

LUIZA LANA GONÇALVES SILVA

**CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: o que dizem os sujeitos na experiência
de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG**

UBERABA – MG

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Luiza Lana Gonçalves Silva

**CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: o que dizem os sujeitos na experiência
de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de pesquisa: Formação e ação profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Dr. Wagner Wey Moreira

UBERABA - MG

2014

Luiza Lana Gonçalves Silva

**CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: o que dizem os sujeitos na experiência
de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de pesquisa: Formação e ação profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em 20 de Março de 2014

Banca Examinadora:

Dr. Wagner Wey Moreira – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Dr^a. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Universidade Federal do Sergipe - UFS

Dr^a. Alexandra Bujokas de Siqueira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Às minhas famílias,
a de berço e
a que estou construindo com Jú,
a quem devo tudo que tenho:
amor e valores!
Dedico!

AGRADECIMENTOS

Alcançar algo que antes estava tão distante é no mínimo emocionante! Por isso, dispensando as rimas, fico apenas com o sentimento de gratidão a todos aqueles que participaram destas conquistas – incluindo na mesma o mestrado e a aprovação no concurso da UFMS.

Como os meus entes mais próximos já bem sabem, tenho péssima memória e por isso, iniciei a escrita deste agradecimento antes mesmo da primeira frase da introdução para que ninguém fosse esquecido. Mas mesmo assim talvez tenha ficado alguém para trás, assim, já adianto as desculpas. Espero também que compreendam que os mesmos não estão feitos em ordem de prioridade, a vida é tão dinâmica quanto a sequência de agradecimentos aqui apresentada.

Agradeço a minha família: berço e amor. Fonte de todo desejo de ver um mundo melhor, de contribuir com um país melhor, partindo das mínimas ações pessoais e profissionais, balizadas pelos valores apreendidos e cultivados no seio de um lar inseparável. Mãe, Pai, Irmão... amo vocês é muito pouco para traduzir este sentimento de gratidão.

Agradeço ao meu companheiro por intermináveis horas de dedicação, explicação, discussão acerca da Educação e Educação Física. Você me amparou, me carregou, me guiou e acreditou em mim quando eu mesma já não o fazia. Te amo Jú, sem você nem o mestrado, nem a UFMS seriam uma realidade em nossas vidas. Somos uma boa dupla! Lembre-se sempre disso!

Agradeço à escola na qual cresci, estudando e trabalhando, fazendo amizades, entendendo o que é olhar o outro com amor, solidariedade e participação ativa na construção de um mundo melhor, sentindo o que se traduz por uma escola de vivências. Ao Colégio Franciscano Imaculada Conceição, meu antigo IIC, todos os seus idealizadores, funcionários, professores e amigos, obrigada!

Agradeço aos eternos professores que me acompanharam ao longo dessa jornada, desde o da escola, até os da faculdade, sem me esquecer os do mestrado e, principalmente, dos membros da minha banca de defesa que também foram mais que professoras, mas amigos que ajudaram a construir este trabalho, numa situação tão adversa quanto a minha.

Agradeço também aos meus alunos, eles me ensinaram muito sobre a vida e como ver o corpo pela ótica da corporeidade. Desde os bebês do Pedacinho de Gente até os mais “velhinhos” da faculdade como Maurício, todos foram parte importante na minha caminhada!

Agradeço aos meus amigos, os quais guardo no coração com todo carinho, cada um me ensinou a seu jeito a conviver com as adversidades e felicidades de cada fase da minha vida. Bela, Lud, Regi, Wânia, as melhores confidentes e parceiras que alguém pode ter; Mano e Halinne, as melhores amigas de república que alguém pode encontrar; Lucy, Vanessa, Vera, Simone e Rute, da faculdade para a vida toda; minha turma do mestrado, Vi, Luana, Sandra, enfim, todos dessa turma maravilhosa, em especial minha amiga referência Ana e meu amigo poeta FÁ; os amigos que fiz com o esporte, a dança e a Educação Física, pessoas como Léo, Tati, Josie, Raquel, o pessoal da arbitragem, as meninas do hand e do Canelas de Aço Futebol Clube; meus técnicos e eternos amigos Bodão, Jean e Nega, com quem aprendi muito mais do que handebol, mas sim valores para a vida toda. Meus amigos de Ilhéus, pessoas que me acolheram numa grande família e, por último, mas não menos importantes, meus amigos de caminhada, pessoas que conheci ao longo de minha trajetória profissional por seis escolas e dois cursos de graduação, aqueles que dividiram comigo suas angústias e questionamentos sobre a Educação Física e a Educação, principalmente o pessoal do CAIC, que abriu as portas para essa pesquisa.

Agradeço à minha grande família Lana, Gonçalves e mais recentemente, Silva. Em especial preciso agradecer minha Tia Eva que me estimulou tanto e minha Tia e Madrinha Conceição que me deu livros, me orientou e contou suas experiências da universidade e do mestrado, elas foram significativamente importantes para que eu acreditasse que podia realizar este feito. Meus primos Guilherme, Luizinho e Izabela, sempre me cedendo um colchão em suas casas em BH. E minha meia irmã Marê, que sempre se preocupou comigo, me dando muito carinho e fazendo comidinhas quando eu chegava.

Enfim, agradeço aos novos amigos que fiz em Uberaba, o pessoal do grupo de estudo NUCORPO, Léo da Ana, Laudeth que me ajudou tanto e em especial Regina que acolheu a mim e minha família em sua casa e, principalmente, aquele que me disse: Pega um papel e anota aí! E com isso me ensinou, nas aulas, nos churrascos, nas orientações, nos corredores, nos livros, no grupo de estudos e, às vezes apenas com um olhar, sobre a Educação Física e a vida. A você Wagner todo meu carinho e agradecimento por entender esta orientanda apressada, ansiosa e perfeccionista. Por vezes você foi mais que orientador, foi também psicólogo, pai e amigo. Obrigada!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a concepção de corpo dos educadores que habitam uma experiência de Escola em Tempo Integral de Governador Valadares – MG. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, apoiada na abordagem fenomenológica para interpretação do fenômeno educacional. Na análise das entrevistas utilizou a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Foram entrevistados nove sujeitos os quais responderam a duas perguntas geradoras, sendo a primeira: “O que é corpo para você?” e a segunda “Como o corpo dos alunos é trabalhado nessa escola?”. Como resultado, foi descoberto que 56% dos sujeitos entendem que o corpo é a parte física, concreta, a matéria do ser humano, vendo o corpo como objeto. A mesma porcentagem foi encontrada quando da segunda pergunta, expondo que o corpo dos alunos deve ser trabalhado com atividades físicas e atividades extras. Conclui-se que as pessoas entrevistadas têm uma visão de corpo balizada pelo paradigma social vigente. Assim, o ser humano passa a ser fragmentado entre corpo/mente num dualismo pautado principalmente no paradigma cartesiano, determinando inclusive espaços específicos para o trabalho com essas duas dimensões. Por isso, fazem-se necessários outros estudos acerca da corporeidade na educação integral em tempo integral, visto que essa não compreende o sujeito em sua totalidade devido a visão fragmentada de ser humano e, por conseguinte, de ensino.

Palavras-chave: Corporeidade. Escola em Tempo Integral. Educação Básica.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the conception of the body of educators who inhabit an experience Full Time School in Governador Valadares - MG. This research is characterized as qualitative, exploratory and descriptive nature, based on the phenomenological approach. In the analysis of the interviews used the technique Preparation and Analysis of Meaning Units. Nine subjects who answered the two questions, the first being interviewed: "What is the body to you?" and the second "How does the body of students is working in this school?". As a result, we found that 56% of the subjects believe that the body is the physical, concrete part, the matter of the human, seeing the body as object. The same percentage was found when the second question, stating that the body of students should be working with physical activities and extra activities. We conclude that the people interviewed have their vision Body buoyed by the prevailing social paradigm. Thus, the human becomes fragmented between mind/body dualism in a guided principally in Cartesian paradigm, including determining specific to work with these two-dimensional spaces. So, make additional research is needed about the corporeality in full time education, since this does not include the subject in a whole due to the fragmented view of human and therefore education.

Keywords: Corporeity. School Full Time. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura

1 Estruturação do currículo da ETI de Governador Valadares.....	58
2 Esquema representativo da seleção dos sujeitos participantes da pesquisa.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela

1 Crescimento do atendimento do PME no Brasil e os critérios de seleção de cada ano do programa.....	50
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro

1 Unidades de significado relativas a questão “O que é corpo para você?.....	73
2 Unidades de significado relativas a questão “Como o corpo dos alunos é trabalhado nessa escola?”	81

LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
CA	Ciclo da Adolescência
CAIC	Centro de Atenção Integral a Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CI	Ciclo da Infância
CIACs	Centros Integrados de Atendimento a Criança
CIEPs	Centros Integrados de Instrução Pública
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CPA	Ciclo da Pré-adolescência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Índice de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Política Nacional de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TEIA	Território, Educação Integral e Cidadania

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 OBJETIVO.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 CORPO, CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO.....	18
2.1.1 O paradigma do corpo na sociedade ocidental.....	18
2.1.2 Corporeidade e educação.....	27
2.2 CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	33
2.2.1 A Educação Integral a partir do Movimento Anarquista.....	35
2.2.2 O Movimento Integralista e sua concepção de Educação Integral...	38
2.2.3 O Movimento Escola Nova e sua concepção de Educação Integral..	41
2.2.4 Cenário atual das experiências de Educação Integral no Brasil: o Programa Mais Educação.....	48
<i>2.2.4.1 Governador Valadares e sua experiência de Educação Integral em Tempo Integral.....</i>	<i>55</i>
3 MÉTODO/PESQUISA DE CAMPO.....	60
3.1 PROBLEMA DE PESQUISA E DISCUSSÃO DO MÉTODO.....	60
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
3.2.1 Local da Pesquisa.....	61
3.2.2 Sujeitos da Pesquisa.....	63
3.2.3 Técnica e Instrumentos de Pesquisa.....	64
3.2.4 Técnica de Análise das Informações.....	65
3.2.5 Comitê de Ética e Pesquisa.....	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	67
4.1 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA.....	67
4.2 O QUE É CORPO PARA VOCÊ?	72
4.3 COMO O CORPO DOS ALUNOS É TRABALHADO NESTA ESCOLA?	80
5 CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXOS.....	97

1 INTRODUÇÃO

Para realizar esta pesquisa parto de uma inquietação muito atrelada a minha história de vida. Sou de uma família que nasceu em torno da Educação Física, com uma mãe professora de Educação Física, formada no final da década de 70, que conheceu meu pai, jogador de futebol profissional, ministrando aulas de Educação Física. Naquela época ela trabalhava com as meninas e ele... futebol para os meninos. Casados, ele deixou a profissão para se formar em engenharia, sendo a partir desse instante somente atleta de final de semana. Já ela permaneceu nesta carreira por trinta anos.

Educados num contexto permeado pela vivência da Educação Física e do esporte, eu e meu irmão, seguimos os caminhos de nossos pais, pois se na infância e adolescência nos enveredamos pelo mundo da competição esportiva atuando como atletas em jogos escolares municipais e estaduais, na fase adulta nos mantivemos fiéis a área, seja por atuarmos por longa data como árbitros de handebol ou por investirmos nossa formação no Ensino Superior em Educação Física. Eu, formada em 2008 pela Universidade Vale do Rio Doce, ele, licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa em 2013 e graduando em bacharelado em Educação Física pela mesma Universidade neste ano de 2014.

Como não estava satisfeita com tantos professores de Educação Física em minha vida, eis que surge mais um na família. Em um congresso de Educação Física em Ilhéus – BA, conheci aquele que seria meu esposo e companheiro a partir do dia 03 de Agosto de 2012.

Com isso, além de herdar dos meus pais essa profissão, herdei também a paixão pela escola, pelo ato de educar, enfim, herdei o olhar diferenciado de minha família para o corpo. Não um corpo treinado, devido às inúmeras competições esportivas ou às duas horas diárias de treinamento, mas um corpo vivido, experimentado. De uma forma ou de outra sempre soube, sem mesmo ter entrado em contato com as obras de Merleau-Ponty, que eu vivia estritamente pelo meu corpo, ele era minha materialização no mundo.

Nem sempre fui uma criança muito agitada, pelo contrário, minha mãe diz que eu era até “meio lerda”. Mas sempre estive ligada a participação em brincadeiras, eventos, corais, danças, teatros, fossem eles realizados na escola ou em outros contextos. Muito falante, queria sempre estar presente, fazer parte e sentia que isso acontecia intensamente quando vivia e experimentava os momentos.

Minha infância foi na rua. Sempre brinquei muito, gostava de estar com as pessoas, interagir, movimentar, andar de bicicleta, patins, brincar de piques, de bola. Uma passagem

que exemplifica este modo de viver o corpo desde muito pequena foi quando minha mãe conseguiu, com muito custo, me matricular no balé na escola e eu não fiquei nem seis meses. Achava que aquilo me continha demais, não gostava de colocar aquele *collant* apertado, aquela sapatilha menor que meu pé e segurar na barra... plié 1, plié 2... Gostava mesmo é de me jogar.

Com sete anos já participava da escolinha de basquete, do coral da escola, de todas as danças e eventos que existiam nessa e também na igreja. Até que um dia, ainda no balé, a professora disse que para a apresentação de final de ano nós não poderíamos nos envolver com mais nada na escola, só com o balé. Nesse instante eu já estava envolvida em várias coisas: ensaiando a dança de final de ano na minha sala, as músicas que cantaria no coral e a peça de teatro. Não tinha como me dedicar exclusivamente àquele que mandava uma criança de sete anos ficar quase uma hora estática. Saí do balé!

Mas não abandonei a vontade de dançar, jogar, saltar... Enfim acabei levando isso para todos os sentidos da vida e realmente, analisando minha história diante das construções fenomenológicas apresentadas a mim no mestrado, tive certeza de que vivi a corporeidade. Fiz tudo com toda intensidade e sensibilidade, estive atrelada à vida em família e também com meus amigos e à comunidade da qual faço parte de forma integral.

Alguns mais próximos dizem que sou visceral e sempre repeti isso como um troféu, como se isso significasse a verdade com que me envolvia com as coisas e as pessoas. Mas hoje entendo que ser visceral é também ser somente uma parte, a parte de dentro e não sou uma parte, sou inteira!

Levo minha forma de ser para onde quer que eu vá, visto que esta sou eu, corporeidade, ou a forma de ser e estar no mundo. No aspecto profissional não foi diferente. Mergulhei em todos os âmbitos da prática cotidiana, ri e chorei com meus alunos e por causa deles muitas vezes me envolvi com suas dores e suas vitórias. Fiquei desanimada com a profissão, pensei em desistir (quem nunca pensou?), retomei, tirei forças da vontade de provar a todos aqueles que diziam que “ser professor era um fardo”, “uma cruz”, que eu não iria aguentar cinco anos. (Re)inventei, estudei, me dediquei à Educação Física e, mais do que isso à Educação, por acreditar que, como diz Paulo Freire em seus escritos, se ela sozinha não pode mudar o mundo, tampouco sem ela o mundo será mudado.

Passados dois anos do final da graduação já tinha feito especialização, trabalhava em cinco escolas e ainda ministrava aulas nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia na Universidade Vale do Rio Doce.

Nesse sentido me propus a participar da educação pública municipal. Sem calcular o que iria enfrentar fiz o concurso público, fui aprovada e assumi a vaga de professora de Educação Física de uma escola na periferia de Governador Valadares, minha cidade natal.

Nesta cidade participei do projeto inicial da Escola de Tempo Integral (ETI), sendo designada para assumir o cargo juntamente com os demais aprovados e, no decorrer de tal período, presenciamos um desenho curricular e temporal totalmente diferente do até então vivenciado pelas escolas do município.

Inicialmente todas as escolas tiveram aumento de carga horária de quatro horas e meia para oito horas diárias. Os currículos apresentavam, dentre as disciplinas historicamente presentes na escola, oficinas do Programa Mais Educação (PME), que iam desde letramento até práticas agrícolas, capoeira, circo, dança e futebol, sem ser no contraturno, ou seja, as oficinas eram entremeadas às aulas das outras disciplinas.

A princípio presenciei o caos que se instalou na cidade, no entanto, com o passar do tempo, as escolas foram resolvendo alguns problemas, como aqueles relacionados a estrutura física e compreensão/implantação da mudança curricular. Os professores foram se adaptando às novas formas de avaliação e condução das aulas, bem como aos cursos de formação e aos horários de planejamento.

Porém, ao longo do tempo percebia que as coisas pareciam caminhar no mesmo ritmo da escola de tempo parcial, principalmente com relação ao olhar dado ao corpo neste novo ambiente. Analisava falas, comentários de professores, coordenadores e, por estar na quadra todos os dias, confrontava a rotina daquela escola com a imagem que tinha da minha vivência escolar.

As práticas pedagógicas, as formas de disciplinar e ordenar os ambientes, o tratamento dado às crianças que estavam agitadas e queriam experimentar o que estava sendo proposto de diferente, enfim, tudo isso perpassava uma concepção de corpo e de escola que, em minha visão (baseada simplesmente na minha história de vida e experiências), não coadunava com uma proposta de educação integral, de ver as crianças por inteiro, com suas necessidades de movimento, de viver o corpo, de transcender por meio deste as barreiras e limites impostos por uma ideia de corpo formulada pela sociedade ocidental. Mas será que era isso mesmo? O que as pessoas que estavam ali pensavam e entendiam sobre uma educação integral? O que elas pensam sobre o corpo e a forma de lidar com ele na educação e na vida?

Percebia que o saber sensível e a vivência da corporeidade davam lugar a um saber racionalizado que minimizava a formação do educando ao aspecto intelectual. Este ponto da

ETI me chamou atenção, porque como diz Nóbrega (2005) o professor de Educação Física está mais ligado ao corpo, mas isso não reduziu a ideia de compreender como este corpo se coloca no âmbito da educação como um todo.

