mas dizer que sua relação com o tempo ocorre sem se subjugar à opressão que o tempo exerce na sociedade contemporânea.

Esse posicionamento assumido pelo artista em seu documentário e em suas produções musicais exemplifica o tempo fenomenológico abordado por Hargreaves (1995), conforme citado anteriormente. Essa dimensão explícita e abarca as diferentes sensações e relações que as pessoas instauram com relação ao tempo. Para Paulinho da Viola um tempo “sem fazer nada”, não é tempo perdido, mas um ganho, o que contraria a lógica capitalista que propaga a ideia que “tempo é dinheiro” e “Deus ajuda quem cedo madruga” (PONCE, 2016). Segundo a autora, o mundo capitalista apreendeu o tempo para dar-lhe um preço. Conforme Hargreaves (1995), o tempo é subjetivo, vivido, e tem uma duração interna que varia de pessoa para pessoa. As varia-

ções subjetivas dos nossos sentidos de tempo embasam-se em aspectos de nossas vidas: em nossos projetos, interesses, atividades e nos tipos de exigências que nos impõem. Nesse sentido, Vieira (2016) aborda que as nossas concepções de tempo e a forma como condicionamos a vida em sociedade ao espaço e ao tempo conduziram a que tenhamos deixado de respeitar até mesmo os ritmos circadianos em nossa rotina social. Segundo ele, “a escola ensina-nos a subjugar-nos aos relógios desde o primeiro dia em que entramos num sistema escolarizado, independentemente da idade”.

Kempp (2014), como já mencionado, tenciona que na educação integral, o esporte (sob o entendimento de ser uma prática corporal) assume lugar de ocupação do tempo. Parto do pressuposto de que a possibilidade de atribuição de sentidos ao tempo e sua significação permitiram estudiosos como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro considerarem a ampliação do tempo como meio de implicar na qualidade da educação. Segundo Moll e Leite (2015), a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral aproxima-se tanto a avanços consolidados mundo a fora quanto às demandas da sociedade brasileira no enfrentamento de suas desigualdades estruturais, conforme já citei. E, segundo Ghinato (2013), o tempo escolar reduzido há quatro horas não dá conta de perceber o aluno em suas múltiplas dimensões, reconhecendo que essa política pode qualificar o processo formativo dos estudantes.

Apreendo nesse último eixo da aproximação ao problema de pesquisa que simploriamente alterar o tempo de permanência na escola não é garantia de qualificação da educação nem de educação integral. Moll e Leite (2015) dissertam que a escola de tempo e formação integrais necessita produzir sentido à ampliação do tempo escolar, garantindo o diálogo com os contextos sociais em que a escola está imersa. Frente a essas questões, compreendo que o tempo precisa deixar de ser um elemento hegemônico e inquestionável e constituir-se parte influente da tecelagem do conhecimento, na síntese entre *chronos* e *kairós* no âmbito da educação integral. O tempo vazio de significação é evitado mediante o diálogo com os sujeitos, tecendo com eles significados. Freire (2014) compreende o diálogo como a essência da educação como prática de liberdade. Entendo como liberdade a presença de reflexividade, criticidade e emancipação dos sujeitos nos processos formativos, ao encontro das discussões instauradas. O diálogo, o compartilhar, o gozo, a reflexividade e o dialógico oportunizarão a construção de tempos significativos para os sujeitos na perspectiva integral. Isso implica assumir que não basta apenas ampliar o tempo sem ampliar as oportunidades de diálogo com os estudantes. Observo que nesse movimento de aproximação do problema de pesquisa, correlacionam-se até aqui os conceitos estudados, organizando e sistematizando as reflexões.

Ratificando, para me aproximar ao problema desta pesquisa, iniciei trabalhando as bases legais e os caminhos da educação integral, contextualizando-a. Nas construções acerca das práticas corporais, pude compreender que conceitualmente observam a interação dos sujeitos na construção de significados, na ruptura do reducionismo meramente orgânico, privilegiando a corporeidade, que, por sua vez, também foi discutida como uma ação vivida. A educação de tempo integral trouxe consigo mais tempo destinado às práticas corporais, e estas transformaram-se em ferramenta política de intervenção social e educacional. Na seção sobre as funções da escola, abordei que foi historicamente encharcada por desigualdades estruturais de um sistema tardio, e que ao incluir no tempo integral experiências que superem a predominância cognitiva, ao encontro da perspectiva integral, as aspirações são melhorar a qualidade da educação. E por fim, nessa última seção, aproximei-me das reflexões acerca do tempo extrapolando a dimensão cronológica, compreendendo-o como um implicador que reflete e produz significados, necessitando ser problematizado e debatido no âmbito escolar, incorporando sentidos e experiências significativas para os discentes, numa contra-hegemonia. Concluo que a aproximação ao problema de pesquisa ofereceu subsídios essenciais na direção do tema da pesquisa. Assim, compreendo que a interação dos conceitos práticas corporais e educação integral de tempo integral concernem particularidades e contextos que merecem ser estudados, investigações que originaram esta dissertação de mestrado.

#### **4 DECISÕES METODOLÓGICAS**

Como referido, esta dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da instituição UFRGS e à linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Como já tratado, o tema orientador da pesquisa é voltado às práticas corporais na educação integral, aspirando conhecer como são desenvolvidas e como são significadas pelos sujeitos no contexto escolar. Esta pesquisa assenta-se em conceitos ideológicos orientados nas concepções freireanas<sup>26</sup>, conforme mencionado, balizados na autonomia, diálogo, emancipação dos sujeitos e mediação de significados através das práticas pedagógicas. Estrutura-se também na concepção

---

<sup>26</sup> Orientadas ou ancoradas nos ideais de Paulo Freire, ao encontro de uma educação popular, emancipatória, crítica e dialógica.

filosófica de Santin (2003), compreendendo o ser humano como corpo, rejeitando o sofisma da cisão corpo-mente, compreendendo assim como corporeidade a relação com o mundo do sujeito único e indissociável (SILVA *et al.*, 2015).

É importante mencionar que o problema desta pesquisa que inicialmente era “Quais as implicações no cotidiano escolar decorrentes da educação integral?” Foi reformulado para “Como as práticas corporais se configuram na educação integral de tempo integral e quais lugares ocupam?” Esta reformulação aconteceu mediante as considerações da banca de qualificação, para que o enfoque pudesse ser mais específico, evidenciando o alvo de investigação. A banca de qualificação também advertiu que o meu caminhar no trabalho de campo poderia lapidar os objetivos específicos, conferindo-lhes enfoques que oferecessem condições para a compreensão do objetivo geral. Através das pistas deixadas nos pareceres da banca, olhei com atenção a palavra lugar utilizada pelo professor Mauro Myskiw “o trabalho parte de um questionamento bastante relevante, que coloca em evidência os lugares das práticas corporais nas ações desenvolvidas em escolas de tempo integral”. Semelhantemente, atentei-me às palavras da professora Silvane Isse, quando ressaltou que meus caminhos se davam “na direção do valor/papel/importância das práticas corporais nas oficinas de tempo integral”. Assim, o termo cotidiano foi retirado, uma vez que entendi o desenho teórico-metodológico etnográfico como uma oportunidade para observar as interações rotineiras dos sujeitos durante o período das observações, mas também por compreender que as noções sociológicas de cotidiano mereceriam uma profundidade que o curto período do mestrado não me permitiria abranger. Assim, optei por caminhar na direção da compreensão dos lugares das práticas corporais na educação integral de tempo integral, empreendendo análises acerca de como elas são significadas pelos sujeitos no âmbito das duas escolas públicas estudadas. Conseqüentemente o título da pesquisa que dantes era “As implicações das práticas corporais na Educação Integral: um estudo em duas escolas públicas” também passou por reformulação, sendo definido como “As práticas corporais na Educação Integral em tempo integral: um estudo em duas escolas públicas”. Portanto, nas decisões metodológicas irei abordar as escolhas, caminhos e os desenhos que me apropriei para responder o seguinte problema de pesquisa: “como as práticas corporais se configuram na educação integral de tempo integral e quais lugares ocupam?”

Os objetivos específicos também passaram por reformulação, como efeito dessa lapidação que o trabalho de campo me proporcionou, calibrando meu olhar enquanto observadora, conferindo-me a capacidade de especificar o que de fato eu desejava investigar, saber, compreender. Os objetivos específicos desta dissertação de mestrado eram:

- identificar as práticas corporais presentes nas escolas de tempo integral estudadas;
- identificar quem são os ministrantes e descrever como são desenvolvidas as práticas corporais; e
- compreender os lugares e os significados das práticas corporais na educação integral.

Após a reformulação, os objetivos passaram a ser conforme descrito na “seção 2.2” do presente estudo. Buscando caminhar no percurso ao encontro da investigação desses objetivos específicos, debrucei-me sobre os métodos qualitativos, conforme já mencionado, e no desenho etnográfico, empreendendo esforços nesta pesquisa como que numa aventura caleidoscópica<sup>27</sup>. Nesse percurso empreendi também o empolgante exercício do estranhamento (DUBET, 1994), bem como o “sair de si” (CHAUÍ, 1994), ainda que esta dissertação esteja marcada pela minha localização enquanto sujeito-pesquisador.

Optei por realizar a pesquisa na rede Municipal de Esteio. Anteriormente, havia tentado no projeto desta pesquisa realizá-la em duas outras escolas, sendo que uma delas é situada na cidade de Esteio e a outra em Porto Alegre. Entretanto, modifiquei o critério de seleção das escolas por considerar mais produtivo para a pesquisa manter-me em uma só rede de ensino público, alcançando assim uma imersão mais característica do desenho teórico-metodológico empreendido, a etnografia. Elegi realizar este trabalho em Esteio, pois, comparando à rede Municipal de ensino de Porto Alegre, existem muito menos produções. Desenvolvi, portanto, uma breve contextualização do município, de forma a oferecer características acerca do campo de estudo.

#### **4.1 Esteio: breve contextualização**

O município possui 27,7 km<sup>2</sup> e possui 80.755 habitantes, conforme o último Censo (BRASIL, 2010). Localiza-se próximo a Canoas e Sapucaia do Sul. Esteio compõe o conjunto de municípios da região do Vale dos Sinos e é sede de um grande evento do Agronegócio, a Expo-inter, recebendo anualmente milhares de pessoas durante setembro no Parque de Exposições Assis Brasil. Sobre a situação socioeconômica, observo grande disparidade. Há ruas que são repletas de casas que reservam certo luxo e espaço amplo em muitas áreas da cidade. Porém, em zonas mais periféricas há grande pobreza, falta de saneamento além de violência rotineira e tráfego

---

<sup>27</sup> Essa noção de pesquisar como que numa aventura caleidoscópica foi mencionada em aula pela Professora Rosa Fischer em 2017 na UFRGS durante disciplina de Poéticas de Processos Criativos: nas artes, na educação.

de drogas. De acordo com o Censo, entre os trabalhadores formais a média salarial é de 2,6 salários mínimos, e 28,7 % da população possui renda per capita de até meio salário mínimo.

Para mim que resido aí desde que nasci, é um município que combina alguns atributos de grande metrópole como os comércios, as ruas em sua maioria pavimentadas e o transporte público com certa acessibilidade, mas também com características de cidade de interior como um trânsito majoritariamente ameno, assim como a pacata vida noturna, a existência de espaços públicos para convivência social e uma observável população idosa. Esteio também é sede da maior Casa da Cultura Hip-Hop (CCHE) da América Latina, um espaço não governamental e de resistência sociocultural. Nessa casa acontecem oficinas de iniciação à cultura *hip-hop* para jovens da cidade, gratuitamente. A CCHE possui visibilidade na mídia, que com certa frequência a visita e inclui em suas notícias. Em Esteio também reside a professora Naiara Rodrigues Silveira, filha única do poeta e também professor Oliveira Silveira, ambas importantes personalidades negras do Rio Grande do Sul. Oliveira Silveira (1941-2009) foi um dos líderes da campanha pelo reconhecimento do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro. A filha do poeta, que também é professora, leciona em uma escola pública estadual e reside na cidade até hoje, defendendo e propagando o legado de seu pai, que também é seu. As poesias do autor são conhecidas por retratar em sua maioria a resistência e a luta do povo negro, mas também por abordar as belezas e a cultura do Rio Grande do Sul.

[...] no sul o negro brigou  
 guerreou, se libertou  
 quer dizer: ainda se liberta  
 de mil disfarçadas senzalas [...]  
 (OLIVEIRA SILVEIRA, 1977<sup>28</sup>)

Esteio possui dezoito escolas públicas municipais sob a nomenclatura de Centro Municipal de Educação Básica (CMEB) e mais uma escola de educação inclusiva, nomeada Centro Municipal de Educação Inclusiva (CMEI). Possui ainda cinco escolas de educação infantil (EMEI)<sup>29</sup>. O primeiro CMEB do município foi fundado em 1956 e o último em 2008. Nesta pesquisa estabeleci como critério de confidencialidade a substituição dos nomes dos colaboradores e das escolas estudadas por fictícios. As escolas estudadas, nomeadas Distante e Arroio, receberam esses nomes fictícios devido a sua localização geográfica. A escola Arroio fica próxima a

<sup>28</sup> Disponível em: < <https://brazilianmusic.com/aabc/literature/palmares/oliveira.html> > Acesso em: 16 mai. 2018.

<sup>29</sup> Referências obtidas através do site do município: <<https://www.esteio.rs.gov.br>> Acesso em: 05 mai. 2018.

um arroio da cidade, e a escola Distante fica bastante longe do centro, tanto que eu nunca havia passado em frente a ela, mesmo residindo há trinta anos nesse pequeno município.

Nas escolas municipais a jornada ampliada é ofertada a uma parcela dos alunos que seguem critérios definidos pelo PNME como baixo rendimento escolar, vulnerabilidade social e econômica (BRASIL, 2017). Os demais alunos (que são a maioria) seguem permanecendo apenas quatro horas diárias na escola. Contudo, existem três escolas de tempo integral que funcionam de uma maneira distinta. Nessas, a totalidade de alunos inicia e termina sua jornada juntos, permanecendo pelo menos sete horas diárias na escola. Pelo menos porque a escola Distante funciona até as 19 h, onde alguns alunos da educação infantil podem permanecer lá até esse horário. Caso algum aluno fique na escola após as 17h, fica olhando desenho ou jogando, mais como um acolhimento, cuidado. Duas dessas escolas completamente integrais, nesses termos, são as escolas estudadas nesta dissertação de mestrado: Arroio e Distante.

As três escolas de turno totalmente integral do município, nas pessoas que compõem as equipes diretivas, se reúnem regularmente para discutir em rede como desenvolver esse trabalho, compartilhando experiências, aprendizados e conhecimentos desenvolvidos. As equipes diretivas da escola Arroio e Distante são formadas por mulheres, em que ambas as diretoras possuem mestrado. Pude observar ao longo desse processo que elas circulavam constantemente pelo chão da escola, bem como acompanhavam os horários de entrada e saída dos alunos, envolviam-se nos eventos, apresentações e festividades, e professavam os ideais da educação integral que intentam superar o estreitamento curricular mediante o oferecimento de diferentes práticas, o apoio às necessidades da comunidade escolar e a criação de tempos e espaços para as práticas corporais. Para o município também é meta manter a oferta de tempo integral, pois, segundo a Diretora da escola Distante e a Vice-Diretora da escola Arroio (Notas de Campo n° 01 e n° 17, 2017), quando as verbas federais do PNME não são repassadas, o município tem arcado com os custos do programa, a fim de manter a política de educação integral garantida nas escolas públicas.

As negociações de acesso foram iniciadas imediatamente após a qualificação do projeto, isto é, ainda em agosto. Essa negociação foi bastante breve, após o contato com a SME-Esteio, fui às duas escolas eleitas para obter seu aceite e retornar à SME para assim iniciar as observações. Todos esses trâmites foram sobremodo rápidos, proporcionando-me o ingresso breve à primeira escola na qualidade de pesquisadora. Iniciei na escola Arroio em que refleti sobre a possibilidade de empreender o estudo apenas na mesma. Porém, sob a indicação e incentivo do professor-orientador Elisandro Wittizoreki, solicitei à SME e à escola Distante autorização para incluí-la no estudo. Houve mais demora por parte da direção dessa escola quanto à entrega dos

termos de autorização. Depois de tê-los, passei a realizar o trabalho de campo etnográfico também nessa escola, incluindo-a na pesquisa.

Devo dizer que foi uma escolha assertiva, embora inicialmente tivesse receios quanto à viabilidade de estudar em duas escolas. Muitos significados importantes para esta pesquisa puderam ser produzidos em cada uma das escolas. Sobretudo, enquanto pesquisadora, através de uma síntese *kairós* (PONCE, 2016) pude ter maiores subsídios para observar e investigar, à medida que em cada nova observação nas diferentes escolas, chegava de uma para a outra munida de diferentes informações, saberes e questionamentos.

## 4.2 Natureza do estudo

Esta dissertação de mestrado está ancorada na perspectiva qualitativa. Originada na sociologia e antropologia, a pesquisa qualitativa nasceu da preocupação de entender “o outro”. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas envolvendo uma abordagem naturalista onde estas transformam o mundo em uma série de representações: a pesquisa qualitativa e os seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006). Ela se nutre da riqueza e da diversidade dos materiais empíricos:

[...] estudos de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Molina Neto (2010, p. 112) discorre que o termo qualitativo “é empregado para sustentar um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana”. A pesquisa qualitativa possui predicados que abarcam a natureza deste estudo que conduziram e orientaram à compreensão do problema de pesquisa e posterior interpretação dos significados dos dados empíricos produzidos no trabalho de campo etnográfico. Segundo Schwandt (2006) o investigador deve compreender o significado que constitui uma ação para que a mesma possa ser entendida.

Como desenho teórico-metodológico, elegi a etnografia por entender seu potencial para o tema que me propus a pesquisar. O termo etnográfico, em sua origem, refere-se a uma ciência conhecida como antropologia descritiva, esta dedicada a descrever os modos de vida da humanidade (VIDICH; LYMAN, 2006). Segundo os autores, “etnografia, então, refere-se a uma descrição científica social de um povo e da base cultural de sua consciência de unidade enquanto povo” (p. 52). Segundo Molina Neto (2010), fazer etnografia desdobra-se na interpretação e inclui seleção de colaboradores, transcrição de textos, eleição de pautas de observação e reflexividade no desentranhar de significados do universo humano. Esses esforços intelectuais abordados pelo autor foram tangíveis durante o processo desta pesquisa, demonstrando paulatinamente a complexidade de instaurar compreensões sobre o campo de trabalho e os sujeitos-colaboradores, empreendendo esforços na interpretação dos significados que constituem as ações coletivas e individuais. O autor percebe ainda que a etnografia vem encontrando, no âmbito da educação, um terreno fértil para seu desenvolvimento (MOLINA NETO, 2010).

[...] esse tipo de metodologia pode se constituir em um instrumento interessante para que os professores possam, além de produzir conhecimento a partir da prática cotidiana, refletir sobre sua intervenção nos centros escolares, como também sistematiza-la e torná-la pública. Desta forma, o docente ao incorporar à sua atividade de formador a atividade investigadora, sintetiza o que a maneira tradicional de conceber os professores e os pesquisadores julga inconciliável, isto é, ensino e pesquisa em unidade dialética (p. 107).

A etnografia é um desenho teórico-metodológico de pesquisa que considera a dimensão sociocultural do fenômeno estudado, caracterizando-se como uma atividade minuciosa e reflexiva de observação e descrição, a partir da imersão do pesquisador no seu campo de trabalho (TRIVIÑOS, 2015). Essa imersão proporcionou a mim enquanto pesquisadora uma convivência e maior proximidade com o fenômeno, interpretando, descrevendo e registrando os meus achados produzidos na interação com os sujeitos das escolas estudadas. Sob as compreensões de Geertz (1989) e Triviños (2015) e como característica ímpar da etnografia, produzi densas descrições acerca das relações entre os sujeitos e os fenômenos estudados: as práticas corporais e a educação integral.

Além disso, pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006). O pesquisador qualitativo não é um observador objetivo e neutro. A sua pesquisa revela a sua localização social, histórica, política e cultural (GERGEN; GERGEN, 2006). É importante ressaltar a impossibilidade de haver divisão entre o “eu” pessoal e o

“eu” investigativo, sendo assim também impossível minha isenção ou neutralidade, desmistificando o sofisma de uma dicotomia, segundo Denzin e Lincoln (2006). Enquanto pesquisadora, estou certa de que exprimi minha localização por meio de uma escrita autoral e vivenciada. No meu “eu” pessoal (ainda que não haja divisão, estou apenas empregando um enfoque) também pude manifestar minha localização militando por questões que se constituíram lutas em virtude das transformações que sofri durante a trajetória no mestrado.

Exemplificando, apenas a partir de 2013 iniciei meu reconhecimento como sujeito marcado pelo recorte étnico-racial. Aos poucos fui discernindo como poderia/gostaria de me posicionar neste sentido. Em 2016, (logo após ingressar no mestrado), compus uma música (*rap*) que tematizou essa questão, além de outras reflexões que tracei no âmbito escolar em minhas práticas pedagógicas enquanto professora de Educação Física. Essa música tornou-se uma ação pedagógica e artística itinerante, passando por três escolas no mesmo ano, duas onde eu lecionava, a outra a convite. Diante disso, sistematizei essa experiência e apresentei no IV Seminário Corpos, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais: avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades, na UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa), em 2017<sup>30</sup>. Nesse seminário, além de apresentar os achados e as conclusões, cantei a música porque ela fazia parte de todo o trabalho. Foi uma experiência-fruto da minha localização no mundo como mulher negra, professora e pesquisadora. Nesta ação pedagógica, a corporeidade foi protagonista, assim como a consciência étnico-racial a qual fui conduzida a incorporar no percurso acadêmico a partir do ingresso no mestrado.

Particpei, também, da escrita do livro “A Educação Física nos Anos Iniciais<sup>31</sup>”, orientado pelas professoras Denise Grosso da Fonseca e Roseli Belmonte Machado, editora Sulina. Nele propus reflexões sobre a dança nos anos iniciais do ensino fundamental e nestas, inseri atividades que tematizavam a cultura afro-brasileira e indígena como síntese das transformações que a minha localização, nesse sentido, impulsionava-me a ver e produzir. Ingressei também no Grupo de Formação em Pedagogia Griô<sup>32</sup> para resgatar a cultura e ancestralidade do povo negro, em busca de conexões que me foram negadas durante a minha escolarização colonizadora nesse as-

---

<sup>30</sup> Site do evento: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proextprojetos/2017/07/18/iv-seminario-corpos-generos-sexualidades-e-relacoes-etnico-raciais-na-educacao-avancos-e-retrocessos-nas-praticas-sociais-e-na-producao-de-subjetividades/>

<sup>31</sup> A publicação está marcada para o segundo semestre de 2018, na feira do livro de Porto Alegre.

<sup>32</sup> Pedagogia Griô foi criada pela educadora Lillian Pacheco. Centraliza a vida, a identidade e a ancestralidade dos estudantes nas práticas pedagógicas, oferecendo integração entre a escola e o mito, arte, ciência, história de vida e saberes e fazeres tradicionais de uma comunidade. A vivência, a transmissão oral e a corporeidade são referências do processo de elaboração do conhecimento. Mais informações em <http://graosdeluzegrio.org.br>

pecto. Outro exemplo dessa indissociação do pesquisador enquanto sujeito foi a homenagem que recebi no dia 23/11/2017 como Personalidade Negra do município de Esteio, pelo engajamento no *hip-hop*, por tematizar essas questões na escola. Também, fui a única mulher a cantar na inauguração da CCHE (outubro de 2017), a maior casa de *hip-hop* da América Latina. Nesse processo, acrescentei aos meus conteúdos de trabalho como professora as discussões sobre gênero, porque me descobri enquanto mulher e negra, encharcada pelas desigualdades de um mundo que privilegia homens brancos. Essa descoberta, como que saindo de um casulo, deu-se também durante meu percurso no PPG-UFRGS. O meu professor-orientador Elisandro Wittizorecki foi sensível ao me acolher por vezes chorosa, digerindo e sentindo no corpo, por meio do corpo, através do corpo as transformações que vivenciava nesses ciclos. Assim, em constantes reflexividades e transformações vivenciei a trajetória do mestrado. A professora Denise Grosso da Fonseca também me ofereceu palavras nesses momentos. Conforme de Gergen e Gergen (2006), não apenas escrevi, mas vivenciei o entusiasmo, criatividade, efervescência intelectual e ação presentes no campo da investigação qualitativa.

Essa não neutralidade dá-se também justamente devido à minha localização exposta pelo meu interesse e curiosidade de pesquisa. Considero importante essa compreensão, pois, conforme a banca da qualificação desta pesquisa (agosto de 2017) as informações são produzidas nessa imersão no trabalho de campo, e se são produzidas, há a participação do pesquisador. Uma metáfora de Margareth Mead<sup>33</sup> aproxima-se dessa compreensão e é utilizada pelo meu professor-orientador Elisandro Wittizorecki: os pesquisadores vão ao trabalho de campo levando consigo “lentes de óculos”. Isso implica reconhecer que o que será observado, registrado e investigado localiza o pesquisador social, política e culturalmente (GERGEN; GERGEN, 2006). Por essas razões elucidei anteriormente na introdução desta dissertação como a construção do problema de pesquisa aconteceu, encharcada pelas minhas experiências pessoais e profissionais.

[...] O ponto central encontra-se no compromisso humanista do pesquisador qualitativo de estudar o mundo sempre a partir da perspectiva do indivíduo marcado pelo gênero, situado historicamente, em interação (LINCOLN; DENZIN, 2006, p. 389).

Durante esses vinte e quatro meses de mestrado, constantemente refleti sobre a importância da minha participação enquanto pesquisadora na imersão do trabalho de campo, nesse sentido. Ao encontro disso, Triviños (2015) entende que a etnografia estuda como se constroem e ex-

---

<sup>33</sup> Filha de um professor e uma ativista social, Margareth Mead foi antropóloga.

plicitam os significados entre os sujeitos pertencentes a uma cultura. O fato de o pesquisador qualitativo estar implicado pelo tema de pesquisa demandou-me o exercício de estranhar, transformar o “exótico em familiar e o familiar em exótico”, um estranhamento não do “outro”, mas de mim mesma, das minhas próprias concepções e preconceções. Essa relação de perto e longe, dentro e fora do contexto estudado é um exercício necessário à pesquisa qualitativa e constantemente foi tema das orientações e sessões de estudo que construíram as compreensões instauradas na presente pesquisa<sup>34</sup>. Complementando, ao dissertar sobre a construção do pesquisador enquanto sujeito na pesquisa, Dubet (1994) ressalta a necessidade desses estranhamentos no vislumbre dessa experiência investigativa como manifestação de autonomia. Esses movimentos estiveram presentes comigo durante a realização desta pesquisa. Chauí (1994) converge dizendo que “tomar a experiência como mistério do mundo significa reconhecer que experiência é o sair de si, é o entrar no mundo” (p. 476). Esse “sair de si” e a ideia de “mistério” trazida pela autora é ilustrativo quanto ao posicionamento do pesquisador qualitativo. Isto é, ele parte de um mistério (problema de pesquisa) e caminha ao encontro de compreensões. Mas nesses movimentos é necessário a ele sair de si, estranhar e até desconstruir algumas de suas preconceções. Esse sujeito/pesquisador tem o desafio de construir uma ação não ancorada em conhecimentos prévios.

Conforme Dantas (2016), o etnógrafo fica comprometido como instrumento, objeto e sujeito da investigação, à medida que progride sua imersão no campo. Portanto, como já explanado, na pesquisa qualitativa há a interação de elementos de não neutralidade, aproximação, distanciamento, familiarização e estranhamento. Confluindo, depois de certo tempo no trabalho etnográfico os colaboradores da pesquisa passaram a me enxergar como alguém que pertencia à escola. Faziam convites, questionamentos pessoais, interagiam de maneira proximal. Desejo ressaltar nesse aspecto um predicado que a pesquisa qualitativa possui: não se pesquisa o outro, mas com o outro. Há aqui uma superação da ideia ultrapassada de nativo e pesquisador, rompendo o formato do nosso passado colonial (DENZIN; LINCOLN, 2006). Essa compreensão foi imprescindível durante este trabalho. Sempre que necessário esclarecia aos colaboradores que eu estava ali para pesquisar com eles e não pesquisar “a eles”.

Ressaltei que estava ali para pesquisar com ela e não pesquisar a ela, por esse motivo, acrescentei que não era necessário que ela modificasse nada em seu

---

<sup>34</sup> Essas noções acerca do estranhamento foram abordadas pelo Professor Fabiano Bosle durante a disciplina de pesquisa qualitativa em 2017.

planejamento ou rotina em virtude de minha presença. (Nota de Campo n° 17, escola Distante, 01/11/2017).

Partindo dessas premissas, portanto, o pesquisador e os pesquisados envolvem-se em diálogos e interações morais contínuas, sendo a pesquisa qualitativa um projeto cívico, participativo e dialeticamente colaborativo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Entendo, portanto, que a pesquisa qualitativa tem como premissa predicados solidários que persegui: um caráter humanístico<sup>35</sup> que se opõe à ideia de colonização, conforme tenho discutido.

### 4.3 As escolas

Conforme exposto, dentre as dezoito escolas públicas e municipais do município de Esteio, três possuem uma característica diferenciada: o turno completamente integral<sup>36</sup>. Isto é, todos os alunos entram e saem no mesmo horário, permanecendo pelo menos sete horas diárias nessas escolas. Aí, não uma parcela, mas, todo o corpo escolar vivencia a ampliação da jornada escolar diária, sem restrições. Nas escolas por onde já havia passado em minha trajetória discente e docente, apenas uma parcela dos alunos permanecia na jornada em tempo integral, enquanto os outros, a maioria, permanecia na jornada reduzida às quatro horas diárias. Por esse motivo, a característica ímpar dessas escolas constituiu-se num critério que merecia investigação. Dessas três escolas, selecionei as que possuíam oferta de mais práticas corporais aos alunos, objetivando ter uma visão mais ampla do tema de investigação. Por fim, duas das três escolas foram selecionadas para a presente pesquisa: Arroio e Distante. .

Meu objetivo não foi fazer um estudo comparativo, mas, como pesquisadora qualitativa, aproximar-me prática de um *bricoleur* que costura fragmentos para construir sua colcha, ou como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens (DENZIN; LINCOLN, 2006). Aprendi com o percurso do mestrado que olhar para duas escolas não significa necessariamente compará-las. Ao observar dois contextos, um permite compreen-

---

35 Conforme já mencionei, compreende o caráter relacional do pesquisador que prima pela colaboração, empatia, diálogo e interação para com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador entende ser seu papel uma investigação mais proximal, distanciando-se de uma postura colonizadora.

36 Tempo completamente integral significa que todos os alunos têm uma jornada única de sete horas diárias nas escolas, não existindo assim uma maioria que cumpre o “turno regular” de quatro horas e outra que cumpre turno mais contraturno.

der o outro, um olhar a partir de outro olhar, um exercício duplamente complexo que ora se converge e se aproxima, ora se distancia, mas, não se compara.

#### 4.3.1 As práticas corporais das escolas Arroio e Distante

Nesta seção abordo algumas características do campo de estudo expondo inicialmente quais práticas corporais estão presentes nas duas escolas de tempo integral estudadas:

Quadro 03 - As práticas corporais desenvolvidas nas escolas Arroio e Distante	
Escola Arroio	Escola Distante
As práticas corporais presentes na Educação Física*	Recreação* – projeto contínuo
Judô	Corpo e movimento* – projeto bimestral
Atletismo	Capoeira
Dança	Judô (terminou em outubro por problemas familiares da facilitadora)
As práticas corporais (dança, teatro, e expressão corporal) presentes na oficina de Oralidade, leitura e escrita*	

As oficinas de práticas corporais que são providas pelo município estão com a marcação em asterisco (\*).

Conforme demonstra o quadro acima, existem cinco oficinas que abordam ou centralizam práticas corporais na escola Arroio e quatro na escola Distante, que tornaram-se três com a saída da professora de judô devido a problemas familiares. A Educação Física, presente apenas na escola Arroio, é disciplina curricular, não uma oficina, estando presente no quadro que expõe as práticas corporais presentes nas escolas por contê-las em seu conteúdo e metodologia. A seguir abordo as características das duas escolas de educação integral de tempo integral estudadas, Arroio e Distante.

##### A) A escola Arroio

A escola Arroio foi fundada em 1965, atualmente possui 144 alunos e conta com vinte e três professores e dez funcionários. Atende alunos de educação infantil e anos iniciais, operando do jardim ao quinto ano do ensino fundamental. É de pequeno porte quanto a sua estrutura física,

mas possui ampla quadra poliesportiva coberta, onde também existe uma arquibancada pequena. Toda a escola apresenta pintura recente, além de desenhos artísticos decorativos que recriam o cotidiano escolar, como rostos de crianças e cirandas, como é um padrão nas escolas públicas municipais de Esteio. Tem dois pisos, sem acessibilidade para deficientes físicos ao segundo andar, já para as salas de aula do térreo havendo rampas de acesso. Possui também refeitório, pra-  
cinha, laboratório de informática, biblioteca, oito salas de aula, dentre as quais uma de espelhos, sala dos professores, secretaria e sala de recursos. Sua arquitetura é semelhante a uma arena, porém não tão arredondada, mas possuindo um eixo central. Atende dois turnos, manhã e tarde, sendo a entrada de todos os alunos às 8 h da manhã e a saída às 17 h, operando completamente em tempo integral.

Por tratar-se de uma escola de tempo integral, além das disciplinas convencionais e obrigatórias pela LDB (BRASIL, 1996), existe uma parte diversificada composta por oficinas como a de oralidade, leitura e escrita, meio ambiente e informática, todas financiadas pelo próprio município. Além destas, o currículo escolar conta com as oficinas do PNME: judô, dança e atletismo sendo as de práticas corporais. Os alunos frequentam cada uma das oficinas uma vez por semana, uma hora por dia cada turma. A Educação Física também é ministrada aos alunos uma vez por semana, porém, em dois períodos de aula que totalizam uma hora e trinta minutos. Todas as oficinas financiadas pelo próprio município e a Educação Física escolar são proporcionadas aos alunos do jardim ao quinto ano do ensino fundamental, enquanto as do PNME aos alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Fui muito bem recebida nessa escola. Durante as negociações de acesso conversei com a Diretora e a Vice-Diretora que já de início aceitaram que a escola participasse deste estudo. Forneceram com brevidade todos os documentos para o aceite e colocaram-se sempre como cooperadoras, com simpatia, sorrisos e interações atenciosas. Os alunos, professores, funcionários e equipe diretiva enquanto sujeitos da escola Arroio demonstraram-se abertos ao presente estudo, abertos para colaborar com a pesquisa, recebendo-me como parte de sua ação pedagógica.

## B) A escola Distante

A escola Distante foi fundada em 2005, possui quatrocentos alunos, quarenta e três professores, e trinta e sete funcionários. Atende alunos de educação infantil e anos iniciais, operando do berçário ao terceiro ano do ensino fundamental. Fisicamente uma escola de médio/grande

porte, sua quadra é muitíssimo grande, possui banheiros, almoxarifado para guardar materiais de práticas corporais e uma arquibancada ampla. A escola possui também pintura bem conservada, com os desenhos decorativos que recriam cenas tipicamente escolares como crianças sorrindo e brincando, conforme a padronização das escolas municipais. Também conta com três pracinhas, dois espaços de convivência ao ar livre para os alunos da educação infantil, dezoito salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, sala dos professores, secretaria, sala da orientação, sala da supervisão e sala da direção escolar.

Além das disciplinas obrigatórias e tradicionais, acrescenta ao currículo outras oficinas financiadas pelo município, uma vez que se trata de uma escola de tempo integral. Dentre essas, duas são de práticas corporais: corpo e movimento e recreação. Existem outras duas oficinas de práticas corporais na escola Distante que são ofertadas mediante o PNME: a capoeira e o judô. Entretanto, no início do meu trabalho de campo a facilitadora de judô ausentou-se devido a graves problemas familiares, conforme exposto no quadro 03. A oficina de recreação e as oficinas do PNME são desenvolvidas com os alunos do ensino fundamental, do primeiro ao terceiro ano. Já a oficina corpo e movimento ocorrem apenas com os discentes da educação infantil, do jardim e pré-escola.

A jornada diária dos alunos inicia a partir das sete horas da manhã, estendendo-se às dezenove horas. Os alunos podem chegar até às oito horas da manhã e irem embora a partir das dezessete horas, mas, aqueles que precisam podem ficar até às dezenove horas. Esta escola, segundo a Diretora, foi pensada para contemplar às necessidades dos pais trabalhadores, funcionando doze horas por dia. Para tanto, todos os professores nomeados têm dedicação de no mínimo quarenta horas semanais.

A arquitetura dessa escola impressionou-me inicialmente pela quantidade de grades, especialmente na parte frontal. Lembro-me de ter ouvido os sujeitos da escola mencionarem essa necessidade de segurança maior por tratar-se de uma escola com um grande número de crianças muito pequenas. Assim como a escola Arroio, não possui uma infraestrutura que atenda quesitos de acessibilidade.

A escola Distante também foi receptiva à ideia de participar do estudo, entendendo que participar dele seria importante do ponto de vista pedagógico, ajudando a escola a refletir sobre seus processos. Entretanto, houve certa demora na devolução dos documentos assinados para o início da pesquisa. Os colaboradores cooperaram para o progresso da pesquisa, demonstrando-se curiosos para saber do que se tratava, interagindo comigo, me parabenizando pela jornada das práticas corporais da educação integral.