Inquietações como estas despertaram o interesse em aprofundar os estudos, entender melhor os porquês das coisas e mais que isso, participar do projeto de formação humana por meio da universidade e da escola básica. Cheguei ao mestrado, comecei uma caminhada na busca pelos “porquês” e as possíveis tentativas de transformação.

Para esta caminhada diversas indagações foram elencadas, tais como: Será que a mudança da escola de tempo parcial para a de tempo integral mudou a visão de corpo dos sujeitos inseridos na mesma? Qual a visão de corpo que está presente na experiência de uma ETI de Governador Valadares a partir da percepção dos sujeitos que habitam este espaço?

Buscando respostas para estas questões e com objetivo de analisar a concepção de corpo que permeia o cotidiano da ETI, atentando principalmente a essa concepção a partir da percepção dos educadores¹ que estão envolvidos com uma experiência de ETI em Governador Valadares, nos propusemos a desenvolver esta pesquisa.

Para tanto busco apoio teórico na fenomenologia, utilizando seu discurso descritivo e significante, que vem acompanhado principalmente da liberdade de escrita e de ação (REZENDE, 1990). Minha opção é uma luta pela práxis pedagógica, pela ação que, novamente nas palavras de Rezende (1990, p. 20), é por onde “o homem pode dar sentido, mudar rumos, fazer revoluções”. Por acreditar nessa mudança, em que a educação é participante e também motivadora, caminhei em busca de outro olhar sobre os sujeitos, seus corpos, associando-me a atitude da corporeidade, na busca de um aprendizado incorporado e transformador.

Antes de passar à investigação propriamente dita é essencial demonstrar o caminho de embasamento teórico percorrido ao longo das sessões. Aproveito, neste instante, a oportunidade para destacar que no percorrer deste trabalho compartilho dos estudos fenomenológicos, mas sempre focando o discurso na corporeidade (mesmo que isso pareça uma ambiguidade - discutir a corporeidade) e na percepção deste mundo vivido.

A partir deste apontamento esclareço, utilizando as palavras de Rezende (1990, p. 19), que “a fenomenologia se interessa pela história dos fenômenos e a lógica que existe na própria gênese do sentido e na articulação de suas diversas manifestações”, por isso, a preferência por

¹ Vou utilizar o termo *educador(es)* para me direcionar a todas as pessoas envolvidas com a escola, desde as pessoas que trabalham com serviços gerais até os professores, visto que nessa perspectiva todos que habitam aquele espaço contribuem com uma educação integral em todos os tempos e espaços.

construir um discurso descritivo a partir da ordem histórica dos acontecimentos, fato que me acompanha durante toda a dissertação.

Elaboro essa construção em primeira pessoa, sem deixar de destacar a importância da coletividade nesse caminhar que me liga ao meu grupo e minha história, mas partindo das minhas experiências e olhares diante desse fenômeno. “A fenomenologia provoca-nos, precisamente, a fazermos a experiência de um discurso assumido, de maneira humana, na primeira pessoa do singular como do plural”. (REZENDE, 1990, p. 32).

Na segunda seção trato de aprofundar a discussão acerca do paradigma do corpo na sociedade ocidental e as contribuições que a fenomenologia, sob a ótica da educação, pode trazer para a superação da visão de corpo fragmentada e perpetuada pela sociedade e pela escola especificamente.

Na terceira seção me dedico a analisar os movimentos de educação integral que já vigoraram no Brasil, bem como a noção de corporeidade que os mesmos exprimiam em suas práticas. Nesta mesma seção faço uma abordagem geral do movimento atual de ETI no país, atentando-me principalmente ao PME que tem materializado experiências de educação integral em escolas públicas do Brasil. Ao fim, apresento a proposta de Governador Valadares, locus dessa pesquisa.

Na quarta seção apresento a pesquisa de campo realizada envolvendo na mesma todo o processo metodológico adotado, bem como a análise e discussão dos discursos dos sujeitos entrevistados.

Por fim, a quinta seção é destinada às considerações finais elencadas a partir das informações obtidas neste estudo.

1.1 OBJETIVO

Analisar a concepção de corpo que permeia o cotidiano da ETI, atentando principalmente a essa concepção a partir da percepção dos educadores que estão envolvidos com uma experiência de ETI em Governador Valadares

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo desta seção vamos expor os temas aos quais nos dedicamos nesta pesquisa a fim de apresentar o referencial teórico adotado no que remete aos estudos do corpo, corporeidade, educação e educação integral.

2.1 CORPO, CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO

Entender o processo de fragmentação do corpo realizado pelas pessoas que habitaram diferentes épocas da história da humanidade é essencial para perceber onde estamos quanto à superação de um paradigma corporal que forma barreiras e impede a compreensão e materialização de sujeitos integrais.

Ao longo desse primeiro subitem, buscaremos demonstrar o paradigma que a sociedade ocidental traçou para si e que acarretou grande consequência para a vida humana, a ponto do corpo ser considerado obsoleto para a mesma.

Na próxima parte desta seção, tentaremos mostrar que alternativas, novas formas de olhar, enfim, outros paradigmas, foram pensados para o corpo que, se ativo, vivido, experimentado intencionalmente passa a ser corporeidade; corporeidade essa que não fragmenta a pessoa mas é a integralidade dela.

2.1.1 O Paradigma² do Corpo na Sociedade Ocidental

A fim de analisar as concepções e conceitos da sociedade ocidental acerca do corpo, contamos na literatura com construções teóricas de autores que se propuseram a entender como o ser humano vem sendo tratado e estudado ao longo dos séculos. No entanto, para efeitos deste estudo, nos limitaremos a um recorte da história do ocidente, já que esse influenciou e influenciou diretamente em nossa educação e vida como um todo.

A relação do homem primitivo e também da sociedade oriental com seu corpo foi e é muito diferente do que iremos apresentar aqui (COSTA, 2011). O homem primitivo tinha uma íntima relação com seu corpo por necessitar dos sentidos para a caça, a pesca e sua

² De acordo com Assmann (2012), foi Thomas Kuhn, nos anos 60 do século passado, que evidenciou esta palavra em seus estudos epistemológicos, traduzindo um “conjunto de convicções e conceitos que caracterizam uma determinada maneira de perceber o mundo e interagir com ele” (ASSMANN, 2012, p. 169).

sobrevivência. Ele se relacionava de modo diferente com a natureza, não buscava dominá-la, mas sim com ela viver em harmonia, da qual seu corpo também fazia parte (GONÇALVES, 2012).

A sociedade oriental defendia que as experiências vivenciadas por meio do seu corpo são o ponto chave para o conhecimento do mundo, do qual a natureza, o corpo e a sensibilidade fazem parte de um ínterim único (GONÇALVES, 2012). Um desejo seria que o homem que vive no ocidente conseguisse pelo menos olhar para si com o equilíbrio, a totalidade que o homem oriental procura viver.

Todavia, ao analisarmos elementos históricos nota-se que o Ser Humano ocidental “descorporalizou”³ sua vivência, visto que embasado na busca do desenvolvimento racional privou o corpo de participar do processo de evolução, optando pelo primado da razão em detrimento à experiência, à intuição e aos sentimentos (GONÇALVES, 2012).

Indícios de estudos direcionados ao corpo são percebidos inicialmente em meados do século V a.C, que desenvolvidos por Hipócrates, médico de formação, afirmavam existir um equilíbrio corporal mediado pela natureza (SANT’ANNA, 2004), em que a doença era, por conseguinte, sinônimo de perturbação deste equilíbrio corporal, o que manifestava uma insipiente noção de totalidade (CARBINATTO; MOREIRA, 2006).

Por sua vez, Platão, discípulo de Sócrates, embora compactuasse a respeito do pertencimento do Ser humano à natureza, em suas construções sobre o corpo, diferentemente de Hipócrates, o entendia constituído por três almas⁴ - alma na inteligência (imortal, que deveria comandar as demais), no ventre e no coração, logo apresentando uma visão dicotomizada do Ser humano (SANT’ANNA, 2004).

Platão defendia a existência de dois mundos diferentes, porém, segundo ele, complementares, o das ideias (perfeito) e do sensível (imperfeito, da matéria), sendo esta concepção compactuada por séculos, permeando ainda, por vezes, os discursos e ações dos sujeitos da sociedade nos dias de hoje (GALLO, 2006; MOREIRA, 2012).

A visão de homem dividido em dois polos, embora essenciais um ao outro, gerou um dualismo⁵ fortemente presente dos dias atuais, pois se Platão dava importância aos cuidados do corpo, o fazia a partir da premissa que o mesmo fosse submetido à alma, logo, deveríamos

³ Expressão utilizada por Gonçalves (2012).

⁴ Moreira (2012) entende tal dicotomização sendo duas almas de natureza inferior - alma concupiscível (desejos) e alma irascível (emoção e paixão) e uma superior ou racional, que comanda as duas inferiores.

⁵ Nóbrega (2005, p. 22) esclarece que “A separação e oposição entre a realidade sensível e realidade inteligível, entre corpo e alma, denominamos dualismo”, atitude iniciada nos estudos de Platão, mas fortemente presente a partir de Descartes.

cuidar do corpo para que esse servisse ao outro polo da dimensão humana. Nas palavras de Gallo (2006, p. 17) “[...]. Trata-se, então de exercitar o corpo, antes mesmo da alma, de modo que esta possa exercer controle racional sobre ele”.

Percebemos que, além do espírito de competição (*agon*) e da preparação guerreira sempre buscados na sociedade grega, esta forma de entendimento do corpo esteve nitidamente inserida na ginástica vivenciada por seus cidadãos ao longo da vida. Por outro lado, à mente, ou alma racional, seriam apresentadas a música, a filosofia e a arte da dialética⁶ (GALLO, 2006).

Para Platão o corpo seria o impedimento para chegar à verdade, aquele que facilmente seria convencido pelas duas almas inferiores. O corpo sendo perecível prendia a alma e a impedia de conquistar as ideias eternas (NÓBREGA, 2005). Sobre isso Le Breton (2003, p. 13) contribui dizendo que Platão considerava o “corpo o túmulo da alma” e continua “[...] A alma caiu dentro de um corpo que a aprisiona”.

Se Platão tratou de dividir o homem, por outro lado, Aristóteles, seu discípulo, buscou uni-lo. Sob um olhar que pleiteava o hilemorfismo – “forma e conteúdo não poderiam ser tomados separadamente, pois um fazia parte do outro” (GALLO, 2006, p. 11). Para Aristóteles os seres estavam sempre divididos entre alma e corpo, porém um não poderia existir sem o outro, como se falássemos de dois lados da mesma moeda, perfazendo o caminho da dualidade.

Como ressalta Gallo (2006, p. 12) ao se referir ao pensamento de Aristóteles, “[...], não faz sentido falar em pensamento senão como uma atividade que coordena corpo e alma, [...]”, sendo a visão do mesmo conhecida como orgânica, assim traduzida:

[...] alma é aquilo que anima o corpo, mas está plenamente integrada a ele. O movimento, qualquer movimento físico, é feito pelo corpo, mas possibilitado pela ação da alma; da mesma maneira, o pensamento é faculdade da alma, mas só pensamos porque somos corpóreos (GALLO, 2006, p. 12).

Nóbrega (2005) apresenta outra visão sobre Aristóteles, defendendo que mesmo que esse filósofo focasse suas construções num dualismo mais ameno, ainda considerava o mundo dividido entre duas partes, o das ideias e o corpóreo, ou seja, para ele o intelecto ainda é o estruturante do conhecimento.

O fato é que o pensamento filosófico ocidental foi mais influenciado pelas construções de Platão, sendo sua visão dualista cada vez mais exacerbada até chegar ao ponto de nem

⁶ Dialética em Platão, ou até mesmo em toda filosofia grega estaria ligada a arte de elaborar perguntas e respostas com fins de filosofar, refletir, sendo a única forma de se chegar à verdade (ARANHA, 2006).

podermos mais falar em dualismo, visto as regras ditadas na Idade Média pela igreja que praticamente eliminaram o corpo da história, reduzindo-o a carne mortal.

Moreira (2012) complementa este fragmento da história da humanidade que versa dos primeiros anos após o nascimento de Cristo até os indícios da chegada da modernidade no século XII, afirmando que com o surgimento do império romano e o crescente cristianismo a perseguição ao corpo é enfatizada, destinando a ele um lugar subalterno. Conforme expõe Le Breton (2003, p. 14), nesta época o homem participava “simultaneamente do reino da luz e das trevas, esqueteado entre o mundo superior e o mundo inferior. Sua degradação não é total, porque, apesar de tudo, possui centelha divina”.

Galeno, médico que viveu em meados do século II d.C, deu um olhar complementar a teoria de Platão (mesmo sendo seguidor de Hipócrates na medicina) afirmando que o corpo é uma espécie de máquina criada pela providência divina, vivendo numa natureza que possuía, tal como o humano, uma espécie de alma. Estas ideias permaneceram na época medieval e foram acrescentadas pelo cristianismo, principalmente nos escritos de Santo Agostinho (séculos IV e V) e São Tomás de Aquino (século XIII), que acreditavam que o “homem é destinado a ser independente da natureza na medida em que ele deve caminhar em direção a Deus” (SANT’ANNA, 2004. p.12).

Por meio dessas concepções, principalmente pautadas na ideia de corpo-pecado, mas fundamentadas muitas vezes em versões já construídas anteriormente na Grécia Antiga, “afirma-se uma concepção que atravessará os séculos, na qual o humano tem um destino original em relação à natureza, graças a sua alma imortal: homem e natureza, tanto quanto alma e corpo se firmam como termos opostos” (SANT’ANNA, 2004, p.13).

O homem dessa época deveria se afastar cada vez mais das “coisas” terrenas que o conduziriam ao pecado e ao inferno, com isso conseguiria alcançar a glória, o céu e tudo de bom que a igreja pregava existir nele (NÓBREGA, 2005).

Para um dos principais pensadores dessa época, São Tomás de Aquino, se por um lado o corpo deveria ser educado somente para se transformar no santuário da alma, por outro, deveria também ser dado importância ao corpo visto a dependência da alma a este receptáculo (COSTA, 2011). Ou seja, embora esse teólogo avançasse em direção a uma superação ou minimização do distanciamento corpo/mente, seus estudos ainda contribuíam com a perpetuação da visão fragmentada de Ser humano.

Embora a visão fragmentada de sujeito permanecesse nos dois teólogos, existe diferença entre as construções teóricas de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, uma vez

que, o primeiro era seguidor das ideias de Platão e trabalhava com o preceito de que era a interioridade humana, traduzida pela alma, que nos levaria à verdade, enquanto o segundo, mais influenciado pelas ideias de Aristóteles, tenta unir o mundo habitado pelo corpo e pela alma, pontuando que a alma é a forma do corpo, sendo a energia para ele, deflagrando uma ideia de dependência entre os mesmos (GONÇALVES, 2012).

Essa dicotomização ganhou grande força na modernidade quando René Descartes (1596-1650), em seus estudos sobre a racionalidade humana, caracteriza o dualismo psicofísico entre matéria (corpo ou coisa extensa – *res extensa*) e espírito (alma ou coisa pensante – *res cogitans*), criando uma muralha entre o mundo material e o espiritual (CARBINATTO; MOREIRA, 2006).

Influenciado pelos estudos modernos que passaram a refletir e negar a aceitação passiva do homem às decisões de Deus e de uma igreja baseada muito mais no espiritual que no real, Descartes retoma o antropocentrismo da antiguidade clássica, acreditando, acima de tudo, na dominação da natureza pela razão humana, ou seja, acreditava numa superioridade da mente em detrimento à matéria (NÓBREGA, 2005).

Conforme expõe Inforsato (2006, p. 97), além da busca pela racionalidade na Idade Moderna, concepção da qual Descartes é representante, a compreensão do corpo a partir da racionalidade abarca outras tantas características, marcas que são percebidas de forma latente ainda hoje. Para ele os preceitos Iluministas, o aspecto funcionalista da sociedade, o empirismo e a laicidade geraram uma visão do Ser humano que tinha o corpo somente como instrumento e o mundo como algo previsível. E insiste, afirmando que a ideia do *homo faber* e do *homo sapiens* advém do pensamento cartesiano “para o qual o pensamento é a essência e essa precede a existência”, enquanto que o *homo demens* e o *homo ludens* foram esquecidos pela sociedade ocidental.

Ribeiro (2003) afirma que na Idade Média, a ciência se fazia por meio da contemplação e especulação, já na modernidade, foi pleiteada a ligação entre a causa e o efeito das coisas. Por isso, o modelo de ciência estruturado de forma newtoniana e cartesiana pretendia explicar o mundo por meio da razão e com isso dominar a natureza, podendo prever cada dia mais o que antes era tratado como vontade divina.

Para Descartes o corpo não seria capaz de pensar, sentir, mover-se ou executar qualquer ação que não fosse comandada pela mente. Baseado num racionalismo idealista, característico da época, ele acreditava que os sentidos não o conduziram à verdade, somente

ao erro. Daí a famosa frase: “Penso, logo existo!”, ou seja, a razão da minha existência é a própria racionalidade, o próprio *cogito* e não o corpo (GALLO, 2006).

Na visão de Nóbrega (2005, p. 34) o pensamento cartesiano vai influenciar “o desenvolvimento da ciência a partir do século XVII, tornando-se também influente na educação através da fragmentação entre o saber lógico e o saber sensível”.

Nos últimos duzentos anos, vivemos uma separação entre natureza e cultura que, grosseiramente, marcou os limites entre as ciências biológicas e ‘exatas’, por um lado, e humanas, por outro. Essas fronteiras nunca foram pacíficas, movendo-se ao sabor de escaramuças intermináveis – mas, em linhas gerais funcionaram. Talvez o traço decisivo das ciências da natureza tenha sido tratar como *objeto* a natureza, o mundo em geral e também o homem, procurando-se entender o que os determina. Um lema constantemente retomado, desde o século XVII, foi tornar o homem senhor do mundo (RIBEIRO, 2003, p. 15, aspas do autor).