#### 4.4 Os sujeitos-colaboradores da pesquisa

Os colaboradores selecionados para cooperar com a pesquisa foram todos sujeitos do cenário escolar. Porém, os que possuem maior proximidade às oficinas da educação integral e especialmente as de práticas corporais foram os maiores protagonistas neste estudo: os discentes (do jardim ao 5º ano na escola Arroio; do 1º ao 3º ano na escola Distante), facilitadores de práticas corporais do PNME, professores de ministrantes de práticas corporais da SME-Esteio, equipes diretivas e articuladores do PNME (que são os coordenadores do PNME na escola). Tais sujeitos-protagonistas foram observados e retratados em toda a extensão dos diários de campo. Suas falas, atitudes, perspectivas, posicionamentos, hábitos, crenças e decisões foram descritas em cada uma das quarenta e uma notas de campo. Os sujeitos protagonistas desta pesquisa foram:

##### **Escola Arroio:**

- Diretora;
- Vice-Diretora e Articuladora do PNME;
- Professores de práticas corporais;
- Facilitadores de práticas corporais do PNME; e
- Discentes, em sendo que os do 5º ano do ensino fundamental participaram de uma entrevista em grupo.

##### **Escola Distante:**

- Diretora;
- Coordenadora de Projetos e Articuladora do PNME;
- Professoras de práticas corporais;
- Facilitador de práticas corporais do PNME (Capoeira); e
- Discentes, em especial os do 2º e 3º anos do ensino fundamental.

#### **4.4.1 Alunos entrevistados do 5º ano da escola Arroio**

Todos os alunos do quinto ano foram convidados a participar da entrevista em grupo mediante um termo de consentimento livre e esclarecido que deveria ser assinado pelos seus responsáveis. Contudo, apenas três alunas e um aluno trouxeram o documento devidamente assinado. Assim, por terem participado da entrevista em grupo esses alunos tornaram-se colaboradores ainda mais efetivos nesta pesquisa.

- **Bela:** Uma aluna de onze anos de idade, bastante participativa e comunicativa. Estava presente em todas as aulas de práticas corporais e aparentava desfrutar do ambiente escolar de forma prazerosa e significativa. Mora com a mãe, avós, tio e irmãos nos arredores da escola Arroio.
- **Iolanda:** Tem onze anos de idade e é relativamente tímida. Em alguns momentos não conseguia participar de algumas práticas, sendo a dança a única que a aluna de fato desfrutava. Demonstrava ser afetiva com outras alunas. Mora com a mãe e duas irmãs próximo da escola.
- **Beatriz:** A aluna demonstrava certa indisposição, mas estava na maioria das vezes envolvida nas práticas corporais e escolares. Também possui onze anos de idade. Mora com o pai e a mãe no bairro em que a escola se localiza.
- **José:** O aluno de onze anos também expressava certa timidez nas práticas corporais, e observei-o apenas no atletismo. Mora com a mãe, irmão e o padrasto num condomínio popular próximo da escola.

#### **4.4.2 Equipe Diretiva da escola Arroio**

- **Diretora:** Mulher branca, aproximadamente 48 anos de idade. Possui magistério, cursou licenciatura em biologia na UNISINOS e em 2011 tornou-se Especialista em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea, pela UFRGS. Atua no município de Esteio a 27 anos, sendo diretora há quatro anos, eleita em 2017 para permanecer por mais quatro anos na direção da escola Arroio.
- **Vice-Diretora e articuladora do PNME:** mulher branca, aproximadamente 50 anos. Possui mestrado em Educação pela UNISINOS, é aluna do Programa de

Doutorado e Mestrado da UFRGS (PEC). Também é graduada em Pedagogia e Especialista em Educação e em Orientação educacional pela URCAMP. É docente em Esteio a oito anos, atuando como vice-diretora da escola Arroio há quatro anos. Também atua como Orientadora Educacional da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano em Novo Hamburgo (RS).

#### **4.4.3 Equipe Diretiva da escola Distante**

- Diretora: mulher branca, aproximadamente 47 anos de idade. É docente há vinte e cinco anos de município de Esteio, e há oito anos diretora da escola Distante. Possui licenciatura em Pedagogia pela UNISINOS, Especialização em Supervisão na Educação Básica pela UNILASALLE e Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS.
- Vice-Diretora: mulher branca, aproximadamente 50 anos de idade. É docente há trinta anos no município de Esteio, possui magistério, Graduação em Pedagogia pela UFRGS, Especialização Mídias na Educação e também Especialização Gestão Escolar, ambas pela UFRGS.
- Professora Eduarda - Articuladora do PNME e Coordenadora de Educação Integral na escola Distante: mulher branca, aparenta ter 37 anos de idade. Possui pedagogia pela ULBRA, atua há nove anos no município de Esteio, estando desde 2016 na escola Distante. Conclui em 2018 sua Pós-graduação em Supervisão Escolar.

#### **4.4.4 Professores e facilitadores de práticas corporais**

Conforme o documento orientador do PNME, (BRASIL, 2017), na organização das escolas, os sujeitos que ministram as práticas corporais recebem a nomenclatura facilitadores, e àqueles que são responsáveis por coordenar o andamento das oficinas ministradas pelos facilitadores nas escolas são os nomeados articuladores do programa. Os professores que ministram práticas corporais pela SME-Esteio nas escolas estudadas são providos via concurso público e graduados em licenciatura ou pedagogia. A professora de Educação Física também compõe o quadro de

ministrantes de práticas corporais, uma vez que aborda as práticas corporais em seu campo de estudo.

Todas as oficinas acima identificadas (quadro 03) acontecem ao longo do ano letivo, exceto a de corpo e movimento da escola Distante que é bimestral, intercalando-se com outras oficinas bimestrais como hora do conto e meio ambiente. Semelhantemente, algumas oficinas são ministradas na educação infantil e ensino fundamental, já outras exclusivamente em uma das etapas da educação básica, conforme descrevo nos quadros abaixo, (quadros 04 e 05). Nesses discrimino quem são os ministrantes, pois alguns são professores da rede municipal e outros são facilitadores do PNME. Cabe lembrar que os nomes dos colaboradores, assim como os das escolas foram substituídos por fictícios.

Quadro 04 - Ministrantes de práticas corporais da escola Arroio			
Nome do ministrante	Disciplina/oficina	Vínculo	Etapas em que são desenvolvidas
Cida	Educação Física - disciplina curricular*	Professora nomeada	Educação infantil e ensino fundamental (do jardim ao quinto ano)
Márcio	Oralidade, leitura e escrita - oficina do município*	Professor nomeado	Educação infantil e ensino fundamental (do jardim ao quinto ano)
Míriam	Dança - oficina do PNME	Facilitadora PNME	Ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano)
Fernando	Atletismo - oficina do PNME	Facilitador PNME	Ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano)
Deivid	Judô - oficina do PNME	Facilitador PNME	Ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano)

As oficinas de práticas corporais que são providas pelo município estão com a marcação em asterisco (\*).

Quadro 05 - Ministrantes de práticas corporais da escola Distante			
Nome do ministrante	Disciplina/oficina	Vínculo	Etapas em que são desenvolvidas
Joana	Recreação - projeto anual*	Professora nomeada	Ensino fundamental (do primeiro ao terceiro ano)

Gabriela	Corpo e Movimento - projeto bimestral*	Professora nomeada	Educação Infantil (jardim)
Crístian	Capoeira - oficina do PNME	Facilitador PNME	Ensino fundamental (do primeiro ao terceiro ano)
Patrícia	Judô - oficina do PNME	Facilitadora PNME	Ensino fundamental (do primeiro ao terceiro ano)

As oficinas de práticas corporais que são providas pelo município estão com a marcação em asterisco (\*).

Na próxima seção seguem características sobre a formação e experiência dos sujeitos que ministram as práticas corporais nas duas escolas estudadas.

#### A) Escola Arroio

1. Cida, professora de Educação Física: mulher branca, aproximadamente quarenta anos de idade. Formou-se em Licenciatura Plena em Educação Física em 2000 na UFPEL e possui Especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde concluída na UFRGS em 2002. Leciona há quatorze anos no município de Esteio, onde possui 20 horas semanais. É docente também em São Leopoldo, com carga horária semanal de mais 20 horas. Reside em Porto Alegre.
2. Professor Márcio, ministrante da oficina de oralidade, leitura e escrita: homem branco de aproximadamente 48 anos de idade é patinador profissional. Possui 40 horas semanais na escola Arroio. Fez magistério e é graduado em pedagogia pela FAPA. Leciona na rede municipal de Esteio a oito anos, contribuindo com a área artística, rítmica e expressiva da escola, além do meio ambiente. Conduziu os alunos da escola Arroio na Gincana Municipal do Meio Ambiente de 2017, conquistando o primeiro lugar.
3. Míriam, facilitadora de dança é microempresária, possui uma barbearia na cidade de Esteio, onde ela e sua família são moradores. É branca e aparenta ter entre 37 e 39 anos de idade. É casada com um atleta da cidade. Possui 4 horas semanais na escola Arroio, ministrando a oficina todas as segundas-feiras. É voluntária do PME na escola Arroio há quatro anos, onde sua filha de dezesseis anos estudou e seu filho de seis anos ainda estuda. Durante três anos trabalhou na oficina de letramento e está no primeiro ano da oficina de dança.

4. Fernando, facilitador de atletismo branco, aparenta ter entre 26 e 30 anos de idade. É integrante/empreendedor de um grupo de corrida da cidade de Porto Alegre e estudante de Educação Física pelo IPA. Possui 4 horas semanais na escola Arroio, ministrando a oficina de atletismo todas as terças-feiras. É corredor desde 2006, foi Campeão Universitário pela ULBRA em 2010 e Vice-Campeão Gaúcho Universitário no mesmo ano. Conquistou medalha de bronze no Campeonato Gaúcho de 2012 na modalidade corrida com obstáculos e Campeão no mesmo campeonato e modalidade em 2014. O facilitador vem de Porto Alegre a Esteio para trabalhar como voluntário na escola Arroio.
5. Deivid, facilitador de judô, é branco e tem 18 anos. Assim como todos os facilitadores do PNME, também possui 4 horas semanais na escola Arroio, ministrando a oficina de judô todas as quintas-feiras. Iniciou a praticar o esporte como aluno do PME na escola em que estudava e tornou-se atleta da Federação Gaúcha. Concluiu a educação básica na rede municipal de Esteio e é voluntário do PNME desde 2014. É morador de Esteio, cursa Educação Física na FADERGS, além de continuar sendo atleta. Em 2017 foi Campeão da categoria meio pesado da Supercopa em Lajeado (RS).

#### B) Escola Distante

1. Joana, professora da oficina de recreação, é branca e aparenta ter entre 35 e 37 anos de idade. Possui 4 horas semanais na escola Distante, ministrando sua oficina nas segundas, quartas e quintas. Formada em Pedagogia, possui Pós-graduação em Gestão Escolar supervisão e Orientação pela PUCRS. Leciona na rede municipal de Esteio há cinco anos, mora em Porto Alegre.
2. Gabriela, professora da oficina de corpo e movimento, é branca e aparentemente tem entre 30 e 36 anos de idade. Possui 40 horas semanais na escola Distante, ministrando sua oficina nas quartas-feiras. É formada em Pedagogia, reside em Gravataí. Uma vez que a mesma esteve ausente por motivos de saúde e depois saiu da escola, não consegui estabelecer maior contato com ela.

3. Crístian, facilitador da oficina de capoeira, é branco e aparenta ter entre 33 e 37 anos de idade. Possui 8 horas semanais na escola Distante e ministra capoeira todas as terças-feiras. É mecânico de empilhadeiras e cursou dois semestres de engenharia na UNISINOS. Iniciou a treinar capoeira em 2012, e em 2015 começou a dar aulas de capoeira em uma escola municipal de Sapucaia do Sul. Ingressou na escola Distante em 2016 e atualmente trabalha em mais cinco escolas municipais pelo PNME nas cidades de Esteio e Sapucaia do Sul, tendo dedicação exclusiva como facilitador de capoeira. Mora em Esteio.
4. Patrícia, facilitadora de judô, é estudante de magistério e reside na cidade de Esteio. Não foi possível conhecê-la, pois, na mesma semana em que iniciei o trabalho de campo, pedi dispensa da escola por motivos familiares de extrema urgência. Assim como todos os facilitadores de práticas corporais do PNME possuía 4 horas semanais na escola Distante.

#### **4.5 Instrumentos para a produção de informações**

Utilizei como instrumentos para a produção de informações no trabalho de campo:

- a observação participante e a produção de diários de campo;
- entrevistas semiestruturadas; e
- a análise de documentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

##### **A) Observação participante e produção de diários de campo**

A observação, no meu entendimento, é o principal instrumento de coleta de informações em uma etnografia, assim como o registro as mesmas, o diário de campo. A observação constitui-se um instrumento valioso na pesquisa qualitativa, nela o pesquisador observa os acontecimentos e os registra no momento em que ocorrem (MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 2010). Segundo Triviños (2015) observar é um trabalho meticuloso e que se difere de simplesmente “olhar”. Molina Neto (2010) aborda que o quesito principal é tornar os registros das observações

densamente descritivos, destituídos de qualquer juízo de valor. Cabe dizer que no percurso do mestrado compreendi que a imersão do pesquisador no campo de estudo não se trata de atribuir juízos e avaliações, mas, observar, descrever densamente, analisar, compreender e triangular as informações. Orientada pelos meus objetivos, as observações participantes aconteceram prioritariamente nas oficinas de práticas corporais, embora também tenha observado reuniões pedagógicas, a sala dos professores, os recreios e os eventos organizados pelas escolas e SME. Nessas observações por vezes atuava de maneira menos participante, quase como se quisesse passar despercebida. Noutras vezes interagia mais com os sujeitos, praticando com os alunos, interagindo e instaurando questionamentos baseados nas pautas de observação. Realizei observações de no mínimo duas horas e no máximo seis horas, em torno de três vezes por semana no período de setembro a dezembro de 2017 e após as férias escolares de fevereiro a março de 2018.

A produção de diários de campo é resultado das observações e impressões que o pesquisador tem sobre o contexto por ele observado. Triviños (2015) considera que o diário ou anotações de campo, como o autor o/as chama, são compostas por todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, primeiramente as descrevendo sem juízos de valor, conforme mencionado e, num segundo momento, fazendo comentários críticos, análises, impressões pessoais e correlações com ideias e leituras. O diário de campo constitui-se num instrumento estratégico no registro das informações. Estructurei que cada observação descrita originaria uma respectiva nota de campo, em que o conjunto destas iria compor um diário de campo. Assim, o diário de campo é o resultado da junção de todas as notas de campo produzidas no campo a partir das observações (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo Molina Neto (2010), ler as informações descritas no diário, eleger pautas de observação e criar categorias para que a observação seja seletiva e com finalidades predefinidas ajudarão no contraste posterior com o referencial teórico. Segundo o autor, desse modo, as informações não ficarão pendentes de um significado. Em algumas das observações estructurei a observação por pautas, descrevendo-as posteriormente no diário de campo. Tal ação foi importante, pois através dessas pautas pude-me atentar à compreensão de alguns dados e informações que mereciam maior investigação e aprofundamento. O diário de campo no qual se baseia esta dissertação é composto de 41 notas de campo que foram produzidas após cada observação. Além disso, conta com três memorandos (BOGDAN; BIKLEN, 1994) em que eu sistematizava as impressões e pautas investigativas elencadas mediante a leitura das notas de campo, objetivando maior aprofundamento na sequência das observações participantes. Trago um fragmento do diário de campo e para demonstrar:

Diário de Campo

Nota de Campo nº 01

Data: 18/09/2017 – segunda-feira

Horário de início da observação: 09h: 30min Término: 11h: 30min

Escola: Arroio

Problema de pesquisa piloto: (...) valores, papéis, lugares das práticas corporais na Educação Integral?

Descrição inicial da escola: Uma escola fisicamente pequena onde as atividades acontecem em tempo integral para todos os alunos. Os discentes entram às 07h: 30min e saem às 17h. A escola oferece atendimento de educação infantil e fundamental até o 5º ano. Possui quadra coberta, refeitório e pracinha. A escola é bem colorida com tinta não enfraquecida, o que sugere uma manutenção. O portão de acesso ao interior dela fica fechado e quem deseje algo precisa obrigatoriamente se dirigir ao guichê da secretaria.

Ao chegar à escola fui ao guichê da secretaria, entreguei a carta de apresentação para a secretária. Com um sorriso a Vice-Diretora se apresenta, questionando-me se sou a estagiária. Informei-lhe que sou a mestranda que realizará a pesquisa. Ela me respondeu “ah, sim... a diretora me falou de duas, uma pesquisadora e uma estagiária, me desculpa viu”. Convidou-me para entrar (Nota de Campo nº 01, EMEF Arroio).

## B) As entrevistas semiestruturadas

Nesta pesquisa qualitativa de desenho etnográfico, outro instrumento utilizado como estratégia suplementar foi a entrevista semiestruturada. Semiestruturada porque este formato permite o questionamento de algo que precise de maior enfoque para o entendimento mesmo que não estipulado de antemão. É definida previamente, mas contém a flexibilidade necessária para estabelecer outros questionamentos que possam surgir no decorrer da entrevista (NEGRINE, 2004). Confluindo:

[...] É semiestruturada quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos relevantes sobre o que pensa (MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 2010, p. 74).

Em meu entendimento, o percurso etnográfico minimizou a necessidade de uma pluralidade de investigações mediante entrevistas. O diário de campo proporcionou-me conteúdos densos e complexos para interpretação. Decidi metodologicamente delimitar quais assuntos necessitavam de aprofundamento, para então delimitar os sujeitos que poderiam contribuir através de entrevista semiestruturada. Essa eleição aconteceu no decorrer do trabalho de campo, em que selecionei os entrevistados pelo potencial de contribuição no diálogo sobre o problema de pes-

quisa, bem como a disponibilidade dos colaboradores. É importante também mencionar que o tempo breve oferecido pelo percurso no mestrado também precisou ser considerado na orientação metodológica. Assim, minha prioridade foi a imersão etnográfica e a produção de diários de campo, ao passo que as entrevistas semiestruturadas, apesar de importantes, configuraram-se como secundárias na produção de informações empíricas, assim como a análise de documentos. Possibilitaram aprofundamento e abordagem de questões imergidas e situações específicas vivenciadas durante o tempo de observação (NEGRINE, 2004). Realizei três entrevistas, sendo:

- uma entrevista individual com a Coordenadora de Projetos e Articuladora do PNME da escola Distante, a professora Eduarda;
- uma entrevista em grupo com quatro alunos do 5º da escola Arroio: Iolanda, Bela, Beatriz e José; e
- outra entrevista em grupo com a equipe diretiva da escola Arroio: Diretora, Vice-Diretora e Articuladora do PNME e Supervisora.

Tencionei na fase de construção do projeto de dissertação entrevistar um representante de cada sujeito: um discente, um facilitador do PNME, um professor ministrante de práticas corporais e um articulador do PNME. Entretanto, no decorrer das observações consegui delinear compreensões e ir traçando uma organização que me apresentou novas perspectivas e pautas investigativas diferentes das que havia previsto. Assim, considerei importante entrevistar a equipe diretiva da escola Arroio, conforme mencionado, as articuladoras de ambas as escolas e um grupo de discentes do 5º ano, em que muitas questões mereciam ser investigadas. Entreguei termos de consentimento a todos os vinte e um alunos da turma, porém, na data da entrevista apenas quatro possuíam o documento assinado pelo seu responsável legal. Não realizei entrevista com os facilitadores e professores de práticas corporais, visto que com eles minha interação e proximidade era maior devido ao percurso etnográfico. Assim, durante cada observação muitas questões iam sendo atendidas, dia após dia, na interação com esses colaboradores.

Balizada pela porção *chronos* que é conferida ao mestrado, muito embora também possua dimensões que remetam ao tempo *kairós*, não compreendi ser possível realizar entrevista com toda a equipe diretiva da escola Distante. Entrevistei, portanto, apenas um membro da direção, a professora Eduarda, Articuladora do PNME e Coordenadora de projetos da escola, conforme ex-

planado. Observei que ela possuía grande proximidade e um alinhamento de ideias com as outras professoras que compunham a direção da escola, alinhamento este expresso em suas próprias palavras: “o legal, que tanto eu, quanto a supervisora, quanto a Diretora, qualquer uma, [têm] a mesma fala” (Entrevista, EMEF Distante, 18/12/2018). Por essas razões, nesta entrevista procurei atender questionamentos que imergiram do trabalho de campo ao encontro dos objetivos da pesquisa, ainda que sem a presença das outras professoras que compunham a equipe diretiva.

Quanto aos tipos de perguntas, realizei tanto perguntas abertas, que permitem maior oportunidade do entrevistado se expressar livremente, quanto perguntas fechadas, que obtêm uma resposta mais específica. Uma conduta de extrema importância, conforme Molina Neto (2004), foi ter informado aos participantes a natureza do estudo, o propósito da entrevista, assim como garantir-lhes o anonimato, oferecendo um ambiente agradável. Todas as perguntas emergiram das considerações e descrições densas das notas de campo e dos memorandos analíticos. Após as entrevistas, fiz a respectiva transcrição das mesmas e devolução aos sujeitos para a validação. Nenhum dos colaboradores desejou fazer modificações, pelo contrário, relataram que a transcrição estava bastante fiel.

Considero que as entrevistas foram pautadas por certa fluidez e proximidade conferida pelo trabalho etnográfico (BOGDAN; BIKLEN, 1994), mesmo porque, compartilhei com os diferentes sujeitos minhas implicações com o tema da pesquisa enquanto professora. Os colaboradores demonstravam interesse em contribuir com a pesquisa por compreenderem que ela se constituía uma importante contribuição no campo da educação e da educação integral. Tanto a entrevista individual com a professora Eduarda da escola Distante quanto a em grupo com a equipe diretiva da escola Arroio foram momentos formativos que certamente produziram efeitos tanto em mim, quanto nelas (o que fica mais evidente nas categorias analíticas deste estudo).

Já a entrevista em grupo com os quatro discentes foi bastante desafiadora no início. Sentei-me no chão com os alunos para a entrevista, e precisei conversar com eles sobre minha vida como discente quando tinha a idade deles, cantar, mostrar vídeos para poder me aproximar e construir um terreno propício à entrevista. Apesar de o percurso etnográfico ter proporcionado proximidade aos alunos, o clima de entrevista os implicou, percebia os tímidos e um tanto calados no início. Esta entrevista era imprescindível, pois muitas das questões que necessitavam aprofundamento perpassavam e envolviam os alunos do 5º ano. Avalio que foi alcançado o objetivo de ouvi-los quanto a questões-chave que empreendo neste estudo: estas estarão nas categorias analíticas.

### C) Análise de documentos

Os documentos que analisei foram relacionados à educação integral: o PPP de cada escola, um projeto da SME-Esteio intitulado Mais Educação nas Praças que posteriormente retratarei especificamente a que se refere, e documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2017, 2018) concernentes à educação integral (Apresentação do PNME; Caderno de Orientações Pedagógicas; Documento Orientador). Esta análise constituiu-se num instrumento secundário e complementar que contribuiu para o entendimento das informações obtidas no trabalho de campo. Esses documentos continham diretrizes e informações que são discutidas nos capítulos seguintes que abordam as categorias de análise. Foi imprescindível essa análise documental para triangular com os achados do trabalho de campo e referenciais teóricos na busca pela solidez interpretativa.

Como Wittizorecki (2009) indica, o trabalho de campo, em que lancei mão de todos esses instrumentos, caracterizou-se num exercício circular, um intenso ir e vir às informações obtidas no campo e aos referenciais teóricos, utilizando diferentes instrumentos para um mesmo objetivo, a compreensão do problema de pesquisa. Portanto, como característica da pesquisa qualitativa, não intento a generalização dos achados, e sim realizar um estudo de contexto específico (NEGRINE, 2004), com recortes culturais, produzido mediante perspectivas e escrita autorais que permitam minha localização como sujeito, conforme discutido até aqui.

Sintetizando, após a qualificação deste estudo, sequencialmente realizei as negociações de acesso, ingresso na escola Arroio para a realização das observações participantes, posterior ingresso na escola Distante, e totalizei quarenta e uma observações que originaram o diário de campo. Produzi com os colaboradores duas entrevistas em grupo e uma entrevista individual e analisei documentos da educação integral do MEC e da SME-Esteio. Esses foram os principais movimentos por mim realizados durante o trabalho de campo etnográfico.

#### **4.6 Processo de criação da escrita acadêmica: reflexões e validade interpretativa**

Conforme Gergen e Gergen (2006, p. 367) o campo da investigação qualitativa “está repleto de entusiasmo, criatividade, efervescência intelectual e ação”. No primeiro semestre de 2017 cursei no PPGEDU - UFRGS a disciplina de “Poéticas de Processos Criativos: nas artes, na educação” ministrada pela professora Rosa Maria Fischer. Já na primeira aula deparei-me com

três perguntas retóricas, instigações da professora, que convergem com esta descrição de Gergen e Gergen (2006) e que ecoam até hoje em mim:

- Quais relações poderiam ser pensadas sobre a experiência da criação, a fruição estética e a produção do texto acadêmico? (FISCHER, 2005, p. 117)
- Estariam praticamente ausentes em muitos textos acadêmicos a paixão e as vibrações daquele que cria? Faltaria o que Derrida<sup>37</sup> chamara de “leitura assinada” daqueles que escrevem? (FISCHER, 2005, p. 117)
- Pesquisa acadêmica: que importância, sentido há para as pessoas? A quem mobiliza? A quem interessa? Toca? (FISCHER, 2005)

Tais questionamentos me remeteram à escrita de Lincoln e Norman (2006), que afirmam a existência de um compromisso complexo e humanista do pesquisador qualitativo: estudar o mundo sempre a partir da sua perspectiva, marcada pelo gênero, situação, localização histórica e em interação, conforme já elucidado. Além disso, segundo os autores, esse movimento deve iniciar com as perspectivas, os desejos e os sonhos dos sujeitos e grupos. Compreendo que o texto acadêmico é uma criação que em suas vibrações acaba por envolver, implicar o outro, o leitor. Uma fruição estética em que o próprio pesquisador também se transforma na tentativa de tocar o outro, conforme também já abordei. Assim, empreendi a escrita desta dissertação de mestrado como um processo de criação, em que “o eu poético, subjetivo e pessoal é abertamente apresentado no texto” (LINCOLN; NORMAN, 2006, p. 393).

Assumindo que as palavras saber e sabor possuem a mesma etimologia no latim (FISCHER, 2017)<sup>38</sup>, a escrita produz transformações potentes em seus processos. Com criatividade e efervescência intelectuais procurei construir saberes e sabores no processo de análise. Convergingo referente ao processo criativo do pesquisador, Lincoln e Norman (2006, p. 403) discorrem que:

No mundo do *bricoleur* interpretativo, a invenção não é apenas fruto da necessidade, é uma exigência da incansável arte. Desse modo, os métodos da pesquisa qualitativa passam a ser a “invenção” e a narração de histórias — a represen-

---

<sup>37</sup> Jacques Derrida, filósofo francês, foi um dos mais importantes filósofos do pós-estruturalismo e pós-modernismo. Mais detalhes em <https://educacao.uol.com.br/biografias/jacques-derrida.htm>

<sup>38</sup> A professora Rosa Fischer mencionou em aula (dia 25/04/2017) a etimologia das palavras saber e sabor. Ambas estão relacionadas ao verbo *sapere* (latim) que tanto significa “ter gosto”, quanto “compreender”.

tação — transforma-se na arte, mesmo que, como *bricoleurs*, todos nós saibamos que não estamos trabalhando com questões padrão [...]

Esses e outros convites a reflexões sobre o processo criativo orientaram minha reflexões, as análises e a escrita. Fui encorajada, à luz de Skliar (2014) e sob o manejo da Professora Rosa Fischer (2017), a encarar a escrita do texto acadêmico como uma aventura caleidoscópica, uma efervescente jornada intelectual: um ensaio que permita erros, mas, cuidadosamente edificado, como um artesanato. Conforme Skliar (2014), a essência dessa lógica

[...] não está no fato de reduzir a digressão a um conceito mais ou menos articulado, mas, justamente, no fato de libertar-se dele, reunindo observações, contradições, vivências e apreciações sempre provisórias, sempre incompletas, sempre fragmentárias, sempre inacabadas (p. 102).

O autor corrobora dizendo que somos como artesões que trabalham com retalhos, fragmentos e coleções. Isso me conduziu ao que se propõe a pesquisa qualitativa: não generalizar os achados, mas interpretar as representações do contexto da educação integral, analisando-as sem empregar engessamentos. Ademais, a perspectiva de uma escrita acadêmica, artesanal e transitória orientou o processo de criação desta pesquisa como prerrogativa, inclusive, de conferir-lhe validade, saberes e sabores, conforme discuti nesta seção.

#### **4.7 Categorias de análise**

O processo de análise foi empreendido inicialmente na releitura do diário de campo, dos memorandos e das entrevistas transcritas e validadas pelos sujeitos. Elegi a partir disso 43 unidades de significados a partir da análise e agrupamento de trechos das quarenta e uma notas de campo (NORMAN; DENZIN, 2006). Para conseguir realizar essa ação analítica foi necessária a leitura de outras dissertações, sessões orientação tanto com o professor Elisandro Wittizoreki, bem como auxílio de professores e colegas do mestrado e doutorado do PPGCMH. Posteriormente, as unidades de significados foram reagrupadas sucessivamente, originando as três categorias de análise deste estudo e empregando uma organização lógica, um fio condutor para os capítulos (MOLINA NETO, 2010). Trabalhei com um título condutor - Passos e (des)compassos das práticas corporais na educação integral - seguido pelas três categorias de análise:

- categoria 1: Os movimentos das práticas corporais nas funções sociais da escola de educação integral;
- categoria 2: A corporeidade como premissa da educação integral; e
- categoria 3: (Des)controle;

#### **4.8 Validez interpretativa e triangulação dos dados**

No que tange à validade interpretativa, por tratar-se de uma pesquisa acadêmica, a reflexividade foi uma das principais ferramentas que procurei exercitar. Segundo Gergen e Gergen (2006) os movimentos reflexivos constituem-se um valioso acréscimo ao vocabulário de uma investigação. Desse modo, interpretar os achados não foi uma tarefa apressada. Existia em mim o profundo compromisso de embasar minhas compreensões analíticas nos significados produzidos no campo, nutrindo-me da diversidade e riqueza de dados empíricos (DENZIN; LINCOLN, 2006). A cada releitura exaustiva do diário de campo havia o movimento de investigar, compreender, atentando-me à singeleza dos significados que aspirava descobrir, decompor e analisar. Nesses movimentos de reflexividade, o que mostra os significados ao pesquisador são de fato as informações produzidas no campo, confluindo com os autores. A partir das categorias de análise fui aos referenciais teóricos, voltei aos escritos do projeto de pesquisa, estudei com doutorandos do grupo F3P-EFICE, retornei ao diário de campo, memorandos e entrevistas, nesse movimento circular (WITTIZORECKI, 2009). Nessa circularidade também foi presente, conforme Chauí (1994), o reconhecimento de que essa experiência exigia “sair de mim, e o entrar no mundo” (p. 476), tomando essa investigação qualitativa como mistério do mundo.

Além do lento processo de reflexividade não individual, mas ancorado no meu professor-orientador, noutros professores e nos colegas do grupo F3P-EFICE, muitos processos foram compreendidos no decorrer da escrita e preparação dos dados. É importante mencionar também que na fase de construção do diário de campo, assim como na transcrição das entrevistas, empreendi a realização de registros honestos, éticos e densos, inclusive sem realizar alterações dos vocabulários e expressões utilizados. Minhas impressões e comentários ficavam à parte, ou na própria nota de campo produzida a partir de uma observação discriminada, ou na construção dos memorandos. As entrevistas transcritas foram devolvidas aos sujeitos para que acrescentassem ou su-

primissem o que julgassem necessário. Essas técnicas foram observadas objetivando a validade interpretativa (NEGRINE, 2004).

Outro relevante conceito que observei foi a existência de um esquema de múltiplas vozes. Segundo Gergen e Gergen (2006) essa perspectiva permite ao pesquisador incluir múltiplas vozes no diário de campo, atuando como coordenador dessas vozes. Distancia-se assim do risco de tomar conclusões, avaliações ou entendimentos precipitados. Trabalhar com a polivocalidade, segundo os autores, proporciona um leque potencialmente rico de interpretações, oferecendo lugar à multiplicidade constituída pelas vozes dos colaboradores da pesquisa: discentes, facilitadores, professores, direção escolar, comunidade, funcionários.

Contribuindo na discussão desse repertório de múltiplas vozes, ressalto Brook (2016, p. 9) que, ainda que se refira a representações teatrais, pôde captar a essência desses espaços compartilhados ao afirmar que “um bom espaço é aquele em que diversos tipos de energia convergem”. Desse modo, o trabalho com a existência de múltiplas vozes permitiu diversas concepções e significados a serem analisados sobre um mesmo fenômeno, aumentando a chance de coesão e consistência. Portanto, nesta dissertação de mestrado há envolvimento com o processo de criação sob o prisma da delicadeza e tecelagem, assim como a compreensão da proximidade entre o saber e o sabor na tentativa de oferecer ao leitor um texto acadêmico “vivo”. Cabe aqui uma afirmação de Lispector (2016, p. 644) direcionando-a nesta postura que assumi como pesquisadora qualitativa: interessa-me o mistério, “fui escrevendo como quem desenrola um novelo de linha”.

A triangulação das informações, conforme Triviños, (2015), consiste na técnica com a qual se objetiva conferir uma maior amplitude às análises. Ao encontro da polivocalidade, compreendo que através da triangulação pude imergir em diferentes perspectivas:

- minhas enquanto pesquisadora mediante os registros do diário de campo;
- dos sujeitos, através das entrevistas, e das suas falas nas notas de campo; e
- dos referenciais teóricos, documentos analisados e informações institucionais.

Disse ao meu professor-orientador Elisandro Wittizorecki, em uma de nossas reuniões em 2017, que os signos “encaixavam-se” à medida que retornávamos ao objetivo de pesquisa através dos dados empíricos e dos referenciais teóricos. Isto é, conforme já abordei, a bricolagem, a tecelagem e agora essa “minha” ideia de encaixe num movimento entre a problematização, as informações empíricas e os referenciais subsidiaram a reflexividade conduzindo a pes-

quisa à validez interpretativa enquanto a triangulação das informações e conceitos deram conta de estabelecer profundidade às análises, conforme Triviños (2015).

#### 4.9 Cuidados éticos

Os aspectos éticos que foram observados neste estudo estão orientados pela instituição UFRGS e dizem respeito à pesquisa envolvendo seres humanos. Os cuidados éticos para a realização da referente pesquisa perseguiram os seguintes passos:

- qualificação em banca de Professores Doutores conforme as normas do PPGCMH –UFRGS;
- apreciação e aprovação deste projeto pela Comissão de Pesquisa da ESEFID /UFRGS;
- autorização das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
- autorização dos sujeitos entrevistados ou seus responsáveis legais (para menores de dezoito anos) através de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- negociação de acesso diretamente com os professores, coordenadores, facilitadores com a possibilidade permanente de desistência do estudo a qualquer momento;
- substituição dos nomes verdadeiros dos colaboradores e das escolas por nomes fictícios (ou a utilização de termos de referência, como “Diretora”, “Orientadora”) para preservar as suas identidades. Em grande parte os nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios sujeitos;
- devolução das entrevistas transcritas para os colaboradores para avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo caso julguem necessário;
- cuidado nas descrições e interpretações que possam gerar prejuízo moral às instituições e aos colaboradores; e
- supressão de informações e acontecimentos que os sujeitos solicitaram.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO: PASSOS E (DES)COMPASSOS DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

No referencial teórico do projeto de dissertação discuti três funções (socializadora, instrutiva e educativa) que a escola aspira desenvolver em seus processos, debruçada sobre a noção de Pérez Gómez (2001). Na imersão do trabalho de campo etnográfico, pude observar que as duas escolas estudadas possuem a pretensão de cumprir funções que excedem a instrução: considerar o aluno integralmente em dimensões e demandas múltiplas, como as culturais, estéticas, éticas, sociais e motoras. Nesses movimentos e pretensões, as escolas empreendem passos, compassos e descompassos na direção de uma educação integral em que as práticas corporais atuam e cooperam.

Uma das indagações que levei ao trabalho etnográfico diz respeito de como o PNME (enquanto política indutora de educação integral de tempo integral) é compreendido na escola, se por sua vez ocupa um lugar de apêndice ou é seu significado como escola, ao encontro dos objetivos propostos. Referente a isso pude compreender que para as equipes diretivas é imprescindível que haja no contexto da educação integral a interação entre os diferentes saberes. Isto é, as escolas compreendem os saberes populares (aqueles oriundos de transmissão oral, capoeira, judô, dança) que os facilitadores desenvolvem como elemento integrante da educação integral, assim como os saberes acadêmicos, (licenciatura, aqueles advindos do nível superior de ensino), ministrados por professores nas disciplinas no currículo escolar. Sabendo que o desenvolvimento curricular não se desenvolve na escola de maneira tão linear e que os saberes são imbricados e imersos em construções, conforme Falcão *et al* (2010), o saber acadêmico está mais ligado às Universidades enquanto o saber popular mais inclinado às culturas populares, pobres e subalternizadas. Contudo, adverte o autor, esse conceito de popular é polissêmico, construído a partir de contextos e heterogêneo.

O conceito de “saber popular” [doxa] engloba, portanto, todo um vasto campo de conhecimentos, bem como suas formas de criação, apropriação e transmissão, por meio de categorias como memória, oralidade, ancestralidade e ritualidade. Esse movimento de criação, apropriação e transmissão materializa uma lógica diferenciada [...] despreendida, distinta da lógica acadêmica, científica, cujos parâmetros parecem não dar conta de interpretar esse complexo conjunto de significados presentes na construção dos saberes populares [...] (FALCÃO *et al.*, 2010, p. 31).

Nesse sentido, as escolas de educação integral estudadas defendem a presença de ambos os saberes, ao encontro dos preceitos da educação integral. Buscam proporcionar conhecimentos diversificados ao encontro das múltiplas dimensões que integram os discentes. Conseqüentemente, a presença desses saberes incorpora ao ambiente escolar um movimento de afirmação e resistência da cultura popular na comunidade em que se desenvolve (FALCÃO *et al.*, 2010), o que implica em exceder uma função meramente instrutiva nas práticas pedagógicas.

*“E aqui é assim, sabe, da minha parte, que eu vejo a gente se ajuda muito, sabe, então, isso fez fluir, sabe, não tem aquela coisa o Mais Educação é tu, tu te entende. Não, nós abraçamos juntos, assim, [...] porque foi um casamento que deu muito certo, porque todo mundo abraçou, os oficinairos abraçaram, a equipe, eu, então todo mundo era muito unido assim, muito a gente contou com a Elisa, com a Larissa, [facilitadoras de letramento e matemática], por favor tu vem tal dia, não era o dia, porque vai tá faltando [professor] e elas vinham, as gurias vinham, sabe, então assim foi muito importante assim a participação das gurias [...] Fizeram muito, as crianças tiveram um avanço bem significativo, assim sabe, então, pouquíssimas faltas, um grupo bem unido, eu, fui, nossa... fomos né, muito felizes assim com a escolha do pessoal”* (Professora Eduarda, entrevista, 18/12/2018).

Segundo a professora Eduarda, que também é articuladora do PNME, a escola não se distinguia do programa, mas os sujeitos trabalhavam juntos pela educação integral. Ao encontro disso, um achado significativo foi o compartilhamento igualitário de todos os espaços e materiais das escolas, sem acepções. Isto é, independentemente de serem professores ou facilitadores, os ministrantes de práticas corporais tinham todos os espaços e materiais disponíveis para desenvolverem suas aulas e oficinas de forma equânime. Acredito que um dos fatores que influenciam essa relação entre os sujeitos, os tempos e os espaços das escolas de educação integral estudadas é o fato de ambas as direções escolares possuírem uma formação acadêmica voltada à educação integral. A Diretora da escola Distante fez mestrado na PUCRS onde estudou a história da implementação da educação integral nessa escola mediante a uma pesquisa narrativa. A Diretora da escola Arroio fez especialização na UFRGS voltada à educação integral, além de ter participado da implementação do Programa Mais Educação no município de Esteio. E a Vice-Diretora da escola Arroio estudou Cidades Educadoras em seu Mestrado, termo que tem origem nas perspectivas de estudiosos como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, ao encontro da visão de educação integral.

Além disso, outro fator demonstrou favorecer esse ambiente com certos níveis de harmonia entre os saberes populares e acadêmicos e de utilização dos espaços escolares: as escolas funcionavam em tempo integral para todos os alunos, não apenas a uma parcela deles. A amplia-

ção do tempo dos alunos na escola de maneira unificada conduz ao entendimento de que o PNME não se constitui em apêndice, mas é acessível a todos os alunos enquanto escola. Esse achado é relevante, porque a revisão de literatura demonstrou que espaços e materiais são alvos de conflitos no âmbito da educação integral, gerando tensões e disputas em escolas onde o programa existe. Conforme o levantamento de produções sobre o tema da educação integral, existem disputas que criam uma hierarquia entre os sujeitos e os saberes, em que aqueles que são professores da SME gozam de superioridade e privilégios quanto ao acesso a espaços e materiais disponíveis nas escolas, em detrimento dos facilitadores do PME. Mediante as considerações de Mosna (2014), disputas hierárquicas nessa direção foram observadas em escolas de educação integral. Em sua tese de doutorado, a autora pesquisou o PME em onze escolas do Rio Grande do Sul, em que apontou a existência de “uma visão elitista e preconceituosa em relação aos oficinairos, ou seja, os profissionais da escola atribuem um status de inferioridade [...] aos oficinairos em relação aos profissionais da escola” (p. 174). Entretanto, as informações empíricas produzidas nas escolas Arroio e Distante apresentaram-se divergentes, pois, não foram observados indícios de discriminação, ao passo que os professores, em vez disso, demonstravam afeição à presença dos facilitadores na escola. É esse achado que compreendi no termo “certa harmonia” entre os diferentes saberes e práticas.

Notei que os materiais são compartilhados (bolas, cones, cordas), tudo está em um mesmo armário onde vi a professora de Educação Física pegar (Nota de Campo n° 05, 25/09/2018, EMEF Arroio).

Nessa ocasião, observei Fernando, o facilitador de atletismo, lançar mão de materiais esportivos. Notei que tanto ele, quanto a professora Cida de Educação Física ou outros professores que desejassem tinham acesso aos materiais e aos espaços da escola. A não distinção entre aqueles que seriam “os alunos do tempo integral” proporcionada pela unificação do tempo ampliado nas escolas implicou que os sujeitos reconhecessem que as oficinas do currículo são parte da escola, assim como os facilitadores, merecendo acesso e condições igualitárias. Em oposição a isso, Cassales (2017), discutiu em sua dissertação de mestrado que havia separação quanto ao acesso dos oficinairos do PME aos materiais e espaços, e, além disso, os alunos do turno inverso eram reconhecidos como alunos “do PME”, numa dualidade. Em sua imersão etnográfica, estudei o PME em duas escolas da rede municipal de Novo Hamburgo (RS), abordando os tempos e os espaços, além de discutir os desafios e as possibilidades no desenvolvimento do programa. Em suas análises pontuou desarticulações entre os sujeitos, as práticas e os saberes, o que a auto-

ra chamou de “atitudes segregadoras perpetuadas” (p. 72), que envolviam as oficinas nas escolas estudadas. Confluindo com a autora, Kempp (2014) observou em seu campo de estudo (que também foi uma escola pública de educação integral onde o PME era desenvolvido) essas mesmas disputas de espaços e materiais. Discutiu em sua dissertação de mestrado que o PME constituía-se num apêndice, segmentado por alguns sujeitos, sendo algo que acontecia na escola, separadamente, e não sendo a escola em si.

Conforme tenho discutido nesta seção, as escolas Arroio e Distante evidenciaram um modo diferente de desenvolvimento das práticas pedagógicas, onde, os diferentes sujeitos compunham uma só escola. Nessa interação, o PNME constituía-se num organismo atuante nos processos pedagógicos, não algo que acontecia nela paralelamente. Ao encontro disso, os sujeitos da escola (direção, professores e alunos) manifestaram afeição quanto à presença dos facilitadores no currículo, conforme já fiz menção. Na escola Distante, exemplificando, o facilitador de capoeira tinha a quadra reservada para suas aulas, o maior espaço da escola, “[...] *terça-feira o Cristian tá na quadra ocupando*” (Professora Eduarda, entrevista, 18/12/2017). A coordenadora fez tal afirmação na entrevista quando conversávamos sobre a distribuição dos horários da quadra. Segundo ela, mesmo que alguma professora referências desejasse utilizar tal espaço, o facilitador tinha prioridade, visto que sua oficina desenvolvia-se lá uma vez por semana.

*“Pesquisadora: [...] o que eu observo nas outras escolas é o PNME funcionando como um apêndice e nesse sentido vocês são privilegiadas, de não terem esse tipo de disputa [...] ‘O PNME tá ali, aqueles são os materiais dele, aqueles são os lugares dele, e vocês não vem pra cá, e não pegam esses materiais aqui’, que eu percebi que não acontece isso aqui na escola [...]*

*Diretora: [...] Quando a gente cria ali um vínculo com o grupo, a gente cria aliados pra uma ideologia, não só um programa, mas toda uma ideologia de educação integral [...] Até o jardim, que não é beneficiado porque o programa atende [a partir] do primeiro ano né, aqui no nosso caso até o quinto, então elas [as professoras da educação infantil] reclamam ‘nós queríamos também judô... Nós também queríamos...’ Então hoje em dia eu acho que esse espaço foi conquistado” (Entrevista, EMEF Arroio, 18/12/2017).*

Nas escolas Arroio e Distante as práticas corporais desenvolviam-se não apenas com certa harmonia entre os sujeitos, saberes e as práticas, mas, conforme o dado empírico, os professores não expressavam rejeição à presença de educadores populares na escola, pelo contrário, consideravam suas contribuições bem-vindas. Não observei, portanto, o que Mosna (2014) chamou de “visão elitista e preconceituosa” (p. 173), uma relação comparativa e/ou competitiva entre os professores e facilitadores. Pelo contrário, os sujeitos de ambas as escolas, Arroio e Distante,

demonstravam compreender a importância da presença desses diferentes saberes, localizações e culturas, considerando essa síntese como importante no âmbito da educação integral. Segundo a Diretora, foi conquistado esse espaço. Essa legitimidade dos saberes populares na escola através da presença de sujeitos não formados na Universidade instituiu-se porque, para os sujeitos do âmbito escolar, os facilitadores ocupavam posição de cooperadores das práticas escolares para uma ampliação do currículo.

*“[...] a alfabetização e o letramento junto com o professor, né, articulando ali, e as outras oficinas também para ampliar né, a capoeira, o judô, a música, [...] assim, a nossa escola, né, foi, é uma escola que teve muita sorte, porque os oficinairos eram ótimos!”* (Professora Eduarda, entrevista, 18/12/2017).

A visão do PNME como a própria escola em seus processos pedagógicos expressava-se também na forma como os professores se referiam aos facilitadores do PNME, chamando-os “professores de”, num sentido de reconhecê-los como legítimos em suas localizações. Isto é, consideram os facilitadores como educadores que produzem conhecimentos com os alunos, conhecimentos estes nem melhores nem piores que os acadêmicos, mas diferentes e importantes ao desenvolvimento integral dos discentes: *“a professora de judô era ótima, pena que ela teve que sair por uma fatalidade pessoal [...] o nosso antigo professor de judô era maravilhoso, tanto que ele tá vindo trabalhar conosco como estagiário né, ele tá fazendo pedagogia”* (Professora Eduarda, entrevista, 18/12/2018, grifos meus). Cabe dizer que tal situação demonstra também que o vínculo e as interações entre os facilitadores do PNME e a escola Distante tornaram-se significativos a ponto de inclusive balizarem escolhas futuras, pois o ex-facilitador de judô decidiu-se tornar pedagogo e assim voltar à escola como estagiário e continuar a ministrar judô.

Segundo Pérez Gómez (1998), o primeiro aspecto relevante no entendimento do funcionamento da cultura escolar é a própria função que a escola cumpre em sua realidade social. Para o autor, a escola no exercício de suas funções e propósitos traça movimentos meramente reprodutores, mas em oposição também instaura outros movimentos de transformação ao encontro da reconstrução crítica, caracterizando-se em um terreno conflituoso. Mais do que isso, venho discutir que nesse funcionamento, a escola exerce passos e (des)compassos enquanto instituição, suas instâncias de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social (PÉREZ GÓMEZ, 2001). No caráter reprodutor, que tenho denominado “descompasso”, a escola configura-se meramente conservadora, pois visa em seus processos introduzir progressivamente as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta

que a sociedade adulta requer, garantindo assim a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade (PÉREZ GÓMEZ, 1998). A escola acaba por reproduzir diversas delimitações do formato organizacional da sociedade à medida que baliza muitos processos escolares nessa lógica reprodutora. Exemplo disso é a organização dos tempos escolares, conforme já discutido no referencial teórico mediante Hargreaves (1995). Nessa organização mais reprodutora são delimitados aos alunos, exemplificando, tempos para aprender pautados numa ordem temporal mais cronológica e não na dimensão mais fenomenológica ou subjetiva, sem necessariamente dar conta de contemplar por vezes as individualidades dos alunos. Padronizar em um só tempo para todos os alunos requer deles o alcance de determinados graus de compreensão que quase sempre são medidos quantitativamente. Essa característica do modo como a sociedade organiza-se — com tempos mais rígidos e ciclos bem definidos — não ficou imune à escola, constituindo-se reprodutiva. Nesse caráter reprodutivo, para Pérez Gómez (1998), a escola algumas vezes transmite “de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais” (p. 16).

Entretanto, esses processos complexos não podem ser considerados linearmente, pois além da tendência conservadora existem também movimentos de ruptura que impulsionam a mudança, o progresso e a transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da existência humana (PÉREZ GÓMEZ, 2001), que tenho entendido como movimentos de avanço, “passos”. O autor aborda que a função educativa da escola ultrapassa seu caráter reprodutor através da mediação crítica do conhecimento, compreendendo tais relações como uma tensão dialética entre reprodução e mudança que acontece de forma específica e singular na escola. A ruptura de um processo meramente reprodutor das questões sociais acontece quando a escola utiliza os conhecimentos, as experiências e reflexões de uma comunidade social (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Nesses movimentos, o autor assenta na função socializadora da escola o processo de mediação social na construção de significados, “que vai condicionando o desenvolvimento das novas gerações em suas formas de pensar, agir, expressar-se e atuar” (p. 262). Segundo Alves (2001), a escola pública vem assumindo funções sociais historicamente, pois a necessidade de a escola desempenhar e compartilhar funções da família e do meio social corresponde a uma verdadeira premência dos nossos tempos.

Em sua função educativa, a escola possui intenção de oferecer aos discentes a possibilidade de tomar decisões relativamente autônomas, oferecendo o contraste de diferentes processos de socialização, aqueles da “sala de aula, como também de experiências e culturas distantes no espaço e no tempo, a bagagem do conhecimento crítico que constituem as artes, os saberes, os saberes populares” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 263). Segundo o autor, somente é possível dizer que os processos escolares são educativos quando esse conjunto de conhecimentos e experiências, a cultura acadêmica, proporcione a reconstrução consciente do pensamento e ação dos alunos. Tal tarefa, ainda segundo o autor, implica em utilizar o conhecimento e a experiência “da comunidade humana para favorecer o desenvolvimento consciente e autônomo nos indivíduos de modos próprios de pensar, sentir, e atuar, enfim, a potencialização do sujeito” (p. 264).

Contudo, para compreender como as práticas corporais se configuram na educação integral de tempo integral e quais lugares ocupam, objetivo dessa dissertação de mestrado, considero além dos movimentos reprodutores e transformadores empreendidos na escola, (os passos e os descompassos), mas utilizo o prefixo “(des)” entre parênteses porque as práticas corporais também se movimentam protagonizando compassos. Isto é, uma abordagem em plena construção dada à multiplicidade de fenômenos que as englobam (GREGÓRIO; WIGGERS; ALMEIDA, 2014). Um desses fenômenos certamente é a cultura (PÉREZ GÓMEZ, 2001; HARGREAVES, 1995), enquanto um conjunto de valores, crenças e hábitos que são construídos histórica e coletivamente. Desse modo, a cultura refere-se a como as pessoas conferem significados a todas as coisas e ao mundo nas suas interações, o que caracteriza essa multiplicidade de fenômenos nos compassos protagonizados pelas práticas corporais na educação integral. Tomando a musicalidade como metáfora, os compassos não são fundamentalmente bons e nem ruins, em vez disso, permitem a caracterização de uma música, relacionando-se com o ritmo e o movimento.

Como foi já demonstrado nesta pesquisa, o termo práticas corporais é mais comumente tematizado na perspectiva da saúde, da qual se originou (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010). Por essa razão foram localizadas poucas produções que tematizem as práticas corporais conceitualmente no âmbito escolar nas buscas realizadas nesses dois anos de mestrado, conforme já demonstrado. Entendo, inclusive, que tal conceito esteja se legitimando na educação por meio das teorias críticas da Educação Física escolar, uma vez que estas centralizam outros aspectos voltados à corporeidade, fazendo rupturas com os reducionismos da dimensão meramente motriz ou orgânica (MAZONI, 2005). Além disso, tal conceito está se construindo mediante sua presença no PNME e em outras iniciativas de educação integral ou políticas públicas. A esse respeito, Mazoni (2005) disserta que as diretrizes que orientam as políticas educacionais inovadoras

apresentam forte equilíbrio com as teorias críticas da Educação Física, alargando as possibilidades de uma escola mais aberta para a vivência da corporeidade num contexto em que as práticas corporais sejam reconhecidas como constitutivas do ser humano e de seus processos de edificação e produção de conhecimento. Em virtude disso, entendo que as práticas corporais movimentam-se nas funções da escola, atuando como cooperadoras nas pretensões da educação integral em passos e (des)compassos, imbricadas pelos fenômenos que as entornam no âmbito da formação que incorre na escola.

Ao encontro do exposto, o PPP da escola Distante trabalha nas perspectivas de autores como Gabriel e Cavaliere (2012) defendendo a ideia de que a educação integral possui atuação nas áreas da cultura, dos desportos, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar, implicando responsabilidades ampliadas (ESTEIO, 2016, p. 22). Semelhantemente, no PPP da escola Arroio, a educação integral visa “proporcionar o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos educandos nas diversas dimensões (cognitiva, afetiva, social, lúdica, estética, física e biológica)” (ESTEIO, 2017, p. 46) num exercício coletivo ao encontro da cidadania e da democracia. Contudo, as informações empíricas demonstraram que apesar dos avanços, (passos), existem também desencaixes, os (descompassos) entre as pretensões estipuladas e o que as escolas dão conta de perceber. Isso demonstra que as escolas de educação integral estudadas são terrenos não lineares (compassos), onde existem assimetrias, desencaixes, tensões, desconfortos e, sobretudo, limites. Conforme a Diretora da escola Distante, “*a escola não é perfeita*”, e ali eu encontraria professores que gostam e outros que não gostam da educação integral de tempo integral, que acham que ela não deveria existir, mas, “*que no processo estavam sempre em busca de evolução*” (Nota de Campo nº 06, 03/10/2017).

Pesquisar através do desenho teórico-metodológico etnográfico implica, conforme mencionei dantes, a interpretação de culturas. Confluindo, Paulo Freire (2014) afirma que não existe a possibilidade de entender os homens fora de suas relações dialéticas com o mundo, e isso implica a negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo nas relações pedagógicas. Ao encontro dessas ideias que visam compreender o homem integralmente, e conforme já discutido nesta pesquisa, ratifico que, para a educação integral, um ensino de qualidade parte de uma escola de tempo e formação humana integral<sup>39</sup> (MOLL; LEITE, 2015) que se instaura a partir da superação do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços e tem-

---

<sup>39</sup> Segundo as autoras, essa formação humana é compreendida como desenvolvimento global, não se limitando apenas ao cognitivo, mas expandindo-se a dimensões como cultural, ética, estética, lúdica, física, motora, oferecendo aos discentes um campo dotado de diferentes práticas e aprendizagens.

pos delimitados rigidamente (BRASIL, 2009). A educação integral de tempo integral pretende enfrentar problemas e desigualdades estruturais a partir da diversidade metodológica e mediante a abordagem de variadas dimensões do conhecimento: culturais, ambientais, corporais, físico-motoras, científicas, artísticas, de acompanhamento pedagógico, conforme expus. O que desejo frisar, contudo, é que no âmbito da educação integral são encontrados movimentos das práticas corporais, passos e (des)compassos tanto quanto a sua estrutura quanto ao seu desenvolvimento. Por isso, apesar de a educação integral pretender ser uma iniciativa que proporcione aos sujeitos uma lógica educativa diferenciada, foram observadas também ações que contribuíram à manutenção das funções meramente reprodutoras e tradicionais da escola, distanciando-se assim em alguns processos dos ideais por ela defendidos.

Assim, tensiono que os lugares e as configurações das práticas corporais não são estáticos, mas, dinâmicos, uma vez que através de passos e (des)compassos movimentam-se pelos significados produzidos na escola, além de dialogar com as funções desta. Para abordar esses movimentos, nas próximas seções discuto as práticas corporais nas funções da escola de educação integral; de que forma a corporeidade é estabelecida como premissa para a existência de uma educação integral a partir do trabalho com práticas corporais; e por fim, como os discentes significam esse espaço-tempo de práticas corporais como um lugar de (des)controle, uma vez que neste traçam rupturas da lógica civilizatória “controlada” e organizada que é reproduzida no âmbito escolar. Contudo, instaurando compreensões prioritariamente acerca dos movimentos das práticas corporais nas funções sociais da escola de educação integral, não estou empregando uma fragmentação ou dissociação dessas funções, uma vez que não são estabelecidas fronteiras bem delimitadas entre estas nos processos empreendidos na escola. Nesse sentido, é importante ressaltar que, ao focar as funções estou caracterizando-as, mas também admitindo suas interdependências e intersecções.

### **5.1 “Formar pessoas melhores?” Os movimentos das práticas corporais nas funções sociais da escola de educação integral**

Na imersão do trabalho de campo foi possível vivenciar a organicidade das funções e propósitos sociais que a escola tem assumido (PÉREZ GÓMEZ, 2001), ao passo que, conforme os trechos abaixo, foram-me lançadas sobre os olhos as difíceis realidades vividas por alguns alunos. Segundo Cardoso e Lara (2009), a escola vem absorvendo funções vinculadas ao aten-

dimento das novas necessidades sociais produzidas pela sociedade contemporânea, tentando superar a escola dualista.

A professora de Educação Física me revelou que tem muitos alunos que são de extrema pobreza, baixa renda, e possuem vulnerabilidades na família. Contou-me que existe uma família onde as crianças são filhas do próprio avô, o mesmo homem é pai e avô de quatro crianças. “Olha, então muitas situações tristes que eu prefiro nem saber se não começo a chorar”, disse-me ela (Nota de Campo nº 03, EMEF Arroio, 25/09/2017).

Disse-me que estava ali pelos alunos. Acrescenta que aqueles alunos precisam, pois têm uma realidade bastante difícil, como estupro, por exemplo, (Facilitadora Míriam, nota de campo nº 04, EMEF Arroio, 25/09/2017).

As informações empíricas permitem pensar que existe a necessidade de a escola lidar com questões que extrapolam a instrução. A escola pública empreende ações sociais as quais incluem assegurar alimentação aos discentes, a oferta de serviços gratuitos como assistência médico-odontológica, a distribuição de uniformes e de material didático, bem como se constituir local de lazer e desenvolvimento social para crianças e jovens (ALVES, 2001). A esse respeito:

[...] os recursos humanos e infraestrutura da escola ainda permanecem escassos para integrar em sua proposta de trabalho as programações artísticas, esportivas e científicas que potencializassem espaços e tempos de aprendizagem e criação cultural e tecnológica. O desenvolvimento de vivências artísticas e esportivas jamais teve na escola pública mais que um lugar recreativo, folclórico e periférico, em contraste com experiências de países que tiveram na escola o espaço prioritário de *desenvolvimento de democratização destas ações* (THOMASSIM, 2010, p. 127, grifo meu).

Essas e outras necessidades sociais que a escola vem absorvendo e que são tematizadas pelos autores supracitados de fato foram observadas no campo de estudo desta pesquisa. A orientadora da escola Distante pontua a existência de uma necessidade social da escola com relação aos pais trabalhadores, ressaltando a necessidade de avançar na direção da educação integral, em seu entendimento.

“Uma coisa é educação integral e outra coisa educação em tempo integral. Esses alunos ficam aqui muitas horas sentados dentro da sala de aula. De manhã tinha que ser a aula na sala e à tarde outra, num local diferente, com aulas diferentes, tipo ginástica olímpica... Mais atividades para o corpo. Mas os pais precisam ter onde deixar seus filhos né”, disse-me a Orientadora (Nota de campo nº 34, EMEF Distante, 08/12/2017).

Além da Orientadora da EMEF Distante, José, aluno do quinto ano da EMEF Arroio, refere compreender que necessita frequentar uma escola de tempo integral porque seus pais trabalham:

*“Pesquisadora: E porque que vocês acham que o pai ou a mãe de vocês colocam vocês numa escola de dia inteiro?”*

*José: Porque eles trabalham*

*Bela: Minha mãe não trabalha, é preguiçosa”* (Entrevista em grupo, 15/12/2017)

Essas compreensões dos sujeitos relacionam-se com as considerações de Alves (2001) quando disserta que as ações sociais da escola também incluem o prolongamento da permanência dos estudantes na escola e a liberação da mulher para o mercado de trabalho, criando escolas para seus filhos permanecerem. Mas, também ao encontro da ideia que o autor aborda no que tange à oportunidade de acesso a diferentes experiências, pois, conforme a resposta da aluna Bela, sua permanência na escola integral dá-se por outros motivos, visto que sua mãe não trabalha. Assim, ao absorver funções vinculadas ao atendimento de algumas necessidades sociais dos alunos, a escola também se constitui num ambiente que aspira contribuir com experiências significativas aos discentes e sua comunidade. Durante entrevista com os discentes do 5º ano da escola Arroio, questionei os alunos acerca de quais práticas corporais realizavam fora da escola. Alguns discentes mencionaram atividades ministradas em igrejas e condomínios, ambas gratuitas. Outros não participavam de nenhuma além das praticadas na escola (Entrevista, 15/12/2017, EMEF Arroio). Isso conflui com a ideia de Moll e Leite e Portugal *et al* (2015) que as classes dominantes complementam a educação de seus filhos com atividades culturais, esportivas, artísticas, e partindo desse diagnóstico a educação integral proporciona acesso a alunos que muitas vezes não o possuem.

*“José: Eu fazia capoeira.*

*Pesquisadora: Onde?*

*Gabriel: Lá no meu condomínio.*

*Comentário da Observadora: Lembrei sobre o que eu trouxe no meu projeto, e o que disse a Supervisora, que muitos alunos não teriam condições de terem atividades diversificadas e de práticas corporais se não fosse a escola a lhes oferecer.*

*Pesquisadora: Era de graça ou tinha que pagar?*

*Gabriel: No nosso condomínio era de graça mas se fosse em outro tinha que pagar* (Entrevista, 15/12/2018, EMEF Arroio).

Não estou aqui afirmando que famílias que não possuem dinheiro para pagar por atividades extraclasse não tenham vida social, de maneira nenhuma. Minha compreensão orienta-se no campo das intervenções sociais e da construção do conhecimento crítico discutidos por Silva e Damiani (2005) mediante estudos com práticas corporais. Para Falcão *et al* (2010), uma perspectiva de análise da realidade e acontece de maneira horizontal entre os sujeitos de uma comunidade. Os autores pontuaram em seus estudos o desencadeamento de processos significativos para a superação das desigualdades sociais de comunidades, lutas por territórios, revitalizações, fortalecimento e a busca de direitos nas práticas corporais no campo das intervenções, exemplificando. Para Thomassim (2010), as famílias das classes populares fazem arranjos para atender as necessidades dos seus filhos envolvendo vizinhos, creches e escolinhas comunitárias, vagas ofertadas em instituições filantrópicas, lidando assim historicamente com limites encontrados na escola pública. O que tematizo, portanto, é o acesso que os alunos têm através da educação integral a diferentes experiências sociais e como elas podem contribuir na construção de conhecimentos acerca da própria vida dos sujeitos. Aqui “formar pessoas melhores” é substituído pela ideia de criar condições para que os sujeitos se desenvolvam, uma intervenção social que acontece por meio da reflexão crítica e de diferentes interações (SILVA; DAMIANI, 2005).

Nessas funções sociais, as práticas corporais galgam de maneira dinâmica, protagonizando parte dos caminhos de enfrentamento do PNME, das quais também fazem parte o acompanhamento pedagógico, as atividades culturais e artísticas, bem como a ampliação da jornada escolar de quatro para pelo menos sete horas diárias. Em relação a isso, na etapa de elaboração do projeto de pesquisa desta dissertação de mestrado, suspeitei que a educação integral como política pública desejasse conferir às práticas corporais uma visão funcional e reducionista de simplesmente dar conta das desigualdades sociais e estruturais encontradas no âmbito escolar, numa formulação semelhante a “formar pessoas melhores”. Entretanto, conforme informações empíricas que serão ainda discutidas nesta seção, as duas escolas de educação integral estudadas buscam considerar os alunos enquanto seres sociais e assim poder inferir um trabalho pedagógico que visone difundir conhecimentos que dialoguem com as demandas sociais não apenas dos indivíduos, mas da comunidade escolar a qual pertencem. Superar a ideia linear e simplista de “formar pessoas” ao proporcionar um ambiente de desenvolvimento.

Nesse contexto, as práticas corporais atuam na função social da escola porque foram recrutadas a assumirem lugares nessa política indutora<sup>40</sup> de educação integral. Segundo Silva e Damiani (2005), há o entendimento de que valores morais, sociais e éticos são fomentados através das práticas corporais, conforme já discutido. Ao encontro dessa ideia, as diretrizes de implementação do PNME estabelecem que o aumento da jornada semanal da escola seja distribuído em 8 horas para português e matemática, e 7 horas para atividades diversificadas a serem escolhidas pela escola. Este documento delimita que tais atividades diversificadas ocorram nos macrocampos de “artes, cultura ou esporte e lazer” (BRASIL, 2017 p. 11). Nessa proporção que amplia o tempo dos discentes em diferentes experiências, evidencia-se o recrutamento das práticas corporais nas funções sociais da escola. Mediante a ampliação, nas escolas Arroio e Distante pelo menos cinco das sete horas semanais foram destinadas às práticas corporais, além da oferta de outras pela iniciativa da SME-Esteio. Em virtude disso, na educação integral é visionado o usufruto de experiências socializadoras, nas quais as práticas corporais atuam. Um espaço-tempo (que inclusive foi ampliado) onde os discentes podem gozar de experiências socializadoras e desenvolverem conhecimentos que os fortaleçam enquanto sujeitos pertencentes a uma comunidade. Nesse sentido, a educação integral, em seus critérios, objetiva criar vínculos com as questões sociais da comunidade à qual a escola pertence, empreendendo assim a luta por uma educação de qualidade. Não “formar pessoas melhores”, mas dialogar com suas demandas.

Ao analisar os documentos legais do PNME, compreendi que também demonstram a existência dessas necessidades sociais que a escola tem assumido. O critério primeiro para a seleção de estudantes ao programa aborda que “é importante que a seleção priorize os seguintes grupos de estudantes: I. em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2017, p. 5). Para Thomassim (2010), essas noções no âmbito de políticas assistenciais são orientadas em pesquisas e permitem estabelecer prioridades no atendimento e avaliações da intervenção junto aos sujeitos. Segundo o autor isso se aplica em compreender situações problemáticas nas quais as crianças estão envolvidas e apontar possibilidades de superação.

Outros trechos dos documentos oficiais do PNME confluem que as relações pedagógicas orientem-se sob esse prisma social e de desenvolvimento de conhecimentos críticos que subsidiem um enfrentamento das vulnerabilidades. Segundo essas diretrizes, e ao encontro desta discussão, as relações pedagógicas devem privilegiar “a *socialização* de experiências, o enriquecimento de ideias, a criatividade e os múltiplos olhares para a realidade” (BRASIL, 2017, p. 18, grifo

---

<sup>40</sup> Política indutora: termo utilizado por Moll e Leite (2015).

meu). O documento instrui os mediadores e os facilitadores da aprendizagem<sup>41</sup> a “estabelecerem condições para a *socialização* de experiências, análise das dificuldades encontradas pelos estudantes e *caminhos para sua superação*” (p. 19, grifo meu). A organicidade das necessidades sociais dos alunos foram observadas neste estudo, apresentando-se obrigatoriamente pelo contexto escolar. Nessa luta pela escola pública e gratuita para toda a população que é constantemente defendida por educadores brasileiros, sobressaem-se tais temas sobre funções escola, o atendimento às diferenças sociais e culturais e a formação para a cidadania crítica (LIBÂNEO, 2012). Em virtude disso, ainda que os docentes não estejam incumbidos de combater especificamente as situações individuais dos discentes em seus pormenores, as realidades adversas estão sempre na escola de maneira orgânica e serão expressas de algum modo, como demonstra também o seguinte dado empírico:

A Diretora disse que não conseguia compreender algumas atitudes da aluna Bela. Então, após a Diretora sair, a Orientadora da escola me falou que o fato da aluna Bela ser “complicada” é porque ela tem apenas 11 anos, sendo compreensível ela não ter maturidade nas suas atitudes. Contou-me que a mãe dela é traficante e deve para outro traficante. A mãe teve até que vender seu apartamento por causa de dívida de drogas e ir morar com seus filhos de favor, situação em que vivem hoje. Lembrei-me da professora de Educação Física já ter mencionado a realidade triste que se encontra em alguns alunos, no que tange a violência doméstica e sexual... Disse-me inclusive que tem crianças que são filhas de seu próprio avô (Nota de campo n° 24, EMEF Arroio, 27/11/2018).

Bela é uma das alunas que mais desfrutava das práticas corporais, frequentava todas as oficinas, participava do início ao fim, apresentava-se com opiniões críticas e destacava-se em empenho. A aluna também era por vezes desafiadora e contestadora com os colegas e professores, e em alguns momentos até desrespeitosa. Possui alta estatura e por ser forte fisicamente, aparenta ser mais velha do que é. Para a Orientadora, as dificuldades que a aluna já sofreu e ainda sofre em sua vida influenciam seu comportamento. Além do exposto no trecho de campo supracitado, a facilitadora de dança contou-me que a Bela sofreu uma tentativa de estupro em sua família (Nota de Campo n° 04, 25/09/2017). Através de muitos diálogos com a aluna no decorrer do trabalho de campo pude observar que ela possuía tendência a estabelecer conexões amorosas que não existiam entre pessoas. Perguntou-me, por exemplo, se eu era namorada do facilitador de atletismo, porque viu que nos cumprimentamos com um beijo no rosto. Outras vezes me falou

---

<sup>41</sup> Segundo o Documento Orientador do PNME, os mediadores da aprendizagem são os sujeitos que irão realizar as atividades de acompanhamento pedagógico (português e matemática), e os facilitadores, demais profissionais ministrantes de oficinas diversificadas como as de práticas corporais, artísticas e de lazer.

que um aluno, seu colega do 5º ano, estava olhando para partes do meu corpo, e acrescentou que todas as meninas queriam “ficar<sup>42</sup>” com ele. Diante dessas explicações, entendo que a escola constitui-se num terreno em que as relações e interações humanas demandam esforços em que cada sujeito seja compreendido integralmente, a partir de seus contextos. Um ambiente em que suas dificuldades e mazelas sejam consideradas e ponderadas nessas interações sociais. Ao contar-me tais fatos sobre a vida da aluna, a Orientadora da escola Arroio buscava justamente atender essa função social da escola, compreendendo a aluna em suas complexidades. Além disso, nas práticas corporais, a aluna Bela desfrutava de interações que se diferenciavam da realidade encontrada em sua casa, configurando-se um espaço para seu desenvolvimento e enriquecimento de sua vida social (MYSKIW, 2017)<sup>43</sup>. Ou seja, as interações sociais empreendidas nas práticas corporais e em outros processos escolares proporcionavam à aluna um ambiente de aprendizados que concorrem e de certa forma oferecem oposição às mazelas também vividas pela aluna em seu processo formativo: um lugar de desenvolvimento social para crianças e jovens (ALVES, 2001) e um espaço-tempo de enriquecimento da vida social dos discentes (MYSKIW, 2017). Outro trecho das informações empíricas produzidas no campo oferece mais informações acerca desta reflexão:

Bela tenta ajudar a colega Liliane com instruções. Também oferece ajuda a outra colega que tinha que fazer polichinelos por não se comportar na aula de judô, oferecendo-se a fazer os polichinelos juntamente com ela. Para Bela, as construções e os significados são coletivos, haja vista suas intervenções no grupo. Percebi o caráter da prática corporal nesta construção coletiva, porque a aluna se propõe a ajudar as suas colegas buscando o bem comum e se reconhecendo como parte deste coletivo, excedendo a perspectiva da individualidade (Nota de campo n° 27, EMEF Arroio, 30/11/2017).

Analiso que, quando a aluna Bela propõe-se a ajudar outras colegas durante a oficina de judô, há uma contemplação do conceito de práticas corporais. Cabe lembrar que essa aluna é a mesma que acima mencionei que a Orientadora da escola Arroio contou-me que sua mãe é traficante e que teve que sair com sua família de casa devido a dívidas com drogas. Uma aluna com uma realidade tão difícil pode desfrutar de uma pluralidade de saberes e práticas na escola, passando bastante tempo do dia nesse espaço possivelmente mais acolhedor do que sua casa. Considero que passos na direção da educação acontecem quando um aluno implica-se com outro e

---

<sup>42</sup> No dialeto cultural, aproximadamente a partir da década de 1990, o termo “ficar” assumiu conotação de namorar.

<sup>43</sup> Essa ideia de enriquecimento das vidas sociais dos alunos foi instaurada pelo professor Mauro Myskiw no parecer de qualificação do projeto desta pesquisa, em 2017.

compreende-se não apenas sujeito de seu próprio aprendizado, mas parte contribuinte e importante para o aprendizado coletivo. Frente a um mundo que incentiva a competitividade, a concorrência selvagem, o individualismo egocêntrico junto ao conformismo social, (PÉREZ GÓMEZ, 2001), durante a prática corporal judô, a aluna compreendeu-se num contexto social em que ela é protagonista, atuante e tem o dever de ser solidária compartilhando seus saberes e contribuindo nos objetivos coletivos. A figura do professor como centralizador do saber é substituída pelo que Pérez Gómez (2001) chamou de “independência intelectual na formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários” (p. 11-12).

Esses movimentos observados na materialidade das oficinas de práticas corporais apontam às perspectivas das funções sociais da escola, nas quais as práticas corporais empreendem movimentos de atuação. A aluna Bela também contribuiu bastante na entrevista que realizei com um grupo de alunos do 5º ano com reflexões e opiniões. E segundo a professora da Educação Física e o facilitador de atletismo, na competição municipal de futsal, a aluna jogou no gol, efetuando grandes defesas e demonstrando garra, o que implica também o exercício e o desenvolvimento de autoconfiança e confiança nas suas colegas frente a um mesmo objetivo. Em meu parecer de qualificação, Myskiw (2017) redigiu ainda que na imbricação das práticas corporais com a educação integral, aquelas não se constituem apenas numa ocupação, mas, num universo para o desenvolvimento das vidas sociais dos discentes, o que lhes é um direito. E no decorrer do trabalho de campo percebi esses movimentos de enriquecimento das vidas sociais através das práticas corporais na educação integral.