Ribeiro (2003) afirma ainda que, por outro lado, as ciências humanas nasceram no século XVII, partindo da premissa de que o Ser humano poderia conhecer a si próprio, misturando as linhas limítrofes entre sujeito e objeto. As ciências humanas surgem da “[...] recusa da separação entre sujeito e objeto [...]”, distinguindo-se das ciências naturais pela não-externalidade dos mesmos, enquanto essas (ciências naturais) buscam sempre uma relação de causa e efeito externa ao próprio sujeito e objeto (RIBEIRO, 2003, p. 18).

Assmann (2012) relata que ao longo de muito tempo o modelo da física e da mecânica influenciaram as ciências, deflagrando ainda que as ciências humanas também foram receptoras e divulgadoras desses conceitos mecanicistas. Para ele “[...] A herança dessa matriz fornecedora de conceitos invadiu profundamente as linguagens da pedagogia [...]” (p. 49).

A partir de Moreira (2012), compreendemos que as consequências do pensamento cartesiano que seccionou os sujeitos, o mundo e os saberes foi muito útil às ciências biológicas e exatas, visto que esquadrihando os Seres humanos eles puderam ser facilmente estudados, calculados e medidos, tal como uma máquina. Porém, para outras áreas de conhecimento essas contribuições não foram tão úteis, sendo até mesmo prejudiciais àqueles que pretendiam estudar o Ser humano em complexidade. No entanto, esta preocupação das ciências humanas foi negligenciada, sendo adotado até mesmo na educação o modelo dicotomizado de saber pretendido por Descartes.

Em outras palavras, o modo cartesiano de pensar impregnou as ciências exatas e instaurou uma ciência da verdade que é prejudicial para nós, como pessoas, e para as práticas escolares (SOUZA; FONSECA, 2010).

Essa visão de corpo-máquina foi iniciada com os anatomistas do século XVI que fundaram o dualismo moderno quando se referiram e estudaram o corpo humano como uma fábrica. André Vesálio (1514-1564), médico que se dedicou aos estudos anatômicos a partir da dissecação dos corpos e da reprodução destas pesquisas por meio dos desenhos das entranhas humanas, contribuiu com a visão de corpo dessacralizado disseminada na época renascentista. O corpo passa a não ter direito à morte, sendo progressivamente assimilado a “processos mecânicos, físicos e químicos totalmente objetivos” (BRANDÃO, 2003, p. 292).

Conforme ressalta o mesmo autor,

Ao subtrair-se do corpo a própria alma da morte, constitui-se o objeto da medicina moderna e a moderna noção do corpo-máquina presente na teoria dos autômatos de Descartes, desdobramento da ideia do corpo como representação com a qual ainda trabalhamos (BRANDÃO, 2003, p. 294).

No século XVII é esse conceito de “corpo-máquina” que aparece como ponto chave para estudos médicos e físicos. Nessa visão “o corpo humano é uma mecânica discernível das outras apenas pela singularidade de suas engrenagens. Não passa, no máximo, de um capítulo particular da mecânica geral do mundo”. Ou seja, “[...] Descartes desliga a inteligência do homem de carne” (LE BRETON, 2003, p. 18).

Rouanet (2003) nos lembra que a expressão homem-máquina não veio exatamente de Descartes. Julie Offray de La Mettrie foi o médico do século XVIII que publicou um livro com esse título, e radicalizou o pensamento de Galeno e Descartes em 1748, afirmando que os homens eram sem alma como os animais, ou seja, puramente materiais, eram as próprias máquinas. Por sua vez, La Mettrie ultrapassou o dualismo psicofísico cartesiano “negando que os seres humanos fossem essencialmente diferentes dos animais e comparando o organismo humano, inclusive sua mente, a um intrincado mecanismo de relojoaria” (CAPRA, 1999, p. 101).

Se La Mettrie radicalizou Descartes no século XVIII, o que podemos dizer do que os cientistas, a mídia e a sociedade, de forma geral, têm feito com o corpo a partir do século XIX? Além de simplesmente matéria, o corpo tem sido considerado máquina defeituosa, pois na visão dos próprios médicos ele não passa de algo perecível que pode ser consertado até chegar o momento do vencimento de seu prazo de validade (CAPRA, 1999).

Le Breton (2003), também denuncia essa visão de corpo seguida pela contemporaneidade, expondo que o corpo hoje é excesso, rascunho, acessório. Ao mesmo tempo que temos um corpo ficamos indignados por saber que um dia não teremos mais e, que somente por isso, se acabará também o nosso tempo de vida.

Novaes (2003) colabora com esta discussão salientando que o corpo vem sendo “dissecado” ao longo dos séculos: primeiro, na renascença, foram estudados a pele, os músculos, os ossos e por fim o crânio; nos séculos XIX e XX estudaram-se as células e suas patologias; e hoje, no século XXI, decifra-se o código genético e adentra-se nas biotecnologias.

No século XX, ocorreu uma significativa mudança na pesquisa biológica que pode muito bem ser o último passo na abordagem reducionista dos fenômenos da vida, levando-a ao seu maior triunfo e, ao mesmo tempo, ao seu fim. Enquanto as células eram consideradas os componentes básicos dos organismos vivos durante o século XIX, a atenção transferiu-se das células para as moléculas em meados do nosso século, quando os geneticistas começaram a explorar a estrutura molecular do gene. [...] (CAPRA, 1999, p. 109).

Sant’Anna (2000) traça uma linha do tempo recente quando se refere ao tratamento dado ao corpo nos dias atuais. Para ela desde a década de 60 do século passado, quando da explosão dos movimentos sociais, o corpo vem sendo redescoberto, como se neste instante ele fosse mais importante do que a alma devido a enorme visibilidade midiática, política, artística e social. Na verdade, a autora completa que se trata de “mais do mesmo”, ou seja, este foco no corporeismo⁷ da sociedade ocidental enfatiza o corpo enquanto aquele externo, que demonstra poder, sucesso, rendimento, que serve para impressionar, seduzir, conquistar, reforçando um dualismo no qual a alma, a mente ou o espírito, embora não fosse o mais importante era ainda outra “coisa” que não o corpo (SANT’ANNA, 2000).

Por um lado, somos diariamente confrontados com a proliferação acelerada de produtos, tecnologias, terapias e saberes que visam o fortalecimento e o embelezamento do corpo; por outro, nos deparamos com sua comercialização desenfreada: no trabalho, nos hospitais, na mídia, e também nas ruas, onde cresce a banalização das violências feitas ao corpo, o desrespeito e o descaso com corpos de crianças, jovens e idosos. Assim, se o corpo é reconhecido como sujeito primordial, sensível e tão importante quanto em outros momentos fôra a alma, justamente por ter ganho tal importância, ele também se tornou objeto de imensas curiosidades, de intensas explorações comerciais, de diferentes manipulações científicas e industriais. Em suma, tudo se passa como se após séculos de culpabilizações, o corpo tivesse conquistado um lugar de destaque, tanto para ser finalmente valorizado como para ser mais amplamente explorado (SANT’ANNA, 2000, p. 245).

A autora detalha que o corpo ganha destaque nas modas *pin-ups* dos anos 50 do século XX, no aumento da publicação de revistas especializadas e produções artísticas com este foco

⁷ Termo utilizado pela autora.

nos anos 60, com programas de esportes como o “Mexa-se” e o “Esporte para Todos” e o culto a *performance* que acompanhava as pessoas em todas as dimensões da sua vida - inclusive na sexual - no final dos anos 70 e na década de 80, até chegarmos aos corpos depressivos, exaustos e estressados dos anos 90, mesmo que com isso não tenham deixado de ser musculosos e definidos (SANT’ANNA, 2000).

Em busca de um padrão estabelecido socialmente, no qual a mídia e a economia têm papel fundamental, tem-se buscado a ajuda das tecnologias a fim de suprir a deficiência corpórea de encerrar-se e, com isso, deflagrar a morte humana. Por isso, a ciência vem tentando distrair, prever, antever e manter a vida independente do corpo num cartesianismo moderno (LE BRETON, 2003).

Tentar evitar a morte não é algo distante de nós na contemporaneidade, práticas que vão desde a introdução de próteses com fins estéticos até fins de comprovação de inutilidade do corpo são percebidas nos estudos pós-humanistas. Nas produções de Stelarc, Moravec, Gina Pane, entre outros, o corpo passa a ser um rascunho em busca de uma perfeição mais que humana. Para esses e outros pós-humanistas, chegar ao júbilo seria declarar o fim do corpo e a substituição deste pela tecnologia genética, eletrônica, mecânica na qual não haveria morte presumida do Ser humano (LE BRETON, 2003).

Conta-nos Novaes (2003) que empresas de telecomunicações já estão estudando maneiras de implantar chips eletrônicos que registrem todas as atividades humanas e, que após a morte dessa pessoa, tal chip possa ser implantado em outra, mantendo suas recordações. Seria a mesma vida em outro corpo? Ou um corpo com lembranças de outra vida? O fato é que, conforme defende Le Breton (2003, p. 24), “Se a máquina está se humanizando, o homem está se mecanizando”.

Foucault (2010), a partir dos paradigmas existentes sobre o corpo, inaugura uma nova perspectiva interpretativa sobre o assunto, pontuando o aprisionamento do corpo como mecanismo político/ideológico de exercício de poder.

Para ele o biopoder⁸ é agora a forma de se controlar não só os gestos e ações, mas as pessoas em toda a sua existência. Esse autor nos chama a atenção através de seus escritos a respeito das relações de poder exercidas sobre o corpo em diversos contextos, tais como hospitais, igrejas, prisões, quartéis e na escola, espaço que historicamente tem sido permeado por relações de docilidade/utilidade do corpo através da disciplina.

⁸ Foucault denuncia o surgimento de uma nova tecnologia do poder que complementa a disciplina, pois ela não se dirige somente aos corpos mas à vida dos seres humanos, massificando-os em busca de um controle da espécie humana (GALLO, 2006).

As disciplinas, nesse tratado, seriam os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade–utilidade [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Desta forma, Foucault expõe as relações que vêm sendo estabelecidas com e sobre o corpo, a consequência das mesmas em formar corpos cada vez mais eficientes e obedientes desde o final do século XVII e século XVIII, mas que ainda hoje se fazem atuais quando da análise das instituições sociais, tal como a escola e sua influência na formação de uma sociedade manipulada e dominada.

Além de Foucault, outro autor que marcou os estudos acerca da corporeidade foi Maurice Merleau-Ponty, que por meio da fenomenologia existencial procurou unir o que a sociedade tratou de separar: o corpo e a mente. É verdade que outros pensadores dedicaram-se a propor novos olhares sobre a existência humana, mas é da fenomenologia e da corporeidade que vamos nos apropriar para propor outra atitude de corpo para educação integral em tempo integral e para a sociedade no geral.

2.1.2 Corporeidade e Educação

Diferentes são as formas possíveis de entender o termo corporeidade, estando cada uma delas relacionadas à fonte da qual obtemos estas interpretações.

Conforme expõe Santin (2011), se tomarmos como parâmetro de análise o conceito abordado no dicionário, encontraremos algo ligado ao corpo, à natureza corpórea; se escolhermos o caminho da fenomenologia existencial traçado por Merleau-Ponty e/ou Sartre, encontraremos um sentido mais ontológico, que se encontra intimamente ligado à materialização do Ser no mundo; por outro lado, se a opção for pelo conceito elaborado por Horkheimer, a entenderemos como *körper* – corpo, *leib* – vivo .

Ainda, outras vias são possíveis, pois o próprio Santin deixa-nos seu olhar próprio a respeito, esclarecendo que a corporeidade é o culto e cultivo do corpo que a mesma deve ser vivenciada e não simplesmente decorada, como um texto a ser tão-somente repetido.

Regis de Moraes (2011) também traz, no âmbito da literatura, interpretação própria sobre esse tema, entendendo que o corpo é problema e mistério ao mesmo tempo. É problemático na sua dimensão estrutural e de funcionamento a qual pode ser medida, calculada, estudada. É mistério da vida na sua dimensão de corporeidade, que podemos simplesmente intuir.

Outros conceitos/attitudes trabalhados a respeito da corporeidade são aqueles formulados por Gallo (2006) e Moreira et al. (2006), entendendo-a como corpo ativo. Contudo, se para o primeiro autor o corpo ativo significa uma atitude ética para consigo mesmo e com os outros, para o segundo e colaboradores ele consiste em oportunidade de estabelecimento de uma relação de reaprender a vida e o mundo por meio de uma corporeidade vivida.

Assumimos então que a corporeidade deve ser incorporada e não tratada somente como um conceito facilmente decorado e pronunciado, o que nos leva a referir à mesma enquanto conceito/atitude.

Moreira (2012) nos auxilia nesta questão, salientando que corporeidade é! Ou seja, podemos tentar nos apropriar de inúmeras proposições já realizadas, mas deveremos vivê-la para incorporá-la, uma vez que somente assim apreenderemos seu verdadeiro sentido e significado em nossas vidas.

Ao longo desta parte do estudo trataremos, com a ajuda da fenomenologia existencial de Merleau-Ponty, dos autores citados anteriormente e também por meio de minhas percepções, tentar transmitir, demonstrar, deflagrar, relatar... o que incorporamos acerca da corporeidade.

É interessante destacar ainda, como nos diz Regis de Moraes (2011), que escrever e falar sobre corporeidade sem cair nas tramas da linguagem racionalizada na qual fomos formados é ainda um desafio, razão pela qual nos referiremos aos temas que cercam a corporeidade de forma ainda dicotomizada – mesmo que sem intenção.

Para contar com a contribuição da fenomenologia temos primeiro que nos atermos a pesquisar sua origem. Dartigues (2008) nos ajuda quando afirma que o termo “Fenomenologia” foi utilizado oficialmente pelo pesquisador Johann Lambert em 1764. Logo após tal pronunciamento, em 1770, Immanuel Kant (filósofo prussiano que viveu de 1724 a 1804) fez uso da palavra.

Ainda de acordo com Dartigues (2008), Georg Hegel (1770-1831) em 1807 utilizou da expressão em sua produção “Fenomenologia do Espírito” o que fez com que tal termo entrasse de vez na tradição filosófica, embora tenha sido com Edmund Husserl (1859-1938) que o sentido dado à palavra veio a se constituir corrente filosófica que expressava um movimento de pensamento.

A fenomenologia aparece num momento de crise das ciências, nas quais existiam os discursos da metafísica e do positivismo. Essa corrente filosófica surge como uma terceira

via, pautada na realidade, nas “coisas mesmas”, investindo na perspectiva das essências e por isso mesmo, sendo considerada a partir de Husserl o estudo das essências (DARTIGUES, 2008; FERNANDES, 2013).

De acordo com Rezende (1990, p. 34)

A fenomenologia tem este nome porque pretende ser uma filosofia do fenômeno. Historicamente, isto significa uma tomada de posição ante outras correntes filosóficas que a precederam, em especial o criticismo e o empirismo. Essas filosofias introduziram uma dicotomia entre o sujeito e o objeto, entre o homem e o mundo, o criticismo privilegiando a esfera do sujeito, o empirismo a do objeto.

Para Fernandes (2013, p. 31), Husserl “[...] busca examinar a realidade de um modo puro e não empírico” para isso entende que deve partir da existência, mas afirma que “a essência das coisas só é percebida pelos sentidos, por isso a essência é a mais relevante e não a existência dos fatos”.

A partir dessa consideração, começamos a delimitar uma diferença entre a fenomenologia elaborada por Husserl e aquela amadurecida nos estudos de Martin Heidegger (1889-1976), Jean Paul Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Principalmente, na figura do último, a fenomenologia continua sendo o estudo das essências, mas uma essência existencial, pois como expõe Rezende (1990, p. 35) “Ultrapassar o essencialismo puro, bem como o existencialismo puro é o grande objetivo da fenomenologia”.

Pautando-nos em Merleau-Ponty (1971) delimitaremos o que a fenomenologia existencial traz de contribuição para o entendimento sobre o corpo e a educação, embora caiba a advertência de que o mesmo nunca se preocupou diretamente com o processo educacional, tratando-o somente como um fenômeno passível de interpretação e análise, assim como os demais existentes na relação homem-mundo.

Para Nóbrega (2010) os estudos de Merleau-Ponty abarcam características específicas quanto ao rompimento com o paradigma de corpo traçado pela modernidade. Para ela este autor iguala consciência à experiência vivida, tematiza a questão do outro e do corpo, coloca a interpretação como opção epistemológica, considera a reflexão um processo inacabado e realiza uma crítica ao positivismo que, numa análise de causa e efeito, encontra os resultados para as pesquisas a partir de simples quantificações e experimentos.

Como já exposto anteriormente, a fenomenologia tentou unir o que a sociedade racionalizada separou – o homem do mundo, o corpo do espírito, o sujeito do objeto. Para essa filosofia, a união dialética⁹ entre esses dois polos – corpo e mente – partirá sempre da

⁹ A dialética para a fenomenologia é estrutural, na qual se estabelece uma relação homem-mundo que não permite análise separada dessas duas dimensões, ou seja, um não se concebe sem o outro (REZENDE, 1990).

existência intencionalizada (REZENDE, 1990). De acordo com Merleau-Ponty (1971, p. 6) a totalidade daquilo “[...] que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo, sem o qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”.

Nesses estudos a intencionalidade é a característica da consciência, não uma consciência separada do corpo, localizada na mente, mas uma consciência encarnada, que diferencia o homem dos outros animais. “Nesse sentido, a consciência do corpo é compreendida como representação ou conhecimento do corpo [...]” (NÓBREGA, 2010, p. 48). A partir da relação do homem com o mundo e da percepção do primeiro sobre o segundo, e vice-versa, cria-se uma relação intencionalmente experiencial (REZENDE, 1990; FERNANDES, 2013).

Experimentar seria voltar às coisas mesmas, redescobrir o mundo por meio do corpo, vivenciar antes mesmo de refletir. “Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 114).

O corpo nessa ótica não seria uma máquina comandada por algo externo, o corpo seria eu mesmo. Por esse olhar eu não tenho um corpo, mas sim, sou um corpo. É por meio do corpo que materializo minha existência no mundo, sem ele nada seria, porque até mesmo a alma, ou espírito, ou ainda a mente não poderiam se materializar se não fosse a existência do corpo (MERLEAU-PONTY, 1971).