Segundo a fala da Supervisora da escola Arroio, esse espaço-tempo para práticas corporais transforma-se em garantia de direitos sociais uma vez que:

*“[...] muitos alunos não teriam condições de acessar atividades como a oficina de dança, de atletismo... Não teriam como participar. Os alunos participam muito, eles gostam disso, eles querem participar [...]”* (Entrevista, EMEF Arroio, 18/12/2017).

No final do Espetáculo Matobanda<sup>44</sup>, produzido pela escola Arroio, eu ouvi uma mulher que foi assistir dizer que ficou impressionada com a beleza e o potencial artístico daquela escola, referindo que “antes eu tinha uma visão completamente diferente dessa escola” (Nota de Campo nº 20, 17/11/2017). Ela disse isso porque nunca havia entrado na escola e ficou surpresa com a

---

<sup>44</sup> Espetáculo anual sobre temas transversais que retomo no decorrer desta seção, oferecendo mais informações e características.

arte, as potencialidades culturais e os conhecimentos que ali são trabalhados com os alunos. Sendo geograficamente localizada numa zona periférica em que a mulher deduziu que existiam vulnerabilidades sociais, para ela foi surpreendente ver que aquela escola com muitos alunos pobres, com famílias que moram naqueles arredores em situação de pobreza, também fosse lugar de arte, práticas corporais, cultura e edificação de conhecimentos. Através das práticas corporais desenvolvidas nesse espetáculo, os sujeitos puderam usufruir e atuar em experiências socializadoras que tornaram públicos seus atributos artísticos, culturais, socioculturais, mas também suas habilidades técnicas e motoras. A escola organiza-se principalmente para dois espetáculos públicos aos quais a comunidade escolar vem em grande número para prestigiar e alguns familiares participam também da elaboração: o Espetáculo Matobanda e o espetáculo de natal. Percebi que a comunidade escolar aguarda por esses eventos, e até mesmo pais dos professores fazem-se presentes. Nesses espetáculos há o envolvimento dos sujeitos da escola em um só projeto, no qual as práticas corporais apresentam-se como protagonistas e próximas da arte, da contação de história, das danças, proporcionando aos alunos mediações que ressignificam os tempos escolares, de encontro à lógica puramente quantitativa.

Confluindo com essa discussão da imbricação das práticas corporais e educação integral, uma produção artística bastante conhecida entre as periferias, a música “A vida é desafio”, do grupo de rap nacional Racionais MC’s (2006) apresenta uma compreensão que utiliza metáforas de esporte e práticas corporais na superação de adversidades. Nessa letra, os artistas instauram uma perspectiva convergente ao considerarem os obstáculos da vida como oportunidades de obter-se lições, abordando que os sujeitos podem fazer seus sofrimentos alimentarem sua coragem, numa perspectiva de superação.

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível  
 Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível  
 Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase  
 E o sofrimento alimenta mais a sua coragem  
 Que a sua família precisa de você  
 Lado a lado se ganhar, pra te apoiar se perder  
 [...]
 A vida não é o problema, é batalha, desafio  
 Cada *obstáculo* é uma lição, eu anuncio  
 [...]
 No esporte, no boxe ou no futebol  
 Alguém sonhando com uma medalha o seu lugar ao sol  
 [...]
 O aprendizado foi duro  
 E mesmo diante desse revés não parei de sonhar

Fui persistente, porque o fraco não alcança a *meta*  
 É isso aí você não pode *parar*  
 Esperar o tempo ruim vir te abraçar  
 Acreditar que sonhar sempre é preciso  
 É o que mantém os irmãos vivos (RACIONAIS MC'S, 2006, grifos meus).

A produção musical traz consigo elementos do esporte e das práticas corporais, introduzindo termos alusivos como ganhar e perder, parar e continuar, superar obstáculos, alcançar metas, obter lições e aprendizados, terminologias também experimentadas corporalmente nas experiências das práticas corporais. Nessa compreensão, novamente fundamentando no âmbito das artes, uma cena de um filme que assisti na disciplina da professora Rosa Fisher em 2017 trazido por uma aluna de Doutorado em Artes Cênicas também contribui para essa discussão. Na cena do filme brasileiro, a *História da eternidade* (2015), dirigido por Camilo Cavalcante, em plena seca nordestina, um lugar repleto de demandas e necessidades, um homem começa a dançar naquele chão árido. Ele coloca uma fantasia com franjas coloridas e começa a rodopiar singelamente, dançando uma música. No filme, houve quem olhasse para esse homem com estranheza. Porém, a dificuldade que ele e sua comunidade viviam em virtude da seca não o impediu de produzir arte, conhecimento e expressividade através de seu corpo. É importante ressaltar que com isso não estou dizendo que todo o brasileiro é persistente, não desiste nunca, sempre dá a volta por cima e apesar das dificuldades é feliz, naturalizando assim as desigualdades estruturais e adversas presentes no Brasil. Pelo contrário, o que estou refletindo é que os sujeitos estudados não se constituem apenas em público-alvo de programas ou em uma população carente reduzida à classificação de vulnerável (HECKTHEUER, 2012; ARROYO, 2011; A HISTÓRIA..., 2015). São, sobretudo sujeitos, imersos em culturas, onde nas funções sociais, as práticas corporais contribuem no enriquecimento das suas vidas. No acesso a diferentes práticas corporais na escola integral, são configurados movimentos, “passos” de enfrentamento das dificuldades e superação de restrições.

O facilitador de atletismo disse que eles adoram saltos em distância. Perguntei como ele fazia, com areia? Ele disse não, na quadra! “*O bom de trabalhar em vila é que não tem muita frescura, se um aluno cai, logo levanta e continua*”. Acrescenta que um dia um aluno rasgou o “tampão” do dedo e nem chorou (Nota de Campo nº 05, 25/09/2018, grifo meu).

Não possuir uma caixa com areia para treinos não se constituiu um impedimento, assim como cair e “ralar” o dedo. Para os sujeitos, alguns eventos ou contratempos não se constituem restrições, ou não merecem atenção exacerbada. Compreensão semelhante assumem Falcão *et al*

(2010) quando referem acerca da capoeira que “escorregar não é cair, é um jeito que o corpo dá” (p. 65) aproximando experiências com práticas corporais à ideia de construção e autoafirmação de um coletivo, e superação. Nessa perspectiva social, as práticas corporais empregam enfrentamentos e mediam vivências que se estendem ao comportamento social dos alunos, demandando-lhes saberes que tornem possível superar uma queda, uma limitação, a falta de um material ou infraestrutura, ou uma dificuldade coletiva ou individual. Essa construção de conhecimentos e saberes permite a busca de caminhos para a superação de restrições e dificuldades. Esses saberes, nas palavras do facilitador de atletismo, fazem com que o aluno “não tenha muita frescura, se cair, logo levanta e continua”. Confluindo, Bueno *et al* (2010) observaram no trabalho com práticas corporais o “desencadeamento de processos significativos para a superação das desigualdades sociais na comunidade” (p. 53) incorporando as lutas sociais. As práticas corporais oferecem aos sujeitos espaços e subsídios para o seu desenvolvimento social, ao passo que transcorrem nos seus contextos sociais e comunitários, e apesar deles. Imersas em políticas públicas como o PNME que visionam a diversificação da prática pedagógica e o enfrentamento de desigualdades estruturais, cooperam na complexa tentativa da escola cumprir funções sociais, além da instrução intelectual.

Na escola integral acontece também o alargamento de estacas ao passo que as escolas compartilham essas funções sociais também com os membros da comunidade imersos no trabalho pedagógico através das oficinas do PNME. Numa observação (Nota de Campo nº 4 de 25/09/2017), a facilitadora de dança contou-me que é microempresária, que mora naquela comunidade e que seu marido é atleta profissional do município de Esteio. Míriam tem dois filhos que estudam na escola Arroio e além de mãe estava imersa no contexto educacional voluntariamente através da oficina de dança no PNME como facilitadora. Relatou-me que atuava nas oficinas do Programa Mais Educação já há quatro anos por gostar dos alunos, falando também sobre o carinho partilhado entre ela e as crianças, “parecem uns mamutes vindo me abraçar pela escola”, disse-me a facilitadora. Considero que as contribuições e a representatividade dela enquanto moradora daquela comunidade (mulher, empresária, independente financeiramente, cidadã voluntária no programa) crie caminhos para uma afirmação da comunidade, o que Arroyo (2011) nomeia afirmação dos diferentes. Para o autor, essa afirmação dos diferentes configura-se no modo como os sujeitos são vistos e tratados; isto é, não de um Estado benfeitor, segundo o autor, mas sim sujeitos políticos e de políticas, em que sua presença é afirmativa na dinâmica social. A esse

respeito, Castellani Filho (2005) discorre que as práticas corporais constituem-se práticas sociais<sup>45</sup>, atividades humanas construídas historicamente com a intenção de dar respostas às necessidades sociais, conforme já mencionado no referencial teórico desta pesquisa. As DCNEB (Diretrizes Curriculares Nacionais) abordam que o aluno deve ser considerado como sujeito que produz cultura, recria conhecimentos, constrói sua identidade pessoal e social e constitui-se sujeito de direitos nas práticas sociais que vivencia, atribuindo também sentidos à natureza e à sociedade (BRASIL, 2013). Esse espaço-tempo que os alunos vivenciam nas práticas corporais os inclui num processo social repleto de valores e experiências culturais e ético-morais que atuam como difusoras e constituintes de signos e conhecimentos, que, enquanto práticas sociais, são necessárias ao desenvolvimento integral dos discentes e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2013). Nesse contexto, ao pretenderem ultrapassar o desenvolvimento motor, técnico e instrutivo tornando-se também um lugar significativo e favorável à formação integral, as práticas corporais constituem-se em práticas sociais.

Sem que eu perguntasse, disse-me (Crístian, o facilitador de capoeira) que veio não apenas para ensinar capoeira, mas fala sobre uma formação para a vida, humana. Diz que tenta fazer com que os alunos se interessem e gostem de ensinar uns aos outros. Isso se aproxima ao que as práticas corporais aspiram (mediar significados individuais, coletivos, partilhas, construções e edificações coletivas), assim como os projetos sociais (Nota de Campo nº 25, escola Distante, 24/11/2018).

Conforme Castellani Filho (2005), as práticas corporais são experiências repletas de sentidos e significados que rompem e superam a relação reducionista com o movimento por pensá-lo para além do prisma da aptidão física, configurando sua natureza histórico-social. Segundo o autor, passos de ruptura são instaurados à medida que as práticas corporais assumem profunda relação com o contexto social no qual se encontram inseridas, um entendimento de cultura não idealizada, mas relacionada com homens e mulheres que constroem suas vidas.

Entretanto, existem fragilidades que ainda perpassam essas práticas corporais nesses movimentos de serem sociais e um ambiente de enriquecimento, caracterizando os (des)compassos, a reprodução e manutenção de desigualdades encontradas na sociedade. O fato de os facilitadores serem voluntários e assim não possuírem uma carga horária que compreenda a participação

---

<sup>45</sup> Cabe dizer que o referido autor aborda esta temática no prefácio do livro *práticas corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física* de Silva e Damiani (2005) e que neste contexto ele está se referindo ao lazer e o esporte como práticas corporais.

em reuniões pedagógicas dificulta a articulação entre os sujeitos (professores, mediadores e facilitadores) e entre as suas práticas. A Orientadora da escola Distante entende inclusive que esse vínculo pelo trabalho voluntário é prejudicial à qualidade da educação integral, “*Outra coisa são profissionais voluntários que tu não pode nem cobrar um trabalho de qualidade*” (Orientadora da escola Distante, Nota de Campo nº 34, 08/12/2017). Apesar de a compreensão da colaboradora da pesquisa pender para a cobrança de um trabalho de qualidade de pessoas que realizam um trabalho voluntário e eu estar discutindo a exclusão desses educadores e seu (des)compasso com o todo no que tange às pretensões da educação integral, o que se sobressai é a desconfiança para com esse tipo de “vínculo de trabalho”. Para a facilitadora Míriam, tanto o programa quanto os educadores mereceriam mais incentivo:

Disse saber que não existe escola perfeita, mas acrescenta que achava que os oficinairos e o PNME mereciam maior incentivo. Disse que não se sente valorizada na escola, que ela pediu figurino e deram uns macacões velhos que tinham na escola. Já o professor Márcio, por exemplo, ganha perucas e acessórios. Disse que ninguém a valoriza. Acrescenta que não dão nada do que ela pede e que não a convidam para saídas e passeios que a escola realiza (Nota de Campo nº 04, EMEF Arroio, 25/09/2017).

Apesar de eu ter analisando na seção anterior que havia certa harmonia entre os saberes e as práticas na educação integral, tenho assumido a não linearidade dos movimentos das práticas corporais, que também protagonizam (des)compassos. Discuto, nesse sentido, que as queixas, as ressalvas e as necessidades levantadas pela facilitadora não foram contempladas devido a descontinuidade gerada pelo programa voluntariado. Isso implica assumir que a coexistência dos sujeitos nomeados e voluntários também abarcava tensões. Isto é, os facilitadores do PNME vão às escolas uma vez por semana, o que ocasiona desajustes quanto ao diálogo. Segundo Cassales (2017), quando o Estado recorre ao voluntariado configura-se uma iniciativa de reduzir a responsabilidade estatal na prerrogativa do “fazer parte”, delegado a esses sujeitos. Isso implica na perpetuação da fragmentação curricular e no (des)compasso desses sujeitos voluntários. Assim, apesar da coexistência da comunidade e professores na escola, o viés do voluntariado implica na dificuldade de implementação de um currículo integrado, bem como se torna excludente quanto aos voluntários por não garantir sua participação nos processos escolares.

As práticas corporais na educação integral movimentaram-se em (des)compassos que além do sentimento de desvalorização de Míriam, produziram também a desarticulação do educador Deivid, de apenas dezoito anos de idade. No seu fazer pedagógico, ele se deparou com a

recusa de alunos quanto à participação em sua oficina em virtude da mudança de facilitadores. Uma educadora de judô bastante querida pelos alunos saiu da escola em 2016, e, quando Deivid chegou para ministrar a oficina, muitos alunos sentiram a mudança, recusando-se a participar da prática corporal que agora era ministrada por ele. Deivid vivenciou desafios sem que outros professores, orientadores e/ou gestores se implicassem ou percebessem isso.

O facilitador refere estar ali há dois meses apenas e que tem encontrado dificuldade de aceitação, pois, os alunos gostavam muito da antiga professora, e que, portanto, muitos se recusam a ir para a oficina com ele [...] Deivid ficou parado na porta aguardando os alunos irem à oficina. Uns alunos diziam vamos “Fulano”, outros vamos “Beltrano”, outros recusavam, respondendo “não”, outros ficavam indecisos... Depois de uns três minutos onde Deivid permaneceu parado ali na porta da sala de aula da professora referência, vieram quatro alunas. Perguntei quantos alunos pertenciam àquela turma de judô, ele me informou que em torno de 10 alunos do quarto ano (Nota de Campo nº 02, 21/09/2017).

Reforçando essa perpetuação da fragmentação curricular e o (des)compasso desses sujeitos voluntários, não observei intervenções da equipe pedagógica e da articuladora do PNME para auxiliar Deivid nesses conflitos, desafios e dificuldades, tampouco os demais professores, demonstrando a exclusão do facilitador do “todo”. Isto é, a estrutura do PNME não é pensada pela mantenedora (Governo Federal) para que os facilitadores participem do contexto escolar, aproximando-se dos apontamentos já referenciados de Cassalles (2017), que denotam a deficiência da responsabilidade estatal no chão da escola.

[...] ninguém parece se importar com as dificuldades do/no Judô. Ninguém se solidariza, ajuda, pensa em ajudar o jovem instrutor. Mas com o “rendimento escolar” a escola é “obrigada” a se preocupar, pois a mantenedora exige, e o mundo valoriza mais esses saberes. A professora regente do 4º ano não o ajuda, talvez as outras professoras não saibam desta realidade difícil que ele encontra. Mas, me pergunto como não saberiam se em duas horas de observação eu pude ver. A professora da turma do 4º ano nem cumprimentou Deivid, nem falou com ele, e nem ele com ela. Ele nem entrou na sala, permanecendo na porta. Em fim, existem descompassos (Nota de Campo nº 02, 21/09/2017).

Outra questão que influenciou a adaptação entre o facilitador e os alunos foi a diferença metodológica entre a aula dele e a da antiga ministrante de judô. Ele referiu em muitos momentos do trabalho de campo que os alunos não tinham conhecimentos técnicos do judô, que pediam apenas brincadeiras. Observei que quando ele questionava os alunos para trabalhar conhecimentos técnicos, como os *ukemis*, as técnicas de projeções, a tradução de alguns termos em japonês,

bem como seus significados, os mais graduados não sabiam responder, tampouco demonstrar corporalmente.

Deivid disse que as meninas faixa azul [do 4º ano] não mereciam a faixa, haja vista sua falta de conhecimento e postura de judoca. [...] cochichou para mim “Elas não sabem nada de técnica. A outra professora só dava brincadeiras para eles, não ensinava nada. Sabe a faixa amarela? Não sabe nada”. Pelo que eu soube a outra professora não fazia exame, ela dava troca de faixa para quem aceitasse competir (Nota de Campo nº 27, 30/11/2017).

Deivid referiu que, ao pedir ajuda da Vice-Diretora e articuladora do PNME, ela lhe disse para ministrar a oficina apenas àqueles que queriam realmente, deixando os outros permanecerem na sala de aula com a professora regente. Ele aparentava estar desmotivado com aquela situação e me relatou que já tentou dar leituras ou afazeres teóricos para os alunos que não queriam praticar, mas tal iniciativa foi revogada pela Vice-Diretora devido às objeções dos alunos que não gostaram dessa medida. Nesta situação conflituosa, o facilitador referiu que *“encontra bastante dificuldade, pois, os alunos vão à aula quando querem, prejudicando seu planejamento”* (Nota de Campo nº 02, EMEF Arroio, 21/09/2017). Esses descompassos comprometiam as potencialidades do trabalho da prática corporal judô, além de desautorizar o facilitador. Seu (des)compasso com o todo no que tange ao processo de educação integral pode ser observado também na sua própria narrativa:

Perguntei a ele se ele conversa com os demais facilitadores de práticas corporais e ele diz não ter interação alguma com eles, alguns ele nem conhece. Pergunto se há reuniões onde se veem, mas ele diz que não. Perguntei se ele interage com os professores ele respondeu que muito pouco. O facilitador acrescenta que durante o recreio ele não desce à sala dos professores, que fica ali no tatame sozinho (Nota de Campo nº 02 21/09/2017, EMEF Arroio).

Nesse aspecto, se outros professores que também lecionam para os alunos também tematizassem o judô em suas áreas (história, filosofia, português, informática), os alunos teriam um ambiente integrado e por sua vez mais propício à ressignificação dessa prática. Entretanto, permanecia a fragmentação e a desarticulação dos saberes e práticas, em que o jovem facilitador tinha que enfrentar de maneira autônoma e independente algo que diz respeito ao processo integral, merecendo ser compartilhado pelo grupo. Apesar dos impasses, o jovem facilitador conseguiu iniciar uma reconfiguração da oficina, pois, ao mesmo tempo em que os estudantes do 4º e 5º anos recusavam-se a frequentar as aulas ou possuíam frequência irregular, os alunos de 1º a 3º anos aderiram à prática e ao seu novo facilitador.

Confluindo, Mosna (2014) discute que esses desencontros de finalidades e objetivos devem-se à ausência de um currículo integral e integrado. Segundo a autora, o fato de o vínculo dos facilitadores ser voluntariado contribui para essas dificuldades de integração, em que os educadores não concebem as oficinas num currículo integral. Essa fragmentação e desarticulação de saberes aproxima-se do que Pérez Gómez (1998) nomeia processos reprodutores que a escola empreende. Nesse sentido, a escola de educação integral não se diferenciou da escola tradicional, dando continuidade à reprodução que fragmenta os saberes e as práticas, não possuindo ainda a maturação de um currículo integral. Segundo Sacristán (2013), currículo deriva da palavra em latim *cursus*, e, simplificando, refere-se àquilo que o aluno estuda. Para o autor, no currículo existem muitos dilemas, dimensões e agentes envolvidos. Entendo que a própria divisão do currículo da escola integral entre disciplinas e oficinas já pressuponha uma fragmentação e a ideia de desarticulação. Isto é, o acesso dos discentes ao português, à matemática, à capoeira e à música, exemplificando, proporciona a ampliação do currículo e abrangência a diferentes campos. Mas, o distanciamento entre esses saberes e práticas demonstra que a organização das duas escolas de educação integral permanece próxima dos moldes mais tradicionais por não ter conseguido dar conta dos diferentes campos do conhecimento de maneira integrada, ressaltando-se às vezes em que foram realizados projetos e algumas festividades do calendário escolar. Isso se constitui num dos limites e o que nomeei descompassos das escolas de educação integrais estudadas nesta pesquisa. Entendo à luz de Mosna (2014) que no contexto da educação integral permanece uma organização curricular fragmentada com mínima ou nenhuma articulação entre os conhecimentos, nesse sentido, ainda permanece a existência de um currículo formal e “ações complementares” e não um currículo integral, integrado e articulado.

Outro dado empírico que reforça a existência de (des)compassos curriculares na escola Arroio já foi introduzido nesta discussão: os alunos não tinham o dever de frequentar todas as oficinas do PNME, o que não acontecia nas disciplinas do currículo. Diferentemente, na escola Distante, a organização não se dava dessa forma, todos os alunos deveriam frequentar todas as aulas e as oficinas. Apesar de a direção da escola Arroio considerar valiosas as experiências dos alunos nas oficinas, mas havia aqueles que não desejassem ir às oficinas podiam permanecer com a professora regente noutra aula (português, matemática, ciências). Apesar disso, de maneira geral, a maioria dos alunos gostava e frequentava a maior parte das oficinas, mas, havia aqueles que se abstinham em algumas ocasiões. Outras vezes, a própria professora ou facilitadora de outro campo do conhecimento retinha algum aluno por alguma razão, impedindo-o de ir às oficinas de práticas corporais:

Míriam chegou à sala da oficina de letramento para buscar os alunos do terceiro ano e a facilitadora do PNME Carmem lhe falou quais não iriam à oficina de dança hoje. Percebi que Valter, um menino mais agitado estava entre os que não iriam (Nota de Campo nº 11, EMEF Arroio, 16/10/2017).

Segundo os facilitadores Deivid e Fernando, essa infreqüência de alguns discentes prejudicava o andamento das oficinas. Já Míriam, no início de dezembro de 2017, referiu ter ela mesma acordado com a professora regente do 5º ano que os meninos não iriam mais à oficina de dança, pois só atrapalhavam. A partir daí, apenas as meninas passaram a frequentar a oficina, enquanto os meninos permaneciam em aula com a professora regente. Portanto, na escola Arroio essa desarticulação sobre quais campos do conhecimento eram ou não obrigatórios aos alunos acabava por dificultar o trabalho de alguns facilitadores, além de abrir precedentes para os alunos não desenvolverem uma continuidade nas práticas corporais. Entendo que esses (des)compassos de um currículo não integrado que dividia o que são aulas obrigatórias e o que seriam oficinas facultativas implicavam em perdas quanto às funções da escola por não garantir que os alunos tivessem iguais condições de acesso, além de presumir que crianças já tivessem maturidade para escolher disciplinas do currículo.

Outro (des)compasso observado foi a descaracterização de oficinas de práticas corporais na escola Distante. Isto é, na oficina de corpo e movimento da escola Distante, a professora possuía pretensões e objetivos que se distanciavam da premissa corpórea prevista na oficina. No desenvolvimento da oficina, ela trabalhava em sala de aula, ou outros conteúdos, sendo escasso seu envolvimento com práticas corporais e com a centralização do corpo. Na sala dos professores, algumas docentes disseram entre si que Gabriela, a professora da oficina de corpo e movimento da escola Distante, não desenvolvia nenhum trabalho com os alunos, apenas deixava-os livres. Muitas professoras em diferentes ocasiões falavam muito bem acerca de como foi desenvolvido tal projeto corpo e movimento no ano anterior com outra professora, disseram que esta ensinava os alunos conhecimentos sobre o corpo, trabalhava danças e coreografias com eles, utilizando termos como “ela fazia chover com os alunos” para referirem-se ao trabalho da antiga professora (Nota de Campo nº 19, de 08/11/2017). Comparavam-na com a atual, professora Gabriela, que conforme diferentes professoras da escola, não empreendia o trabalho pedagógico que se esperava na oficina.

[...] explicando o que eu estava fazendo ali na escola, mencionei que iria observar o projeto corpo e movimento, da professora Gabi. Uma professora disse pa-

ra as outras colegas presentes na sala dos professores que nunca a viu fazer nada neste projeto e que o mesmo não tem nada haver com ela. Devido ao barulho eu fui escrever a nota de campo na biblioteca. Quando cheguei tinham duas professoras conversando, uma delas estava anteriormente na sala dos professores. Então, percebi que elas estavam falando justamente isso, que a professora Gabriela não dava a aula de corpo e movimento (Nota de Campo nº 18, 07/11/2017).

Numa das observações que realizei na aula da professora, registrei no diário de campo que a professora me disse que preferia o projeto da hora do conto, em vez deste, referindo não se identificar com este trabalho:

A aula durou uns 20 (vinte) minutos e depois ela levou os alunos para a sala. Perguntei para a professora como ela se sente ministrando esse projeto, ela me disse que não é o que ela mais gosta, que prefere o projeto hora do conto [...] Perguntei-me porque ela não conciliava as duas coisas, trabalhando com o corpo e indo pra arte e representação de histórias (Nota de Campo nº 23, EMEF Distante, 23/11/2017).

Conforme já mencionei, para a Orientadora da escola Distante, seriam necessárias à escola integral mais atividades para o corpo “*Uma coisa é educação integral e outra coisa educação em tempo integral. Esses alunos ficam aqui muitas horas sentados dentro da sala de aula [...] tinha que ter mais atividades para o corpo*” (Nota de Campo nº 34, 08/12/2017). Uma vez que essa professora fazia parte do corpo docente e tinha o dever de frequentar as reuniões pedagógicas, tais dados empíricos permitem compreender que os (des)compassos presentes nessas práticas corporais nessas perspectivas sociais possuem também outros significados, excedendo a característica do voluntariado, pois essa professora é pedagoga efetiva e tem vínculo com a SME via concurso público. O distanciamento da mantenedora desses processos implica na ausência de um processo de formação continuada promovida a todos os sujeitos no âmbito da educação integral que ofereça condições à estruturação curricular a partir da perspectiva de um currículo integrado (MOSNA, 2014). Além disso, a efetividade dialógica entre os sujeitos apresentou comprometimento, pois grande parte do corpo docente ponderou que tal professora não empreendia o trabalho corporal que foi pensado para a oficina, descaracterizando-a. No entanto, não observei qualquer intervenção pedagógica em favor do desenvolvimento da prática corporal para os alunos.

Outro indício demonstra a existência de (des)compassos quanto às pretensões sociais no desenvolvimento das práticas corporais. Tal descompasso diz respeito à prática de danças vinculadas às apresentações temáticas escolares, em detrimento de um trabalho na perspectiva da edu-

cação integral. Exemplificando, na escola Arroio os alunos mencionaram que o professor Márcio e a regente da turma não trabalhavam mais com eles práticas corporais ou danças depois que terminavam os espetáculos:

*“Pesquisadora: Na aula do professor Márcio tem bastante dança?”*

*Beatriz: Não tem mais dança por causa que já acabou, a gente já fez o teatro então não tem mais dança agora.*

*Iolanda: Não tem mais ensaios! Não tem mais apresentações.*

*Bela: A ‘sora Rafaela’<sup>46</sup> só chega na sala, ela e ‘sor’ Márcio, bom dia, peguem seus cadernos e é matemática, português ou ciências...*

*Pesquisadora: Eles pegam o caderno e passam no quadro, é isso?*

*Bela: Aham!”* (Entrevista, EMEF Arroio, 15/12/2017).

Então, a vivência dos alunos com a arte, a dança e o teatro demonstrou-se mais alicerçada ao compromisso com o espetáculo, e nem tanto como decisão metodológica dos professores, o que se constitui uma característica importante. Pensei inicialmente que a oficina de Oralidade, leitura e escrita ministrada pelo professor Márcio havia sido por ele pensada como uma oportunidade dos alunos experimentarem e vivenciarem diferentes linguagens em práticas que permitissem extrapolar e ultrapassar o quadro e o caderno. Isso porque observei o professor em muitas oportunidades trabalhando dança, expressão corporal e teatro com os discentes na quadra e na sala dos espelhos, bem como ouvi seus batiques de percussão juntamente com os alunos. Quando conversei com a Diretora e a Vice-Diretora na negociação de acesso, as mesmas não mencionaram a existência dessa oficina como sendo de práticas corporais, pois, o professor trabalha bastante o teatro também, o meio ambiente, a leitura e a escrita. Entretanto, imersa na escola Arroio compreendi que esta oficina apropriava-se de abordagens e dimensões diversificadas, entre elas, as práticas corporais. Apesar disso, demonstrou-se mais ancorada no compromisso de planejar e apresentar um espetáculo, distanciando-se da centralização da prática corporal numa perspectiva integral, conforme as palavras dos discentes do 5º ano.

Por outro lado, na não linearidade dos processos escolares e em oposição aos descompasso, na mesma entrevista semiestruturada, os discentes disseram “*adorar*” a experiência do espetáculo (Entrevista, 15/12/2018), que se constitui numa ação integrada na qual se envolvem em grande parte do ano letivo. O Espetáculo Matobanda é idealizado pelo professor Márcio, mas, organizado e executado por toda a escola e comunidade escolar, constitui-se no evento mais importante da escola. O objetivo do Espetáculo Matobanda é através, de danças, teatros, contação

---

<sup>46</sup> A professora regente da turma, unidocente.

de histórias e música, tematizar a cultura indígena, afro-brasileira e o meio ambiente, manifestando o compromisso da escola com problematizações socioculturais. Nos passos de transformação, durante o planejamento e ensaios do espetáculo observei o professor Márcio problematizar com os alunos a religiosidade da matriz africana e indígena, a musicalidade e a beleza cultural desses povos. Trabalhou danças circulares, batuques e a importância da ancestralidade na cultura desses dois povos, ensinando aos alunos suas contribuições à cultura brasileira.

Professor Márcio (pedagogo, atua 40 horas semanais na escola, possui experiência como coreógrafo e patinador) parece abordar uma gama de práticas interdisciplinares em sua oficina que se correlacionam ao encontro do conceito de corporeidade e educação integral. Parece abordar a educação como prática musical, artística, cultural e corporal. Abordou com os alunos aspectos da história dos negros e escravidão, demonstrando bastante conhecimento. Explanou questões de idioma, tradição e cultura do povo negro, além da espiritualidade. (Nota de Campo n° 10, 09/10/2017).

A escola organizou-se em grande parte do ano letivo para esse grande evento que aconteceu em novembro. Os professores da escola envolveram-se na ação produzindo artesanatos para a decoração temática, confeccionando figurinos, acessórios, bem como criando roteiros, narrativas, coreografias e encenações, sob a direção do professor Márcio. O espetáculo desenvolveu-se através de narrações, seguidas de danças, encenações e músicas. Os meninos do quinto ano tocaram percussão em alguns momentos da trama. Nessa abordagem artística, os discentes, docentes e comunidade escolar exprimiram por meio de seus corpos uma história que iniciava com os indígenas em sua terra, desenvolvia-se com a chegada do navio negreiro vindo da África, a colonização de ambos os povos, mais a escravização dos negros em terras brasileiras. Houve a integração entre os sujeitos do âmbito escolar, bem como toda uma gama de artefatos decorativos ao encontro da temática da cultura afro-brasileira, indígena e meio ambiente que foram construídos pelas turmas durante o ano letivo. O professor Márcio atuou na história com performances de patinação que compunha a história ali contada. Cada parte do espetáculo era composta tanto por ações das professoras com suas turmas, quanto coreografias integradas, em que toda a escola dançava e cantava em unidade. No final da história que a escola Arroio estava contando através da arte, não havia um desfecho, mas uma demonstração de como o planeta tem sofrido os efeitos da produção exacerbada de lixo, em que os sujeitos encenavam a flora e o planeta sofrendo tais efeitos.



Imagens produzidas pela pesquisadora no Espetáculo Matobanda 2017 – EMEF Arroio

A dança principal de encenação da chegada dos negros de navio ao Brasil, bem como a escravização. Os alunos que dançaram as coreografias demonstravam que haviam se apropriado. Os sujeitos vestiam figurinos que possuíam estampas, pinturas faciais, penas, brilho, asas, bastante verde, e outras caracterizações. Os presentes reagiam com palmas e aclamações. A patinação foi algo que, neste sentido, chamou a atenção dos presentes. Nesta dança principal houve envolvimento de muitas turmas e muitos professores. É perceptível a implicação da escola com os temas transversais, meio ambiente e relações étnico-raciais, haja vista toda a mobilização e os meses de ensaio presentes no planejamento pedagógico. Além do isto, se explicita também na decoração artesanal, confeccionada pelos alunos e professores durante as aulas. No painel de entrada uma frase dizia prenderem o preconceito e soltar os cabelos, com uma mulher negra e cabelos crespos feita de artesanato ilustrando a mensagem (Nota de Campo n° 20, 17/12/2018, EMEF Arroio).

Outras pessoas e personalidades negras da comunidade escolar, bem outras escolas e segmentos da cidade fizeram participações no espetáculo. Um grupo de alunos e alunas de outra escola dançou uma música de matriz africana, enquanto os alunos da escola Arroio tocavam percussão. Tanto na entrevista com os alunos do 5° ano (15/12/2017) quanto na fala da supervisora da escola (18/12/2017), foi possível compreender a apresentação como um movimento pedagógico e de transformação significativo e valioso para os alunos: “*os alunos participam muito, eles*

*gostam disso, eles querem participar, eles né no dia da apresentação ficam eufóricos, se sentem bem...*” (Supervisora da escola, 18/12/2017). Frente às pretensões da educação integral, é importante mencionar que a escola trabalhou ao longo do ano letivo com as temáticas étnico-raciais e com o meio ambiente de maneira instrutiva, formativa e problematizadora, além da produção compartilhada no espetáculo, não centralizando suas reflexões apenas nos meses alusivos ou às datas.

Entretanto, outro dado empírico também demonstrou a descaracterização da dança como prática corporal, dessa vez na escola Distante. Durante o percurso etnográfico, observei que o trabalho das unidocentes com os alunos na quadra era voltado ao “tempo livre”, em que os discentes exploravam o ambiente por sua conta, sem que houvesse proposições por parte das docentes (Nota de Campo nº 19, 08/11/2017, EMEF Distante). Também observei que algumas vezes a professora Joana da oficina de recreação apenas ocupava o tempo de aula com os alunos, sem trabalhar práticas corporais (Nota de Campo nº 28, 30/11/2018, EMEF Distante). Além disso, no final de novembro e início de dezembro pareceu-me que a professora começou a evitar que eu a observasse. Conforme a Nota de Campo nº 28 (30/11/2018), tive a impressão que a professora tentou evitar por telefone que eu fosse até a escola para observá-la:

*“Nem sei se irei ficar com eles [o primeiro ano]. Tu que sabe se quiser vir, melhor não arriscar porque estamos com muita falta de professores e estou em todas as pontas, decoração para festa de natal, ensaio para apresentação, essa semana e a semana que vem vai ser bem corrida. Só para te avisar que daí tu pode te organizar de outra forma”* (Professora Joana, 30/11/2018).

Apesar da sugestão da professora, fui à escola para realizar a observação participante:

Quando cheguei à sala do primeiro ano vi uma aula livre. A professora Joana mexia em seu celular enquanto os alunos estavam em suas carteiras, uns mexendo com livros e outros com cadernos, ocupando o tempo que é da oficina de recreação (Nota de Campo nº 28, 30/11/2017).

Diante do que acontecia, pareceu-me que na concepção da professora ocupar o tempo de aula cuidando das crianças era menos “desgastante” do que propor atividades cujo meio e fim sejam tematizar o movimento, fazendo com que a docente escolhesse não ir à quadra com os alunos, mesmo estando num espaço-tempo que foi pensado para o movimento corporal. Isso, por sua vez, se relaciona também com os apontamentos que fiz acerca da descaracterização das oficinas que deveriam centralizar o corpo e as práticas corporais. Na festa de natal, que nas palavras

da Diretora é o maior evento da escola, contudo, foram apresentadas coreografias por todas as professoras regentes e suas turmas, com o auxílio da professora Joana. É possível compreender que as danças na escola Distante também foram trabalhadas com o intuito de apresentá-las em festividades, nesse caso na temática natalina, e não como decisão metodológica da perspectiva integral, pois na imersão etnográfica observei ensaios eventuais, e não a dança como prática corporal.

As práticas corporais estiveram presentes nas danças como “mostra”, espetáculo sobre a temática natalina, apresentações. Pude compreender que em grande parte destas danças a abordagem parecia não compreender a corporeidade dos respectivos discentes. Isto é, existiu uma predominância de gestos coreografados que os alunos não lembravam ou não sabiam a sequência, e isso se repetiu bastante em diferentes coreografias e turmas [...] Desconfio que a presença das danças e atividades rítmicas aconteça prioritariamente para realizar uma apresentação, em data comemorativa ou temática do calendário escolar. A dança só serve para isso? Pois, não percebi a dança no cotidiano escolar em sentidos metodológicos, inclusas nas práticas pedagógicas ou de linguagem, mas sim em ensaios. Além disto, tenho dúvidas se os alunos participam autonomamente nas construções das coreografias das apresentações (Nota de Campo nº 31, EMEF Distante, 08/12/2018).