Não posso ver o corpo como uma soma das partes e a alma como algo que comanda esse conjunto, como no dualismo psicofísico de Descartes. É preciso perceber, conhecer o corpo humano, por meio da vivência do mesmo, da experiência de entendê-lo na sua integralidade. Compreender o mundo a partir de ideias que são transmitidas a mim pela ciência, é ter somente uma ideia das coisas e não saber nunca como elas são na realidade. É preciso viver o mundo por meio do corpo (MERLEAU-PONTY, 1971).

A percepção é algo sempre entendido por nós como aquilo ligado à mente, ao pensamento, como se perceber fosse apenas dar conta do mundo a nossa volta por meio de estímulos aferentes e eferentes que chegam e saem do cérebro. Em seus estudos Merleau-Ponty desconstrói esse conceito fixo e demonstra que perceber está ligado à nossa história, à cultura, ao que se torna significativo na nossa relação com o mundo a nossa volta (NÓBREGA, 2010).

A partir dessas considerações feitas pela fenomenologia que, na voz de Merleau-Ponty, entende o homem como aquele formado pela “[...] ambiguidade entre dois mundos (o do corpo e do espírito) numa dialética tensionada (interioridade e exterioridade), sujeito e objeto, espírito e corpo, orquestrando a vida e a história” temos pressupostos para caminhar em direção à corporeidade como sendo a “[...] condição para que o ser contate o mundo e dê sentido às coisas, numa realidade sensível percebida pelos órgãos dos sentidos, constituída pelas referências corporais” (FERNANDES, 2013, p. 42-43).

Entender o corpo como corporeidade é perceber no mesmo a unidade integral que constitui o humano, é ser um corpo-próprio (expressão apresentada por Merleau-Ponty) que se movimenta intencionalmente em busca do conhecimento de mundo por meio das suas experiências e vivências. Um ser humano que não é só mente, ou só carne, mas que na fusão das duas dimensões vive sua história e constrói sua cultura numa relação dialética constante.

Rezende (1990, p. 60) nos ajuda a compreender cultura como sendo “[...] o conjunto de traços distintos da humanidade” que, manifestada pela existência humana, caracteriza e identifica “os grupos humanos, que a vivem desta forma e não de outra”.

Continuando, o autor afirma que o processo de humanização só foi possível quando aconteceu a aprendizagem. Sendo assim, a educação seria a aprendizagem da cultura, que na fenomenologia é analisada pela via longa do discurso recursivo.

O discurso fenomenológico descreve uma espiral em torno do núcleo central que é a existência, de sorte que se torna indispensável completar ao menos uma volta, percorrendo os diversos lugares de manifestação do sentido. [...]. As outras voltas permitirão ver ainda melhor o que a primeira começou a revelar (REZENDE, 1990, p. 26).

Interpretar e construir a cultura passa a ser um trabalho de transformação social executado também no projeto e no processo educacional. Numa relação dialética de transformação do mundo e do homem, acreditamos na possibilidade de revolução cultural, na qual se torne inaceitável a dominação, visando uma participação mais ativa e significativa dos grupos envolvidos na construção histórica/cultural pretendida. “Educar é aprender a fazer história, fazendo cultura”. No entanto, para que a aprendizagem seja significativa e contribua com a revolução cultural buscada pelo projeto educacional é necessário entender que não se aprende somente com os olhos, ou com a mente, aprendemos com o corpo todo, com a corporeidade (REZENDE, 1990, p. 63).

A aprendizagem estaria ligada à incorporação (tornar corpo), às vivências de experiências que me auxiliem a compreender o mundo. Receber informações traduzidas em símbolos científicos só contribui para que seja feita a reprodução do modelo social vigente e,

com isso, perpetuar a contínua manipulação e exploração de grupos menos privilegiados financeiramente e socialmente, afastando-os de sua produção cultural, diminuindo o sentimento de pertencimento à comunidade que vivem, apagando as significações que movem o homem em busca das superações das barreiras a que são submetidos cotidianamente.

Rezende (1990, p. 69) ainda nos lembra que “[...] mais do que um mero processo, a educação pretende ser um projeto de personalização dos sujeitos, de desalienação tanto individual como coletiva”.

Aprender, nesse sentido, seria um eterno (re)arranjo auto-organizativo e dinâmico da corporeidade, na qual os sujeitos envolvidos estejam interessados e dispostos intencionalmente a dedicar-se nessa empreitada, num “[...] clima propício às experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 2012, p. 232).

Por fim, esse autor nos provoca indagando sobre nossa capacidade de acreditar numa aprendizagem que não perpassa a corporeidade: “[...] que estranha invenção mentalista é essa de uma razão puramente mental com suposta possibilidade de juntar conhecimentos sem a passagem pelo corpo inteiro?” (ASSMANN, 2012, p. 231).

A corporeidade que apreende é aquela que incorpora, que leva o que apreendeu e utiliza tais conhecimentos na sua vida. Para Nóbrega (2010, p. 35) “[...] a corporeidade é considerada como um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobram possibilidades epistemológicas, éticas, sociais e históricas”.

Assim, corporeidade apreendente é aquela que absorve o mundo a sua volta não somente pela cognição, mas principalmente pela relação com os colegas, professores, pela sensibilidade e pelo movimento “[...] numa experiência corpórea que compõe sua existencialidade” (FERNANDES, 2013, p. 59).

“Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura” (MOREIRA, 2012, p. 135). Mas será que o processo de educação integral conseguiria perceber o corpo como corporeidade? Como a tendência da racionalidade moderna em dividir os sujeitos e os saberes se deu no processo de escolarização de tempo integral no Brasil? E essa nova experiência de educação integral em tempo integral que se desenha no país, seria um campo aberto de possibilidades para aventar a formação de sujeitos em sua totalidade?

2.2 CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Desde a antiguidade o educar integralmente vem sendo prescrito para a humanidade. Na *Paidéia* grega, Platão com sua atenção discriminada ao corpo e a alma e, principalmente Aristóteles, que não separava a educação dos conceitos naturais, hábitos e razão, já exprimiam um conceito de educação integral (PAVIANI, 2008).

Coelho e Portilho (2009) resgatam a importância deste conceito educacional efetuado na Grécia antiga, destacando que embora a dicotomização do sujeito tenha iniciado nessa época é necessário se fazer uma diferenciação entre dualidade e dualismo. Isto porque na Antiguidade Clássica corpo e alma eram diferentes, mas dependentes e importantes para a manutenção da sobrevivência do sujeito, constituindo duas faces da mesma moeda. Em contrapartida, o que se viu estimulado na modernidade e ainda hoje na escola contemporânea é um dualismo psicofísico que só contribuiu com uma visão fragmentada de sujeito, em que por vezes o pensar torna-se mais importante que o viver.

Para Paro (2009) o conceito de educação já é íntegro, ou seja, já remete a educar o sujeito de forma integral. Se não for assim é somente instrução, “passar conceitos” e informações, remetendo-se a uma ideia pobre de educação, aquela baseada na transmissão de conhecimentos daqueles detentores dos mesmos, para aqueles que não têm acesso a ele.

Por outro lado, para o mesmo autor, a escola aí presente é aquela que não condiz com o conceito de educação de forma integral da Antiguidade, tratando de ensinar somente os conteúdos pragmáticos socialmente impostos a ela.

Devemos neste sentido retornar ao conceito integral de escola e passar a ensinar não só as disciplinas historicamente endereçadas em tal ambiente, mas também a cantar, a brincar, a conviver com o outro e a filosofar.

A escola pós-moderna tem se organizado em formatos diferenciados simplesmente para atender as demandas atuais. Devido a imposição da realidade e não por uma escolha político-educacional a escola tem cumprido um papel sócio-integrador que antes não pertencia a ela, informando sobre cuidados com a higiene, hábitos primários de educação alimentar e saúde (CAVALIERE, 2002).

Ao encontro desse cenário, em busca de uma formação completa que dialogue com as necessidades da vida, alguns movimentos foram estruturados historicamente, movimentos esses identificados atualmente como de educação integral.

Coelho e Portilho (2009) elaboram uma linha do tempo que nos ajuda a melhor entender os referidos movimentos de educação integral. De acordo com as autoras, tivemos a Paidéia Grega na Antiguidade e após a Revolução Francesa, três concepções político-filosóficas (do século XIX e XX) que estruturaram ideais educacionais que visavam a formação completa do sujeito – o socialismo, o conservadorismo e o liberalismo.

Porém, a título didático e organizacional selecionamos apenas aqueles que, no nosso entendimento, mais influenciaram o pensamento e a estrutura das ETI no Brasil, quais sejam o socialismo (que reúne manifestações contra hegemônicas, dentre elas o comunismo, o socialismo burguês, o anarquismo, dentre outras e que em nosso país se viu representado pela iniciativa anarquista de educação integral); o conservadorismo (que se traduziu enquanto proposta integralista de educação integral vigente no país, principalmente na década de 30 do século passado) e o liberalismo (que por meio do movimento Escola Nova e principalmente através das ideias de Anísio Teixeira configurou-se na que mais contribui com experiências de escolas em tempo integral no país) (COELHO, 2004).

Ao analisá-las, buscaremos não apenas descrever as concepções de educação integral que vigoraram no Brasil, mas também discutir qual a percepção de corporeidade que permeou esses movimentos educacionais.

Neste caminhar nos pautamos no entendimento de que a educação integral não deve perpassar somente pela junção entre conhecimentos intelectuais, artísticos e físicos, mas sim por uma visão integral do sujeito que se materializa por meio do seu corpo e por isso é corporeidade.

Desta forma, utilizo as palavras de Rabelo (2012, p. 119) para explicar de onde parto para fazer essa análise

Tomo de empréstimo a perspectiva fenomenológica para sustentar a discussão, na medida em que permite um olhar para além e aquém da lógica racionalista de entendimento do mundo, e concebo a sensação como possibilidade de compreensão do fenômeno da educação integral de que ora me ocupo. O contrário seria um reducionismo manifesto.

Para relembremos, após o período da Antiguidade viveu-se um momento dito das trevas, de escuridão filosófica e também educacional, identificado como Idade Média. Nesse período, diferentemente do anterior, não floresceram muitas ideias que coadunavam com a formação completa do indivíduo. Na verdade tal período se caracterizou pela castração e minimização da escola a técnicas de instrução oral e de leituras silenciosas, o que caracterizou o método escolástico que se faz ainda presente em muitas de nossas escolas contemporâneas (BALBINOT, 2008).

Com o despertar do Iluminismo e todas as revoluções presentes nesse e após esse período, vê-se o (re)nascido do conceito e da necessidade de uma educação integral, sendo somente a partir do século XIX que tal concepção educacional se efetiva principalmente por meio das ideias anarquistas de educação.

2.2.1 A Educação Integral a partir do Movimento Anarquista

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

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

Tal proposta se pautava em torno dos ideais de igualdade, solidariedade e, principalmente liberdade, na qual a instrução teria papel fundamental para a conquista da mesma, já que seria por meio dessa que o Ser humano entraria em contato com sua cultura, podendo agir no mundo para transformá-lo. Para esta concepção revolucionária a educação deveria partir da vivência prática dos conteúdos para chegar à teoria, fornecendo inicialmente

a todos uma instrução geral, para que ao final cada um tivesse a mesma condição de construir sua própria ideologia (GALLO, 2002).

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

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

Para Costa e Bauer (2011, p. 5) desde os primeiros passos do movimento anarquista até a materialização das escolas pautadas nessa concepção, pode-se selecionar alguns princípios que caracterizam seus preceitos.

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

No Brasil, este movimento educacional chegou por intermédio de imigrantes europeus, assim como através de pesquisadores/ativistas brasileiros que tiveram contato com tal movimento. Em 1906 ocorreu o primeiro Congresso Operário Brasileiro, inaugurando uma incipiente organização deste movimento no país (MARTINS, 2010). De caráter anarco-sindicalista, neste evento foram delimitados pontos de atuação, estratégias de organização e a criação de Escolas Modernas no modelo proposto por Ferrer y Guardia.

Escolas Modernas foram inauguradas a partir de 1912 em São Paulo, Rio de Janeiro, Belém do Pará e Porto Alegre (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010), sendo a escola vista “[...] como espaço de luta, militância e propaganda, tão importante quanto o sindicato” (COSTA; BAUER, 2011, p. 23).

As Escolas Modernas tinham características específicas, tais como o horário de funcionamento (que ia desde as 11 horas até às 16 horas para o ensino primário e médio e das 19 horas às 21 horas para os adultos); incentivo à leitura e à produção e veiculação de

periódicos destinados sempre para ambos os sexos e reprovando os métodos de ensino burguês pautados nos castigos e na repressão.

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

Gomes (2008) corrobora expondo que a educação anarquista deixava em segundo plano a aquisição de conhecimentos descontextualizados praticados nas escolas e dava ênfase aos aspectos humanos da educação, centrando foco na formação cultural, social, emocional e física.

Especificamente, de acordo com Moraes (2009), Robert Owen (1771-1858) foi um dos primeiros a propor uma educação pautada em atividades manuais, podendo ser considerado um dos precursores das ideias de Paul Robin (1837-1912) e Francisco Ferrer y Guardia.

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

Pleiteava-se uma formação completa, no entanto, essa formação completa tão almejada partia da soma de dimensões do Ser humano, avançando progressivamente em direção a uma visão mais ampla dos sujeitos. Ou seja, entender que o ser humano seria esse corpo-próprio, nas palavras de Merleau-Ponty (1971), mas não um aglomerado de partes, às quais deveriam ser oportunizadas diferentes atividades que atendessem às necessidades dessas dimensões.

Por exemplo, na educação física, a qual compreendia os esportes e a recreação, a educação manual e a educação profissional, era dada uma atenção maior ao sentido formativo das práticas pedagógicas. Sobre isso, Gallo (2002) esclarece que na contramão do pensamento da época, que acreditava numa educação física para o bem-estar físico e saúde dos

trabalhadores, os anarquistas acreditavam que por meio dos jogos os estudantes poderiam aprender o sentido de grupo e coletividade¹⁰.

Podemos inferir que Paul Robin avança nesse conceito, esclarecendo que educação integral não é a acumulação de diversas noções, mas sim o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas (MORAES, 2009).

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

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

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

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

2.2.2 O Movimento Integralista e sua concepção de Educação Integral

O Movimento Integralista surgiu no Brasil quando Plínio Salgado, seu principal autor, divulgou o Manifesto de Outubro¹¹ no ano de 1932, instituindo a partir daí a Ação Integralista

¹⁰ A Educação Física, como atividade escolar surge no Brasil a partir de 1851, sendo até então atividades ginásticas e esportivas difundidas na sociedade por meio das associações e clubes, praticadas principalmente pela elite brasileira. Enquanto isso, na Europa, desde o momento em que Thomas Arnold utiliza os esportes praticados na sociedade como método educacional na escola a partir de 1828, surge o esporte moderno, bem como o mesmo inserido no âmbito escolar.

¹¹ Disponível em <http://www.integralismo.org.br/?cont=75>.

Brasileira (AIB). Tal iniciativa era sustentada pela classe média-alta brasileira e pautava suas ações em obras assistencialistas e educacionais (COELHO, 2006).

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

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

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

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

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

A educação era vista como forma de divulgar e formar os indivíduos dentro daquilo que o movimento integralista considerava certo. Ou seja, a “função da educação confundia-se com os objetivos ético-filosóficos do movimento, no intuito de reproduzir, politicamente, o modelo de homem e de sociedade preconizado [...]” (COELHO, 2005, p. 10).

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

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

De acordo com Coelho (2005) há registros de aulas de moral e cívica e ainda atividades esportivas nos núcleos integralistas, onde a educação física era trabalhada como aquela capaz de distrair os jovens do que seus pensadores consideravam “prazeres fúteis” e ainda mantê-los saudáveis.

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

Podemos caracterizar o movimento higienista como aquele que pretendia formar homens fortes e sadios para o trabalho na indústria e mulheres suficientemente aptas a procriar e cuidar da casa. Não há como separar o movimento higienista da história da Educação Física, visto que a mesma teve seus conhecimentos utilizados para esse fim. Podemos sinalizar que o movimento higienista contou basicamente com as ações médicas de controle de doenças e com exercícios físicos que deixavam o corpo saudável, apto para as necessidades urbano-modernas (CARVALHO et al., 2012).

Quando se tem a visão de que o corpo é só a forma física e que o mesmo deve ser cuidado e tratado enquanto objeto o qual se possui, reduzimos a possibilidade de entender o sujeito de forma integral. Logo, em relação a uma interpretação da educação física como educação do físico¹² podemos inferir que não se trata de uma educação que compreenda o sujeito em sua totalidade, mas sim fragmentado, nos quais as partes devem ser trabalhadas separadamente com o fim em si mesmo.

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

¹² Porque nesse momento não podemos concordar que exercícios voltados estritamente para a saúde dos trabalhadores faça as vezes da Educação Física, área de conhecimento com grande amplitude que não se restringe apenas a esse aspecto.

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

Uma proposta que partia do pressuposto que uns possuíam mais saber que os outros e que por isso tinham o dever de ensinar o mínimo a esses, entendendo que a situação econômico-social do país exigia uma população minimamente alfabetizada, educada, instruída¹³ e disciplinada, entende o processo educacional muito próximo às questões de dominação e controle, não só do físico, mas dos corpos.

O corpo que é submisso e que não possui saber é corpo facilmente manipulado, controlado e ordenado. É a disciplina, por fim, que fabrica esses corpos submissos, esses corpos dóceis, visto que “esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos”, a fim de torná-los – os corpos – mais obedientes e mais úteis ao mesmo tempo (FOUCAULT, 2010, p. 133).