As informações empíricas apresentadas permitem interpretar que a dança como prática corporal desenvolveu-se muitas vezes voltada a apresentações e participações em festividades, o que denota que as práticas corporais no contexto da educação integral subsistem de maneira não linear e em meio a (des)compassos para com as pretensões das práticas sociais. Nessa perspectiva, tensiono que nos movimentos das práticas corporais nas funções da escola integral foram observados passos e (des)compassos, isto é, os passos aproximam-se da transformação, os descompassos à reprodução, e os compassos evidenciam a não linearidade desses movimentos. Em oposição à dança como espetáculo, referencio a problematização de Strazzacappa (2003) quando aborda a dança num “fim” em si mesma, discutindo que não carece ser justificada na escola pela atribuição de incumbências que ela deva cumprir, num caráter utilitário.

Desta forma, justificam a dança pelo seu caráter revolucionário ou utilitário, como se oferecer uma oficina de dança simplesmente para se ensinar as crianças a dançar fosse inconcebível no espaço escolar, [...] De qualquer modo, é ponto pacífico a necessidade de esses profissionais aprimorarem seus discursos, começarem a usar vocabulários próprios [...], sobretudo compreenderem o ensino de dança como um fim em si. (STRAZZACAPPA, 2003, p. 77).

Nesse sentido, quando os professores da escola Distante apresentaram as coreografias na festa de natal, a impressão transmitida era a falta da participação dos alunos em tais construções,

pois devido ao percurso etnográfico eu supunha o potencial que eles demonstravam nas aulas de capoeira ou até mesmo de recreação. Assim, dança como prática corporal nas escolas estudadas aproxima-se por vezes desse caráter utilitário por se desenvolver com vistas às apresentações em datas festivas, e não como prática social ou simplesmente para proporcionar um espaço-tempo para ensinar as crianças a dançar, ou ainda mediar interações criativas que elas mesmas trazem sobre a dança.

Os alunos não conseguiam fazer as coreografias sozinhos, ficavam olhando as professoras, não apresentando autonomia, ou apropriação, assim como certa limitação da criatividade [...] Pergunto-me se eles participaram da criação desta coreografia (Nota de Campo nº 31, EMEF Distante, 08/12/2017).

Apesar desses limites, os lugares sociais das práticas corporais na educação integral voltam a se direcionar a transformação quando estimulam o desenvolvimento e a participação crítica dos discentes (PÉREZ GÓMEZ, 1998), ao encontro do conceito de afirmação dos diferentes (ARROYO, 2011). Isto é, diferentemente de uma perspectiva salvacionista de “formar pessoas melhores” e apesar de seus descompassos, para os sujeitos da pesquisa, de maneira geral, os ideais das escolas comprometem-se em conferir protagonismo aos alunos na ideia de sua afirmação:

*“[...] Formar pessoas melhores? Acho que o termo não é esse. Não seria melhor ou pior, mas pessoas que se conheçam, e saibam das suas potencialidades, né, pra se encontrar no mundo. Porque eu percebo assim jovens e adultos também bem perdidos assim no sentido né de objetivos, no sentido de perspectiva de vida. Então eu acho que a educação integral permite que a pessoa se conheça melhor. Então eu acho que é nesse quesito, tu experimentou um pouco de tudo, uma gama de diferentes experiências em corporeidade e tu vai perceber que cada coisa desenvolveu alguma coisa em ti, né, pra dar maior firmeza a tua voz, no sentido de se fazer ouvir. E eu acho que é nesse sentido né o objetivo da educação integral, fazer com que a pessoa se conheça, perceba as suas potencialidades pra ver como é que ela vai se encaixar nesse mundo e ser feliz. Porque eu acho né que não é nem a questão de ser melhor ou ser pior mas a questão de ser feliz, porque tá faltando mais felicidade nas pessoas. Eu acho que parte daí e quando eles ficam dez horas numa escola o que que ser percebe, que só a Educação Física que tem no currículo formal é pouco né, eles não podem ficar trancado numa sala de aula né, então eles têm pracinha, eles têm quadra, eles têm né uma recreação mais livre, eles têm momento de recreio, de intervalos (Diretora, EMEF Arroio, entrevista, 18/12/2017).*

A Diretora da escola Arroio compreende que a educação integral é sobre pessoas, suas possibilidades e autoafirmação, não se traduzindo em “*formar pessoas melhores*”, mas em se conhecer, ter voz e se estabelecer no mundo. Tais ideais confluem com a discussão de um en-

frentamento pelo viés social que ofereça protagonismo aos alunos e suas comunidades, e não uma classificação (ARROYO, 2011), haja vista que a Diretora menciona que se trata de sujeitos que empregam firmeza à sua própria voz e que desenvolvem perspectivas às suas vidas através do autoconhecimento. Esse fragmento empírico produzido no campo conflui com a discussão instaurada nesta seção que em passos e (des)compassos as práticas corporais cooperam nas funções sociais da escola. A esse respeito, a Diretora da escola Distante também expressou uma visão que vai ao encontro dessas formulações e segundo o PPP, “o educando é visto como protagonista no processo de construção do conhecimento em suas diferentes dimensões” (ESTEIO, 2016 p. 11):

Ela me informou que ajudou a fundar a escola em 2009 e que desde o início é integral. Acrescenta também que ajudou algumas outras escolas do município a implementarem a educação integral de tempo integral. Disse que os professores possuem 40 horas para contemplarem esta diferenciação e que os alunos passam ali de dez a doze horas por dia. Refere que foi buscar ter o PNME por acreditar que enriqueceria e diversificaria o currículo. Contou que fizera seu mestrado na PUCRS, sobre a história da implementação da educação integral de tempo integral naquela escola através de uma pesquisa narrativa, e que conhece Jaqueline Moll, com quem foi buscar embasamentos teóricos – metodológicos para esta empreitada. Disse-me que sempre buscou diálogo com a SME-Esteio, corpo docente e fundamentação teórica para idealizarem aquela escola. Disse ser bom que eu estivesse ali para pesquisar e que a escola está de braços abertos para me receber. Adverte que a escola não é perfeita, mas que trabalham com responsabilidade, carregando consigo os ideais de Paulo Freire (Nota de Campo nº 03, 03/10/2017).

Considerando agora a visão da Diretora da escola Distante, essa diversificação que ela foi buscar para a escola está na presença dos conhecimentos diferenciados que as oficinas propõem e na participação dos facilitadores, do saber e da cultura popular. Ela entende que a escola de educação integral precisou de diferentes elementos para ser implementada: a comunidade escolar, saberes e práticas diferenciadas, embasamento teórico e pesquisa. Embasando-me nas compreensões de Paulo Freire (2014), Pérez Gómez (1998) e Castellani Filho (2005), entendo que as práticas corporais nas funções sociais da escola configuram-se em práticas sociais, impulsionando movimentos de transformação como requisito para o enriquecimento da condição humana.

Em virtude das discussões aqui instauradas, compreendo que as práticas corporais na educação integral não são estáticas, mas, movimentando-se atuam no fortalecimento das comunidades, no enriquecimento das vidas sociais dos sujeitos, no acesso aos direitos sociais e às diferentes experiências e práticas, bem como cooperam na afirmação dos sujeitos como diferentes

mediante o protagonismo a eles conferido. Configuram-se também em mediadoras sociais no desenvolvimento individual e na construção de significados coletivos incentivando a solidariedade entre os discentes, o diálogo com as suas demandas sociais, e caminhos para a superação de dificuldades e restrições. Empregam, portanto, movimentos de resistência e ruptura, galgando nesse processo complexo, apresentando também (des)compassos que se apresentaram mais voltados à reprodução da desarticulação entre os saberes, as práticas e os educadores, à existência de um currículo não integral e no desenvolvimento de práticas corporais com caráter utilitário, em detrimento da perspectiva integral. No próximo capítulo tratarei ainda sobre os movimentos das práticas corporais, porém na função educativa da escola. Envoltas nestes e noutros passos e (des)compassos, na função educativa da escola (e ainda sob a função social), as práticas corporais aspiram mediar e difundir saberes e conhecimentos para uma formação crítica (PÉREZ GÓMEZ, 2001) através do movimento humano e na perspectiva sociocultural. Para tanto, na próxima seção, trago informações empíricas acerca da interação dos sujeitos nas práticas corporais nesta perspectiva educativa, sem com isso negar sua interdependência com a função social e instrutiva da escola.

### **5.1.1. Os movimentos das práticas corporais na função educativa da escola de educação integral**

Nesta discussão em que considero os movimentos experimentados pelas práticas corporais na educação integral, as informações empíricas demonstraram seu galgar nos terrenos sociais, educativos e instrutivos da escola, em suas interdependências, dialogando com as perspectivas de Pérez Gómez (2001). Ao encontro desses propósitos, segundo o PPP da Distante, a escola objetiva “exercer uma prática educativa que vise o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da autoestima, da sensibilidade e da afetividade do educando, através de uma formação intelectual e crítica dos diferentes campos do saber” (ESTEIO, 2016, p. 11). E o PPP da escola Arroio ressalta que os discentes “possam se tornar adultos pensantes, críticos e atuantes na sociedade na qual vivem” (ESTEIO, 2017, p. 30). As contribuições das práticas corporais para a função educativa da escola, enquanto parte das funções sociais, são compreendidas para além da técnica, motricidade e instrução. Delineiam-se ao encontro da independência intelectual e formação crítica (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Nos documentos legais do PNME, as práticas corporais são tematizadas direcionando-se às dimensões formativas, culturais, humanas e educativas (BRASIL, 2016), dialogando com esta ideia que trago acerca dos movimentos das práticas cor-

porais nas funções da escola. Permanecendo, portanto, sob a perspectiva social da escola, nesta subseção centralizo discussões sobre os movimentos das práticas corporais na função educativa, entendendo o movimento humano como constitutivo das relações e linguagens, e presente nos processos de edificação e produção de conhecimento (MAZONI, 2005).

Tematizando a capoeira da escola Distante debruçada em Bueno *et al* (2010), compreendo que o jogo, o canto, o mito e a roda como práticas corporais na capoeira manifestam a história, podendo ser um instrumento de resistência e também intervenção político-pedagógica. Semelhantemente Taffarel (2005) discute a capoeira como um projeto histórico, construído socialmente, tensionando a preservação da sua perspectiva crítica acerca do mundo. Constitui-se, nesse contexto, uma prática social em que seus movimentos corpóreos representam resistência na perspectiva da Consciência Negra e sua cultura, dialogando também com necessidades, demandas e conhecimentos que merecem ser contemplados na educação integral.

Olhando os alunos jogar capoeira, refleti que aqueles movimentos significam contar a minha história e a de muitos de nós brasileiros, senão todos, de alguma forma (Nota de Campo nº 22, 21/11/2018).

Nessas perspectivas, a afirmação dos diferentes e o enfrentamento são evidenciados, inclusive, à medida que tal prática corporal que dantes fora marginalizada atualmente é legitimada como patrimônio da cultura afro-brasileira e protagoniza espaços no âmbito escolar e científico, sendo reconhecido seu potencial político-pedagógico e sociocultural.

Quando uma das alunas me viu entrando com eles (o 1º ano) na quadra me perguntou: “*Tu vai assistir à nossa capoeira?*” Ela sorriu alegremente depois que lhe respondi sim (grifo meu). A espontaneidade da aluna expressa a apropriação que ela tem para com a prática corporal, considera dela e de todos, “*a nossa capoeira*”. Uma vez que objetivo compreender como as práticas corporais se configuram na educação integral de tempo integral e quais lugares ocupam, nesta nota de campo cabe destacar que na postura dessa aluna é possível observar uma consonância com o caráter democrático, social e educativo que observei na forma como os diferentes sujeitos significam-na (Nota de Campo nº 25, EMEF Distante, 24/11/2017).

O termo “*nossa capoeira*” sobressaiu-se na frase da aluna que significa a prática corporal como sendo dela e de todos. A frase proferida pela aluna foi ao encontro dos achados desta pesquisa ao passo que pude compreender a capoeira como uma prática social e educativa encharcada de saberes a serem compartilhados coletivamente e democrática o suficiente para ser acessível às pessoas da escola. Isso implica em compreender a capoeira em seus aspectos sociais, cul-

turais, políticos e educacionais, posto que, sugere a reflexão e constitui-se político-pedagógica (ARAÚJO, 2017), além de apresentar potencialidades para a formação integral dos alunos (CAMPOS, 2001). Entendo que o acesso de diferentes pessoas à capoeira, o qual era vivenciado na escola, se direcione a uma construção solidária, “a nossa capoeira”. Exemplificando, nessa turma (primeiro ano do ensino fundamental) dois alunos com graus de autismo (um deles bastante severo) participavam das aulas de capoeira juntamente com todos os demais alunos. Os alunos, professoras e o facilitador constituíam suas relações, nesse sentido, mediante a valorização das diferenças, e “compreensão do sujeito como aquele que aprende por meio de suas vivências e experiências [...] e não somente pelas ideias traduzidas em livros, quadros, ou discursos docentes” (SILVA *et al.*, 2016, p. 187).

A professora auxiliar que acompanha o aluno Luciano perguntou (como faz todas às vezes) quem era o professor que estava na porta e que aula era agora. O aluno com notório grau de autismo respondeu que era capoeira [...] o discente tocou o pandeiro e participou ativamente da roda (Nota de Campo nº 29, 05/12/2017, EMEF Distante).

O contraste de diferentes processos de socialização, culturas e saberes populares presentes na escola de educação integral e também na capoeira contribuem na elaboração do conhecimento crítico (PÉREZ GÓMEZ, 2001) dos alunos e configuraram estes e outros compassos educativos. Nesses movimentos, uma ação promovida pela SME-Esteio intitulada Novo Mais Educação nas Praças proporcionou aos discentes conhecimentos além daqueles ditos de sala de aula, experiências, culturas e conhecimentos críticos que constituem as artes e os saberes populares (PÉREZ GÓMEZ, 2001). O objetivo da ação nas praças foi proporcionar espaços para integração e visibilidade das oficinas da educação integral, conforme o documento divulgado pela SME:

Objetivo: Contribuir com o processo de requalificar as práticas, os tempos e os espaços educativos da Educação Integral — Programa Novo Mais Educação. Organização: Organizar junto aos professores articuladores apresentações artísticas, campeonatos esportivos, rodas de capoeira, para que o Programa Novo Mais Educação tenha maior visibilidade e reconhecimento dentro do município de Esteio, utilizando as praças públicas para a realização destas atividades (ESTEIO, 2017, p. 1).

Nessa ação, a dinâmica era que as escolas, divididas em grupos, compartilhassem alguma atividade do PNME de forma conjunta em praças públicas da cidade, conforme o cronograma

estabelecido. A escola Arroio promoveu juntamente com duas outras escolas práticas de atletismo na praça CEU<sup>47</sup> que se localiza no bairro da escola Arroio. A escola Distante conduziu uma roda de capoeira em conjunto com duas outras escolas em sua quadra de esportes, pois o mau tempo impediu que a atividade se realizasse na praça da figueira. Assim mesmo, houve a presença de pais, comunidade escolar e outros sujeitos da Secretaria Municipal de educação de Esteio na escola em razão do evento. O que desejo destacar nesta explanação, é que nessa ocasião que se deu em novembro, pude perceber através de diálogos que muitos alunos da escola Distante já sabiam ou deduziam o que era a Consciência Negra, pois os professores e os facilitadores já lhes haviam ensinado muitas coisas. Surpreendi-me, pois se tratava de alunos muito novos, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, explanando esses conhecimentos. Alguns vieram me contar que a capoeira foi criada por escravos africanos, mencionaram lugares e aspectos históricos que haviam aprendido tanto nas outras aulas quanto na capoeira. Contrastando, naquela semana, inclusive, eu havia visitado uma exposição de arte produzida pelos alunos da escola Distante acerca da contribuição dos negros para a cultura brasileira, bem como sua história e luta. Nessa exposição havia som de percussão africana, bonecos e bonecas negros confeccionados pelos alunos e professores, máscaras, pratos típicos, colares, outros artefatos e cartazes de conscientização. Um deles trazia a frase “Respeito não tem cor, tem consciência” e abaixo: “chega de ódio, intolerância, racismo” e outras palavras semelhantes (21/11/2017). Retornando ao evento Programa Mais Educação nas praças, durante a vivência entre as três diferentes escolas, das quais uma delas era a EMEF Distante, alguns alunos compuseram uma grande roda de capoeira e outros ficaram assistindo nas arquibancadas. Estes participavam batendo palmas, prestando atenção e pedindo “de novo, de novo” a alguns movimentos mais acrobáticos que lhes cativavam. As músicas cantadas traziam mensagens de democracia e integração.

A, e, o, u ... u, o, i, e, a  
A, e, o, u ... vem criança, vem jogar  
Capoeira é harmonia, é amor no coração

---

<sup>47</sup> Conhecido como Praça CEU na comunidade, os Centros de Artes e Esportes Unificados estão presentes em territórios de alta vulnerabilidade social em cidades Brasileiras. O referido fica localizado na cidade de Esteio, próximo à escola Arroio. Nesses centros há a promoção de ações culturais, práticas corporais de lazer, cursos e oficinas de formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital e outras ações que visam a cidadania. Mais informações em <http://ceus.cultura.gov.br/index.php/conheca-os-ceus/o-programa>

Capoeira tem criança, o futuro da nação (Nota de Campo nº 22, EMEF Distante, 21/11/2018).



Imagens produzidas pela pesquisadora na EMEF Distante

As imagens acima apresentam consonância com a música supracitada que enaltece a infância e permite uma interação entre a perspectiva da criança, “vem jogar”, e do adulto, que a enxerga como “o futuro da nação”. Compreendo a capoeira na escola Distante como uma prática de enfrentamento, resistência e afirmação dos diferentes, no sentido social que tenho explorado. Traz em suas interações um movimento contrário ao da negação das diferentes raças, culturas e retóricas, numa prática corporal que não deseja colonizar, mas oportunizar saberes diversos, isto é, emprega compassos que extrapolam a visão eurocêntrica e hegemônica do movimento humano. Em sua origem, a capoeira traz consigo características democráticas e contra hegemônicas, no sentido de ser praticada na rua, com materiais e roupas não delimitados por uma lógica elitizada, e de pés descalços. Seus movimentos de luta e dança, remetem ao enfrentamento à resistência. Confluindo, para Araújo (2017), a capoeira é um símbolo de resistência desde sua origem, “Historicamente se contrapondo à opressão, à discriminação, à desigualdade econômica, social e cultural, a capoeira é reconhecida por sua trajetória de enfrentamento e resistência” (p. 104).

Fruto das camadas mais pobres de nossa sociedade, forjada como elemento de resistência dos oprimidos pelo sistema escravista e posteriormente pelo capitalismo, ela dialoga com suas origens quando se insere nas comunidades periféricas de nossa sociedade. O som, a inclusão, o acesso que uma roda de Capoeira promove instigam a participação [...] (ARAÚJO, 2017, p. 80).

Analisando o Documento Orientador do PNME, ao encontro dessas discussões, a educação integral visa o “desenvolvimento de atividades baseadas em práticas corporais, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural”, transpondo suas perspectivas às dimensões formativas, culturais, humanas e educativas (BRASIL, 2016, p. 10). Outro fragmento empírico explicita que as práticas corporais na educação função educativa da escola não impõe um currículo ancorado somente em conteúdos reduzidos apenas ao cognitivo e conceitos predominantemente teóricos (BELO HORIZONTE, 1994), mas favorece a ampliação da compreensão do que sejam saberes escolares ancorados em vivências (MAZONI, 2005). Nele, o facilitador de capoeira sistematiza os conhecimentos e procura meios para que o aprendizado aconteça, entendendo que aquele trabalho trata de educação integral, um direito dos alunos, mediada por diferentes linguagens (MAZONI, 2005).

O facilitador de capoeira iniciou a aula retomando sobre o evento nas praças, onde a roda de capoeira aconteceu com mais duas outras escolas e a comunidade. Disse aos alunos que os movimentos que o pessoal que esteve na escola realizou (que gerou grande admiração dos alunos) necessitam de esforço para se aprender [...] parte sempre de perguntas e do conhecimento dos alunos quando retoma os movimentos da aula. Disse a eles que os movimentos difíceis começam fáceis e utiliza termos alusivos, como: cadeira para posição de agachamento isométrico, aranha para um giro com pés e mãos no chão e “cocorinha” para uma variação da posição cócoras. Iniciou a demonstração do exercício com uma aluna e durante a execução em dupla dos alunos, o professor mediava corrigindo, parando, e oferecendo orientações. Percebo planejamento e intencionalidade no trabalho do facilitador, que visa oportunizar aprendizado e conhecimento aos alunos, construindo com eles, e não meramente ocupar o tempo (Nota de Campo nº 25, EMEF Distante, 24/11/2017).

O facilitador Crístian utilizava figuras de linguagem para facilitar a compreensão dos alunos quanto aos movimentos corporais da capoeira. Sua metodologia de trabalho demonstrava que ele também significa essa prática corporal como constituída de conhecimentos a serem vivenciados na educação daquela escola, relacionando-se também com sua função instrutiva. Isto é, a capoeira na escola Distante demonstrou-se uma prática pensada, sistematizada, inventada e reinventada por ele e pelo grupo de crianças do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental e não meramente ocupação do tempo.

Ainda a respeito da oficina de capoeira da escola Distante, em outra oportunidade observei os alunos envolvidos com o pandeiro do facilitador durante o recreio. Isto é, dentre todas as possibilidades de lazer disponíveis para o recreio, um grande grupo de alunos desejou ficar ao

redor de Crístian para poder tocar pandeiro. Naquele recreio, tocar pandeiro era mais divertido e interessante para eles do que correr, ir à pracinha, jogar futebol, mexer no celular ou qualquer outra atividade. Ao mesmo tempo, o educador demonstrou não se importar de investir seu recreio ali entre os alunos. Os próprios discentes do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental organizaram-se de modo que cada um tinha que esperar a sua vez e ouvir o som que o colega produzia. Num dado momento, começaram a entrar em discordâncias acerca de quem era o próximo a tocar. O facilitador, então, fez apenas uma pergunta aos alunos: “*Qual é a combinação?*” No mesmo momento, passaram a respeitar novamente a ordem para tocar o pandeiro, sem necessitarem de mais orientações. Enquanto isso, Crístian ficou conversando comigo e nem se ocupava dos alunos, que autônoma e voluntariamente desfrutavam da atividade em seu tempo de recreio (Nota de Campo nº 25, EMEF Distante, 24/11/2017). Entendo que essas interações movimentem-se no terreno educativo por aproximarem-se da autonomia e a solidariedade abordadas por Pérez Gómez (2001) como condições da função educativa da escola. Mas também por excederem o que o autor nomeia “conhecimentos ditos de sala de aula” e compreenderem conhecimentos diversificados.

Outra expressão desses significados deu-se no mesmo dia de observação. Enquanto os discentes dirigiam-se ao refeitório, percebi que batiam palmas de forma rítmica e contavam “1,2,3,4, 1,2,3,4, 1,2,3,4, 3,4, 3,4, 3,4”. Perguntei aos discentes se Crístian havia lhes ensinado essa contagem, esse método, pois vi que se tratava do ritmo que aprenderam a tocar pandeiro, e mesmo sem o instrumento, eles iam voluntariamente praticando e fixando a contagem rítmica durante o trajeto até o lanche. “Sim” — responderam os discentes (Nota de Campo nº 25, EMEF Distante, 24/11/2017).

[...] disse-me que, sinceramente, tudo o que transmitia era baseado em sua experiência de vida, que não tinha estudado na faculdade, tirando uma passagem pelo curso de engenharia. Perguntei a ele como construiu sua prática, pois vi que os alunos estavam muito organizados e autônomos. Ele disse que aprendeu com a vida que para tudo é necessário disciplina e que compreendeu que os alunos precisavam de rotina e repetições para conseguir aprender melhor a capoeira. E assim, vai criando sua prática, baseando-se no perfil e necessidades da turma. Disse que o alongamento e aquecimento são quase sempre iguais, assim como algumas combinações, para que eles saibam o que fazer [...] Disse que foi muito difícil conseguir construir tudo isto com os alunos (Nota de Campo nº 18, escola Distante, 07/11/2017).

Através da imersão etnográfica entendo que a conotação de disciplina que o educador Crístian trouxe relaciona-se mais à concentração e ao comprometimento, e não ao doutrinamento

ou adestramento. A esse respeito, para Araújo (2017), que estudou os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da capoeira em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre (RS), uma conscientização é suscitada a partir do respeito por quem ensina, pelo mais velho, a ancestralidade, e do saber ouvir, “uma das formas mais comuns de transmissão e construção de conhecimento na cultura afro-brasileira” (p. 78). Segundo a autora, o potencial de imersão nas comunidades é marca registrada da capoeira. Ao encontro dessa ideia de construção de saberes que Crístian, o facilitador de capoeira, trouxe, a professora Eduarda pedagoga e articuladora do PNME na escola Distante explica em sua fala como o facilitador foi construindo sua metodologia, conquistando os alunos de forma que atualmente eles façam questão de vivenciar aquela prática corporal, ainda que inicialmente alguns apresentassem objeções. Segundo ela, a capoeira como prática corporal atualmente se configura um campo do conhecimento legitimado na escola.

*“[...]e aí quando eles começaram eles estranhavam muito, aquela... uma por ser professor<sup>48</sup>, né, eles não estão acostumados com professor falando, e cobrando, toda uma questão de uma disciplina, né, então, eles estranharam muito, tem muita gente que dizia não, não quero fazer, não quero fazer, que choravam, passava mal, não queria ir, então ele foi conquistando, assim, sabe. E hoje, nossa, eles amam, eles perguntam hoje é capoeira? Tem capoeira hoje? Sempre, todo dia eles perguntam se tem capoeira, então ele conquistou assim o pessoal do primeiro ano. O segundo e o terceiro já conheciam porque ele era professor do ano passado né, então primeiro ano foi uma coisa que veio assim bem devagar [...] Ele [o facilitado] é maravilhoso, ele é fantástico. Ele tem tudo planejado, assim, sabe. A questão toda do alongamento, ele não gosta que entrem depois do alongamento, ele tem essa preocupação, tu viu aquele dia na roda as crianças gingando, assim, é muito bom. O Crístian assim é maravilhoso” (Professora Eduarda, entrevista, 18/12/2017).*

Enquanto estava sentada numa roda de capoeira com os alunos do 2º ano durante uma observação participante, um menino disse-me espontaneamente: “*Tu é da minha cor*”, eu respondi, “*sim, sou da sua cor, e da cor deste, e daquele*”, e fui apontando alguns outros poucos alunos e alunas negros que estavam na roda de capoeira (Nota de Campo nº 18, EMEF Distante, 07/11/2017). Nenhum assunto induzia àquela conclusão que o aluno chegou e verbalizou para mim e para o grupo. Acredito que o menino sentia-se bem naquele espaço de educação e por isso teve vontade de externar sua consciência étnico-racial. Compreendendo essa interação sob as perspectivas das funções da escola, uma análise possível é que foram necessárias experiências

---

<sup>48</sup> Refere-se ao sexo masculino.

significativas com o conceito de negritude para o aluno poder entender-se como sujeito negro de maneira tranquila e positiva como a que expressou. Ora, vivemos em uma sociedade que atribui à cor preta coisas ruins, subalternas e indesejáveis (CARVALHO; TAVARES, 2018), não são poucas às vezes em que a imagem do negro é associada a aspectos negativos e sua personalidade e caráter são definidos como ruins devido a sua cor e afeições (SANTOS, 2007). Assim, no espaço-tempo educativo proporcionado pela roda de capoeira como prática corporal, foi oferecido ao aluno um ambiente dotado de subjetividades que possibilitaram a significação daquele lugar-espaço-tempo como propício ao reconhecimento, autorreconhecimento e à sua livre expressão crítica.

Essa leitura étnica que o aluno realizou configura um saber emancipatório, remetendo aos passos e compassos empreendidos pelas práticas corporais na educação integral. A atividade da escola configura-se educativa quando o sujeito reconstrói de modo consciente seu pensamento e ação e através de um processo de reflexão crítica acerca de sua própria experiência (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Assim, ainda que o objetivo da roda de capoeira não fosse realizar declarações como aquela, um ambiente aberto a tal construção crítica da imagem da pessoa negra instaurou-se durante a oficina, opondo-se ao que é difundido pelas ideias hegemônicas de que ser negro “é ruim”. Cabe dizer que em minha trajetória como professora já dei aula para alunos negros que me afirmavam serem brancos, mesmo com a tonalidade da pele bem escura. Por isso, entendo como um avanço que um aluno tão jovem consiga construir significados que permitam sua identificação como pessoa negra, bem como esse seu ímpeto de manifestar ao grande grupo. Além disso, o discente sentiu-se representado pela minha presença enquanto pessoa negra naquele mesmo lugar, entendendo que a declaração étnico-racial constituía-se algo tão natural que poderia ser dito para mim sem que eu o “repreendesse” ou “oprimisse”. Ou seja, ser negro para o aluno não é uma ofensa, como pode ser considerado por algumas crianças que não tenham passado por um processo crítico e étnico-racial. Na sua função educativa, a escola (e por assim dizer, também as práticas corporais), portanto, oferece às futuras gerações a possibilidade de elaborar alternativas e de tomar decisões relativamente autônomas, baseadas em vivências (PÉREZ GÓMEZ, 1998, 2001).

Ao encontro dessas construções educativas instauradas nas interações mediadas nas práticas corporais, dois outros trechos dos dados produzidos no trabalho de campo etnográfico exploram estas potencialidades que as práticas corporais apresentam para a educação. No primeiro, os meninos do 5º ano da escola Arroio externaram durante o alongamento da oficina de atletismo um conhecimento aprendido nas aulas de judô:

Fernando (o facilitador de atletismo) estava com os meninos em sua última aula da tarde, [...] em círculo contava até 10 para cada alongamento, mas, os alunos passaram a contar até 10 em japonês em vez de português. Fizeram isto espontaneamente. Fernando se surpreendeu e eu disse a ele que estavam contando assim porque aprenderam na aula de judô (Nota de Campo nº 12, EMEF Arroio, 17/10/2017).

O segundo trecho aborda a vivência dos alunos com conhecimentos teórico-práticos acerca da cultura brasileira no prisma afro-indígena. Nela, o professor movimenta-se para desconstruir preconceitos e ensaia com os alunos diversas danças a serem apresentadas no Espetáculo Matobanda, já tematizado:

O professor Márcio [...] Abordou com os alunos inicialmente sentados em círculo aspectos da história dos negros e escravidão, demonstrando bastante conhecimento. Explanou questões de idioma, tradição e cultura do povo negro, além da espiritualidade. Falaram sobre Axé, Obá, Ilê, e tradução de outras expressões, além de compartilhar que o batuque (som dos tambores) e instrumentos de percussão estão presentes em nossa cultura brasileira devido à contribuição do povo negro, assim como diversos outros aspectos das culturas indígenas. [...] Um dos conhecimentos que construía com os alunos é a presença de múltiplas culturas brasileiras: africana, indígena portuguesa, europeia, segundo o professor. Ademais, disse aos alunos que cada um de nós possui um pouco destas culturas e descendências em nosso ser (Nota de Campo nº 10, EMEF Arroio, 09/10/2017).

Contar até dez em japonês e aprender que *Ilê* significa casa nas línguas africanas são conhecimentos que foram construídos durante as explorações corporais. Os discentes também aprenderam com o professor Márcio a brincar com as ressonâncias vocálicas em danças circulares semelhantes às práticas dos povos indígenas. Ao encontro disso, no PPP da escola Arroio, docentes, discentes e a comunidade escolar assumem um compromisso com a cultura afro-indígena mediante um trabalho pedagógico sobre a luta e a cultura desses povos (ESTEIO, 2017 p. 39) é explorado nas práticas corporais, em especial na oficina do professor Márcio. Na concepção da Vice-Diretora da escola Arroio, que também é articuladora do PNME na escola, “*a partir do lazer, da corporeidade, da arte, da música, do esporte né, eu acho que a gente consegue sim, um desenvolvimento integral*” (Vice-Diretora, entrevista, 18/12/2017).

Contudo, os dados empíricos também apontam indícios de certo (des)compasso no que diz respeito a essa função educativa que propulsiona a diversidade que a escola Arroio aspirava promover.

Disse para Míriam que senti sua falta no Espetáculo Matobanda objetivando que ela me dissesse “espontaneamente” porque não foi. Ela disse que não foi “*porque não gosta de macumba*”. Acrescentou que cada um tem suas manias (Nota decampo nº 24, EMEF Arroio, 27/11/2017).

Além de a facilitadora ter dito noutra ocasião que “*está ali pelos alunos e não para agradecer a escola*” (Nota de Campo nº 04, 25/09/2017), demonstrando também a fragilidade de seus laços com o sistema educativo, suas idiossincrasias acabavam por reforçar ainda mais esse descompasso. A distinção por ela empregada do que seria “a escola” e “os alunos” demonstra seu próprio distanciamento com relação ao processo escolar como um todo. Em oposição a isso, Pérez Gómez (1998) entende que em sua função educativa a escola pode realizar mediações sociais que superem tal manutenção do conservadorismo e das desigualdades através de um trabalho que proporcione acesso aos diferentes âmbitos do saber. Isso implica reconhecer que em sua função educativa, a escola não está fechada ao conhecimento das diferentes culturas, ainda que se diferenciem das preferências pessoais dos sujeitos:

A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apoia no conhecimento público (a ciência, a filosofia, a cultura, a arte...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um dos seus alunos/as. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor. O conhecimento nos diferentes âmbitos do saber é uma poderosa ferramenta para analisar e compreender as características, os determinantes e as consequências do complexo processo de socialização reprodutora (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 22).

A oficina de dança da escola trazia consigo outras tensões marcantes que se delineavam em objeções e diferenças entre a perspectiva da escola e da facilitadora Míriam para com os objetivos da dança na escola, bem como outras críticas e descontentamentos da facilitadora. Nesse sentido, a equipe diretiva da escola menciona que desejava que a oficina de dança fosse mais dirigida e mais diversificada.

*“[...] a dança talvez não tenha sido o que nós esperávamos, mas nós já tínhamos projeto de melhorar pro ano que vem. A parte da corporeidade principalmente que é o que a gente conversa muito”* (Vice-Diretora, entrevista, 18/12/2018).

Para a direção e para alguns professores, a oficina de dança não oferecia intencionalidades pedagógicas e ampliação de conhecimentos aos alunos. Foi possível observar que a falta de

diálogo causou desarticulações e conflitos de objetivos, pois Míriam trabalhava bastante o “estilo livre” no *funk* por ser algo que as alunas gostavam, independentemente dos objetivos do programa, e a escola não deu conta de oferecer à facilitadora um espaço onde ela se sentisse valorizada.

Disse-me que o professor Márcio de teatro a criticou por colocar *funk*, dizendo que as músicas têm palavrão. Ela disse “os alunos sabem o que é transar! Eles veem de tudo que tu imagina em casa”. [Ela usou a palavra “transa” porque a música que tocava disse algo como beijo não resume em transa]. Então, o que eles [os alunos] gostam é desses *funk*'s com letras horríveis que dizem “bunda no chão”. Mas eles gostam é da batida mesmo. Diz que trata eles como seus filhos. Ela segue falando que está ali por amar os alunos (Nota de Campo n° 04, 25/09/2017).

A facilitadora de dança compreende, conforme supracitado, que como os alunos gostam dessas letras e segundo ela sabem o que significa transar<sup>49</sup>, por exemplo, eram passíveis de serem ouvidas e dançadas em sua prática pedagógica com os alunos, instaurando-se o conflito e a tensão acerca dos objetivos e do desenvolvimento da oficina de dança. Depois deste dia de observação, procurei para ler a letra da referida música do cantor MC Livinho.

Precisa raciocinar que beijo não resume em transa  
[...]  
Se teu hobby é sentar, não vou te criticar, tá de parabéns  
Mas preciso de você pro rolê valer, então senta bem  
Então sarra, então sarra a bunda no chão  
Então sarra, então sarra o popozão (LIVINHO, 2017).

Míriam prossegue dizendo que eles [a escola] não gostam das músicas que ela trabalha, por serem *funk*. Nesse momento ela pergunta para as meninas que música querem, elas pedem MC Livinho e começam a rebolar os quadris. A aula está sendo “livre”. Os meninos permanecem sentados no chão. Chegam mais um menino e uma menina. Esta menina se empolga muito dançando até o chão<sup>50</sup> [...] Outras três meninas seguem dançando *funk* também. Disse-me que a escola lhe deu um pendrive com umas músicas antigas e horríveis. Falou que sabe que ampliar o repertório [fazendo tom de ironia] é importante, mas que ela está ali pelos alunos e não para agradar a escola. Refere que não se importa se a escola não gosta que ela coloque *funk* pra eles, pois ela está ali para eles e não para a escola (Nota de Campo n° 04, EMEF Arroio, 25/09/2017).

---

<sup>49</sup> Relação sexual.

<sup>50</sup> Dançar até o chão é uma expressão conhecida na cultura popular e voltada ao funk. Consiste em movimentar os quadris e dobrar os joelhos ao mesmo tempo, ficando próximo do chão, enquanto permanece em movimento.

Como efeito desses conflitos acerca do *funk* e do conflito de objetivos quanto ao desenvolvimento da oficina de dança, em um dia de observação, Míriam contou-me uma novidade: a partir daquele momento o *funk* estava suspenso, por determinação da articuladora e Vice-Diretora (Nota de Campo n° 09, 09/10/2017). Ela falou para os alunos que a partir de então eles iriam conhecer outros ritmos, deixando claro que tinha sido uma determinação da escola, mas sem exprimir aos alunos algum repúdio ou raiva decorrente da determinação. Percebi que mesmo sem concordar, ela iria empreender o trabalho com a oficina de modo a atender a solicitação, alargando o repertório musical das aulas.