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

2.2.3 O Movimento da Escola Nova e sua concepção de Educação Integral

No início do século XX, um movimento pautado nas ideias de Rousseau e Pestalozzi defendia a educação integral como sendo um direito de todos, fixando suas bases na concepção pragmatista – *prágma* do qual vem a prática – de educação, sistematizada por Willian James e efetivada na educação por John Dewey, dentre outros pesquisadores.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 caracterizou esse movimento no Brasil que, a partir da publicação do documento “A reconstrução educacional no Brasil: ao

¹³ Plínio Salgado diferencia, em algumas obras, instrução de educação. Sendo a instrução o processo de enriquecimento da inteligência, o que se faz com aquisição de informações nos aspectos técnicos, científicos e artísticos, enquanto que a educação seria a formação do caráter (COELHO, 2005).

povo e ao governo” produzido por vinte e seis autores liderados por Lourenço Filho e com forte participação de Anísio Teixeira, apontou a necessidade de uma educação pública laica, obrigatória e de qualidade como um direito de todos (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010).

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

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

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

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

As iniciativas de Anísio, mesmo que não se autodenominassem de educação integral, abarcaram características difundidas posteriormente nos projetos dos Centros Integrados de Instrução Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nos anos 80 e em outras iniciativas efetuadas nos dias atuais no país.

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

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

Anísio Teixeira venerava o “fazer” e dizia não entender porque todas as profissões que usavam as mãos eram mal pagas. Pleiteava a construção das escolas-classe e escolas-parque em locais generosamente grandes, visto que para ele isso era essencial¹⁴.

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

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

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

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

¹⁴ Informações retiradas do vídeo “Anísio Teixeira: educação não é privilégio” disponível em www.dominiopublico.gov.br.

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

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

Anísio apontava que essa nova proposição deveria se pautar na situação real da experiência, na qual possamos praticar o que realmente aprendemos. Ou seja, para ele a aprendizagem dependia diretamente da incorporação de atitudes relacionadas à vida do sujeito (TEIXEIRA, 1930).

Além das experiências de escola-parque pautadas no movimento escolanovista, Anísio Teixeira, na condição de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) buscou implementar este projeto em Brasília, o que não foi efetivado, já que se priorizou o aumento do número de matrículas em detrimento aos ideais por ele seguidos (GADOTTI, 2009).

Pode-se dizer que o legado desse pensador da educação nacional tenha se efetuado apenas anos mais tarde, em 1983 no governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro.

Pensado por Darcy Ribeiro e efetuado em 1985, contando com projetos arquitetônicos de Oscar Niemeyer, os quase duzentos CIEPs construídos no Rio de Janeiro tinham um ideal educacional diferente, não se pautavam na reprovação e nem nas formas de avaliações já conhecidas. Dirigiam-se aos objetivos educacionais que poderiam ser vencidos até no próximo ano, se necessário (GADOTTI, 2009; CAVALIERE, 2002).

Em âmbito nacional o então presidente Fernando Collor de Mello, com auxílio de Leonel Brizola, prometeu construir mais de cinco mil CIEPs que passariam a ter um caráter mais assistencialista e mudaria de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs).

Embora Fernando Collor tenha construído duzentas unidades no tempo que esteve à frente do Governo Federal, com a cassação de seu mandato o projeto ganhou prosseguimento com o então presidente Itamar Franco, que novamente mudou o nome do programa para Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), tendo estes um custo de mais de um milhão de reais, reunindo em quatro mil metros quadrados de área construída atividades de educação, saúde, cultura, esporte, desenvolvimento comunitário, educação para o trabalho, creche,

dentre outros, o que contribuiu para que em 1995 o projeto estacionasse por ser considerado muito caro pelo governo vigente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Portanto, mesmo que ainda pautados numa visão educacional que oportunizava a vivência de outros conhecimentos que não só aqueles normalmente direcionados à escola, tanto o movimento escolanovista quanto o anarquista, com sua racionalidade libertária¹⁵

¹⁵ Para aprofundar os estudos acerca da racionalidade enquanto base estruturadora do movimento educacional anarquista ler Martins (2010).

tinham ainda uma crença nas questões relacionadas ao cognitivo, a mente, ao *cogito*, na linguagem de Descartes. Assim, a racionalidade moderna “gerou uma desconfiança sobre a sensibilidade em todos os planos da vida social” e a sensibilidade sempre esteve ligada ao corpo, logo passamos, a partir do dualismo psicofísico cartesiano, a desconfiar do corpo, sempre nos agarrando a razão (NÓBREGA, 2010, p. 98).

Coelho (2004) já afirmava que os movimentos de escola em tempo integral apresentados tinham concepções políticas-ideológicas diferentes, mas suas atividades educativas eram sempre semelhantes. Salvo poucas características específicas de cada um, tratava-se de oportunizar atividades diferentes para as diversas dimensões do sujeito, como por exemplo, “disse-se muitas vezes que teríamos uma formação integral do educando quando a educação física, de base prática, e uma educação para o intelecto de base teórica” (NÓBREGA, 2005, p. 47).

Na verdade, a mente também é corpo, a moral e a ética também são corpos. Nóbrega (2010, p. 80) ainda nos ajuda quando afirma que “A mente não é uma entidade desencarnada; a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo”.

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

Por fim, a partir de nossa análise, concordamos com Paro (2009) quando ele afirma que o conceito de educação já seria íntegro, no entanto, fazemos uma ressalva, desde que o sujeito seja entendido enquanto corporeidade, não como um conjunto de partes. Atividades direcionadas a conhecimentos específicos em jornada ampliada de ensino, ou não, podem constituir uma concepção de educação integral, desde que incorporem a visão de que o mundo é inacabado e “está sempre por ser constituído pela interferência da subjetividade humana, que não é um anexo do corpo, mas precisa de um corpo como forma específica, pois conhecer é uma atitude corpórea” (FERNANDES, 2013, p. 37).

2.2.4 Cenário atual das experiências de Educação Integral no Brasil: O Programa Mais Educação

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

Sabe-se que desde meados de 1995 até 2007 as iniciativas de escolas de educação integral em tempo integral permearam só o campo das escolas privadas e dos documentos oficiais. A própria Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 já pleiteavam uma atenção especial a este tipo educacional com fins de proteção à criança em idade escolar (BRASIL, 2009a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, de 1996 em seu artigo 34, parágrafo 2º, propunha uma extensão da jornada escolar progressivamente a critério dos próprios estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1996). No entanto, mesmo com tais iniciativas poucas experiências se efetivaram no país.

É após a proposição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007, que se vê um apoio estrutural e financeiro à educação integral em tempo integral, que previa por intermédio do decreto nº 6.253, art. 4º de 13 de Novembro de 2007, que escola em tempo integral seria aquela com sete horas ou mais de funcionamento com os mesmos alunos. No entanto, a história do PDE inicia-se um pouco antes, quando em 2001 o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso propôs a Política Nacional de Educação (PNE) que versava principalmente sobre a melhoria da quantidade da educação brasileira e a necessidade de se colocar as crianças na escola (BRASIL, 2009a).

O Brasil não tinha conseguido universalizar a educação, nem no ensino fundamental, sendo somente com a chegada do século XXI que este objetivo foi alcançado em sua maior parte (CARVALHO, 2006). Essa autora ainda afirma que nesse século temos uma quantia de 9% de analfabetos, 31,3% de pessoas que compreendem minimamente um texto e somente 26,2% atingem esta habilidade¹⁶. Ou seja, podemos ter colocado mais crianças na escola – por volta de 98%, no entanto a qualidade desta educação ainda deixa a desejar.

¹⁶ Informação retiradas, segundo a autora, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2000 e também das pesquisas relacionadas ao Índice de Alfabetismo funcional (INAF) 2001.

É neste sentido que o PDE vai atuar, buscando “garantir uma educação de qualidade, inclusiva, que possibilite a construção da autonomia das crianças e adolescentes e o respeito à diversidade” (BRASIL 2009b, p. 12). Esse plano, mais conhecido como um guarda-chuva de metas e ações contém mais de quarenta programas que focam a educação básica e superior, a alfabetização e a educação profissional.

O financiamento do PDE se dá pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação (FUNDEB), que veio ampliar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Tal programa, além de outros tipos de financiamento, destina verbas exclusivas para as experiências de ampliação de jornada no país e teve um papel fundamental na efetivação das mesmas. De acordo com Giolo (2012) antes do FUNDEB nunca houve uma preocupação com ETI no país, visto que não se destinava verbas específicas para esse fim.

Além dessa iniciativa, no ano de 2007 também foi lançado o Plano de Compromisso Todos pela Educação pelo decreto nº 6.094 que conjuga

[...] esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica. O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação expressa o compromisso dos gestores estaduais e municipais para colocar em prática as 28 diretrizes do PDE, assumindo compromisso com metas estabelecidas até o ano 2021. Estão entre elas: a alfabetização obrigatória das crianças até oito anos de idade; o combate à repetência e à evasão; a promoção da educação infantil, entre outras (BRASIL, 2009b, p. 13).

Dentre as 28 diretrizes elencadas por esse plano está o PME que tem o objetivo de fomentar a educação integral por meio de ações socioeducativas, inicialmente no contraturno escolar¹⁷ (BRASIL, 2007).

Tal programa instituído pela portaria interministerial nº 17 de 2007 e regulamentado pelo decreto nº 7.083 de 2010 (BRASIL, 2010) é a articulação de ações e programas de vários ministérios, dentre eles o do esporte, da educação, da cultura e meio ambiente que se organizam em macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da

¹⁷ Cavaliere (2002) afirma que a organização curricular na forma de contraturno favorece a hierarquização das disciplinas e que o modelo organizacional ideal seria aquele que intercalasse disciplinas e oficinas num processo contínuo de valorização e ressignificação das atividades esportivas, artísticas e culturais. Como é o caso de Governador Valadares que já estruturou seu currículo desta forma.

saúde, comunicação e uso de mídia, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica¹⁸ (BRASIL, 2009a; MOLL, 2012).

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013a, p. 5).

No início de seu funcionamento em 2008 o programa abarcou 55 municípios, dentre eles capitais ou cidades com mais de 200 mil habitantes que tinham assinado o Plano Compromisso Todos pela Educação (ver tabela 1). Hoje os critérios são outros, sendo que a meta para o PME é estar presente em todas as escolas do Brasil. Assim, para uma escola aderir ao PME, que se configura como estratégia para estimular a educação integral como política pública nacional, deve seguir os seguintes critérios:

[...] para seleção das unidades escolares urbanas em 2013:

- Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;
- Escolas localizadas em todos os municípios do País;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes o Programa Bolsa Família.

O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares do campo em 2013:

- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas (BRASIL, 2013a, p. 21).

Tabela 1 - Crescimento do atendimento do PME no Brasil e os critérios de seleção de cada ano do programa.

Ano	Número de Escolas	Número de municípios	Número de estudantes	Critérios para seleção das escolas
2008	1.380	55	386 mil	IDEB > 2,9; capitais ou regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes; que assinaram o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

¹⁸ Hoje soma-se o total de dez macrocampos, acrescentando dois aos já existentes em 2008. Desses, que incluem mais de sessenta atividades, a escola pode optar por cinco ou seis a serem efetivadas na escola (MOLL, 2012).

2009	5.000	126	1,5 milhão	*
2010	10.000	389	2,3 milhões	PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; baixo IDEB e/ou em zonas de vulnerabilidade social; capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes.
2011	14.995	*	3.067.644 milhões	Escolas estaduais ou municipais; baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; localizadas em territórios de vulnerabilidade social; situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

*Informação não disponibilizada.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115.

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

O PME deixa claro suas intenções quanto à educação integral, entendendo a mesma enquanto um meio de elevar a qualidade da educação “bem como fomentar a reflexão sobre novas metodologias de trabalho, novos olhares aos currículos e práticas pedagógicas” (BRASIL, 2013b, p. 3).

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

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

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

Partindo dessa premissa a escola deixa de ser o único espaço educativo e passa a incorporar uma rede de aprendizagens na qual a comunidade e todos os seus saberes estão incluídos. Assim, o PME convida a comunidade para dentro da escola e convida ao mesmo tempo a escola a se apropriar da comunidade na qual está inserida. Na organização do PME temos um coordenador do programa na escola que conta com a colaboração de agentes comunitários, educadores sociais, estudantes universitários, dentre outros que podem contribuir com uma educação integral (PINHEIRO, 2009; MOLL, 2012).

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

Em sua pesquisa de mestrado, Pinheiro (2009, p. 62) dedicou-se a conhecer a concepção de educação integral do PME e acaba por indicar que

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

A visão de educação integral em tempo integral se amplia na discussão do PME, no qual a melhoria da qualidade da educação se dá pela participação da comunidade no âmbito escolar, por propostas metodológicas diferenciadas, por ações esportivas, artísticas, culturais e de lazer dentro da escola ou em espaços pertencentes à vida daqueles sujeitos (BRASIL, 2009a).

Ampliar a visão a respeito das categorias tempo e espaço escolar é de fundamental importância para se alargar também a concepção de escola. Por isso, o PME trabalha com a visão de tempo que não é somente o tempo cronológico (*Chrónos*), mas sim o tempo vivido (*Káiros*), além disso, não vê o espaço limitado da escola, mas sim o espaço como território a ser ocupado, utilizado, transcendido por práticas metodológicas inovadoras.

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

escolar e que o PME vem debater tais preceitos quando traz para a reflexão as categorias tempo/espaço como forma de oportunidades educativas.

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

Tempo pedagógico é o tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo. O tempo da escola só se transforma em tempo pedagógico quando seu transcurso cria um espaço e um clima organizativo propício às experiências de aprendizagem (ASSMANN, 2012, p. 232).

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

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

O que esses programas¹⁹ trazem de mais radical às políticas públicas, à pedagogia, à docência e ao sistema escolar é reconhecer que lidamos com gente que é vida, corpo, espaço-tempo. [...]. Somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais, de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas, aespaciais, atemporais que pouco temos relacionado as possibilidades de aprender com as possibilidades do viver (ARROYO, 2012, p. 41-42).

¹⁹ Arroyo (2012) se refere a todos os programas de ampliação de jornada, sendo eles de tempo integral ou integrado (no sistema de turno e retorno para complementação no outro turno).

É importante destacar neste momento que muitas experiências de jornada ampliada desenvolvidas no âmbito público da educação só se efetivam devido ao PME, considerando ser onerosa a implantação da educação integral, dificultando o trabalho das secretarias municipais e estaduais de educação.

A concepção de educação integral pleiteada no PME coaduna com pesquisas recentes que efervesceram com a incitação causada pelo Governo Federal e a divulgação do programa a partir de 2007. Antes mesmo do lançamento de tal programa já alertava sobre a necessidade do desenvolvimento integral do homem, na forma das suas “faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16). A preocupação central da educação não deve se dar somente com a aprendizagem de conhecimentos e saberes acadêmicos, mas também daqueles advindos da vida social (GUARÁ, 2006).

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

Essa mesma autora contribui apresentando as condições necessárias para que se efetue uma proposta de educação integral e para fins de esclarecimentos destacamos que o objetivo desta escola não é tirar crianças da rua; a escola tem que ser um laboratório de soluções; tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação; tem que ser uma política de Estado e deve ser uma opção, para o aluno e para o professor (MAURÍCIO, 2009).

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

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

No entanto, não é nesse sentido que as escolas de tempo parcial pautam seus métodos de ensino. Paro (2009) afirma que já foi comprovado pela psicologia que essa perspectiva de escola que usa o professor expositor e trabalha de forma individualizante não funciona para a aprendizagem de crianças de 0 até 11 anos. E mesmo assim continuamos a fomentar a concepção de que quanto antes a criança receber a maior quantidade de informações desta maneira a aprendizagem será efetiva, refletindo uma visão míope de educação. Enfatiza ainda

o autor que o aluno deve ser sujeito de sua aprendizagem, pois ele só aprende se quiser, cabendo a nós então levar o aluno a querer aprender.

Quando o sujeito quer aprender ele se abre para um aprendizado e este é incorporado. Dito isso, é mais fácil o sujeito aprender quando ele participa ativamente do processo, quando faz e pratica, quando é ator daquela proposta.

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

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

Devido a isso, a fim de investigar no campo como essas experiências de educação integral têm se efetivado é que nos dedicamos a conhecer um pouco da concepção de corpo que está presente nos sujeitos que habitam uma experiência de ETI em Governador Valadares. Todavia, antes se faz necessário conhecer as características da proposta de ETI desse município, o que pretendemos realizar a seguir.

2.2.4.1 Governador Valadares a sua Experiência de Escola em Tempo Integral

Este município se encontra localizado no leste de Minas Gerais, a 324 Km da capital Belo Horizonte, possui pouco mais de 260 mil habitantes e tem sua renda baseada principalmente no comércio e na agropecuária²⁰.

A Secretaria de Educação deste município é composta por 51 escolas, dentre elas as urbanas, localizadas em sua maioria na periferia – e rurais, somando um total de mais 24.000 alunos matriculados e 3.700 servidores (GOVERNADOR VALADARES, 2009; MADUREIRA, 2013).

²⁰ Informações de acordo com o CENSO 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>.

As escolas do município abarcam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Algumas instituições ainda contemplam a Educação Infantil, mas em geral essas são localizadas separadamente.

Na cidade de Governador Valadares, Minas Gerais, foi realizada uma tentativa de se repensar a estrutura educacional vigente. Tal município, por meio da Secretaria de Educação, em 2009, construiu um projeto pautado na estratégia curricular “o desenvolvimento da identidade social e respeito à diversidade para o desenvolvimento sustentável” (GOVERNADOR VALADARES, 2009, p.2).

Assim, após uma reestruturação na educação do município, a partir da Lei Complementar nº129, de 09 de novembro de 2009, todas as escolas municipais local tiveram extensão de carga horária, bem como modificações curriculares, físicas e concurso público docente, se caracterizando no início da implantação da ETI.

Essa iniciativa, que posteriormente incorporou o PME teve o objetivo de “desenvolver uma proposta educacional de mudanças, oferecendo uma educação transformadora e comprometida com a formação humana, integralmente” (GOVERNADOR VALADARES, 2009, p. 13).

A partir de estudos acerca da população valadarense, bem como suas práticas e costumes, seus meios econômicos e principalmente as diretrizes para suas crianças e adolescentes, preocupou-se em propor uma educação ampla, global que alargasse não só o tempo escolar, mas também as oportunidades de aprendizagem, diminuindo as diferenças regionais (GOVERNADOR VALADARES, 2009; MADUREIRA, 2013).

Em seu próprio documento, a Secretaria Municipal de Educação – SMED deixa evidente que embora seja necessário que as crianças e adolescentes saiam das ruas, que seja construída uma identidade local por meio do processo educativo de qualidade e a continuação do mesmo através dos Institutos e Universidades Federais de ensino²¹; não é a intenção desta política pública municipal simplesmente uma extensão de jornada escolar, sendo o foco do mesmo a construção de escolas que possibilitem a “vivência democrática nas suas relações, em todos os seus tempos e espaços” (GOVERNADOR VALADARES, 2009, p. 13).

Quanto à organização curricular, essa experiência não se enquadra no modelo escola integrada – que funciona em contraturno, mas sim uma experiência de educação integral em

²¹ Fazendo parte do projeto educacional desta mesma administração foram trazidos para a cidade o Instituto Federal de Minas Gerais com atendimento ao Ensino Médio, a cursos superiores e técnicos e também um Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora.

tempo integral na qual as oficinas do PME, as atividades da escola – tais como o recreio e o momento do lanche – e as disciplinas tem o mesmo grau importância, perfazendo a intencionalidade educacional em todos esses momentos. Essa organização se dá por eixos temáticos, estruturados num currículo multidisciplinar que possui conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais (GOVERNADOR VALADARES, 2009).

A partir da concepção que para uma educação integral se faz necessário o desenvolvimento de uma área do conhecimento, mas não um conteúdo restrito, a proposta utilizou o conceito²² de eixo temático, a fim de que vários saberes fossem incorporados no currículo (MADUREIRA, 2013).

Neste caso, o trabalho, a arte, o esporte, o lazer, a sexualidade, o meio ambiente, a saúde, ciências, tecnologias, os valores, entre outros, não são temas transversais, ao contrário, constituem um projeto que integra conhecimentos e estabelece conexão com outras necessidades dos estudantes (MADUREIRA, 2013, p. 16).

Atualmente cada escola tem a possibilidade de construir seu currículo, destinando a carga horária que considerar necessária, respeitando a divisão pré-estabelecida de tempo por ciclos de desenvolvimento e eixos temáticos, a saber: **eixo identidade e diversidade** – História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Educação Física/Movimento/Brincar; **eixo sustentabilidade e protagonismo** – Ciências da Natureza/ Conhecimento do Meio, Geografia/ Natureza e Sociedade; **eixo comunicação e múltiplas linguagens** – Língua Portuguesa/Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Língua Estrangeira, Moderna, Artes/Música (ver figura 1).

Para orientar os educadores da rede foram construídos cadernos temáticos que organizam, estruturam e demonstram a concepção de educação integral adotada pelo município. Nesses cadernos a equipe de trabalho da SMED “produziu uma tabela com as ênfases que devem ser dadas ao currículo da escola, levando em conta os níveis de ensino, a idade, o ciclo de desenvolvimento humano e os eixos temáticos” (MADUREIRA, 2013, p. 19).

²² Para os organizadores da proposta “eixos temáticos superam conteúdos pré-estabelecidos e fechados. Rompem com o isolamento de cada disciplina, indicando um caminho curricular que vai ao encontro da educação integral, pois envolve várias dimensões do saber e da vida cotidiana dos alunos [...]” (MADUREIRA, 2013, p. 16).

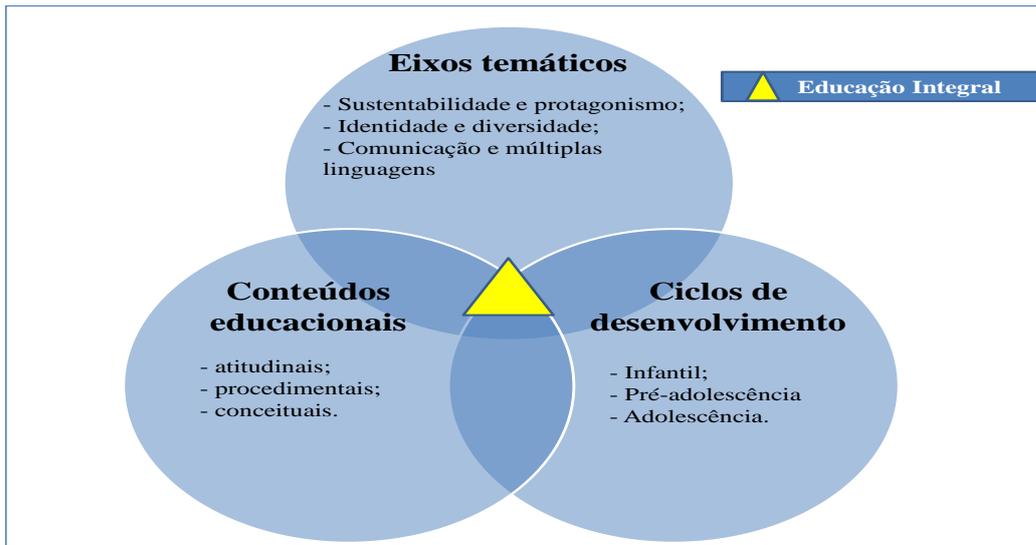


Figura 1 - Estruturação do currículo da ETI de Governador Valadares.
 Fonte: Adaptado Madureira (2013, p. 18).

Muitas foram as dificuldades iniciais nesta proposta: a questão salarial, o concurso público, a formação continuada dos professores, a estrutura física das escolas, bem como a interação entre todos os profissionais envolvidos nesta experiência. Por meio de pesquisa realizada em parceria com a Prefeitura de Governador Valadares, o Ministério da Educação (MEC) e principalmente o Grupo Território, Educação Integral e Cidadania (TEIA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais tem-se uma visão dos resultados preliminares após um ano de efetivo funcionamento deste projeto.

Em avaliação realizada pelo Grupo TEIA no primeiro semestre de 2011, foram investigadas tanto as dimensões de funcionamento do projeto quanto das percepções dos sujeitos envolvidos no mesmo. Tais análises foram coletadas por meio de questionários (distribuídos a professores e diretores das escolas), entrevistas realizadas com grupos focais (dos quais faziam parte pais, alunos, professores, oficinairos e gestores) e entrevistas semi estruturadas com gestores que não participaram de nenhuma técnica de coleta anterior.

Como resultado desta pesquisa foi descoberto que a ETI de Governador Valadares é uma proposta que mudou completamente o modo de ver a educação nesta cidade, movimentando estruturas arraigadas de uma educação tradicional. O documento, por meio dos levantamentos efetuados, resume como pontos positivos a aceitação dessa experiência pela comunidade educativa e a possibilidade de parcerias para efetivar o mesmo, a capacitação e dedicação exclusiva dos professores – 40 horas – que se demonstraram satisfeitos com a proposta (embora os professores do ciclo da pré-adolescência e da adolescência e aqueles com mais de dez anos de profissão tenham avaliado negativamente o projeto), avaliação positiva

dos pais quanto às oficinas do PME (principalmente no campo) e a construção dos cadernos temáticos que estruturaram as diretrizes curriculares da ETI em Governador Valadares (UFMG, 2012).

Por sua vez, esta pesquisa aponta as dificuldades enfrentadas neste âmbito, destacando dentre elas a falta de infraestrutura das escolas para receber os alunos e os professores ao longo de oito horas diárias, sendo necessários espaços para recreação, descanso, reuniões, alimentação, higiene e atividades curriculares. Além disto, as respostas dos adolescentes foram significativamente negativas com relação a ETI, o que demonstra a necessidade de diálogo com este grupo, como recomenda o relatório da pesquisa. Outro fator que chamou atenção foi a opinião dos alunos com relação às oficinas que, embora fossem elogiadas pelos pais, sofreram resistência por parte dos estudantes e até mesmo dos professores regulares, que na voz dosicineiros não os consideram educadores (UFMG, 2012).

A partir dessa análise feita pelo Grupo TEIA e o que se tem vivenciado na rede de ensino municipal de Governador Valadares, percebemos que a ETI deste município elabora uma nova visão de educação. Nas palavras da ex-secretária de educação (que liderou o grupo que construiu esse projeto) podemos observar essa mudança.

Temos a convicção de que a formação integral na Escola de Tempo Integral de Governador Valadares é para além dos muros da escola, da mesmice de muitas salas de aula e de ultrapassadas metodologias de ensino que negligenciam a verdadeira aprendizagem dos conteúdos científicos e dos saberes populares (MADUREIRA, 2013, p. 23).

No entanto, nosso interesse foi pesquisar se o conceito/atitude de corpo também mudou. Discutir que uma experiência de educação ampla e integral perpassa por uma escola que compreenda o corpo em sua totalidade, cabendo a este, tempos e espaços próprios para vivências de experiências que formarão o saber incorporado.

Mas será que o tratamento dado ao corpo na escola de tempo integral é o mesmo que foi efetuado historicamente na escola de tempo parcial? Será por meio da visão ampla da corporeidade que quebraremos o paradigma social construído desde a antiguidade de uma educação fragmentada entre corpo e mente? São nessas questões que investimos com essa pesquisa.

3. MÉTODO/PESQUISA DE CAMPO

3.1. PROBLEMA DE PESQUISA E DISCUSSÃO DO MÉTODO

As construções realizadas ao longo deste estudo apontam que algumas tentativas de transcendência acerca do paradigma do corpo foram traçadas por meio das contribuições da fenomenologia, de uma visão de corporeidade apreendente. A partir deste ponto, surgiu um questionamento que nos despertou a necessidade de conhecer qual a concepção de corpo presente na experiência de ETI de Governador Valadares, já que a mesma se apresenta enquanto um local para educar os sujeitos de vivências.

Antes professora, o olhar era por outro prisma, o de sujeito participante do processo. Agora pesquisadora, após um giro de 180° sem perder o foco colocamos o fenômeno em suspensão para analisá-lo.

De acordo com Fernandes (2013, p.39) “ver uma coisa é ver de algum lugar, é tocar, é sentir, é ouvir, é cheirar, é intuir de acordo com as possibilidades dos sentidos numa relação existencial”. Por isso, acreditamos que é importante analisar os sujeitos da pesquisa por esta ótica, por este ângulo, já que, “[...] a cada vez que o objeto é percebido, sensações são reveladas ao homem, embora outras passem despercebidas, o que revela que o objeto percebido pode ter outras conceituações dependendo da posição em relação ao campo visual” (FERNANDES, 2013, p.40).

Para analisar o corpo na ETI nos pautamos na fenomenologia, utilizando a porção da mesma que busca, por meio da investigação e descrição dos fenômenos, desvelar as percepções e essências de um determinado acontecimento.

Sabemos que a fenomenologia não propõe de um método científico tradicional, sendo muito mais uma atitude do pesquisador que se propõe a investigar e desvelar o fenômeno de forma que aos poucos este se revele diante os olhos do mesmo.

De acordo com Nóbrega (2010, p. 38)

O método fenomenológico é, antes de tudo, a atitude de envolvimento com o mundo da experiência vivida, com o intuito de compreendê-la. Essa posição não é uma representação mental do mundo, mas envolvimento que permite a experiência, a reflexão, a interpretação, a imputação e a compreensão de sentidos.

Equivoca-se quem pensa que uma pesquisa amparada na fenomenologia não necessita de construção teórica, pautando-se somente na experiência e na prática. De outra forma, a visão da teorização para a fenomenologia é diferente, não sendo estruturada no racionalismo,

mas construindo suas teorias tratando a interpretação como opção epistemológica e a experiência vivida como meio para qualquer teorização (NÓBREGA, 2010).

Ainda para Nóbrega (2010, p.43) “O olhar teórico – incluindo no teórico as dimensões experiencial e intuitiva – pretende acolher fragmentos das múltiplas interfaces do saber que emerge do corpo, avança e é limitado pelo próprio caminho percorrido”.

Era necessário, portanto, um tipo de pesquisa que ampliasse esse olhar teórico. Por isso, esse estudo se apresenta como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, visto que deseja alargar a experiência da pesquisadora acerca do tema pesquisado e ainda descrever os fenômenos que se fazem presentes na realidade do estudo (TRIVIÑOS, 1987).

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste momento serão apresentados todos os caminhos da pesquisa, bem como o local, os sujeitos, a técnica e o instrumento de pesquisa e de análise das informações as quais utilizamos no decorrer da pesquisa.

3.2.1 Local da Pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma escola do município de Governador Valadares, Minas Gerais, onde todas as escolas municipais, a partir de 2010 passaram a ser de tempo integral. Especificamente, a escola pesquisada encontra-se localizada no bairro Nova Vila Bretas e tem a sua história intimamente ligada à história da educação integral no Brasil, justificando assim sua escolha.

No relatório do Grupo TEIA (UFMG, 2012), já exposto nesse estudo, a dimensão física foi levantada como aquela que mais impede o desenvolvimento do projeto ETI. Com a referida escolha dessa instituição tentamos amenizar este problema na fala dos entrevistados, visto a preparação, quando da construção dessa escola, para ser de tempo integral (essa escola foi construída para ser um CAIC). Sendo assim, a estrutura física que a mesma apresenta é satisfatória em relação às necessidades do projeto, contendo ambientes como quadra coberta, espaço para horta, auditório, sala de informática, laboratório de ciências, refeitório, espaço para recreio, quiosque para atividades diversas, biblioteca, além da estrutura comumente

encontrada em escolas regulares, como salas de aula, sala para professores e coordenadores, banheiros, almoxarifado, secretaria.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Pio XII (2011, p. 8)

A escola foi criada pela lei nº 95, de 28 de Dezembro de 1946, atendendo às modificações na estrutura do sistema de ensino, prevista pela lei nº5692/71 de 11 de Agosto de 1971, e autorizada pela portaria nº238/81 publicada no Minas Gerais de 06/05/82, página 29, passando então a denominar-se Escola Municipal Pio XII, em homenagem ao Papa Pio XII, escolha feita pelo então Secretário da Educação Sr. João Dornellas.

Após algumas mudanças de localização e também de status jurídico (de privada para pública) e com a construção do CAIC, “a partir de 1996, de acordo com o Parecer nº1135/96, aprovado em 10/12/96, passou a funcionar nas instalações desse centro e passou a ser um subprograma do mesmo” (ESCOLA PIO XII, 2011, p. 8).

Com o fim do projeto de Escola em Tempo Integral CAIC, a escola voltou para a jurisdição do município, no qual permanece até os dias atuais. Quase vinte cinco anos depois, foi aprovada a lei que implantou em toda Rede Municipal de Ensino a ETI (ESCOLA PIO XII, 2011).

Desde a Constituição Brasileira de 1988, o Governo brasileiro tem estimulado experiências de ETI, isso se intensifica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 e se efetiva através do Plano de Desenvolvimento da Educação, após o ano de 2007 com a criação do PME. O referido programa propõe oficinas a serem implantadas nas escolas para complementar a jornada escolar e contribui com a formação integral dos sujeitos (BRASIL, 2007, 2009a; 2009b; 2010), e, também, compõe a proposta de ETI em Governador Valadares.

Nessa escola, por fim, funcionam as oficinas deste programa entremeadas às disciplinas historicamente existentes na escola. Dentre as oficinas selecionadas podemos citar atletismo, rádio escola, percussão, teatro e judô (ESCOLA PIO XII, 2011) que foram inseridas inicialmente e que hoje abarcam as áreas de esporte escolar, atletismo, dança e judô.

3.2.2 Sujeitos da Pesquisa

A ETI em Governador Valadares se estrutura a partir da SMED, que rege e organiza todos os âmbitos da educação urbana e rural, englobando nesse processo educacional crianças de 0 a 5 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), de 6 a 8 anos no Ciclo da Infância (CI), de 9 a 11 no Ciclo da Pré-adolescência (CPA) e de 12 a 14 no Ciclo da Adolescência (CA). Além desses que abarcam a educação infantil, os anos iniciais (do 1º CI até o 2º CPA) e finais do ensino fundamental (3º CPA até 3ª CA), o município também organiza a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O organograma da SMED se dá por meio do Secretário Municipal de Educação e da Secretária Adjunta de Educação juntamente com toda equipe que trabalha na Secretaria. Nessa equipe são designados funcionários específicos para cuidar dos âmbitos pedagógicos, estruturais (físicos, recursos humanos, dentre outros) e econômicos da educação municipal. Inserida nessa equipe se encontra a coordenadora do PME em Governador Valadares.

Na dimensão do chão da escola, campo de pesquisa, estão presentes a Diretora e duas vice-diretoras, dois coordenadores pedagógicos, 42 educadores, dentre eles professores, oficinairos e uma coordenadora do PME. Além desses, também fazem parte do quadro de funcionários aqueles que trabalham na secretaria, nos serviços gerais e os assistentes de turno.

Foram considerados sujeitos potenciais desta pesquisa aqueles que trabalham nas escolas municipais desde o processo de implantação das ETI, sendo este, além de terem aceito contribuir com a pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue quando do convite de participação, o primeiro critério de inclusão dos participantes.

Para selecionar a amostra foi realizado um sorteio aleatório (como demonstrado na figura 2) a fim de ter em nossas discussões um representante de todos os segmentos que competem a esta escola. A fim de manter no anonimato cada um dos participantes, na análise dos dados utilizamos pseudônimos para identificar os sujeitos pesquisados e ainda um código para manter o sigilo quanto à identidade dos mesmos.



Figura 2 - Esquema representativo da seleção dos sujeitos participantes da pesquisa.

**São três eixos temáticos, a saber: identidade e diversidade, sustentabilidade e protagonismo, comunicação e múltiplas linguagens.

3.2.3 Técnica e Instrumentos de Pesquisa

Foi realizada a entrevista estruturada como técnica de pesquisa, sendo esta caracterizada como o procedimento mais usual no trabalho de campo na pesquisa qualitativa, pois através dela “[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (CRUZ NETO, 1994, p. 57).