Os alunos (do 2° e 3° anos do ensino fundamental) reportam a ela não que não se incomodam muito com a ausência do *funk*. A facilitadora informa aos alunos que hoje iriam conhecer country [...] pegou um caderninho e passou a anotar os artistas musicais que os alunos gostam. Surgiu dos discentes Jorge e Mateus, Maiara e Maraísa, eletrônica, *rap*... (Nota de Campo n° 09, 09/10/2017).

Nessa aula, uma prática diferente chamou-me atenção. A facilitadora realizou com os alunos do segundo e terceiro anos uma dança circular em que os discentes exibiram concentração e envolvimento. Os alunos e a facilitadora estavam desfrutando de uma atividade que até então eu não havia visto na oficina de dança.

Em círculo sentados os alunos [do segundo e terceiro anos] dançavam fazendo gestos numa música com uma letra relacionada à infância e ao brincar. Fiquei surpresa, pois, diferentemente de outras aulas, os meninos fizeram todos os gestos. Todos os alunos participaram aparentando gostar da atividade (Nota de Campo n° 09, 09/10/2017).

Conforme supracitado, a facilitadora Míriam passou a se aproximar mais das proposições da Vice-Diretora e articuladora do PNME ao modificar as músicas trabalhadas na oficina, dirigir mais as aulas e criar coreografias com os alunos. Na entrevista semiestruturada com quatro discentes do 5° ano, foi possível compreender que, apesar de não terem gostado da suspensão do *funk*, avaliaram efeitos no desenvolvimento da dança com outras músicas e experiências decorrentes disso:

“Pesquisadora: [...] o que vocês acharam quando suspenderam o *funk*?

Iolanda: Péssimo.

[...]

Bela: Mas era melhor tirar o *funk* mesmo porque o *funk* não vai levar ninguém a lugar nenhum...

*Iolanda: E tem outra coisa, eu não sabia sambar e a professora Míriam me ensinou a sambar, não sabia dançar sertanejo e hoje eu sei agora um pouco, mais ou menos [...] e se não tirasse o funk e não colocasse outra música eu não teria aprendido nunca né” (Entrevista, EMEF Arroio, 15/12/2017).*

Por fim, nesses conflitos e (des)compassos, confluindo com a perspectiva integral e a ideia da não linearidade dos movimentos das funções da escola, a equipe diretiva da EMEF Arroio avalia que não se trata de demonizar o *funk*, mas problematizar as letras avaliadas como impróprias e selecionar letras que em seu teor sejam condizentes com o âmbito escolar, assumindo que a escola necessita ser esse espaço de reflexão e reconstrução. A Diretora da escola refere que *“a gente tem muito forte [a musicalidade], assim, a gente procura dar outras sonoridades, outras músicas, outras possibilidades”*, e segundo a Vice-Diretora da escola que também é articuladora do PNME, *“aqui eles são muito musicais né, aqui os nossos alunos são”* (Entrevista, 18/12/2017).

*“Pesquisadora: Eles trazem muito o funk [...] eu queria ver o que vocês pensam assim bem livre, o que vem à mente de vocês sobre o funk como uma prática corporal, como uma cultura que eles trazem.*

*Diretora: Muito forte neles né, tem letras que de fato trazem assim um conteúdo que devia ser trabalhado pra que eles entendessem o que tão cantando, então eu não sou contra trabalhar o funk [...]*

*Supervisora: [...] teria que rever assim com eles [os alunos] alguns funks assim com letras mais bacanas, porque eles vem assim com umas pesadas assim que isso assim ... não tem como deixar escutar, né, eles escutam em casa, escutam na rua, nas festas deles... mas, não tirar claro deles o ritmo, mas talvez o tipo da letra a ser trabalhada né, com os alunos.*

*Vice-Diretora: [...] a escola é o espaço de desmistificar essas questões né, a escola é esse espaço e nós que estruturamos e que temos toda uma formação é que estamos aqui pra trabalhar isso” (Entrevista, 18/12/2017, grifo meu).*

Ao encontro da ideia apresentada pela equipe diretiva de a escola se constituir num espaço para reconstruções críticas enquanto instituição socializadora e mediadora de significados (PÉREZ GÓMEZ, 1998), as decisões metodológicas da professora de Educação Física demonstravam sua implicação com a construção educativa dos alunos. Trabalhava a desconstrução da fila dividida entre meninos e meninas, introduzia o esporte de maneira mais inclusiva e cooperativa entre os alunos e oferecia experiências com práticas não hegemônicas como capoeira e badminton.

A professora Cida pediu que os alunos fizessem uma fila única de meninos e meninas para que fossem até a quadra, lembro que em outros momentos ela pe-

dia uma só fila por tamanho, do maior ao menor, ou, ainda, não formava fila com os alunos (Nota de Campo n° 37, 05/03/2018).

A decisão metodológica de deslocar-se em fila única com os alunos em vez da tradicional fila dividida por sexo, que pode parecer simplória, constitui-se numa mediação de significados indutora à igualdade de gênero<sup>51</sup> por proporcionar que os discentes se percebam, meninos e meninas, ocupando um mesmo lugar. Além disso, demonstra que os movimentos das práticas corporais na Educação Física apresentavam implicações com o simbólico, compreendendo que todas as interações na escola são capazes de provocar a aprendizagem de condutas, valores, atitudes e ideias (PÉREZ GÓMEZ, 2001). A professora Cida também tencionava práticas que pudessem fazer sentido aos alunos, e procurava explorar saberes que não negavam sua excitação. Por vezes, seu objetivo demonstrava ser explorar o brincar e a criação com os discentes. A maioria dos alunos demonstrava gostar das práticas propostas pela professora, e a criação de histórias e fantasias tornavam excitantes as experiências dos discentes, bem como a própria afetividade da professora. A esse respeito, uma vez que na sociedade contemporânea muitas instâncias sociais ancoram-se em aspectos quantitativos, existe a demanda por práticas educativas que permitam criações e construções coletivas não pautadas nem reduzidas à lógica quantitativa de utilidade e produtividade.

A professora Cida brincou com eles de pega-pega numa forma teatral. Neste ela pegava os alunos, como se ela fosse um zumbi ou monstro que os perseguia. Ela deixou as mangas do seu casaco soltas, como se ela não tivesse braços, e fazia ressonâncias vocálicas para perseguir os discentes. Eles fugiam extasiados e riam bastante (Nota de campo n° 37, EMEF Arroio, 05/03/2018).

Ao tematizar os tempos escolares, Ponce (2016) refere que não há construção de conhecimento sem a presença das duas dimensões: qualitativa e quantitativa. Ao encontro do exposto, para a autora, o tempo construção da formação na escola pressupõe que alunos e professores sejam parceiros, aprendizes ativos, tensionando que os eixos das ações escolares apropriem-se do que sejam discursos de construções das decisões. Isso reforça a importância de experiências escolares que primem também por aspectos qualitativos, como o que parece ter sido configurado como intencionalidade pela professora Cida. Além disso, a professora flexibilizava regras empreendendo intervenções pedagógicas no desenvolvimento das práticas na Educação Física. Se-

---

<sup>51</sup> Abordo mais sobre gênero nas práticas corporais na seção que discorre sobre a corporeidade como premissa.

lecionava equipes mistas compostas por meninos e meninas, separava alunos que costumavam jogar sozinhos desprivilegiando os demais, tematizando a cooperação e a interação entre meninas e meninos. Nesse sentido, desenvolver gestos motores técnicos e precisos não se constituía objetivo principal, “*eles vão, devagar, o importante é vivenciar*”, como disse a professora, (Nota de Campo n° 03, 29/09/2017). Ainda na mesma nota de campo, registrei:

A professora aparenta acreditar no que faz e se importar com as construções formativas os alunos. Demonstra-se aberta às questões de diversidade, cultura e aspectos sociais das práticas corporais. Explora diferentes práticas corporais no currículo da Educação Física e parece ter uma compreensão que vai ao encontro do movimento renovador da Educação Física escolar, na contramão da hegemonia higienista e tecnicista (EMEF Arroio).

Esse movimento renovador da Educação Física<sup>52</sup> apropriou-se das perspectivas críticas para romper com a hegemonia tecnicista em que o rendimento técnico-tático, a aptidão física e os resultados quantitativos dos alunos são supervalorizados em detrimento das experiências, da construção de saberes, dos sentimentos e da cultura. As práticas corporais nas aulas de Educação Física desenvolviam-se mediante a implicação com o desenvolvimento crítico dos alunos. Desde o formato da fila para organizá-los até a exploração não hegemônica dos conteúdos da Educação Física escolar, assim como o trabalho com rodas de capoeira, atividades cooperativas e com o esporte badminton que a professora fomentava entre os alunos, eram empreendidos movimentos na função educativa da escola. Além disso, conforme já tematizado no referencial teórico, Pérez Gómez (2001) aborda a instrução como um dos propósitos da escola, e nesse sentido, é importante mencionar que as práticas corporais trabalhadas na Educação Física escolar também empreendem funções instrutivas, além das sociais e educativas, reforçando a ideia da interdependência que trago sobre estas. Retomo que essa função instrutiva desenvolve-se mediante o trabalho de ensino-aprendizagem sistemática e intencional (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Mesmo quando trabalhava um esporte hegemônico como o futsal e ainda que fosse com vistas à competição no JEDES, a professora primava pelas diferenças além da exploração técnica:

---

<sup>52</sup> O Movimento Renovador da Educação Física ocorreu na década de 1980 e proporcionou reflexões críticas acerca da metodologia e objetivos da Educação Física no âmbito escolar. Nele foram instauradas diferentes perspectivas teórico-metodológicas que se direcionavam a ideais crítico-sociais, políticos, dialógicos e emancipatórios (GREGÓRIO; WIGGERS; ALMEIDA, 2014).

O jogo de futsal inicia com dois times mistos, compostos por meninos e meninas. Dois meninos demonstraram lamentar ter ficado em times separados. Acredito que isso aconteceu porque ambos gostam de jogar juntos e jogam muito bem, então, a professora pareceu desejar com isto equiparar as equipes e dar oportunidades diferentes, inclusive, proporcionando a interação entre meninos e meninas. Mesmo em times diferentes esses dois alunos jogavam sozinhos, sem passar a bola para o restante do time. A professora Cida ficava o tempo todo os incentivando a passar a bola uns para os outros e para as meninas. Posteriormente, acrescentou uma regra que só as meninas poderiam chutar a bola em gol, numa das equipes. Na outra equipe, já que três meninas não conseguiam ir adiante e progredir com a bola na quadra, permanecendo “fixas”, disse para as alunas que a defesa era com elas, em tom de incentivo. A cada jogada delas Cida oferecia um reforço positivo. Notei um avanço para as três meninas estarem em quadra participando do futsal, pois, duas delas não estavam participando no exercício anterior, de fundamento passe, demonstrando ressalvas quanto a praticar o esporte inicialmente. Então, a professora Cida optou por deixar as três juntas onde se sentiriam mais confiantes [...] Respeitando a diversidade, cooperação e a lentidão (Nota de Campo nº03, 29/09/2017, EMEF Arroio).

Nesse ambiente mediado pela professora na prática do futsal, não são negados os conteúdos, a instrução e a técnica, mas excedem à dimensão formativa e crítica dos sujeitos, ao encontro de uma perspectiva integral. Quando tematizo as informações empíricas discutindo-as nas funções sociais e educativas, de maneira alguma estou lhes negando a função também instrutiva, mesmo porque, conforme Pérez Gómez (1998), aproximar a escola à realidade vivida favorece o complexo trânsito da cultura intelectual. Manoel e Carvalho (2011) entendem a Educação Física como prioritariamente social e pedagógica, abordando que possui correlações com as ciências naturais, humanas e sociais, sendo debatida como ciência e como prática social. Bracht (2003) entende que a Educação Física tem múltiplas finalidades e proximidades com diversas áreas como a educação, a saúde, o esporte, o lazer, e nesse sentido as ações críticas e contra-hegemônicas instauradas nas aulas de Educação Física da escola Arroio são um avanço na direção da educação integral.

Em virtude do exposto, as funções da escola constituem-se complexas, dialéticas e contraditórias entre si, pois, ao mesmo tempo em que apresentam movimentos de transformação e reconstrução, também atuam na manutenção do processo de reprodução conservadora (PÉREZ GÓMEZ, 1998; 2001). Dessa maneira, em seus passos e (des)compassos nas funções da escola, as práticas corporais oferecem experiências fundamentalmente importantes ao contexto da educação integral, bem como potencialidades que cooperam nas pretensões da educação integral, ainda que sob desacordos e dificuldades. Em passos e (des)compassos, as complexas iniciativas das práticas corporais na educação integral são perpassadas pela compreensão do sujeito completo e do educar integralmente e na ampliação da jornada escolar visam contemplar a necessidade

de diversificação de conteúdos escolares e a inclusão de atividades esportivas, artísticas e culturais (SILVA *et al.*, 2016). Foi possível compreender que os lugares que as práticas corporais configuram nas escolas estudadas não possuem fronteiras nem divisões bem definidas, pelo contrário, são movimentos complexos em que os conhecimentos são compartilhados e coexistentes. Nessa perspectiva, apesar de as práticas corporais partirem de vivências que possuem objetivos, os significados que os próprios sujeitos atribuem são determinantes, denotando esse dinamismo e ideia de saberes não estáticos. Nesse sentido, as informações empíricas permitem compreender que as práticas corporais na educação integral apresentam-se no contexto estudado traçando passos de ruptura nos processos reprodutores da escola, substituindo a ideia de “formar pessoas melhores” pela ideia da afirmação dos diferentes e enriquecimento de suas vidas sociais. Traçam passos de ruptura na direção da criticidade e autonomia na função educativa, mesmo que imersas em tensões e por vezes contradições.

## **5.2 “O ponto alto da educação integral”: a corporeidade como premissa**

A educação integral visa proporcionar maior liberdade à corporeidade ao superar o estreitamento curricular. E, mediante “um projeto histórico, cultural e socialmente relevante, caracterizado pela diversificação de conteúdos, de metodologias e pela oferta de atividades educativas que atendam às necessidades e desenvolvam as potencialidades dos estudantes”, objetiva proporcionar uma educação de qualidade (MOLL; LEITE, 2015, p. 20). Nesse sentido, nas duas escolas de educação integral estudadas nesta pesquisa, existem movimentos de reformulação dos tempos e espaços dos alunos para ampliar suas experiências curriculares e oferecer mais espaço-tempo às vivências com práticas corporais.

Nesta dissertação de mestrado estabeleço reflexões na perspectiva de que somos corpos (SANTIN, 2003), e nesse sentido, oportunizar aos alunos mais tempo para vivências em práticas corporais não significa apenas traçar rupturas quanto ao desenvolvimento motor ou técnico. Um trabalho pedagógico ao encontro da corporeidade significa “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 sua imaginação” (MOREIRA *et al.*, 2006, p. 140). Neste campo mais filosófico recrutado quando menciono a noção de que somos corpos e a integralidade humana, Merleau-Ponty (1980) aborda que essa visão de totalidade humana carece da consciência corpórea, compreendendo assim a corporeidade na escola como premissa para uma visão onto-

lógica, humana e integral. Ao dialogar com a estesiologia<sup>53</sup>, o autor estabelece em seu processo analítico que somos corpos, e nesse sentido, o corpo é protagonista e atuante na existência humana: é nele, através dele e a partir dele que podemos ver, experimentar, nos movimentar, vivenciar, o que se constitui corporeidade. Aprendizados, saberes, conteúdos e intervenções críticas e emancipatórias explicitam-se e edificam-se através da corporeidade. Nesse contexto, o alargamento de estacas proposto pela educação integral nas escolas Arroio e Distante oportunizou que os alunos se percebessem em sua corporeidade, mediante a ampliação do seu tempo nessas experiências.

Ao encontro dessas reflexões, segundo Fonseca *et al* (2017), a inserção da Educação Física na área das linguagens na escola provoca um importantíssimo debate acerca da corporeidade ao passo que entendem o corpo como constitutivo das relações sociais. Isto é, as linguagens que constituem os indivíduos e suas sociedades são múltiplas (verbal, escrita, musical, visual, corporal), e na linguagem corporal, “as práticas corporais são apresentadas como objeto de conhecimento com a finalidade de codificação e significação social” (FONSECA *et al.*, 2017 p. 665). Portanto, não parto da compreensão do aluno como sujeito fixo, estático, mas, indivíduo que é constantemente construído e transformado pelas múltiplas relações e pelas linguagens nas quais está imerso (FONSECA *et al.*, 2017). Uma vez que a linguagem é produção de sentido e carrega dentro de si uma visão de mundo (FONSECA *et al.*, 2017), um trabalho pedagógico voltado à corporeidade apresenta-se como premissa para a uma educação que se declare integral, conforme discuto. Nesse entendimento, as reflexões de Fonseca *et al* (2017) e Silva e Damiani (2005) apresentam convergências ao assumirem que as práticas corporais são linguagens, produtoras de experiências, vivências, signos e conhecimentos. Isso implica reconhecer que os movimentos corporais carregam consigo significados múltiplos e ainda são capazes de mediar e edificar conhecimentos na interação dos sujeitos.

Durante as negociações de acesso às escolas e mediante os dados das conversas iniciais com as equipes diretivas, foi possível identificar que existe a preocupação de ambas as escolas de oportunizar espaços-tempos de trabalho com práticas corporais. Mais do que uma preocupação, efetivamente foram criadas oficinas curriculares ministradas por professores da rede para oferecer aos alunos atividades que centralizassem o corpo e a corporeidade, além das oficinas promovidas pelo PNME. Ademais, zelam pela permanência das oficinas de práticas corporais do

---

<sup>53</sup> Ciência que se propõe a estudar e compreender a sensibilidade e os sentidos. Explanções mais profundas em MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Barros, 1980.

PNME e defendem os saberes corporais em suas falas. A coordenadora do PNME da escola Distante referiu durante uma entrevista que em sua compreensão a prática pedagógica na educação integral necessita de um trabalho voltado à corporeidade como premissa:

*“Professora Eduarda: [...] então vamos lá pra quadra jogar o jogo da velha com o corpo, expliquei, até o Luciano, que é autista, né, participou maravilhosamente, assim, então foi rico, sabe, vamos sair da sala de aula, vamo lá pra quadra, então assim foi super bom! Sabe... e... eu acho que dá pra proporcionar essas coisas, não só ficar dentro da sala de aula, que eu acho que é o papel da escola integral [...] Outras vivências, não só ficar dentro da sala de aula, porque eu não aguento, tu não aguenta, eles não aguentam”* (Entrevista, 18/12/2018).

Confluindo com essa compreensão que aproxima a corporeidade à perspectiva de uma educação integral, a Diretora da escola Arroio mencionou que gostaria que os professores de outras disciplinas oportunizassem aos alunos mais experiências com práticas corporais, entendendo que a quadra deveria ser um local explorado não apenas na Educação Física ou nas oficinas do PNME. Esse entendimento revela que enquanto gestora e professora, ela compreende que a educação integral pressupõe um trabalho pedagógico diversificado e que prime pela corporeidade dos alunos, contrapondo que a escola precisa evoluir nesse aspecto.

*“Diretora: Mas trazendo assim, trazendo às práticas, às vezes a gente traz em reunião pedagógica que o professor tem que trabalhar o corpo, a gente percebe que é uma extrema dificuldade do professor de se entregar pra uma prática. Então se ele tem dificuldade de se entregar pra uma prática de corporeidade como é que ele vai trabalhar com criança dessa forma, como se tocar né [...] Quando eu fiz magistério, a gente tinha um planinho específico para o horário de Educação Física, sempre com os objetivos descritos ali [...] me incomodo muito nesse sentido. Eu acho que a gente precisa crescer muito... Mas a questão de quadra a gente vai sim repensar pro ano que vem [...] a Supervisora tá de testemunha que eu comento muitas vezes isso também porque tu tá deixando de trabalhar alguma coisa que vai ser importante pra eles [...] se eu não entregar o outro também eu não vou conseguir chegar ao objetivo que é a equipe. [...]O que eu acho sim que existe é uma comodidade [...] enquanto gestora e enquanto professora também, que sou, então vejo que a gente tem muito que andar nesse sentido”* (Nota de Campo nº 39, entrevista, EMEF Arroio, 18/12/2017).

No fragmento empírico acima, a Diretora da escola Arroio mencionou o verbo entregar. Disse que muitos professores têm dificuldade de entregar-se a uma prática, isto é, o posicionamento de muitos professores é de compreender importância da educação como prática corporal para os alunos, porém, colocando essa responsabilidade apenas nas disciplinas e atividades que

centralizam o corpo, como a Educação Física e outras oficinas, eximindo-se de uma responsabilidade nesse engajamento com a corporeidade na premissa de uma educação integral. Inclusive, durante uma formação pedagógica de corporeidade, a professora regente do 5º ano referiu justamente esse posicionamento de que, por existirem as oficinas de práticas corporais, ela não trabalhava muitas ações de movimento humano (EMEF Arroio, 16/02/2018). A Diretora, que estava presente, discordou dela, gerando certa tensão. Além disso, para a Diretora, outro fator que influencia nessa situação é a própria dificuldade do professor para com a sua corporeidade, explicitando assim objeções na sua relação pedagógica. Refere ainda que a escola precisa evoluir nessa questão. Convergindo, segundo a professora Eduarda (coordenadora e articuladora do PNME) da escola Distante, alguns professores justificam que não propõem um trabalho voltado à corporeidade porque “[...] *ah, eu não sei fazer. Foi isso que eu escutei de uma professora, [...] E é por isso que não é feito, porque dá muito mais trabalho, porque ‘eu’ tô cansada, por que... é complicado, ‘eu’ não tenho formação pra isso*” (Entrevista, 18/12/2017). A afirmação “*não tenho formação para isto*” implica na compreensão filosófica do discente como um corpo dotado de demandas e dimensões múltiplas apenas nas aulas de Educação Física ou de práticas corporais. Segundo Gonçalves-Silva *et al* (2016), os processos escolares denunciam uma cisão entre corpo e mente, e essa forma de perceber o corpo apenas como “físico” opõe-se ao sentido da corporeidade. No dado empírico a seguir é possível observar que essa concepção desmembrada dos sujeitos nas práticas escolares não é imune à escola de educação integral, mas as concepções que entornam o corpo, a corporeidade e as práticas corporais apresentam-se em fluxos por vezes contraditórios. A professora referiu, na mesma entrevista, duas compreensões que demonstram essa cisão, ao encontro da abordagem de Gonçalves-Silva *et al* (2016). Primeiramente, ela refere que os professores podem se desacomodar e oferecer aos discentes experiências diversificadas na quadra, admitindo que necessita avançar em sua própria prática como professora:

*“Quando eu faço com os meus, agora até tô em falta, faz um tempo que eu não faço [...] eu já fui pra quadra com a Joana lá, e a gente dividiu espaço, sabe, então assim, dá pra organizar! [...] é a questão realmente do professor se desacomodar e ir, e eu sinto falta disso aqui, tá, vou te ser bem sincera, assim, e me incluo nisso, tá, dessa prática dos alunos irem fazer uma coisa diferente na quadra, eu posso trabalhar a matemática na quadra, eu fiz com o segundo ano, num dia que não tinha professor de manhã”* (Professora Eduarda, Entrevista, 18/12/2017).

Noutro momento da entrevista, a professora demonstra a existência dessa cisão “corporemente” nos processos escolares e no currículo. Enquanto coordenadora, Eduarda tem certo co-

nhecimento da prática pedagógica que é empreendida na escola. Por isso, entende que os alunos iriam “mexer” o corpo apenas nas oficinas de práticas corporais, denunciando esse desmembramento dos sujeitos em oposição à perspectiva da corporeidade:

*“[...] acho que a reunião de panorama [para 2018] é hoje [...] E aí vai ter [em 2018] laboratório de informática, e aí a recreação, oralidade, e lógico-matemático, acho... é acho que são essas [oficinas] assim. Mas, pra mexer o corpo, só recreação uma vez por semana [...] que educação integral é essa [...]?!”* (Professora Eduarda, entrevista, EMEF Distante, 18/12/2017).

Em virtude do exposto, nas disciplinas/oficinas que não são de práticas corporais, a metodologia de ensino distancia-se do conceito de corporeidade como premissa, o sujeito-aluno é muitas vezes fragmentado, dissociado de seu corpo no desenvolvimento das aulas, nas metodologias e na explanação dos conteúdos (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007). Segundo as autoras, é necessária a ressignificação do corpo no âmbito escolar para que avance da concepção de objeto utilitário à de sujeito. Ao encontro dessa compreensão, a professora Eduarda referiu na mesma entrevista (18/12/2017, EMEF Distante) que os professores do ensino fundamental que não são de práticas corporais centralizam a exposição tradicional dos conteúdos em detrimento das atividades que se apresentam mais diversificadas.

Apesar disto, ao elaborarem compreensões sobre a corporeidade no contexto da educação integral, Gonçalves-Silva *et al* (2016) pontuaram também avanços. Segundo os autores, o próprio nome educação integral parece induzir outra visão de corpo na qual a cisão corpo e mente nas práticas pedagógicas deve estar superada. Ao encontro disso, para Maria, a nova professora de recreação da escola Distante de 2018 (que substitui a professora Joana que atuou em 2017), seu trabalho como pedagoga constitui-se corpóreo:

Perguntei a ela se estão se esforçando enquanto escola para suprir a necessidade da corporeidade na escola integral. Ela me disse que sim, e “que tem essa formação por ser pedagoga”. Surpreendi-me, pois outras pedagogas durante esse trabalho de campo referiram ter “uma falta de formação” para isso. Entretanto, a professora disse justamente o oposto, considerando que sua formação prevê também espaços-tempos destinados às práticas corporais como intencionalidade educativa (Professora Maria, nota de campo nº 41, 13/03/2018).

Tendo em vista que numa mesma entrevista a professora Eduarda referiu que os professores precisam melhorar sua prática docente mediante o oferecimento de mais atividades voltadas à corporeidade e denunciou uma fragmentação entre as oficinas curriculares ao referir que apenas a recreação mexeria o corpo dos alunos, e considerando que no entendimento da Diretora

da escola Arroio e da professora Maria da escola Distante ser professor pressupõe ações voltadas à premissa da corporeidade, tal conceito nem sempre é percebido de maneira linear entre os sujeitos da pesquisa. Isto é, em alguns processos os alunos são compreendidos como integrais na concepção da sua corporeidade, noutros são fragmentados na divisão de saberes práticas que seriam “do corpo” e “da mente”. Assim, o contexto da educação integral emprega avanços na direção da corporeidade por proporcionar a ampliação curricular, entretanto, também reflete (des)compassos e desacordos.

É importante ressaltar que, ao compreender a corporeidade como premissa para a educação integral, não estou negando a existência de especialidades. Evidentemente, cabe ao professor de Educação Física um trabalho mais específico e que centralize o corpo como sujeito, bem como o movimento e a cultura no prisma da linguagem nas ações pedagógicas, conforme discutido. Da mesma forma que os facilitadores de práticas corporais como capoeira, dança e lutas, exemplificando, espera-se um trabalho com imersão e apropriação de conhecimentos específicos. Segundo as equipes gestoras das escolas estudadas, apesar de a educação integral induzir a um trabalho pedagógico que compreenda a corporeidade como premissa (GONÇALVES-SILVA *et al.*, 2016), o trabalho com práticas corporais através de sujeitos especialistas (professores, facilitadores) merece ser assegurado aos alunos, entendendo-o como essencial à formação integral dos discentes.

*“E aí o dia inteiro aqui, bem ou mal eu vou fazer alguma coisa [práticas que centralizem o corpo], mas eu não sou formada pra trabalhar, sabe, como teria que ser. Então que educação integral é essa que estamos oferecendo, né? Fica essa grande, essa pergunta”* (Nota de Campo nº 40. Professora Eduarda, entrevista semiestruturada, 18/12/2017)

A frase acima “*como teria que ser*” permite compreender que é necessário garantir também que as práticas corporais sejam trabalhadas por sujeitos que possuam conhecimentos específicos, além do trabalho realizado pelos outros professores, como os pedagogos. Os sujeitos da coordenação e equipe diretiva das escolas demandam das oficinas de práticas corporais o permeio de intencionalidades metodológicas e de diferentes conhecimentos, e não apenas uma ocupação para os alunos, justificando a necessidade de professores e/ou educadores especializados. Para a direção da escola Arroio, além da corporeidade ser fundamental no processo da educação integral, a escola necessita de sujeitos-ministrantes que conheçam as especificidades das práticas

corporais para dar conta de garantir essas experiências aos alunos, tensionando que os educadores populares tenham tal capacidade:

*“Diretora: Mas eu vejo como ponto alto do Mais Educação na educação integral a questão da corporeidade sim, porque a questão do letramento, a questão da matemática né, e outras questões que trazem outros vieses, elas, o professor dá conta, mas [...] assim, trazendo às práticas [...] esses profissionais, né, digamos que não formais, que não têm uma graduação, não têm um diploma superior eles tem toda a questão meio nata assim né (risos), mais intrínseca assim e trabalham muito bem né. O professor de atletismo é excelente, o de judô, a antiga professora de judô que nós tínhamos, excelente professora de judô, mas não tem a formação [graduação]. Só que o professor de repente de sala de aula de repente que tem essa graduação, que tem o seu diploma, não consegue atingir né aquele objetivo da corporeidade que esses outros profissionais conseguem. Então eu vejo assim a questão da corporeidade essencial pra permanência [da escola de educação e tempo integral]” (Entrevista, EMEF Arroio, 18/12/2018).*

Mediante essas informações, a corporeidade compreendida como premissa, “*é o ponto alto*” e “*essencial para a permanência da escola integral*”, nas palavras da Diretora. Esse pressuposto invoca as práticas corporais como mediadoras de saberes, demanda dos alunos e necessidade da escola. Demonstrem que o fato das práticas corporais terem ganhado mais espaço na escola através da educação integral perpassa essa premissa da corporeidade. Isto é, a Articuladora do PNME da escola Distante e a Diretora da escola Arroio entendem que a corporeidade é premissa para a educação integral, e ao mesmo tempo discutem a importância da presença dos educadores populares, uma vez que apenas os professores (pedagogos e de outras disciplinas curriculares) não conseguem atingir o objetivo da corporeidade na educação integral. Ainda que na escola Arroio haja a professora de Educação Física, uma hora e meia por semana de um trabalho mais especializado constitui-se pouco para alunos que permanecem na escola em torno de quarenta horas semanais. Assim, a corporeidade como premissa para a educação integral aborda as práticas corporais como atividades pedagógicas que envolvem conhecimentos e proporcionam aos discentes saberes e experiências diferentes do “currículo comum”, distinguindo-se também da pretensão de uma mera ocupação do tempo. Isto é, nas palavras da Diretora da escola Arroio, esse viés é necessário justamente por ultrapassar o trabalho desenvolvido pelos professores, a saber, “*o ponto alto da educação integral*”, protagonizado pelos facilitadores de práticas corporais. Mas, além disso, segundo essas colaboradoras da pesquisa, direciona-se à concepção de educação integral.

Nessa trama, a lacuna da corporeidade existente na prática pedagógica de alguns professores compreendida pela Diretora da escola Arroio como uma reverberação das próprias dificuldades que possuem, refere-se a como construíram sua visão de corporeidade ao longo de suas vidas. Na entrevista transcrita na Nota de Campo nº 39 da escola Arroio, foram discutidas pela equipe diretiva estas relações, representações e as barreiras dos professores quanto a um trabalho voltado à perspectiva da corporeidade:

*“Diretora: Inclusive, durante esse tempo que eu tô aqui na escola, tiveram algumas formações, com o professor também de música que ele trabalhava muito também a questão da corporeidade, do sentimento, de se tocar e algumas [professoras] se negaram a fazer*

*Vice-Diretora: Se negaram!*

*Diretora: [...] assim professoras muito criativas, muito envolvidas, [...] Então daí que vem aquele questionamento: se a pessoa não tá preparada como é que ela vai trabalhar uma prática corporal com seu aluno? Com muito preconceito, com muita limitação... É que a gente tem né uma tendência assim natural de reproduzir aquilo que tu teve, que tu teve na escola, então né por mais que tu estude, que tu entenda, quando tu vê né tu acaba reproduzindo né...um comportamento social” (Entrevista, EMEF Arroio, 18/12/2017).*

Nesse contexto trago novamente a compreensão de Moretti (2009), segundo a qual nossa sociedade e nossa cultura são compreendidas na priorização do saber intelectual em que o valor do corpo, seus sentimentos, sensações, desejos e necessidades são prejudicados, reduzindo assim a capacidade de compartilhar a vida e suas múltiplas dimensões. A sociedade reduziu o valor do corpo, construindo seus tempos, espaços, processos e lugares sem a orientação filosófica da corporeidade, e assim permanece na maioria das relações. A escola, por sua vez, constituída de pessoas imersas nesse contexto, com suas bagagens corpóreas vem empregando reproduções e emprestando aos alunos barreiras que são ou foram vivenciadas pelos próprios sujeitos-professores. No entendimento da equipe diretiva da escola Arroio, a premissa da corporeidade na educação integral entra em conflito com os próprios sujeitos-professores, seus sentimentos, restrições e limitações: *“então né por mais que tu estude, que tu entenda, quando tu vê né tu acaba reproduzindo né...um comportamento”* (Diretora, EMEF Arroio, 18/12/2017). Desse modo, compreender as diretrizes da educação integral no tocante à corporeidade implica não apenas as relações pedagógicas, mas as singularidades dos próprios professores.

Contudo, essa premissa é indicada por mais fatores. Apesar dos avanços na direção da superação da dualidade mente/corpo e da significação das práticas corporais como experiências que diversificam o currículo, as escolas demonstraram um caráter conservador por reproduzir

distinções encontradas na sociedade. Tais reproduções dizem respeito a não existência de intervenções pedagógicas para com as relações de gênero, bem como o despreparo de professores e facilitadores diante dessa temática que emergia no âmbito escolar. Segundo Cabral e Díaz (1998), gênero refere-se às relações sociais de desigualdade entre homens e mulheres, enquanto sexo refere-se às características biológicas dos mesmos. Relações de gênero são justamente esses processos que empregam uma construção social do que seria apropriado ao homem e à mulher a partir das diferenças sexuais. Isto é, a interação dos alunos na organização escolar e nas práticas corporais demandava por esse debate e essa problematização, sem, entretanto, ser atendida pelas escolas de educação integral, caracterizando desacordos com o conceito de corporeidade. Diante desses descompassos, os alunos foram construindo conceitos acerca de si próprios, dos outros e do mundo balizados por construções hegemônicas e orientados por um determinismo biológico, em vez de uma construção crítica de gênero.

Conforme Assis (2016), as relações de gênero são ancoradas por uma construção social em que a escola constitui-se num espaço de produção de identidades e subjetividades, entre elas, a constituição e reafirmação das identidades de gênero. As práticas corporais demonstraram ser um lugar onde é evidenciada a demanda por um trabalho que favoreça uma construção crítica das identidades de gênero dos alunos. Na festa de natal da escola Distante, que reúne a comunidade escolar, professores, funcionários e alunos, observei na apresentação de dança essa construção social mais conservadora empreendida nos processos escolares:

O figurino dos alunos era uma espécie de colete azul para os meninos e rosa para as meninas [...] Chamou-me a atenção a tradicional divisão das cores por sexo, trazendo a ideia de distinção (Nota de Campo n° 31, EMEF Distante, 08/12/2017).

A ideia de distinguir baseando-se pelo sexo também foi observada na escola Arroio. No desenvolvimento da oficina de atletismo, o facilitador Fernando separava os alunos por sexo, trabalhando com meninos e meninas em momentos distintos. Relatou que quando ele entrou na escola essa divisão já existia, e então a manteve.

Contou-me também que iria pegar os meninos e depois as meninas para dar aula, 4° e 5° anos. Perguntei a ele se a divisão da prática corporal por sexo era uma definição dele ou da escola. Informou-me que tudo já estava definido pela escola quando ele chegou (Nota de Campo n° 05, EMEF Arroio, 25/09/2017).

Em outra oportunidade, Fernando referiu que essa divisão das práticas por sexo constituía “*algo ultrapassado, que não se vê mais nas escolas*”, conforme a Nota de Campo nº 12, (17/10/2017). Cabe lembrar que o educador é estudante de Educação Física, e apesar de historicamente ela já ter sido marcada pela divisão das suas práticas por sexo, tal distinção, evidentemente, é algo incomum na contemporaneidade, conforme contrapôs. Assim, é possível compreender que, para Fernando, a divisão das práticas corporais por sexo constitui algo que a priori não pertence mais à realidade da maioria das escolas. Contudo, numa espécie de contradição, Fernando não entendeu ser uma demanda a ser questionada, ou problematizada por ele na escola. Na entrevista com a equipe diretiva, levei esta dúvida, e, segundo as informações empíricas, a escola Arroio foi “*pega*” de surpresa quanto a essa problematização, evidenciando esse despreparo. Sobretudo, apesar disso, os colaboradores da pesquisa demonstraram abertura para o diálogo.