A entrevista estruturada “desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados, [...]” (GIL, 2010, p. 113). No caso deste estudo trabalhamos com duas perguntas geradoras as quais são apresentadas posteriormente.

Foi escolhido horário e local apropriado para a realização da entrevista, um lugar climatizado e que não tivesse interferência de barulhos ou interrupções externas. Inicialmente, foi apresentado o estudo para o entrevistado, especificando seus objetivos principais e os caminhos percorridos pela pesquisadora. Logo após, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual o entrevistado teve total liberdade de manifestar sua adesão ao estudo ou não.

A entrevista foi conduzida pela pesquisadora junto aos candidatos que aceitaram participar do estudo, seguindo os procedimentos destacados a seguir:

- A pesquisadora explicou que o entrevistado deveria responder com o maior número de detalhes cada reposta;
- Para isso ele poderia pensar o tempo necessário para iniciar a sua colocação;
- Somente após a primeira pergunta feita e respondida foi apresentada a segunda pergunta, seguindo os mesmos procedimentos.

A entrevista foi registrada em áudio e gravação audiovisual. Tal procedimento se fez importante para que fossem percebidas as manifestações que fazem parte do contexto, bem como para que não se perdesse nenhum detalhe da mesma, visto que a técnica utilizada exige do pesquisador retornar aos discursos inúmeras vezes contribuindo para a análise da percepção dos sujeitos sobre o tema questionado (BELEI et al., 2008).

Em estudo de revisão, Belei et al. (2008, p. 192) afirmam que, além dos pontos destacados anteriormente, a recente utilização da áudio-gravação a fim de permitir “um certo grau de exatidão na coleta de informações” é também “uma comprovação frente aos tradicionais questionamentos da subjetividade da pesquisa qualitativa”.

Como instrumento foi utilizada uma câmera de filmagem, marca *SONY*, modelo DSC-HX1. Para registro de áudio foi utilizado gravador de áudio da marca *SONY*, modelo DVR 800III e, por fim, juntou-se às impressões anotadas em caderno pela pesquisadora.

3.2.4 Técnica de Análise das Informações

Nesta abordagem fenomenológica de pesquisa utilizou-se para a coleta e interpretação dos dados a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, de autoria de Moreira, Simões e Porto (2005). A mesma se estrutura em três momentos que foram efetivados neste estudo: a descrição que se caracteriza enquanto relato ingênuo – momento em que, por meio da entrevista gravada e das impressões anotadas pela pesquisadora, se buscou o entendimento do discurso do sujeito a partir das perguntas geradoras: O que é corpo para você? Como o corpo dos alunos é trabalhado nesta escola?

Após a devida transcrição das falas dos sujeitos, passamos para o segundo momento, a identificação das atitudes. Nesta etapa foi selecionado o que mais nos chamou atenção no relato dos sujeitos, tentando não perder o foco do contexto geral da mesma. Ato contínuo, foram retirados os elementos identificadores que posteriormente se desenhariam nas unidades de significado constituindo-se na análise eidética, ou seja, o destaque do que é mais importante na fala de cada sujeito a partir da visão do pesquisador.

Logo em seguida foram construídos os quadros com as unidades de significado apreendidas dos discursos dos sujeitos, buscando os pontos de convergência e divergência entre as falas dos entrevistados, surgindo daí a possibilidade da análise nomotética, para em seguida passarmos para o último momento, o da interpretação. Para compreender o fenômeno na sua essência buscamos a “estrutura do pensamento do sujeito que pode como um todo pertencer a outros indivíduos” (MOREIRA, SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111). A partir daí se fez a discussão com as referências teóricas que apoiaram o estudo.

A fim de verificar se as questões geradoras eram significativas para atender aos objetivos propostos, e ainda, “ensaiar” os procedimentos de coleta deste estudo, foi realizado um projeto piloto que entrevistou dois professores de escolas estaduais, os quais tiveram suas respostas gravadas e transcritas, alocadas no anexo I.

Assim, fizemos a primeira pergunta: O que é corpo para você? E, somente após a resposta completa realizamos a segunda pergunta que foi diferente para cada um dos participantes do piloto, a fim de saber qual delas delimitava o que gostaríamos de conhecer. Portanto, para um professor perguntamos: Como o corpo dos alunos é **trabalhado** nesta escola? e para o outro indagamos: Como o corpo dos alunos é **tratado** nesta escola? Sendo a primeira definida para nosso estudo, visto a riqueza de detalhes que pode alcançar focando especificamente o tema desse estudo.

3.2.5 Comitê de Ética e Pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro sob o número 2.648 (cópia no anexo II), no qual consta a autorização para a realização do estudo desde que os participantes concordassem com sua inclusão a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido presente no anexo III.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA

Ao iniciar a apresentação das minhas descobertas considero interessante situar o leitor quanto a minha chegada ao campo de pesquisa, informá-los como fui recebida e por fim, quais cenas me chamaram atenção nesse instante. Isso se faz importante na medida em que aproxima o leitor da realidade que vivi, favorecendo com que ao adentrar os achados dessa investigação entenda o olhar e lugar de onde fala o autor.

A coleta de informações propriamente dita, iniciou-se quando entrei em contato com a secretária adjunta de educação do município e ainda com a diretora da escola a fim de que fosse obtida autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Isto feito, organizei os instrumentos de coleta e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, me direcionando posteriormente, numa quinta-feira, para a referida escola.

A Escola Municipal Pio XII já era de meu conhecimento, visto que no ano de 2010, após aprovação no concurso público municipal, trabalhei na mesma como docente do componente curricular Educação Física.

Em que pese já ser familiarizada com sua localização, isso não fez com que eu me impressionasse menos quanto às más condições de moradia, limpeza e organização a que as crianças e jovens que estudam nessa escola e moram nos arredores da mesma, se encontram submetidos.

A escola é referência no bairro em que se encontra, sendo que ao lado da mesma fica alocado o posto de saúde e a creche dessa localidade. Tem ainda um espaço enorme que não é totalmente construído, sendo tomado por vegetação muito crescida. No entanto, em seu interior o zelo e o carinho pela instituição ficaram nítidos quando vi os jardins, a limpeza do pátio, a pintura das portas e grades. Tudo colaborava para que esse local fosse mesmo uma referência para as crianças e adolescentes daquele bairro.

No primeiro dia, cheguei à escola às 7 horas, horário de início de seu funcionamento e que todos os sujeitos envolvidos no processo (professores, funcionários, pais e alunos) estavam chegando. Uma pessoa ficava na porta para receber os pais com seus filhos bem como direcioná-los ao café da manhã.

Entrei e procurei a diretora com quem havia combinado os procedimentos de coleta no dia anterior. Inicialmente não fui reconhecida pelas pessoas que estavam na secretaria e no portão, afinal dois anos tinham se passado desde a minha saída. Mas aos poucos os professores foram sinalizando minha presença e isso inicialmente me causou certo receio. Pensava o quanto aquilo podia ser prejudicial à realização da pesquisa, mas no decorrer dos procedimentos percebi que foi excelente ter feito parte daquele ambiente. Os entrevistados tinham mais liberdade de conversar comigo, não tinham a impressão de que eu estava fazendo uma pesquisa para a própria prefeitura ou alguma desconfiança desse tipo, percepções que poderiam inibi-los. Além disso, me considerava seu par e isso causou ainda mais proximidade com os sujeitos da pesquisa.

Após ter combinado com a diretora todos os detalhes quanto aos sujeitos sorteados para as entrevistas e ter em mãos o horário de aulas da escola, bem como a sala na qual seriam realizadas as entrevistas, me direcionei à mesma para montar os equipamentos de vídeo e áudio. As entrevistas aconteceram no antigo laboratório de rádio escola – oficina do PME que vigorava dentro do laboratório de informática, uma sala totalmente climatizada, equipada com duas mesas e quatro cadeiras confortáveis. Nessa sala não havia nenhuma interferência externa, visto que era totalmente vedada com vidros, favorecendo para que ninguém pudesse ouvir o que era dito em seu interior e vice-versa.

Depois de arrumar todos os equipamentos na sala fui ao encontro da vice-diretora que me direcionou aos devidos entrevistados sorteados. Ela sempre me indicava aquele que estava em horário de estudos²³ (quando eram professores) ou em horário vago (quando no caso dos oficinheiros) ou ainda realocava um assistente de turno quando da entrevista de outro.

Durante as “andanças” pelos corredores da escola algumas cenas me chamaram atenção e essas serão descritas ao longo da explicação dos procedimentos efetuados. A *primeira cena* que prendeu minha atenção foi que a escola era silenciosa e escura, faltava cor, iluminação, cada grupo de aluno estava dentro de sua sala com seu respectivo professor, alguns ainda circulavam se queixando de dores ou problemas que seriam resolvidos pela coordenação ou direção. Alguns professores se encontravam na sala direcionada para eles, sendo ela bem equipada com computadores e internet, uma mesa grande, dois sofás,

²³ A jornada semanal dos professores envolve 25 horas de trabalho com o aluno e 15 horas direcionadas para planejamento, estudo com outros professores do seu eixo, reunião com direção e coordenação, dentre outras atividades (MADUREIRA, 2013).

banheiros, ar condicionado e geladeira. Neste local eles ficavam sentados, outros mexiam no computador, num silêncio quase que absoluto.

Durante esse tempo fui encontrando com alguns companheiros da época de professora e eles me receberam muito bem, sempre perguntando o que eu estava fazendo ali, se iria voltar para a escola ou não. Isso me deixou muito satisfeita, sendo a *segunda cena* que mais me impressionou, quando uma auxiliar de serviços gerais abriu os braços e disse: “Que beleza! Você está de volta!” Foi uma pena ter que dizer que não voltaria mais, mas foi brilhante perceber como aquele espaço me marcou.

Fui me aproximando das pessoas que a vice-diretora me apresentava, informando-as a respeito da pesquisa, formalizando o convite para participarem em seguida. Não obtive nenhuma recusa dos entrevistados sorteados, visto que todos aceitaram participar da pesquisa, o que fortaleceu minha percepção sob a importância de ter habitado aquele espaço anteriormente e ser, de uma forma ou de outra, próxima àquelas pessoas.

As entrevistas ocorreram tranquilamente, com tempo máximo de duração de vinte minutos. No entanto, todos os sujeitos perguntaram sobre a câmera de vídeo, os quais foram informados que a mesma estava sendo utilizada a fim de registrar as informações obtidas na entrevista, sendo esclarecido a eles que somente eu teria acesso à gravação do vídeo, tendo assim a anuência dos mesmos para que a entrevista fosse registrada por meio da filmagem.

Quando estava nos corredores chamando o quarto entrevistado, uma *terceira cena* me marcou. Uma criança estava passando no corredor e com toda veemência um educador gritou indagando-o onde ele estava indo, exigindo, em seguida, que ele imediatamente se direcionasse à sua sala. É evidente que para nós que vivenciamos uma escola de tempo parcial, ainda na estrutura tradicional de ensino, não nos espantaríamos com tal atitude, mas diante das leituras desenvolvidas neste trabalho, confesso ter ficado surpresa, pois ao longo da revisão de literatura sobre ETI fui desenhando como deveria ser esse tipo de escola, e por isso, me espantei tanto, me fazendo perceber que algumas coisas ainda pareciam iguais.

A *quarta cena* vai muito ao encontro da terceira. Ao conversar com uma pessoa no corredor, vi uma turma saindo de sala para se direcionar ao pátio, onde teria aula. Todas as crianças da sala em questão (ciclo da infância) estavam com os braços cruzados para trás e a cabeça baixa andando numa fila quase perfeita. Neste mesmo sentido, adolescentes também se direcionavam a outro ambiente e também tinham que andar em fila, demarcando com isso que as filas ainda são presenças marcantes no âmbito escolar e se encontram em vigor ainda

nos dias de hoje e em iniciativas inovadoras de escola, como a em análise, nos remetendo ao formato de escolas que disciplinam os corpos, os sujeitos.

Foucault (2010) explica que os métodos de disciplinamento não foram utilizados somente nesses espaços, mas também em quartéis, hospitais e igrejas, visto que acreditavam que era preciso um método que organizasse “o múltiplo” era necessário “se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ordem”. Para esse autor, a disciplina foi o método utilizado, visto que formava “quadros vivos”, aqueles que “transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2010, p. 143).

Isso nos ajuda a entender o silêncio, as salas de aula uma ao lado da outra, os grandes corredores. As normas da disciplina exigem uma vigilância contínua e prevê que os espaços estejam sempre numa determinada ordem para que um único olhar possa vigiar a todos e perceber aqueles que não se enquadravam dentro dos padrões, num sistema panóptico²⁴ de observação da qual não escapa nenhum detalhe (FOUCAULT, 2010).

A disciplina pode ser considerada a “arte de dispor em fila” e as filas hierarquizam os sujeitos, sendo sempre o “lugar que alguém ocupa numa classificação” (FOUCAULT, 2010, p. 141). O mesmo autor ainda esclarece que há muito tempo as filas são utilizadas em colégios, no caso da educação dos Jesuítas, sempre era encontrado um tipo de educação binária e maciça, com sala de até duzentos alunos sempre dispostos em filas. No século XVIII a organização em fila começa a repartir os indivíduos na escola.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] Determinando lugares individuais tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2010, p. 142).

Por todas essas descrições anteriores com relação ao controle dos espaços, dos tempos, dos corpos, o que me causou espanto foi o seguir de uma disciplina como algo sinônimo de eficiência, de valores, de organização, mesmo numa escola que se propõe a repensar os

²⁴ O panoptismo foi inventado por Jeremy Bentham, se consistindo num projeto arquitetônico que privilegiava a observação com menos gasto quanto a segurança. No mesmo um guarda ficava no centro do prédio e poderia ver todas as celas e ao mesmo tempo todos os presos veriam que estavam sendo vigiados. Sobre isso ler Foucault (2010) principalmente no capítulo III.

tempos e espaços, os corpos, os sujeitos, enfim mesmo numa escola de educação integral em tempo integral.

Embora não seja contra a organização dos tempos e espaços, compreendo que uma educação que se propõe a formar sujeitos preparados para agir numa democracia, na qual os mesmos possam lutar pelos seus direitos e exercer seus deveres e ainda superar as dificuldades a que são submetidos a partir do momento em que se reconhecem como corpos ativos inseridos na sociedade, não pode sustentar um processo educativo a partir da premissa de uma disciplina castradora, que vigia e domina os sujeitos numa disputa de poder.

A respeito desta questão, Santin (2011) pontua que se a corporeidade é disciplinada ela continua sendo parte secundária do Ser humano, a parte que ainda “deve ser sacrificada em função dos ideais verdadeiramente humanos da humanidade, seja em relação ao indivíduo, seja em relação à coletividade” (SANTIN, 2011, p. 64).

Nesse caso, eu me pergunto quais são os ideais verdadeiramente humanos seguidos pela ETI contemporânea que ainda se propõe a uma disciplina castradora: formar sujeitos para passar no vestibular, para alcançar bons empregos, para responder bem a avaliações externas? Ou educar os sujeitos para a vida, para saber agir nesse mundo se reconhecendo como parte do mesmo?

Foram dois dias intensos de coletas, mas ao final fiquei muito satisfeita com o resultado, as entrevistas fluíram da melhor maneira, tive certeza de que as perguntas elaboradas atenderam ao problema de pesquisa e que, além disso, consegui realizar as conexões necessárias entre corpo e a educação integral.

Uma observação, no entanto, poderia ser considerada como limite dessa pesquisa inicialmente. A maior parte dos entrevistados, quando realizada a primeira pergunta, indagava sobre qual tipo de corpo eu estava perguntando, diziam eles: “Corpo da escola ou corpo humano?” “Corpo? Qualquer corpo? Corpo coisa ou corpo de gente?” Mas como eu não sinalizava nenhuma resposta, ou somente repetia a pergunta, eles acabavam respondendo sob todas as óticas que consideravam e ao final percebemos que corpo da escola ou corpo humano para eles acabavam tendo o mesmo significado. Por isso, acredito que foi interessante ter deixado em aberto essa questão, e essa observação passou de limite para contribuinte com a análise dos discursos dos sujeitos.

Após essas considerações, passo a seguir a apresentar minhas descobertas em relação a essa pesquisa, visto que a partir do momento que construí os quadros com as unidades de

significado que convergem e divergem nas falas dos sujeitos passarei ao momento da interpretação.

Segundo os autores dessa metodologia, Moreira, Simões e Porto (2005, p. 111),

[...] é conveniente agora recuperar os pressupostos teóricos constantes sobre o fenômeno pesquisado, colocados em suspensão ou em “epoché” no momento anterior, confrontando os pontos de vista dos autores com o relato dos pesquisados. Da mesma forma pode-se, através de variação imaginativa, buscar a interpretação dos discursos observando a coerência tópica (no interior dos relatos dos sujeitos), bem como a coerência utópica (relação dos discursos dos sujeitos e o contexto envolvente do fenômeno).

4.2 O QUE É O CORPO PARA VOCÊ?

“O que é corpo para você?” foi a primeira pergunta que fizemos aos nossos entrevistados. Inicialmente, quando fazíamos tal pergunta os sujeitos comportavam sempre da mesma forma, apresentando uma expressão de dúvida, como se a pergunta fosse ao mesmo tempo óbvia, mas quase impossível de se responder. Essa reação não nos assusta, visto que eu mesma, antes de ter contato com esse assunto, também nunca tivesse parado para entender o que é o corpo.

O conceito de corpo sempre foi um problema para a humanidade, desde o Período Clássico Grego até os dias atuais, diversos filósofos, dentre eles Platão, Merleau-Ponty e outros, já tentaram definir o corpo, corroborando para que várias interpretações surgissem, pois como ressalta Novaes (2003, p. 9) “[...] para alguns, ele é ao mesmo tempo enigma e parte da realidade objetiva, isto é, coisa, substância; para outros, signo, representação, imagem”.

Acreditamos que conseguimos compreender qual a concepção de corpo para aquelas pessoas e para que pudéssemos analisar a fala desses sujeitos e, principalmente, a fim de seguir os momentos do método escolhido, elaboramos o quadro 1, fruto da análise eidética dos discursos²⁵.