*“Pesquisadora: Eu percebi que no atletismo acontece uma divisão por sexo. Eu queria saber como é que vocês pensaram essa divisão.*

*Vice-Diretora: É na verdade nem se pensou assim [...] Mas realmente né, a ideia era que ele... ele que na verdade... nunca se parou pra pensar, agora tu me pegou um pouco assim né. Porque realmente eu nunca parei pra perguntar pra ele, nunca parei pra pensar porque, né.*

*Diretora: Mas isso já vinha na prática do [antigo facilitador de atletismo] pra preparar eles pro JEDES e daí como tem essa categoria feminina e categoria masculina né eu acho que ...*

*(Vice- Diretora concorda enquanto a Diretora falava)*

*Vice-Diretora: É... uma continuidade, tanto que o Fernando [facilitador de atletismo atual] foi um professor que nos deu um baita de um apoio [...]então é uma pergunta que eu fico com essa pergunta... (Riso coletivo). Como coordenadora tu me deixou incomodada agora, (risos). Agora tem uma coisa também que é a faixa etária, eles tão ainda naquela faixa etária, por exemplo, que na hora do recreio eles brincam ainda muito separados, às vezes que eles se interagem né.*

*Diretora: Mas até isso virou motivo pra acontecer” (Entrevista, EMEF Arroio, 18/12/2017, grifos meus).*

A Vice-Diretora sentiu-se incomodada porque os significados e as implicações dessa divisão passaram-lhe despercebidas enquanto responsável pelo programa na escola. Essa expressão, “*agora tu me pegou um pouco assim né*” (Vice-Diretora) também revela uma abertura para o diálogo, reconhecendo que nem todas as questões estão dadas ou resolvidas no que tange às práticas escolares, mas também por se distanciar de um discurso de naturalização ou refutação. Além disso, demonstrando essa dialogicidade da entrevista, na concepção da Diretora, tal prática reforça a distinção e o agrupamento por sexo instituído pelos alunos nos momentos “livres” como o recreio: “*mas até isso virou motivo para acontecer [os discentes se agruparem por sexo no*

*recreio]*” (Diretora). Reforçando essa compreensão, ao estudarem as construções de gênero no recreio escolar, Wenzel e Stigger (2006) analisam que:

[...] não é difícil perceber que as diferenças acontecem tanto em momentos “oficiais” quanto naqueles “não oficiais” do contexto escolar. Se partirmos do pressuposto de que os espaços “não oficiais” (ou de dispersão) são também espaços pedagógicos, somos levados a considerar que o ambiente do recreio escolar se constitui um local de aprendizagem não oficial e não intencional (p. 60).

Apesar de tentar explicar inicialmente que a divisão por sexo era por causa das competições, é possível entender que a equipe diretiva compreende essa separação dos alunos como algo que se distancia dos preceitos de uma educação integral. Além disso, significa uma oposição à corporeidade, à reflexividade e à criticidade dos alunos, expandindo-se a diferentes locais de aprendizagem.

Fernando é um educador que contribuiu muito para a escola, nas palavras da Vice-Diretora e conforme os dados empíricos. Diante disso, as análises empreendidas nesta pesquisa não advêm à culpabilizar quaisquer dos sujeitos da escola, mas refletir, discutir e problematizar os avanços, retrocessos, passos e (des)compassos que em suas complexidades são encontrados tanto na sociedade quanto em instituições como a escola. Ao encontro disso, durante as negociações de acesso, a Vice-Diretora avaliou que a oficina de atletismo era bem conduzida por Fernando. Percebi que os alunos respeitavam e possuíam afeição ao facilitador, que se portava de forma paciente, conforme registrei na Nota de Campo nº 16, (31/10/2017).

Durante a atividade, a Vice-Diretora e a professora regente do 5º ano elogiaram as aulas ministradas por Fernando, dizendo serem ótimas, criativas e que ele possui domínio técnico e pedagógico. Quanto aos alunos, percebi adesão, motivação, entusiasmo (Nota de Campo nº 26, 29/11/2017).

Durante o ano letivo, o facilitador Fernando dispôs-se inclusive a ajudar nas necessidades que a escola enfrentou. Quando a professora de Educação Física teve dificuldades pessoais que a impediram de levar os alunos para o JEDES de atletismo, handebol e *newcomb* em 2017, o facilitador, mesmo morando em Porto Alegre, voluntariou-se a levar os alunos à competição, ainda que fora dos seus dias e horários de trabalho na escola. Além disso, observei que sua prática apresentava intencionalidades e planejamento. O atletismo era voltado ao desenvolvimento motor, explorando circuitos, corridas, saltos, obstáculos, estafetas e capacidades motoras do atletismo como velocidade, flexibilidade e equilíbrio. Algumas vezes Fernando compartilhou comigo

seu plano de aula, atentando-se aos objetivos traçados. Uma das atividades mais significativas para os alunos era uma prática de salto em distância. Como não havia areia, o facilitador realizava na quadra mesmo, de maneira criativa: utilizava duas cordas para delimitar a distância dos saltos. No desenvolvimento do atletismo como prática corporal, o educador por vezes marcava os tempos individuais estimulando os alunos a vivenciar a superação de suas próprias marcas, não apenas superação de adversários.

A atividade seguinte foi um circuito com barreiras para saltar, zigue-zague entre os cones e corrida final equilibrando-se por cima de uma corda. Os alunos repetiram algumas vezes enquanto Fernando cronometrava o tempo de cada um, fazendo com que desejassem ultrapassar seus próprios limites (Nota de Campo n° 12, EMEF Arroio, 17/10/2017).

O facilitador já estava na quadra com os meninos do 2° e 3° anos quando cheguei. Eram aproximadamente 10 alunos. A atividade era corrida de velocidade, onde cada tempo era cronometrado e dito ao aluno. Posteriormente o facilitador avisava aos alunos quem estava liderando, obtendo o menor tempo. Entretanto, incentivava-os a superarem seus próprios tempos (Nota de Campo n° 16, EMEF Arroio, 31/10/2017).

Retomando, quanto às relações de gênero, foram observados conflitos entre os alunos do 5° ano da escola Arroio. Questionados durante uma entrevista em grupo acerca da divisão do atletismo por sexo, as respostas e reflexões dos discentes demonstraram que para eles, algumas coisas são “coisas de menino” e outras “coisas de menina”, revelando numa lógica conservadora e hegemônica nessa construção. Conforme Isse (2003), é necessário reconhecer o caráter social e relacional das distinções existentes entre os homens e as mulheres, traçando rupturas na ideia de que existe uma única maneira de se viver a feminilidade e a masculinidade. Entretanto, os alunos do 5° ano compreendem dançar como coisa de menina e a aptidão física como coisa de menino, além de possuírem dificuldades dessa ordem na interação uns com os outros:

*“Pesquisadora: Olha só gente, porque que o atletismo é dividido entre meninas e meninos?”*

*Beatriz: É por causa que tipo assim ó, os guri são mais forte que as guria, aí quando a gente vai jogar futebol, os guri dão balão...*

*Pesquisadora: É mesmo? Os guri são mais forte que as menina?*

*(Todos respondem que sim)*

*Pesquisadora: [...] desde quando o atletismo é dividido entre meninos e meninas?*

*Beatriz: Desde o começo...desde que começou...*

*Pesquisadora: E antes tinha outro professor?*

*(Sim – respondem eles)*

*Pesquisadora: Ele não dividia? (Os alunos sinalizam que não, com a cabeça).*

*Iolanda: É que com ele tinha ordem, se os guri ficasse rindo das guria, zoando, ele ia lá e xingava. Mas o 'Sor' Fernando não faz nada, aí ele separou.*

*Bela: Porque eu já reclamei muito de chegar roxa em casa porque os guri davam bomba em mim... minha mãe perguntava porque eu chegava toda roxa”* (Entrevista, EMEF Arroio, 15/12/2017).

Além dos conflitos e tensões na interação dos alunos do 5º ano marcadas pelas relações de gênero, o que desejo ressaltar é que, na compreensão dos quatro alunos entrevistados (três meninas e um menino), as mulheres são mais fracas que os homens. A nota de campo permite interpretar que essa construção dos alunos não passou por uma reflexão crítica ou mais autônoma, sendo um reflexo do status quo. Afirmaram que as mulheres são mais fracas que os homens, como que numa resposta automática, sem perceberem que naquela sala onde aconteceu a entrevista as alunas Iolanda e Bela que possuem a mesma idade que José são visivelmente mais fortes fisicamente do que ele, além de mais altas. A fala dos alunos expressa uma associação do feminino à fragilidade, e nesse contexto, também à inferioridade, pelo menos no que tange à aptidão física. Isto é, segundo todos os alunos entrevistados, os meninos possuem melhor desempenho nas práticas corporais. Entretanto, observei muitas meninas destacarem-se no atletismo e em outras práticas corporais, denotando que a ausência dessa reflexividade no desenvolvimento das práticas corporais contribui à manutenção do status quo. Ao encontro disso, Assis (2016), ao estudar os marcadores de gênero<sup>54</sup> nas aulas de Educação Física na educação básica, afirma que relações hierárquicas constituem-se no interior da escola. Isse (2003) conflui que no âmbito escolar essas hierarquias persistem, pois a velocidade, a força e a agilidade são ditas como atributos masculinos, mediante a um determinismo biológico. É justamente isso que o conceito de gênero visa problematizar. Porém, conforme as próprias palavras da Vice-Diretora, essas tensões passaram despercebidas pelo corpo docente. Essa segregação foi naturalizada, portanto, pelo facilitador de atletismo, pelas professoras-referência das turmas, pelo corpo docente, pela direção da escola, pela Vice-Diretora/articuladora do PNME e por toda a comunidade escolar.

As filas eram comumente divididas por sexo em ambas as escolas, tanto por iniciativa dos professores quanto de maneira “automatizada” pelos alunos. Embora formar fila não se constitua uma prática corporal, por ser um ritual presente em grande parte do processo de escolarização (na educação infantil e anos iniciais da educação básica, principalmente) essa ação merece ser compreendida na perspectiva da corporeidade, a saber, a ação vivida pelos sujeitos corpó-

---

<sup>54</sup> Parto da compreensão de que marcadores de gênero são significantes que orientam e influenciam as relações entre os sujeitos pautando o que é apropriado aos homens e às mulheres.

reos. Nesse sentido, exceto pelas rupturas promovidas pela professora de Educação Física da escola Arroio, formar fila reforçava as tensões de gênero que já não eram alvo de problematizações no âmbito das escolas estudadas. Os trajetos da sala até o refeitório ou até a quadra e demais deslocamentos em grupo eram pautados por uma divisão em fila onde meninos ficavam de um lado e as meninas de outro. Uma vez que ambas as escolas são de educação infantil e anos iniciais (sendo a escola Arroio até o 5º ano e a escola Distante até o 3º ano), é possível compreender que desde cedo os discentes vivenciam corporalmente que homens e mulheres devem ocupar diferentes lugares, vestir diferentes cores e aspirar coisas diferentes quanto a sua atuação corporal.

Outro registro de uma das minhas observações na escola Arroio foi que as músicas cantadas para as meninas pularem corda são ainda semelhantes ou até as mesmas que eu ouvia na escola quando era criança. Nessa ocasião a professora regente (pedagoga) estava realizando práticas corporais com os alunos do 1º ano na quadra. O que problematizo é que o teor das músicas também reforça as estruturas hegemônicas das construções de gênero encontradas em nossa sociedade.

A professora regente acrescenta que precisam participar daquela primeira parte dirigida para então terem a atividade “livre” com corda e futebol. Trazendo os materiais perguntou quem queria jogar, só alguns meninos desejavam. Os demais alunos foram para pular corda, em fila, conforme solicitado pela professora. As letras das músicas de pular corda sempre me implicaram. “*Qual é a letra do seu namorado?*” Uma menina perguntou para mim “*quem começava com a letra T*”, desejando saber qual poderia ser o nome do seu namorado. (Nota de Campo nº 15, EMEF Arroio, 30/10/2017).

Os alunos dessa turma tem aproximadamente sete anos de idade e enquanto só os meninos jogavam futsal, as meninas pulavam corda e a professora regente trilhava. A professora e as garotinhas cantavam uma conhecida música de pular corda. Assim, os lugares, as aspirações e a atuação corpórea permaneciam delimitados pela lógica hegemônica acerca do que é adequado e desejável às meninas e aos meninos. O fato de nenhuma menina querer ir jogar futsal, e a professora não perceber os signos que ali permeavam, são limiares que foram normatizados pela sociedade a ponto de muitos sujeitos considerarem naturais, passando despercebidos, assim como dantes referiu a Vice-Diretora da escola.

Outro marcador demonstrou essas construções segregadoras. Na oficina de dança que ocorre na escola Arroio, os meninos ficavam sentados apenas contemplando as meninas dançar, na maioria do tempo. Percebi que eles tinham vontade de dançar, sua recusa não era obrigatoriamente falta de desejo. Mas, em vez disso, quando frequentavam a oficina, os meninos dança-

vam apenas alguns tipos de *funk*. O *funk* na cultura popular traz consigo movimentos corporais que além de serem mais conhecidos pelos discentes (como “sarrada no ar”, “passinho do romano”, “quadrado” e outros) <sup>55</sup>, na concepção dos meninos, esses movimentos mantinham sua “masculinidade preservada”, o que não acontecia noutras coreografias. Compreendi que nessa construção dos meninos, certos tipos de músicas e movimentos de dança (como o deslizamento de braços, formar um coração com as mãos) aproximam-se do feminino por exprimirem mais sensibilidade e lentidão, o que fazia com que se recusassem a dançar.

Chamei a atenção da facilitadora de dança para dizer que todos estavam dançando *funk* naquele momento. Surpreendi-me positivamente com isso, pois, os meninos não dançaram no início da aula e ainda ficavam caçoando das meninas (Nota de Campo n° 04, 25/09/2017).

Outros dados que explicitam essa resistência dos meninos da EMEF Arroio para com a prática corporal dança foram produzidos em duas festividades escolares: o espetáculo Matobanda e a festa de natal, respectivamente. Por mais que os meninos tenham dançado na festa de natal, o que já se constitui certo avanço, a coreografia também reforçava a ideia de distinção por sexo e a ocupação de lugares diferentes entre meninos e meninas.

Espectáculo Matobanda: o que me chamou atenção é que os meninos do 5° ano não dançaram, apenas tocaram tambor, timidamente. Compreendo que isto reforça a resistência dos meninos para dançar (Nota de Campo n°20, EMEF Arroio, 17/11/2017).

Festa de natal: [...] então foi a vez do 5° ano dançar. A coreografia deles era bastante elaborada, entretanto, os meninos e as meninas dançavam agrupados por sexo. Outra vez esta divisão era muito presente na turma. A apresentação foi ensaiada com a professora regente para esta apresentação (Nota de Campo n° 34, EMEF Arroio, 21/12/2017).

Contrastando, as recusas e objeções apresentadas pelas meninas acerca do desenvolvimento das práticas corporais também se demonstraram constituídas ao encontro da ideia hegemônica do que é ser menina. Em inúmeras aulas, algumas se recusavam a correr e praticar as atividades propostas no atletismo ou no judô, o que não acontecia na aula de dança. Na entrevista com um grupo de alunos do 5° ano, esse posicionamento expressa-se quando a aluna Iolanda refere ter medo de jogar futebol.

---

<sup>55</sup> Movimentos popularmente difundidos em vídeos de cantores de *funk*. Constituem-se principalmente de movimentos com os quadris e tornozelos.

*“Iolanda: de todas [as práticas corporais] eu mais gosto da dança, [...] eu morro de medo de jogar futebol”* (Entrevista, EMEF Arroio, 15/12/2017).

A aluna Iolanda é alta e com porte corporal atlético. Já José, o único menino na entrevista em grupo, tem estatura baixa e é franzino, conforme abordei antes. Assim mesmo entende-se apto a jogar futsal, enquanto Iolanda refere ter medo. Esse medo existe mesmo ela sendo mais alta e tão apta quanto qualquer menino da turma. A essa mesma pergunta, o aluno José respondeu que sua atividade favorita era o futsal. Para Wenez e Stigger (2006), o “comportamento considerado natural é que meninos brinquem de futebol e as meninas não”, tematizando que os alunos aprendem a construir essas diferenças no espaço escolar (p. 72). Também questionei o aluno José acerca do motivo de ele não ir à oficina de dança. O mesmo teve dificuldades para responder, mas lembrou-se que quando era mais novo, dançava na escola, referindo que atualmente tem vergonha. Não existe qualquer problema em uma menina preferir dançar enquanto um menino prefere jogar futsal. Porém, foi possível observar que a feminilidade e a masculinidade são construídas pelos alunos em função das relações de poder socialmente instituídas (ISSE, 2003). Segundo a autora, a dimensão sociocultural da feminilidade e masculinidade pressupõem uma construção de significados a respeito do ser homem e do ser mulher localizada no tempo e no espaço, bem como constituída de uma especificidade histórico-cultural. As construções de gênero atribuem “diferentes significados às práticas corporais, atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e menina” (WENETZ; STIGGER, 2006 p. 61), conforme tenho discutido nesta seção. O que desejo problematizar, portanto, é que os significados que os alunos dão às práticas corporais estão marcados por construções de gênero hegemônicas, desiguais e conservadoras. A ausência de problematização e o consequente reforço desses paradigmas nas práticas corporais nas escolas de educação integral evidenciam um desacordo com a ideia da corporeidade como premissa.

*“Pesquisadora: Tu fazia aula de dança com a Míriam? Não lembro de ti lá (perguntei ao José).*

*Bela: Não.*

*Pesquisadora: Nunca veio?*

*Iolanda: Os guri nunca querem fazer aula de dança.*

*Beatriz: Os guri acham que é de menina.*

*Pesquisadora: Quem foi que disse a vocês que tem coisa de menino e de menina?*

*Iolanda: Sora, os guri vinham aqui tipo ficavam bem assim ó, (Beatriz e Bela interpelam para dizer, concordando, que os meninos ficavam só sentados olhando).*

*Bela: Eu vou dar nota ver quem dança melhor [os meninos diziam].*

*Iolanda: Ficam dizendo ‘aquela ali dança feio, aquela ali dança isso...*

*Bela: Só porque uma colega não conseguia dançar direito, ela não conseguia mexer o quadril, os guri ficavam chamando ela de tijolinho, de toda dura, não sei o que lá....” (Entrevista, EMEF Arroio, 15/12/2017).*

Wenetz e Stigger (2006), também a partir de análises das práticas corporais no âmbito escolar, abordam acerca das construções e significações dos discentes na escola relacionados a determinadas práticas:

[...] parecem ser totalmente naturalizadas: meninos gostam de jogar futebol e as meninas gostam de pular corda. Na mesma direção, meninos são “mais agressivos” e as meninas são “mais meigas” (p. 60).

É justamente aí que se instaura o conceito de gênero que problematiza o caráter social das distinções baseadas no sexo (ISSE, 2003). Isso implica reconhecer que os significados são produzidos culturalmente e socialmente pelos sujeitos em suas interações, conforme já abordado. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos nas práticas corporais são perpassados pelos marcadores de gênero, causando tensões, conflitos e balizando recusas e objeções dos alunos quanto ao que desejam praticar ou não nas aulas. Noutras palavras, quando os alunos atribuem “diferentes significados às práticas corporais, atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e menina” (WENETZ; STIGGER, 2006).

Contribuindo ainda mais na discussão desse achado sobre a existência de tensões nas relações de gênero nas práticas corporais, uma das aulas de atletismo precisou acontecer com os dois sexos em virtude de uma palestra que os alunos assistiriam depois. E, como não era habitual, os alunos reclamaram bastante disso. Na semana subsequente, a divisão da aula por sexo seguiu como de costume e, além de participarem com maior concentração, os alunos não apresentaram objeções, demonstrando uma naturalização, nos termos de supracitados por Wenetz e Stigger (2006).

Perguntei ao Fernando se ele acha que a aula foi assim porque as meninas não estavam junto com os meninos [...] Ele me respondeu que os alunos se adaptaram [à divisão por sexo] e que “para eles funciona assim” [...] Ele transpareceu certa discordância quanto a essa divisão, e, lembro-me que ele referiu que esta ação já existia na escola, não foi idealizada por ele. [...] Acrescenta que muitos ali “vem de casa”, parecendo se referir ao desrespeito e machismo que obser-

vam em suas próprias casas e reproduzem na escola. (Nota de Campo nº 12, EMEF Arroio, 17/10/2017).

Quando o facilitador Fernando refere que “*para eles funciona assim*” e “*muitos ali vem de casa*”, é possível compreender que suas crenças diante desses conflitos direcionam-se à manutenção desta condição na prática corporal. Além disso, fragilizando ainda mais a qualidade da interação entre meninos e meninas nas práticas corporais, no mês de novembro a oficina de dança também passou a acontecer apenas para as meninas. Isso aconteceu por decisão da facilitadora Míriam frente aos desafios encontrados na oficina, “*só faziam bagunça e não queriam dançar*” (Nota de Campo nº 24, 27/11/2017). Nas práticas corporais acontecia, portanto, a preservação do terreno conflituoso acerca das relações e dos marcadores de gênero. Ao observar o ambiente escolar sob esse prisma das construções de gênero, Wenz e Stigger (2006) abordam que os meninos não participavam de danças, somente as meninas. Para os autores, essa conduta se traduz num movimento de ajuste a “um modelo de masculinidade que é preciso reforçar o tempo todo” evitando ser alvo de zombaria (p. 73).

Assim, na conseqüente manutenção das desigualdades de gênero empreendidas na escola, os alunos iam aprendendo corporalmente dualidades como: os meninos jogam futebol, as meninas dançam; os meninos usam azul, e as meninas cor-de-rosa; os homens são fortes e aptos fisicamente, as frágeis meninas pulam corda e cantarolam questionando “qual é a letra do seu futuro namorado”. Essas relações disciplinam os sujeitos para viverem dentro de um contexto social que valoriza alguns jeitos de ser menino e de ser menina compreendidos como normais, e nessas interações, as crianças aprendem a justificar a segregação (WENETZ; STIGGER, 2006). O processo de socialização na escola foi desse modo assumindo configurações puramente conservadoras quanto às questões de gênero, promovendo a reprodução social (PÉREZ GÓMEZ, 1998; 2001), a distinção e a desigualdade entre meninas e meninos. Quando me refiro à instituição escola, é importante pensar também na secretaria de educação e na comunidade escolar, pois, nesse contexto, nenhum dos três eixos promoveu questionamentos, debates ou reflexões sobre tais disputas e relações que aconteciam nas escolas, nem preventivamente, nem como intervenção. Nesse contexto, segundo Pérez Gómez (1998), “a escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora, a família, os grupos sociais, os meios de comunicação [...] exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social” (p. 14).

Portanto, os movimentos das práticas corporais nas funções da escola revelaram-se carentes de espaços reflexivos sobre as construções sociais acerca do gênero, problematizando suas

relações, especialmente quando se percorre um caminho pela busca de uma educação integral. A corporeidade, enquanto preocupação do processo educativo, destina-se a compreender o fenômeno humano, voltando-se aos sentidos de sua existência, sua história e sua cultura (SILVA *et al.*, 2016). Conforme expliquei, para os colaboradores da pesquisa, “a corporeidade é o ponto alto da educação integral” (18/12/2018), sendo reconhecida a importância de oferecer aos discentes essas experiências como premissa para a educação integral. Nesse sentido, apesar dos descompassos reprodutores das desigualdades, são instaurados também movimentos de ruptura da cisão corpo/mente dos alunos e ampliação curricular, numa tentativa de compreender os discentes integralmente, ainda que de maneira não linear. Além disso, é possível interpretar que mesmo diante de práticas corporais que estariam imersas numa perspectiva formativa abarcada pelo termo integral, seu desenvolvimento apresentou em alguns momentos um distanciamento da perspectiva da linguagem por não tematizar questões acerca de como homens e mulheres constroem suas vidas pelo movimento (SILVA; DAMIANI, 2005) e assim tematizar que os discentes aprendem sobre o mundo enquanto corpos nas práticas corporais. As decisões dos discentes eram naturalizadas, passando despercebidas, como mencionado pela Vice-Diretora da EMEF Arroio, “*na verdade nem se pensou assim [...] nunca se parou pra pensar [...] é uma pergunta que eu fico com essa pergunta*”. Por fim, conforme ambas as equipes diretivas expuseram no decorrer deste capítulo, a escola de educação integral movimenta-se na direção de constituir-se num espaço para os alunos desenvolverem-se integralmente, ainda que possua descompassos, apresente carências e limites.

### **5.3 O (des)controle**

Percorrendo o caminho da compreensão de como as práticas corporais se configuram na educação integral de tempo integral e quais lugares ocupam, que é o objetivo desta dissertação de mestrado, foi possível compreender, mediante a imersão no trabalho de campo e todo o processo analítico, outro lugar que as práticas corporais na educação integral de tempo integral ocupam: o (des)controle. O tempo ampliado constitui-se num espaço para novas tensões onde os alunos criam espaços para um (des)controle emocional repleto de movimentos corporais, rompendo com algumas “regras” civilizatórias. Compreendi esse fenômeno (des)controle como um lugar produtivo em que a expressividade dos sujeitos é explicitada de encontro às restrições que os alunos vivenciam na escola e na sociedade. Isto é, uma vez que em grande parte os tempos e espaços na escola são pautados por certa rigidez, nas oportunidades em que essa restrição é menor, como é o caso dos momentos de práticas corporais, muitos alunos apresentam-se de forma

frenética, extravasada, autônoma e espontânea, o que compreendi ser o lugar de (des)controle. Confluindo, Gonçalves e Azevedo (2007) discutem que as normas para o comportamento corporal dos alunos, sua distribuição no espaço e a divisão dos tempos escolares revelam o controle das erupções afetivas e dos movimentos corporais espontâneos. Segundo as autoras, isso influencia o controle das emoções momentâneas dos discentes.

Ainda que na jornada ampliada da educação integral (de sete a dez horas diárias), conforme expus, exista maior espaço às práticas corporais e à corporeidade do que no currículo reduzido a quatro horas diárias, a educação em si não dá conta de organizar-se por completo sob a presença corpórea dos sujeitos, suas emoções e subjetividades. Através de uma imposição do processo civilizatório da sociedade<sup>56</sup>, os sujeitos aprenderam a controlar as suas emoções em diversas situações cotidianas de suas vidas, inclusive no âmbito escolar (FREITAS; MYSKIW, 2016). Nesse sentido, o lazer é significado como uma oposição às rotinas impostas pelos meios sociais (incluindo a escola), pois, exigem menor controle das ações, dos sentimentos e das emoções (FREITAS; MYSKIW, 2016). Para os autores, que dialogam com as ideias de Norbert Elias e Eric Dunning (1992), esse tempo de lazer proporciona um nível de descontrole controlado e permite a expressão de emoções que dia após dia são inibidas. Entretanto, nesse descontrole há ainda regras e normas sociais que mantêm a integridade física e social de quem as vivencia, por isso se trata de “um descontrole controlado” (FREITAS; MYSKIW, 2016, p. 1050). É por isso que a categoria (des)controle foi criada com o prefixo entre parênteses, por entender, debruçada sobre as ideias desses autores, que ainda possui certo nível de controle voltado à convivência social.

Ao aproximar-me dessa compreensão oriunda do campo do lazer, pude compreender, então, que as práticas corporais aproximam-se das significações e leituras de práticas de lazer, ao passo que esse nível de tensão e excitação agradável também é vivenciado pelos alunos durante as práticas corporais nas escolas de educação integral. Nas práticas corporais os discentes não estão mais isolados por carteiras, nem se espera que eles fiquem sentados, por isso, uma nova perspectiva é gerada, os alunos experimentam por meio de seus corpos a permissão para sentir, criar e produzir coisas que não atendam puramente ao controle emocional. Não estou afirmando que práticas corporais e práticas de lazer são sinônimos, mas sim que os alunos significam as práticas corporais como um espaço/tempo lícito para explicitarem seu (des)controle. Isto é, em

---

<sup>56</sup> Esse processo civilizatório da sociedade é formulação de Elias & Dunning (1992).

ambas as práticas (corporais e de lazer) são permitidas vivências, atitudes, comportamentos e sentimentos, estabelecendo aproximação e pontos de convergência entre os dois campos.

Ouvi um barulho de criançada que vinha da quadra e segui esse som. Chegando lá me deparo com o descontrole ou desgoverno das crianças na quadra, que é enorme. [...] tinha um grupo brincando com pneus de carro que estavam no chão, outro com cordas, outro na arquibancada, e tantos outros alunos correndo, uns sentados, outros de pé, a maioria ativo [...] (Nota de Campo nº 17, EMEF Distante).

O (des)controle pode explicitar-se de inúmeras maneiras, pude observar muitos alunos procurando interagir com outros colegas, ultrapassando a individualidade que por vezes vivenciam frente às tarefas cotidianas e escolares, outros inventavam brincadeiras de toques entre si, numa tentativa de interagir, fazer o colega vir correndo atrás, como se fosse um pega-pega espontâneo. De maneira geral, considerando uma visão mais ampla do trabalho de campo, o (des)controle iniciava quando os alunos viam o professor ou facilitador de prática corporal, que era recebido com barulho e comemorações. A postura (des)controlada permanecia durante o trajeto à quadra ou lugar em que ocorreria a prática, geralmente através de uma corrida coletiva dotada de entusiasmo e gritos. Quando os alunos chegavam ao local de aula (geralmente a quadra), além de permanecerem gritando, expressavam-se através de falatórios, opiniões, inquietude, deslocando-se de um lado a outro, explorando os recursos materiais, os espaços físicos. No (des)controle existem permissões maiores quanto à liberdade de demonstrar sentimentos, entretanto, empreendo aqui um enfoque adicional àquele trazido do campo do lazer, pois discuto que essa excitação expandiu-se à atuação corporal no contexto estudado. O (des)controle é repleto de movimentos corporais criativos também como oposição às rotinas rígidas presentes na escola e na sociedade. Assim, os sentimentos que os alunos têm de reprimir em grande parte do tempo encontram um lugar nas práticas corporais, o lugar de (des)controle, em que podem ser extravasado, explorados, explicitados e compartilhados por meio da corporeidade.

Durante o desenvolvimento das práticas corporais, o (des)controle, a tensão e a inquietude estavam muito presentes. Em ambas as escolas os alunos mal podiam esperar sua vez de realizar uma atividade, alguns desrespeitavam a ordem da fila para a realização do exercício e portavam-se com impaciência quando algum colega demorava para realizar uma atividade, como se fosse proibido perder aquele precioso tempo-espço de (des)controle oportunizado pelas práticas corporais. Quando havia materiais dispostos pela quadra, muitos alunos começavam a explorá-los deliberada, (des)controlada e por vezes até inadequadamente, arremessando-os, ou utilizan-

do-os de maneiras criativas, diferentes e não convencionais. Lembro-me de um aluno da escola Arroio ter transformado um cone de um circuito em um chapéu, colocando-o sobre a sua cabeça e conseqüentemente desmontando o circuito (Nota de Campo nº 01, EMEF Arroio, 18/09/2017). Durante as práticas corporais das escolas estudadas, foi possível observar a desordem, a agitação, as tensões e excitações dos discentes através de movimentos corporais e de sentimentos (des)controlados. O trecho abaixo demonstra esse (des)controle e como materializa-se através da significação das práticas corporais como um espaço/tempo permitido para tal.

Durante a execução da atividade de circuito, boa parte dos alunos ficava inquieta [...] Ao final da aula a professora de Educação Física pediu a ajuda de todos para guardar os materiais. Alguns alunos corriam freneticamente e gritavam, outros auxiliavam a guardar. Neste momento, dois alunos começam a arremessar para cima uma garrafinha com água. Jogavam-na e observavam cair no chão, e então eles jogavam-na novamente. A minha visão era de um descontrole geral (Nota de Campo nº 01, EMEF Arroio).

A sociedade de maneira geral não estimula qualquer espontaneidade ou excitação, pelo contrário, na organização social está muito mais previsto o controle da excitação individual, o autocontrole (ELIAS; DUNNING, 1992). No trabalho de campo observei a existência do “desejo que as práticas corporais sejam controladoras ou controladas pelo professor ou facilitador” (Nota de Campo nº 09, EMEF Arroio, 09/10/2017). Nesse registro, referi-me justamente ao controle nas interações sociais. Em alguns momentos, evidentemente, esse controle social é necessário ao desenvolvimento do educando, como quando se ensina os alunos a falarem um de cada vez para que possam-se ouvir, exemplificando. Porém, as informações empíricas demonstraram que circula veladamente na escola a ideia de ser necessário ao professor ou facilitador promover o controle dos alunos durante as aulas. Quanto mais silêncio e ordem, mais domínio de turma haverá e, conseqüentemente, melhor será a aula. Essa ideia de necessidade de controle apresenta-se tão “automatizada” que poucos a questionam nas relações pedagógicas.

Emerge do campo o desejo que as práticas corporais sejam controladoras ou controladas pelo professor ou facilitador. Isto é, para os alunos é um lugar de liberdade, ou descontrole onde eles não são diminuídos pela rigidez das relações. [...] Os próprios professores ou facilitadores das práticas corporais nesta escola compreendem o descontrole e a “bagunça” como algo ruim em suas aulas. Todos querem a calma, o silêncio... Mas por quê? Pergunto-me isso. A Vice-

Diretora<sup>57</sup> e talvez até o PNME queiram este controle, de certa forma (Nota de Campo nº 09, EMEF Arroio, 09/10/2017).

As práticas corporais, enquanto parte de uma política pública, seriam para emancipar, para contribuir à formação, mas também para controlar, no que tange às normas da sociedade. Lembro-me de uma afirmação da facilitadora de dança: “*os professores reclamaram que eles chegam muito agitados quando tem funk*”. Isto é, fazer silêncio, ficar quieto, controlar a excitação e a espontaneidade compõem algumas das normas da escola. Mas as práticas corporais possuem potencial para demonstrar que a escola merece ser um espaço de criticidade e problematização dos mecanismos de controle empreendidos da sociedade. Uma janela em que os sentimentos, as identidades e expressões corpóreas dos alunos encontram espaços para a emancipação. Desse modo, agitar-se por ter dançado *funk* poderá ser compreendido como parte do processo formativo dos sujeitos-alunos, e não algo negativo ou que “atrapalha”.

*"Pesquisadora: [...] o que vocês acharam quando suspenderam o funk?"*

*Iolanda: Péssimo*

*Bela: Péssimo [...] Eu sei o porque, porque a gente dançava aqui e o som ficava alto. E aí lá do outro lado da sala eles começavam a cantar e aí a professora Margarida [uma professora referência de outra turma da escola Arroio] começou a se irritar, falar que tem que proibir o funk porque eles gritavam lá, [...] ouviam e saiam cantando pra Deus e todo mundo ouvir” (Entrevista, 15/12/2017).*

As alunas entrevistadas disseram que os gritos e o (des)controle era vivenciado em cadeia: os alunos da oficina ouviam e dançavam *funk*, noutras salas de aula outros ouviam e cantavam as músicas, causando agitação. Esse contexto conflui com as informações empíricas que registrei como comentário que “Entendo que as práticas corporais são por vezes barulhentas e desordenadas confrontando a realidade social organizada”. (Nota de Campo nº 05, EMEF Arroio, 29/09/2017). Fiz esse registro porque o facilitador de atletismo havia me dito que a aula dele não tinha sido boa porque os alunos estavam agitados e ele não pôde contê-los. Ao encontro disso, observei também uma professora referência num momento de práticas corporais na quadra com sua turma de primeiro ano do ensino fundamental, também na escola Arroio (Nota de Campo nº 15, 30/10/2017). Nessa ocasião, ministrou uma prática em grupo em que em círculo e de mãos dadas os alunos tinham uma espécie de diálogo lúdico entre “a porta”, “o gato” e “o rato”, que depois se configurava numa modalidade de pega-pega. Tinha um aluno que não conseguia

---

<sup>57</sup> Que também coordena o NPME programa na escola, sob a nomenclatura de Mediadora.

se concentrar na atividade uma vez que ela já estava sendo executada há certo tempo. Entrava na roda, depois saía, dava voltas pela quadra e não ficava concentrado continuamente na atividade. A parte dessa observação que é mais relevante nessa discussão acerca da excitação e do (des)controle é que a professora disse ao aluno que então na parte do futebol ele não iria participar, mas, iria se sentar um pouquinho, pois estava muito agitado. O discente foi sentar-se desapontado, enquanto os demais colegas interagiam em práticas corporais. Desse modo, os docentes entendem algumas vezes o (des)controle com uma conotação negativa, como se tivesse que ser combatido. O facilitador de judô buscava combater o (des)controle trabalhando *ukemis* como punição para quem não “se comportasse”:

Os alunos caçoaram e brincaram uns com os outros o tempo todo, então o facilitador disse que quem não respeitasse iria pagar *ukemis* [...] Depois disto, os alunos ficaram mais controlados (Nota de Campo nº 13, EMEF Arroio, 19/10/2017).

Contribuindo mais nessa busca docente pelo controle na prerrogativa da “boa aula”, durante uma observação na sala dos professores na escola Arroio, lembro-me que uma professora disse à facilitadora de letramento que não compreendia como ela conseguia ensinar aos alunos no meio de tanta gritaria, em tom de crítica. Segundo a professora, a sala da oficina de letramento estava com tamanha desordem, excitação e gritaria, sendo em sua opinião, difícil ensinar aos alunos nessas condições. A facilitadora do PNME respondeu que compreendeu que aqueles alunos aprendem dessa maneira, e que sendo eles agitados, é impossível forçá-los a fazerem silêncio, por isso, percebeu que se eles aprendem assim, em meio aos gritos e agitação, tudo bem. Tal situação demonstra que há o desejo da supressão dos sentimentos, vozes, da corporeidade, indo na direção do autocontrole e do silêncio dos alunos, mas também que há as rupturas, as transgressões desses padrões de rotina, como bem demonstrou a facilitadora. Retomando o meu questionamento, “[...] querem a calma, o silêncio... mas porquê?” (Nota de Campo nº 09, EMEF Arroio, 09/10/2017). Esse desejo ocorre também porque fomos ensinados, enquanto sociedade, a nos conter, agindo em conformidade com o que é permitido nos momentos e nos locais em que estamos. Para Elias e Dunning (1992), isso faz com que pouco a pouco deixemos de mostrar quem somos, acabando por nos revelar cada vez menos.

Só as crianças saltam e dançam com excitação, apenas estas não são censuradas de imediato como descontroladas ou anormais, se choram e soluçam publicamente, em lágrimas desencadeadas pelos seus sofrimentos súbitos, se entram

em pânico num medo selvagem [...] Ver homens e mulheres adultos agitarem-se em lágrimas e abandonarem-se suas amargas tristezas em público, ou entrarem em pânico dominados por um medo selvagem, ou a baterem-se uns aos outros de forma selvagem debaixo do impacto da sua excitação violenta, deixou de ser encarado como normal [...] Para serem considerados normais, espera-se que os adultos vivendo nas nossas sociedades controlem, a tempo, a sua excitação. Em geral, aprenderam a não se expor [...] Com grande frequência já não são capazes de revelar mesmo nada de si próprios. O controle que exercem sobre si tornou-se, de certo modo, automático (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 103).

Na compreensão do autor, o (des)controle é mais visível em crianças, uma vez que essas ainda não tornaram automático o exercício de controle sobre si, e, portanto, se expõem em seus sentimentos e excitações. Ao longo do percurso desta pesquisa fui escrevendo, além do diário de campo, documentos de análises preliminares, os quais nomeei memorandos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Portanto, à luz do que registrei no memorando nº 01, fui refletindo sobre as informações produzidas durante o trabalho de campo:

[...] esta necessidade de controle se transcorre na pretensão do mediador e da escola disseminarem comportamentos que caracterizem o mundo adulto. Isto é, adultos não saem correndo gritando, adultos não se jogam no chão, adultos não sorriem ou riem por qualquer coisa, adultos não jogam objetos para cima corriqueiramente. Adultos não são agitados, nem tão alegres (Memorando nº 01, 03/10/2017).

Essa compreensão aproxima-se da abordagem de Elias e Dunning (1992), acerca dessa disparidade de controle que os adultos e as crianças vivenciam. Desse modo, o lugar de (des)controle vivenciado nas práticas corporais constitui-se, conforme discutido, em um lugar de ruptura nas delimitações rígidas que são impostas aos alunos no que tange às suas emoções, sentimentos, excitações e movimentos corporais. Nesse (des)controle, a corporeidade produz uma excitação que se opõe inclusive à rigidez material empregada pelas carteiras. Contrastando, refleti sobre essas questões enquanto professora/pesquisadora ao perceber que os meus alunos do terceiro ano do ensino médio que hoje se apresentam de maneira extremamente controlada nas aulas de Educação Física provavelmente foram construindo seu autocontrole dessa maneira por meio das vivências em sociedade e na escola.

O percurso etnográfico permitiu questionar a ideia de um imperativo pedagógico<sup>58</sup> que consiste na crença de que o bom professor é aquele que mantém a aula sob controle.

---

<sup>58</sup> Esta ideia de um imperativo pedagógico pautado no controle dos alunos foi abordada pelo professor Elisandro Wittizorecki durante a disciplina de estágio Docente em 2018.

É possível observar aquele fenômeno que ainda não sei bem o nome...desordem ou descontrole. Aproximando-me desta ideia, remete-me uma liberdade ou autonomia que os alunos possuem neste momento. Um espaço-tempo liberado para eles serem autônomos, infantis, criarem coisas diferentes das tradicionais. São vivenciadas a criação, a imaginação, a representação, a ludicidade, a teatralidade. [...] neste lugar de (des)controle, lugar onde as práticas expressam a corporeidade dos alunos, utilizando-se dos materiais e características do ambiente [...] Outra informação importante é que havia apenas uma bola de futebol, e ela atraía apenas três ou quatro alunos... sendo que havia em torno de vinte e cinco alunos na quadra” (Nota de Campo nº 19, EMEF Distante, 08/11/2017).

Nesse dia a professora da oficina de corpo e movimento faltou à escola. Então, os alunos foram levados à quadra para terem um “tempo livre”. Havia outras turmas e professoras, totalizando em torno de vinte e cinco alunos na quadra. Neste tempo, os discentes ficaram autônomos e podiam utilizar os materiais como desejassem, sem que houvesse um direcionamento das professoras. Observei que se tratava de um espaço-tempo para movimento corporal com cordas, arcos, pneus de carro, colchonetes e bolas. Para os alunos esse espaço-tempo era de (des)controle, não pelo fato de as professoras não estarem dirigindo a atividade, mas sim pela excitação que eles exprimiam. Conforme a informação empírica, os discentes criavam, inventavam e, para mim que tencionava compreender o todo daquelas práticas na quadra, a leitura era de um completo (des)controle: em subgrupos os alunos expressavam-se e interagiam à sua maneira com os materiais: um pneu de carro virou cavalo, uma corda virou rédeas de uma carroça imaginária e a tão convencional bola para jogar futebol não era atrativa aos alunos. Nesse aspecto, o cenário é oposto ao de uma sala de aula com mesas e cadeiras em que os alunos permanecem quietos, enfileirados e sentados. O cenário era de muita excitação, gritaria, expressividade, criação e (des)controle controlado, em que regras de convivência eram respeitadas e os alunos podiam interagir com autonomia.

Em virtude dessa compreensão acerca do lugar de (des)controle nas práticas corporais ser uma significação dos alunos, entendo que tal não seja um efeito de quando os professores ou facilitadores não dirigem as atividades, conhecido no chão da escola como “tempo livre” ou “aula livre”. Isto é, o (des)controle se estabelece tanto quando as atividades são dirigidas, conforme o embasamento empírico, como quando não são. Nesse lugar de (des)controle os alunos permitem-se mostrar sua personalidade, expressividade e expansividade, são permitidos gritos, correrias, teatros, explorações não convencionais dos materiais e toda uma gama de práticas corporais pautadas pela ruptura do silêncio da rigidez, práticas corporais (des)controladas. É significado pelos

alunos, ainda que por vezes o professor ou facilitador do PNME não o compreendam como positivo. Esse (des)controle é, portanto, uma coisa dos alunos, um lugar que eles significaram individual e coletivamente nas práticas corporais, que se constitui numa oposição ao controle e autocontrole que os processos civilizatórios sociais, incluindo a escola, vem requerendo deles. A nota de campo nº 05 da oficina de atletismo (25/09/2017) demonstra mais desse fenômeno:

Fernando dividiu a turma com muita dificuldade devido à agitação dos alunos [...] executam o circuito de forma barulhenta, não sequencial e sem formar colunas. Gritavam e reclamavam entre si que alguém não respeitou a ordem. O facilitador se esmerava para organizar, ensinar. Muitos chutavam a bola em vez de arremessar, e ele corrigia, sem “êxito”. Os alunos perguntaram se hoje não era futsal, ele responde que com aquela bagunça não.

Observo que os termos estudados até aqui se inter-relacionam numa organicidade. As funções da escola, seus processos reprodutivos e seus movimentos de transformação também possuem relação com o (des)controle. Segundo um comentário que registrei na nota de campo nº 09: “as práticas corporais possuem potencial para demonstrar que a escola pode e merece muito mais que a mera reprodução do controle da sociedade, hierarquias, hegemonias e preconceitos”. Nessa frase explicita-se essa inter-relação entre os termos e conceitos estudados nas análises desta pesquisa, à medida que esses lugares ocupados pelas práticas corporais movimentam-se de maneira dinâmica, conforme explanei nesta pesquisa. Isto é, o trabalho de campo demonstrou que nos tempos oferecidos pelas práticas corporais os alunos criam um lugar em que podem gozar de sua excitação, permitem-se vivenciar seus sentimentos e produzir tensões que se explicitam mediante essa postura corpórea (des)controlada. Sabendo que nas práticas corporais são edificados conhecimentos e saberes, o (des)controle se constitui benéfico e significativo por proporcionar que os discentes vivenciem suas emoções e sentimentos por meio de sua corporeidade, e ao experimentarem a espontaneidade, também conheçam a respeito de si próprios e do outro, empreendendo voz e vez nas suas relações e interações. Freitas e Myskiw (2016) entendem que nesses momentos de excitação acontece a destruição do que nomeiam “rotinas emocionais” (p. 4), atribuindo que as funções do lazer estão relacionadas com algumas necessidades dos seres humanos, como descanso, divertimento e desenvolvimento. O (des)controle acontece nas escolas estudadas por ser uma necessidade do ser humano integral. Nesse sentido, os discentes poderão aprender que existem momentos em que precisarão exercer um autocontrole, mas também existem outros em que poderão expressar-se e movimentar-se rompendo com essa lógica de controle civilizatório. Desse modo, o lugar de (des)controle vivenciado nas práticas corporais é significa-

do pelos discentes num rico espaço-tempo em que são rompidas as delimitações rígidas impostas a eles no que tange às suas emoções, sentimentos, excitações e movimentos corporais. Conforme o PPP da escola Arroio, a comunidade escolar pediu, ao encontro disso, “Mais projetos emocionais, de virtudes e sociais. Ex.: meditação, convívio [...]” (ESTEIO, 2017, p. 39), reforçando a necessidade de desfrutar-se de espaços para o desenvolvimento da sensibilidade, (des)controle, excitação, emoções e espontaneidade.

Nas práticas corporais, mais que na sala de aula, são permitidos gritos, correrias, teatros, relações corpóreas não pautadas pelo silêncio e pela rigidez. Diante dessa análise que tematizou como o (des)controle desenvolve-se, a música “Eu quero ser feliz agora” de Oswaldo Montenegro contrasta uma visão convergente. Nela o artista encoraja a busca pela excitação, e porque não dizer, pelo (des)controle, por incentivar o grito e a espontaneidade, confluindo com os autores referenciados:

Que andando ali quieto  
Comportado, limitado  
Só coitado, você não vai se perder  
Que manso imitando uma boiada, você vai  
boca fechada pro curral se merecer  
[...]  
Se joga na primeira ousadia, que tá pra nascer  
O dia do futuro que te adora.  
E bota o microfone na lapela, olha pra vida e diz pra ela...  
Eu quero ser feliz agora  
Se alguém disser pra você não cantar  
Deixar teu sonho ali pra uma outra hora  
Que a segurança exige medo  
E que quem tem medo deus adora  
Se alguém disser pra você não dançar  
E que nessa festa você tá de fora  
Que volte pro rebanho  
Não acredite, grite, sem demora...  
Eu quero ser feliz Agora (OSWALDO MONTENEGRO, 2011).

Outra informação que permite uma interpretação semelhante a essa encontrada nas palavras do artista Oswaldo Montenegro é uma afirmação dos discentes entrevistados. Alguns discentes referem não gostar de aulas não dirigidas, o “tempo livre”.

*“Pesquisadora: A professora Referência vai com vocês na quadra?  
Bela: De vez em quando, agora ela parou agora de levar.  
Pesquisadora: E o que vocês faziam lá?  
Iolanda: Ficava livre  
Pesquisadora: É? E vocês gostam de ficar livre?”*

*Respondem que não” (Entrevista, 15/12/2017, EMEF Arroio).*

Como desfecho, penso que os discentes significam como monótona a repetição do tempo em que não estão em interações que lhes faça sentido ou acessando aprendizados intencionais durante a aula. Segundo Elias (1992), as crianças e os adolescentes querem produzir emoções e tensões, por isso não gostam do tempo vazio, como referiram os alunos/colaboradores desta pesquisa. Embora entrevistar alunos tão jovens tenha sido uma tarefa desafiadora, aproximando-me das informações produzidas na entrevista com as das observações, inclusive na expressão facial dos alunos, é possível compreender que para eles o (des)controle não é não fazer nada ou fazer o que quiser o tempo todo, mas esse fenômeno aproxima-se da busca pela excitação empreendida pelos alunos.

Por fim, ainda à luz das ideias de Freitas e Myskiw (2016), compreendo que esse fenômeno do (des)controle é vivenciado pelos sujeitos como uma ação concreta no mundo. Nesse sentido, o (des)controle corrobora com o desenvolvimento social dos alunos, constituindo-se numa parte da sua educação integral. Isto é, na educação integral, esse lugar de (des)controle nas práticas corporais integra-se como parte da formação dos sujeitos, através de um processo educativo que contém momentos de flexibilidade, alegria, criatividade, ludicidade e excitação, ao encontro das ideias de Freitas e Myskiw (2016). Retomo, portanto, que compreendo o fenômeno do (des)controle como um lugar significativo das práticas corporais que se explicita através da liberdade de atuação e expressão corpórea dos alunos, como oposição às rotinas rígidas impostas à sociedade e conseqüentemente à escola e aos alunos de suprimirem seus sentimentos e sua excitação diante dos acontecimentos.

## **6 CONSIDERAÇÕES DINÂMICAS: PALAVRAS FINAIS**

Nesta aventura caleidoscópica do Mestrado em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, em vinte e quatro meses necessitava dar conta de cumprir pelo menos vinte e quatro créditos nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação e produzir uma dissertação de mestrado. Entretanto, a empolgação da pesquisa qualitativa trouxe também consigo medos e receios de trabalhar nesta escrita autoral. Fui acometida por inseguranças, e nos períodos em que precisei ler exaustivamente as notas de campo, os referenciais teóricos, e reunir-me com colegas para compreender os dados, por vezes parecia que eu não havia conseguido produzir nada. Segui a orientação da professora Silvane Isse que, no parecer de qualificação (2017), orientou-me a não reali-

zar as análises de forma aligeirada. Foi desafiador compreender os meus tempos, e os tempos necessários para maturar os conceitos que iria trabalhar e então poder traçar uma organização sistemática, uma espinha dorsal analítica. Além de uma dissertação, no mestrado muitos outros processos são instaurados no pesquisador e a partir do pesquisador. Nestas palavras finais, aspiro retornar aos objetivos específicos sintetizando algumas das análises empreendidas sob o entendimento de que se constituem dinâmicas e transitórias, pois não possuem a pretensão de generalizar os achados, mas interpretar significados. Também comento nestas considerações acerca das perspectivas que esta dissertação de mestrado deixa para trabalhos futuros.

Ao longo dos capítulos analíticos, os objetivos foram trabalhados organicamente e de maneira interdependente. Nestas considerações dinâmicas irei retorná-los de maneira mais sequencial, sintetizando sobre como se relacionam com algumas análises instauradas. Para compreender como são desenvolvidas as práticas corporais nas escolas de tempo integral, um importante achado foi a afeição das escolas de educação integral quanto à presença dos facilitadores do PNME no âmbito escolar os saberes populares (ou não acadêmicos), pois pesquisas recentes haviam apontado justamente o oposto. Nesse sentido, o tempo ampliado para todos os alunos das escolas demonstrou contribuir para certos níveis de harmonia entre os saberes e os sujeitos. Além disso, a coexistência de oficinas de práticas corporais mantidas pelo município de Esteio e pelo PNME amplia e diversifica o currículo, oferecendo aos discentes um campo dotado de diferentes práticas e aprendizagens.

Contudo, neste desenvolvimento das práticas corporais, as informações empíricas demonstraram a existência de um currículo não integral. Isto é, algumas distinções disseminavam a perspectiva de um “currículo formal” e outro “currículo diversificado”, tais como a não obrigatoriedade da frequência dos alunos da escola Arroio às oficinas, diferenciando-as nesse aspecto, bem como a desarticulação dos facilitadores-voluntários do PNME do contexto escolar devido à falta de carga horária destinada à participação em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e outros processos escolares. Nesse sentido, apesar de as práticas corporais nas escolas de tempo integral traçarem oposições ao estreitamento curricular, estavam imersas numa organização fragmentada.

Direcionando-me à compreensão da relação das práticas corporais desenvolvidas com a proposta de educação integral, considero que as práticas atuam como cooperadoras nas pretensões da educação integral à medida que o tempo dos discentes nas práticas corporais foi ampliado na busca por uma educação de qualidade. A escola de educação integral de tempo integral busca desempenhar funções sociais, educativas e instrutivas em que as práticas corporais estão

inseridas, imersas e recrutadas, ao passo que a educação integral é compreendida como um desenvolvimento global, não se limitando apenas ao cognitivo, mas expandindo-se a dimensões como cultural, ética, estética, lúdica, física e motora. Nas funções da escola, as práticas corporais constituem-se num espaço-tempo de enriquecimento das vidas sociais dos alunos, opondo-se à mera ocupação tempo. Visam proporcionar mediante as práticas corporais um exercício pedagógico mais voltado à corporeidade dos alunos, e como práticas sociais contribuem no fortalecimento da comunidade.

Isso também implica reconhecer que os diferentes sujeitos dão sentido às práticas corporais presentes nas escolas de tempo integral (terceiro objetivo específico), considerando-as uma instância pedagógica, social, cultural. Apesar disso, na interação entre os sujeitos, além desses movimentos de ruptura e avanços na direção da educação integral, as práticas corporais também atuam na manutenção de certas desigualdades encontradas na sociedade contemporânea, mediante alguns movimentos de mera reprodução. Outrossim, embora os sujeitos admitam que as práticas corporais na educação integral são um espaço-tempo de enriquecimento das experiências dos alunos, algumas escolhas metodológicas aconteciam livres de problematizações e reflexões, acabando por reforçar as desigualdades de gênero, exemplificando. Ao encontro disso, as escolas demonstraram também estar mais alicerçadas no compromisso de desenvolver danças como mostra para apresentações temáticas do que como prática corporal em si. O próprio corpo docente das escolas considera que existe certo despreparo com aquilo que os alunos trazem em sua corporeidade e sua cultura. A respeito do gênero musical *funk*, bem como a sua cultura e algumas letras musicais, existiram tensões e discordâncias entre os sujeitos da escola, conforme abordado nas análises desta pesquisa, sobretudo revelando a ausência de diálogo, problematizações e reflexões tanto entre os professores e educadores quanto alunos. Dessa maneira, as configurações e os lugares das práticas corporais na educação integral manifestaram-se imersos também em desajustes e fluxos por vezes contraditórios.

Nesses lugares que as práticas corporais assumem, e no que diz respeito a como os diferentes sujeitos dão sentido às práticas corporais no contexto da educação integral, os discentes significam-nas como um espaço para exprimir seus sentimentos, sua expansividade e sua liberdade de manifestação corporal. Esse lugar opõe-se à rigidez e às restrições da organização da sociedade e da escola. Compreendi esse fenômeno como (des)controle, um lugar produtivo e de desenvolvimento social em que muitos alunos apresentam-se de forma frenética, extravasada e (des)controlada. Ainda que pautado por certo controle e autocontrole, os alunos entendem que lhes é permitido sentir, gritar, mexer-se, (des)controlar-se. Outra compreensão dos discentes que

se relaciona com este conceito é a busca pela excitação. Ainda que os discentes por vezes ocupassem tempos vazios de intencionalidades com as professoras regentes ou as pedagogas, alguns referiram não gostar do dito tempo “livre”, preferindo a interação do professor como mediador e/ou proponente das manifestações corporais. Isso se traduz numa busca dos alunos pela excitação, isto é, de fato os alunos esperam construir conhecimentos, produzir tensões, sentimentos e movimentos corporais que possam fazer sentido. Referente a isso, a corporeidade como premissa revela-se tanto porque os sujeitos compreendem-na como constituinte da educação integral, quanto porque admitem que a escola ainda necessita avançar em suas práticas pedagógicas no que tange à corporeidade.

Portanto, objetivando compreender como as práticas corporais se configuram na educação integral de tempo integral e quais lugares ocupam, é possível considerar que se movimentam por diferentes lugares, empreendendo passos e (des)compassos frente às perspectivas da educação integral. Instauram mediações tanto transformadoras quanto reprodutivas, atuando nas funções sociais da escola de maneira não linear, e que suas configurações e seus lugares estão intimamente ligados aos próprios sujeitos enquanto corpos, de forma individual e coletiva. Desse modo, ao mesmo tempo em que se reproduzem na escola, algumas estruturas de conservadorismo existentes na sociedade, também são criados espaços onde são empreendidas lutas por transformações sociais, compreendendo o corpo como sujeito, um processo de ressignificação promovido pela ampliação das experiências dos discentes com práticas corporais.

Por fim, desejo tecer palavras finais acerca da contribuição deste trabalho, refletindo sobre seus apontamentos, a quem toca e o que produz. Entendo que este trabalho possa contribuir para o surgimento de mais reflexões acerca das práticas corporais, inclusive em sua relação com a Educação Física, a corporeidade e as linguagens no âmbito da educação, discutindo-as nos processos de escolarização e interações humanas. O convite para compreender como as práticas corporais imbricam-se nas aspirações da educação integral foi realizado, apesar dos meus limites enquanto professora-pesquisadora. Considero que esta pesquisa pôde provocar reflexões nos seus colaboradores, tematizando questões caras como a corporeidade como premissa, a desigualdade de gênero, as relações étnico-raciais e a pluralidade de culturas, bem como sua relação com as práticas corporais, oferecendo importantes apontamentos àqueles que se interessam por estudar a educação integral. Esta dissertação de mestrado produziu debates acerca da busca por uma educação de qualidade no viés do enfrentamento das desigualdades estruturais e das práticas sociais, compreendendo que centralizar as práticas corporais em suas diferentes manifesta-

ções, culturas e significados é coisa de escola, de educação contemporânea e de educação integral.

## REFERÊNCIAS

**A História da Eternidade.** Direção de Camilo Cavalcante. Produção de Marcello Ludwig Maia. Cinematografia de Beto Martins. Estreado no Brasil em 26 de Fevereiro de 2015, Cinema.

ALVES, Gilberto. Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea.** 4º ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.

ARAÚJO, Maíra Lopes. **Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RME-POA.** 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011

\_\_\_\_\_. Reinventar a política – reinventar o sistema de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34 n. 124 jul./set. 2013.

ASSIS, Amanda Dória de. Atravessamentos de gênero nas aulas de Educação Física. *In:* \_\_\_\_\_. Fórum de Pós-Graduação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 6. Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física 3, 2016. Porto Alegre, 2016. **Anais...** Porto Alegre: ESEFID – UFRGS, 2016, p. 4105.

\_\_\_\_\_. **Se virando nos 30” com “os pequenos”: um estudo no I ciclo sobre o trabalho docente de Educação Física.** 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BALL, Stefen. **La micropolítica de la escuela Hacia una teoría de la organización escolar.** Traducción de Néstor Míguez. Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1987. 1. Reimpresión 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural: Proposta Político-pedagógica.** Belo Horizonte: SMED, 1994.

BENETTI, Geórgia Maria Ferro *et al* A Potencialidade de Corporeidade na Escola: Possibilidades de Transformação das Práticas Educativas à Potencialidade. **Vidya**, Santa Maria, v. 21, n. 38, p. 125-132, jul./dez. 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BISCARO, Marlene Vitória; SILVA, Fábio Luiz. *Corpo, mídia e Educação Física*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/corpo-midia-e-educacao-fisica>> Acesso em: 06 abr. 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMENY, Helena. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2224/2191>> Acesso em: 21 abr. 2016.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. O CBCE e a pós-graduação stricto sensu da Educação Física brasileira. *In*: CARVALHO, Y.; LINHALES, M. (Orgs.). **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007, p. 73-85.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 01 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm)> Acesso em: 01 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em: 04 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em 01 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 01 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. **Centros de Artes e Esportes Unificados**. Disponível em: <http://ceus.cultura.gov.br/index.php/conheca-os-ceus/o-programa> Acesso em: 04 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 04 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)> Acesso em: 01. Jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> Acesso em: 03 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação - Caderno de Orientações Pedagógicas – Versão I**. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação - Documento Orientador - Adesão - Versão I**. Brasília, outubro de 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category\\_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 04 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 873, de 1º de julho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3582-portaria-mec-n%C2%BA-873-de-1%C2%BA-de-julho-de-2010>> Acesso em: 05 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.imprensanacional.gov.br>> Acesso em: 21 jul. 2017.

BRETON, David Le. **A construção social do corpo**. Campinas, SP: Papius, 2002.

BROOK, Peter. As artimanhas do tédio. *In*: \_\_\_\_\_. **Não há segredos: Reflexões sobre atuação e teatro**. São Paulo: Via Letras, 2016, p. 6-64.

BUENO, Marcos Cordeiro; CAPELA, Paulo Ricardo do Canto; MATIELLO JÚNIOR, Edgard. A capoeira como instrumento político-pedagógico para auto-organização dos moradores do Alto da Caieira do Saco dos Limões/Florianópolis. *In*: FALCÃO, José Luiz Cirqueira *et al.* (Orgs.). **O Acadêmico e o popular nas práticas corporais: diálogos entre saberes**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2010, p. 45-71.

CABRAL, Francisco; DÍAZ, Margarida. Relações de gênero. *In*: BELO HORIZONTE. **CADERNOS AFETIVIDADE E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UM NOVO OLHAR**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998, p. 142-150.

CAETANO, Angélica; JANUÁRIO, Carlos. Motivação, Teoria Das Metas Discentes e Competência Percebida. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-12, mai./ago. 2009.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na escola**. Salvador: EDUFBA, 2001.

CARDOSO, Maria Angélica; LARA, Ângela Mara de Barros. Sobre as funções sociais da escola. *In*: Congresso Nacional de Educação, 9. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009, p. 1313-1326.

CARVALHO, Renata de Oliveira; TAVARES, Natacha Silva. O grito da consciência: uma experiência pedagógica e artística no âmbito escolar. *In: Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação: avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades*, 4, Uruguaiiana, 2018. **Anais...** Uruguaiiana: Unipampa, 2018, p. 33-42.

CASSALES, Gilse Gonçalves. **O Programa Mais Educação e os efeitos no trabalho docente de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CASTELLANI FILHO *et al* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. As práticas corporais e seu processo de re-significação. *In: SILVA, Ana Márcia, Iara Regina Damiani. Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005, p. 11-15.

CAUDURO, Maria Teresa. **Do caminho da... psicomotricidade...à formação profissional**. Novo Hamburgo: Feevale, 2001.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai./ago. 2010.

CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty, obra de arte e filosofia. *In: NOVAES, Adauto. (Org). Arte-pensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. O Cotidiano e as Pesquisas em Educação. *In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2004, v. 1, p. 85-98.

COSTA, Elaine Melo de Brito. **O Corpo Feminino no Encontro com a Antiginástica**. 1999. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1999.

DANTAS, Mônica Fagundes. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 27, p. 168-183, dez. 2016.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível: uma análise radical e da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DIEHL, Vera Regina Oliveira. **As experiências e as políticas públicas em educação no trabalho docente da Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre** / Vera Regina Oliveira Diehl. 2016.269 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Es-

cola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2016.

DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. Fluxo Migratório e a Ação Pedagógica dos Professores de Educação Física. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35 n. 2, p. 253-277, mai./ago. 2010.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Porto: Paz e Terra, 1994.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. **Mais educação nas praças**. Secretaria Municipal de Educação, Esteio, 2017.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Esteio, 2016

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Esteio, 2017.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira *et al.* (Orgs.). **O acadêmico e o popular nas práticas corporais: diálogos entre saberes**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2010.

FINCK, Maria Cristina. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. 2. Ed. Curitiba: Ibplex, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno Fischer. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DPEA, 2005, p. 117-140.

FONSECA, Denise Grosso da *et al.* Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 661-674, abr./jun. de 2017.

FRAGA, Alex Branco. Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 3 1995.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Spicione, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Maitê Venuto de; MYSKIW, Mauro. As bases teóricas do Lazer na formação inicial em Educação Física. *In*: Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer, 2, 2016, Belém. **Anais...** Belém: NAEA, ANPEL, 2016. v. 1, p. 1047-1054.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989, 213 p.

GERGEN, Mary M; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. *In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

GHANEM, Elie. **Educação Escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

GHINATO, Raquel Pires. **Práticas corporais na formação de oficinairos do Programa Mais Educação: afinal, que corpo é esse que está na escola?** Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/88094>> Acesso em: 04 fev. 2018.

GIMENO Sacristán, J; Pérez Gómez, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GONÇALVES, Andreia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio de. A re-significação do corpo pela Educação Física Escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 201-219, jul./dez. 2007.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir — corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana *et al.* Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209, jan./mar. 2016.

GREGÓRIO, Leiriane Viveiros; WIGGERS, Ingrid Dittrich; ALMEIDA, Dulce Filgueira. “Isso é aula de Educação Física?” Práticas Corporais na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

HECKTHEUER, Luiz Felipe Alcantara. **Projetos sociais esportivos: ensaios sobre uma proliferação na cidade do Rio Grande-RS**. 2012. 154 f. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro/Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0807.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf)> Acesso em: 02 mai. 2018.

HINCAPIE ZAPATA, Astrid. **La escuela, un lugar para la apropiación de las prácticas corporales urbanas de danza en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, Colombia**. 2012. Disponível em: <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-07052012000400015&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052012000400015&lng=es&nrm=iso)> Acesso em: 01 mar. 2017.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/esteio/panorama>> Acesso em: 01 mai. 2018.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016.

ISSE, Silvane Fensterseifer. **Corpo e feminilidade: uma pesquisa com meninas adolescentes no contexto da Educação Física escolar**. 2003. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KEMPP, Jaqueline Otilia. **As práticas esportivas no Programa Mais Educação: limites e possibilidades para sua implementação**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KRÜGER, Leonardo Germano; KRUG, Hugo Norberto. Licenciatura em Educação Física: Concepções a partir da Vivência Experienciada dos Professores do Ensino Superior em seu Percorso Formativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 51-70, jan./mar. 2009.

LAZZAROTTI, Ari *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LINCOLN, Yvona S.; DENZIN, Norman K. O sétimo momento: deixando o passado para trás. *In:* DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 389-406.

LISPECTOR, Clarice. Apêndice: a explicação inútil. *In:* \_\_\_\_\_ **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 643-646.

LIVINHO, MC. **Fazer falta**. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b9jo4mk0VQU>> Acesso em: 16 nov. 2017.

MANOEL, Edson de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. Desigualdades sociais e escolares, formação e políticas públicas: compromissos e interesses no campo da educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 14, n. 29 jul./dez. 2012.

MARTINS, José Clerton de Oliveira *et al.* De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 15 n. 2, dez. 2012.

MAZONI, Anna Rachel Gontijo. Horizontes do corpo na escola: uma investigação sobre o Programa Escola Plural em Belo Horizonte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 107-126, set./dez. 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Barros, 1980.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

\_\_\_\_\_. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 107-139.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 95-105.

MOLL, Jaqueline; LEITE, Lucia Helena Alvarez. Educação integral em tempo integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 17-21, out./dez. 2015.

MOREIRA, Wagner Wey *et al.* Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 137-154.

MORETTI, Andrezza *et al.* Práticas corporais/atividade física e políticas públicas de promoção da saúde. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 346-354, 2009.

MOSNA, Rosa Maria. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escola de ensino fundamental da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. 2018.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de Coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/SULINA, 2004, p. 61-93.

NEIRA, Marcos. **Entrevista com Marcos Neira sobre o papel da Educação Física nas escolas**. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/918/entrevista-com-marcos-neira-sobre-o-papel-da-educacao-fisica-nas-escolas>> Acesso em: 01 abr. 2017.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

\_\_\_\_\_. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: EDU-FRN, 2005.

OSWALDO Montenegro. **Eu quero ser feliz agora**. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X495oVHbZ98>> Acesso em: 10 jan. 2018.

O Teatro Mágico. **O corpo, a culpa e o espaço**. Zaluzejo Comercial LTDA, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fIaWS77B7JE>> Acesso em: 01 mar. 2017.

PAULINHO da Viola. **Meu tempo é hoje**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IwWCjaWRZfE>> Acesso em: 14 abr. 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 13-25.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160. 2016.

PORTUGAL, Mariana da Costa *et al.* Educação Integral e Educação do Corpo na obra de Anísio Teixeira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 527-542, mai./ago. 2015.

RACIONAIS MC's. **A vida é desafio**. Boogie Naípe, 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4PNmrGkiXUE&list=PLsJSiqRn4SDm3T9lwyy3-Vgse0D8PuBY>> Acesso em: 04 abr. 2018.

RIBEIRO, Joaquim Chaves. **Vocabulário e fabulário da mitologia**. São Paulo, 1962. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/mitologia-grega-vol-1-junito-de-souza-brandc3a3o.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2003.

\_\_\_\_\_. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 57-73, 2001.

SANTOS, Marzo Vargas. **O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Ivona S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Educação física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA, Adriani Cristina de Maria *et al.* Corporeidade: um corpo-próprio nas aulas de Educação física. **Revista Científica Emersão**, Porto Belo, v. 1, n. 1, p. 95-106, mai. 2015.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE BOULCH, Jean. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**. 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/1229/1398> Acesso em: 01 mar. 2017.

SILVA, Lisandra Oliveira; MARTINELLI, Rafael. **O Circo Itinerante: Compartilhando Experiências de Estágio de Educação Física na Educação Infantil**. 2016. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2190>> Acesso em: 01 mar. 2017.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves *et al.* Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209, jan./mar. 2016.

SOARES, Carmen Lúcia Soares. Práticas Corporais: invenção de pedagogias? *In*: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005. p 43-63.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**. Petrópolis: Vozes, 1988.

STRAZZACAPPA, Márcia Hernandez. Dança na Educação: discutindo as bases básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 73-85, jun./jul. 2003.

TABORDA de OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente. *In*: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 155-177.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Capoeira e projeto histórico. *In*: SILVA, Ana Márcia, Iara Regina Damini *et al.* (Org). **Práticas corporais. Gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005 p. 75-97.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

THOMASSIM, Luís, Eduardo Cunha. **O “público-alvo” nos bastidores da política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos**. 2010. 289 f. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. *In*: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 49-90.

VIEIRA, Nuno. A Hegemonia do Tempo Escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 515-531, abr./jun. 2016.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A Construção do Gênero no Espaço Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, jan./abr. 2006.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **A Educação Integral no Brasil**. Novo Hamburgo, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000400018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400018)> Acesso em: 04 dez. 2017.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Consentimento Institucional

Nome da Escola:

Nome do (a) Diretor (a):

Endereço:

Declaro para fins de consentimento institucional que a pesquisadora Renata de Oliveira Carvalho está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa que possui o seguinte objetivo geral:

#### **Objetivo Geral do Estudo:**

Compreender quais os lugares das práticas corporais na educação integral e de tempo integral e como elas são significadas.

Estou ciente de que a pesquisadora objetiva compreender que efeitos são produzidos no cotidiano escolar provenientes das práticas corporais na educação integral. Para efetivar a coleta das informações a pesquisadora terá permissão para acessar e analisar documentos pedagógicos tais como: Projeto Político Pedagógico, Planos de Aula e Registro de Atividades dos Facilitadores, Documentos Orientadores da Educação Integral, além de realizar observações e entrevistas com os colaboradores e discentes. As entrevistas serão realizadas mediante autorização prévia. É do meu conhecimento que a pesquisadora ocultará a identidade dos sujeitos participantes e respeitará os procedimentos éticos com as informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Data:

---

Assinatura e carimbo da Direção da Escola

## **Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo sobre os lugares das práticas corporais na educação integral e de tempo integral e como elas são significadas. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, e/ou a de seu responsável, a sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

### **Objetivo Geral do Estudo:**

Compreender quais os lugares das práticas corporais na educação integral e de tempo integral e como elas são significadas.

Compreender os lugares das práticas corporais na educação integral de tempo integral e como elas são significadas.

Objetivos específicos:

- Identificar as práticas corporais presentes nas escolas de tempo integral estudadas;
- Identificar quem são os ministrantes e descrever como são desenvolvidas as práticas corporais;
- Compreender os lugares e os significados das práticas corporais na educação integral;

### **Procedimentos:**

Durante a realização deste trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo, entrevistas e análises de documentos. As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades como as aulas e oficinas de práticas corporais diversas da educação integral, reuniões, sala dos professores e eventos. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado, de forma descritiva. As entrevistas serão previamente agendadas, a serem realizadas em seu ambiente escolar, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas. O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

**Riscos e Benefício do Estudo:**

1. Sua adesão como colaborador (a) do nosso estudo, oferece riscos que são inerentes a pesquisa com seres humanos. Possíveis conflitos ou disputas entre os participantes são alguns riscos possíveis. Entretanto, tomaremos todos os cuidados para evitar qualquer dano.
2. Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.
3. Este estudo poderá contribuir no entendimento, reflexividade e desenvolvimento da educação integral e práticas corporais.
4. Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
5. A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

**Confidencialidade:**

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

**Voluntariedade:**

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

**Novas Informações:**

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

**Contatos:**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física,

Fisioterapia e Dança.

Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki.

E-mail: [elisandro.wittizorecki@ufrgs.br](mailto:elisandro.wittizorecki@ufrgs.br) Telefone: (51) 33085821

Mestranda: Renata de Oliveira Carvalho

E-mail: [renata.ocarvalho87@yahoo.com.br](mailto:renata.ocarvalho87@yahoo.com.br)

---

Renata de Oliveira Carvalho

(Mestranda do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

---

Assinatura do Participante

### Apêndice C - Quadro de produções localizadas em 2017

Levantamento de produções sobre o tema - 2017			
Local	Práticas corporais e Políticas Públicas	Práticas corporais na Escola	Práticas corporais na Educação Integral
Bibliotecas UFRGS	0	1	0
Revista Pensar a Prática	0	1	0
Periódicos Capes	1	3	0
Cadernos CBCE	0	1	0
Revista Motriz	0	0	0
Revista CBCE	0	0	0
LUME – UFRGS (Teses e Dissertações)	0	0	0
Movimento	0	0	0
Revista Brasileira de Educação	0	0	0
Revista Educação e Realidade	0	0	0
Revista Saúde e Sociedade	0	0	0
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	0	0	0
Educação em Revista	0	0	0

### Apêndice D - Quadros de produções localizadas na busca em periódicos de 2018

Os resultados abaixo foram localizados em revistas de Qualis A2, B1 e B2 que pertencem à área da Educação Física e à Área da Educação, simultaneamente.

Levantamento das revistas de Qualis A2		
Revista	Descritores	Nº de artigos
Motriz: Revista de Educação Física	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	5
Movimento	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	0
Saúde e Sociedade	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	0

Levantamento das revistas de Qualis B1		
Revista	Descritores	Nº de artigos
Currículo sem fronteiras	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	3
	Programa Mais Educação	4
Educação em Revista	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	1
Educação e Pesquisa	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	0
Horizontes Antropológicos	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	0
Motricidade	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	0
RBCE	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	0
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	1
	Programa Mais Educação	0
Revista da Educação Física	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0

	Programa Mais Educação	0
Paideia	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	0

Levantamento das produções localizadas em revistas de Qualis B2		
Revista	Descritores	Nº de artigos
Motrivivência	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	1
Pensar a prática	Prática(s) Corporal(is) e Educação Integral	0
	Programa Mais Educação	0