²⁵ As entrevistas foram transcritas na íntegra e se encontram disponíveis no anexo IV.

Quadro 1 - Unidades de significado relativas a questão “O que é corpo para você?”

UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS									TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Físico, concreto, matéria, objeto	X	X				X	X		X	5	56%
Máquina, conjunto de peças/membros		X	X	X						3	33%
Movimento/vida		X			X			X		3	33%
Templo, morada, imagem e semelhança de Deus		X			X					2	22%
Mistério		X								1	11%

*Sujeito 1 – Davi, 2 - Mariana, 3 – Rodrigo, 4 – Paulo, 5 – Ricardo, 6 – Letícia, 7 – Joana, 8 – Laura, 9 – Carlos.

A partir da observação do quadro 1 podemos perceber que a unidade de significado de maior convergência foi aquela que abarcou o corpo com sentido de corpo físico, concreto, matéria e objeto; seguida pela unidade que considera o corpo como máquina, um conjunto de peças e de membros. Podemos considerar que essas duas primeiras unidades de significado abarcam o mesmo sentido, visto que, partem do paradigma traçado para o corpo na sociedade ocidental, somando-se um total de oito sujeitos.

Merleau-Ponty (1971) pontua que o dualismo psicofísico cartesiano, pautado na psicologia clássica, via o corpo como um objeto, o qual se diferenciava de uma mesa ou cadeira por poder perceber e talvez desviar das mesmas. No entanto, o próprio autor indaga: o corpo seria mesmo somente um objeto, uma coisa, algo a ser percebido? Ele evidencia que um objeto é sim aquele que pode ser observado, percebido em suas mínimas partes, visto que esse seria seu próprio conceito, aquilo que é formado de partes, numa relação quase sempre mecânica ou exterior. Mas o corpo não! É o corpo que percebe! “[...] observo os objetos exteriores com meu corpo, manejo-os, inspeciono-os, rodeio-os, mas quanto a meu corpo não o observo;” eu vivo por meio do corpo, para poder observá-lo, tal como se faz com um objeto, seria necessário “dispor de um segundo corpo que, êle próprio, não seria observável” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 103).

Não acontece outra coisa, apesar das aparências, com meu corpo tátil, porque se posso apalpar com minha mão esquerda minha mão direita enquanto ela toca um objeto, a mão direita objeto não é a mão direita tocante; a primeira é um lançamento de osso, de músculos e de carne esmagada num ponto do espaço, a segunda atravessa o espaço como um foguete para ir revelar o objeto exterior em seu lugar. Enquanto vê ou toca o mundo, meu corpo não pode pois ser visto nem tocado. [...] O corpo não é pois qualquer um dos objetos exteriores, que ofereceria somente esta particularidade de estar sempre lá. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 103-104).

E conclui “[...] Assim a permanência do corpo próprio, se a psicologia clássica a tivesse analisado, poderia conduzi-la ao corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio de nossa comunicação com ele [...]” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 104).

Podemos perceber o corpo concebido como um objeto quando o sujeito 6 (Letícia) o conceitua a partir das leis da física “*corpo é qualquer coisa que tenha alguma massa e que ocupe algum lugar nesse planeta, nesse espaço*”, ou até mesmo quando o sujeito 3 (Rodrigo) e o sujeito 1 (Davi) o definem como a soma de partes ou um conjunto de membros – “*Corpo: conjunto de membros! Defini!* (Rodrigo) ; “*Tem assim o corpo físico que é assim a pele, a carne, os músculos, os nervos, órgãos...* (Davi).

Nos três discursos identificamos uma estrita relação com o conceito disseminado pelas ideias de Descartes na modernidade ou até mesmo antes dele na própria medicina, que já previa cuidados com esse corpo físico.

No discurso do sujeito 9 (Carlos) observamos uma tentativa maior de explicação do corpo como objeto físico “*Corpo é o... como eu diria, é a estrutura que a gente vê, o que sustenta o ser humano [...] é o corpo físico, a gente consegue pegar as partes [...] É um órgão material, uma coisa concreta. É isso!*”.

Entender o corpo somente por meio da dimensão física é uma forma de concordar com a histórica dicotomização do sujeito, com a disciplinarização e controle do mesmo na escola, perpetuando a visão que consiste em exercer uma “*supervalorização das operações cognitivas e no distanciamento do corpo, pretendendo não somente discipliná-lo, mas obscurecer seus sentimentos, ideias, lembranças e até mesmo anulá-lo*” (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 212).

Sobre a fala de Carlos se desvelam outras análises que partem inicialmente da perspectiva religiosa, visto que se existe algo que eu posso ver, também existe algo que eu não posso ver. E nessa perspectiva isso poderia ser considerado o espírito, versão muito disseminada na Idade Média, principalmente com os estudos de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

Por outro lado, poderíamos analisar tal fala sob a ótica dos ideais modernos que tentando se soltar das amarras religiosas deram outro nome ao que nós não podemos ver, seja esse fragmento a mente ou o pensamento.

Na verdade, as duas interpretações abrem espaço para que possamos discutir esse corpo fragmentado, dividido entre objeto/sujeito, matéria/espírito, corpo/mente. Somos sim diversas dimensões, mas somos dimensões que se entrecruzam e se perdem uma nas outras, não havendo divisão de espaço e tempo para uma ou outra. Existindo dessa forma uma tensão dialética constante que orquestra a vida e a história (FERNANDES, 2013).

Antes de ser um fato objetivo, a união da alma e do corpo devia ser pois uma possibilidade da própria consciência e a questão se colocava em saber o que é o sujeito percebe, se deve sentir um corpo como seu. [...] Ser uma consciência ou mais certamente ser uma experiência, é comunicar-se interiormente com o mundo, o corpo e os outros, estar com eles em vez de estar ao lado deles (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 108).

Mas não foi esse o ideal perseguido pela humanidade. Pautada nos estudos de Descartes a mesma encarou objeto e sujeito como “coisas” opostas. Para Nóbrega (2005), por meio da sua célebre frase “Penso, logo existo”, Descartes inaugurou uma forma de olhar o corpo tal como um objeto, para que excluindo assim as paixões e sensações, se pudesse chegar a verdade absoluta. Por meio da dúvida metódica, desejava instrumentalizar o homem para a dominação da natureza.

Para a mesma autora, o dualismo cartesiano tão em voga ainda nos dias atuais, como demonstrado nos discursos dos sujeitos dessa pesquisa, apresentava-se em dois níveis, um ontológico e outro epistemológico. No primeiro a essência do ser é o pensamento, do qual o corpo seria sempre algo contingente, no segundo só a razão conduziria a verdade, fazendo assim oposição à emoção (NÓBREGA, 2005).

“Tem-se que a alma move o corpo e este atua sobre a alma através dos sentimentos e paixões. Os aspectos da separação podem ser expressos na concepção de corpo-máquina e o da união dos princípios da moral [...]”, a união corpo e alma é o fundamento da moral cartesiana. A moral funciona como um complemento da medicina. “Assim como a medicina proporcionava uma técnica para dominar o corpo, a moral, visando o bem da alma, constituir-se-ia numa técnica para dominar as paixões” (NÓBREGA, 2005, p. 38-41).

A visão de corpo-máquina, como vimos, direcionada pela medicina, também é muito forte nas falas das pessoas entrevistadas. O sujeito 4 (Paulo) expõe que tanto o corpo docente da escola como o corpo do Ser humano é uma máquina, “*Uma máquina que se não estiver engrenado não funciona.[...] não vai funcionar e não vai ter um bom resultado. É uma máquina mesmo*”.

Como discutimos ao longo dessa pesquisa, o conceito de homem-máquina foi elaborado a fim de que o mesmo pudesse ser estudado em seus mínimos detalhes. Dissecado e separado em partes, o ser humano passa a ter engrenagens, precisa ser lubrificado (como no discurso de Paulo) e, além disso, pode ser também modificado, reconstruído. Podemos trocar suas peças, alterar sua fisionomia, ou seja, como adverte Le Breton (2003), nesta ótica o corpo passa a ser rascunho que pode ser retificado pela tecnologia, uma matéria-prima a ser arranjada de outra forma.

Encarado como máquina o corpo abre inúmeras possibilidades. Ele pode passar de excesso, de acessório (LE BRETON, 2003), de coadjuvante, para se tornar o artista principal, como o *Robcop*, que supera as limitações de seu corpo natural e passa a ser a salvação da humanidade quando se junta à máquina num processo híbrido.

Para Novaes (2003, p. 10, aspas do autor), “Pensar o corpo apenas como uma máquina – ou, no limite, sua substituição por ‘máquinas inteligentes’ – é o mesmo que ver sem perceber”. Continua o autor, “A máquina funciona, o corpo vive, isto é, estrutura seu mundo, seus valores e seu corpo”.

La Mettrie, quando radicalizou Descartes e colocou em debate um ser humano como uma máquina, tentava suprir as amarras formadas pela religião que sempre atrelavam a liberdade humana à sujeição religiosa. Para ele ser autônomo foi uma possibilidade avistada quando se considera o corpo uma máquina (ROUANET, 2003).

Se é uma máquina, uma máquina auto-regulável, um relógio que dá corda a si mesmo, não necessita nem de maquinista nem de relojoeiro. Com isso, o homem passa a ser dono do próprio destino. Do mesmo modo como não precisa de Deus, o homem não precisa de uma alma espiritual. Sua alma é um princípio de vida, que dirige as funções do corpo, mas é tão material quanto o próprio corpo. Como não existe mais alma espiritual, o corpo é revalorizado. É agora a única realidade do homem, cuja função mais alta, o pensamento, passa a ser exercida por essa coisa pensante que é o cérebro, e não por uma substância espiritual mais elevada (ROUANET, 2003, p. 41).

Reduzir o corpo a uma só substância, a matéria, teve consequências positivas e negativas para as pessoas da contemporaneidade. Se por um lado redescobrimos o valor do corpo, que agora não deveria mais estar subjugado a condições externas/superiores, por outro, banalizamos o mesmo, considerando-o uma mercadoria. “O corpo é uma simples máquina, e as máquinas podem ser consertadas. Trata-se agora de aperfeiçoar o corpo, como antes se queria aperfeiçoar a alma” E conclui o autor de forma brilhante “Não se trata mais da imitação de Cristo, mas da imitação de Schwarzenegger” (ROUANET, 2003, p. 54).

Vimos que algumas empresas têm construído mecanismos para se prolongar a vida considerando o ser humano como uma máquina, no qual podem ser implantados chips de memória ou de experiências de vida, num humanismo contemporâneo que invade os testes laboratoriais. Engraçado é que se a morte é considerada o fim das experiências diárias e com a gravação e reprodução dessas acreditamos poder adiar tal fim, fica mais que comprovada a importância da vivências dessas experiências.

Se vivo por meio do meu corpo e tais sensações e memórias serão posteriormente reproduzidas, significa que só viveu quem experimentou. Quem tiver tal chip implantado em seu cérebro nunca saberá a sensação de viver a brisa do mar, ver a linha do horizonte, o pôr do sol, o brilhar de um sorriso, sentir a energia de um abraço, a emoção de uma vitória, o arrepiamento de um hino; será somente reprodutor de uma experiência.

E mais, se prolongar a vida ou (re)inventá-la é tão importante, podemos conjecturar duas hipóteses: a primeira é que ainda sejamos dominados pelo medo do desconhecido, do inferno, da outra vida, da passagem, qual seja o nome que qualquer religião queira dar à ela, apostando ainda na dominação do homem por crenças religiosas. A outra hipótese é que a vida traz experiências muito gratificantes, sensações prazerosas que queremos repetir infinitas vezes.

Se assim for, não temos que privar nossas crianças e adolescentes dessa vida numa relação de poder e dominação, induzindo-as sempre a se preparar para um futuro que, às vezes, parece ameaçador. Temos que estimulá-las a viver, a experimentar todas as sensações disponíveis por meio da relação corpo-mundo, a viver o hoje, a incorporar aprendizagens para o agora, para essa vida.

Esse viver intensamente não traz tanta segurança como a ideia de certezas e verdades pré-estabelecidas e transmitidas pela ciência moderna. No discurso do sujeito 2 (Mariana) podemos perceber com clareza a segurança que a ideia de se ter um corpo-máquina nos traz.

Para Mariana o corpo é máquina perfeita que nós possuímos, máquina essa que é também um mistério, mas que facilmente será solucionado daqui algum tempo pela medicina. Nas palavras da entrevistada, o corpo é *“essa máquina aí que todo mundo procura entender todo dia, pesquisar o máximo possível, cheio de mistério ainda que a medicina não conseguiu descrever [...]”. Enfim, eu acredito que daqui uns cem anos, nós seres humanos estamos compreendemos quase que... quase que tudo, [...]”*.

Podemos observar que as categorias mistério e problema se confundem. A respeito desta questão, Regis de Moraes (2011) nos auxilia esclarecendo que o corpo-problema é aquele no qual a medicina pode intervir, solucionando as doenças mais complexas, os casos mais difíceis. Já o corpo-mistério é aquele que nos envolve em sua trama, sem podermos nos desvencilhar desse mistério. O corpo do homem é “[...] simultaneamente, problemático e misterioso, pois que podendo ser campo de esquadramento e objeto de conhecimento, também é, em sua existencialização plena, manancial de mistérios” (REGIS DE MORAIS, 2011, p. 74).

O ser humano pode interferir nesse corpo, objeto de investigação, tanto na dimensão micro como macroscópica, descobrindo os mais vastos caminhos que o corpo desenha, desvendando suas entranhas como um problema possível de se solucionar com laboratórios e equipamentos. Mas a humanidade não consegue compreender que mistério é esse que traz a vida, ou seja, como indaga Regis de Moraes (2011, p. 75) “que força é esta que gera e sustenta as energias básicas do viver?”.

Essa pergunta abre premissa para a análise das falas dos sujeitos 5 (Ricardo), da própria Mariana e também do sujeito 8 (Laura), visto que todos consideraram que o corpo é movimento, porém, divergindo suas falas por entenderem esse corpo-movimento sob óticas diferentes.

Para Ricardo movimento é vida, como se observa em sua fala “[...] *Aí quando eu paro para pensar assim, o corpo para mim dentro de sala de aula, é vida e sempre vai ser vida para mim e é movimento, principalmente porque eu trabalho com criança. A criança desde que ela sai do ventre ela é movimento, em todos os sentidos a criança é movimento*”.

Nóbrega (2010) ressalta que para Merleau-Ponty o corpo também é movimento e por isso mesmo também é gesto, é linguagem, é história. “É por princípio que toda percepção é movimento não havendo possibilidade de se compreender o corpo sem sua motricidade, sem sua capacidade de se pôr em movimento, de movimentar-se” (NÓBREGA, 2010, p. 48).

A mesma autora se dedica a nos explicar o conceito de percepção e sensação sob a perspectiva da fenomenologia existencial. Para ela esses dois elementos não são inferiores à razão, sendo essenciais no processo de conhecimento dos fenômenos. O conceito de percepção parte da ideia de simplesmente ter estímulos sensoriais no ato do reconhecimento de objetos de forma empírica e avança rumo à compreensão de que o que percebemos está

ligado ao “jogo dinâmico do organismo que envolve o entorno, a história e a cultura” (NÓBREGA, 2010, p. 70)

Para Merleau-Ponty, a percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. A intencionalidade não é algo intelectual, mas uma experiência da motricidade. [...] A experiência perceptiva é uma experiência corporal na qual reencontramos ou religamos a unidade do sujeito e do mundo, bem como do próprio ato perceptivo (NÓBREGA, 2010, p. 72-73).

A motricidade por sua vez é o movimento que tem intenção, que se abre para apreender o mundo com o corpo. Sob essa ótica o corpo não seria o interlocutor entre um eu interno e o mundo externo, entre o mundo e uma consciência desencarnada, mas sim aquele que possui “uma inteligibilidade, uma intenção, um sentido de totalidade que se manifesta no movimento e no entendimento simultaneamente, numa palavra, na motricidade” (NÓBREGA, 2005, p. 64-65).

Por fim, para Merleau-Ponty (1971, p. 149-150, aspas do autor)

[...] o movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. [...] Um movimento é apreendido quando o corpo o compreendeu, isto é quando êle o incorporou a seu “mundo”, e mover o corpo é visar através dêle as coisas, é deixa-lo responder a sua solicitação, que se exerce sobre êle sem nenhuma representação.

Já a entrevistada Mariana entende que o corpo é movimento na medida em que, como uma máquina que precisa de utilização e lubrificação, “[...] *somos todo articulado quer dizer que nós temos que estar movimentando constantemente [...]*”, ou seja, é preciso movimentar tais articulações a fim de consiga benefícios para “[...] *o corpo físico, mas o corpo também para promover saúde[...]*”.

Laura, por outro lado, acredita que corpo é movimento, mas emite tal expressão pautada numa visão utilitarista de corpo, que via o mesmo para carregar uma alma, para movê-la. Nessa perspectiva eu passo a ter corpo e não a ser um corpo. Como percebemos também na fala do sujeito 7 (Joana), “*Corpo para mim é assim... algo que é seu, e o que é seu você tem que cuidar!*”.

“A expressão ‘sou meu corpo’ sintetiza o encontro entre o sujeito e o corpo. O ser humano se define pelo corpo; [...]” dito isso, é importante entender que “a subjetividade coincide com os processos corporais” (NÓBREGA, 2010, p. 54, aspas do autor). Na ótica que tentamos apresentar aqui, não há como entender o corpo como um objeto que se movimenta e serve para carregar a alma ou algo desse tipo, como o pensamento ou a mente, por exemplo.

O corpo não é pois um objeto. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Êle é sempre outra coisa além do que é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura, nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. Se se trata do corpo de outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer retomar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com êle (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 208-209).

Além de entender o corpo como movimento que é vida, Ricardo também compreende que o corpo é templo, expõe, tal como Mariana que o corpo é morada de Deus, que fomos criados a sua imagem e semelhança e por isso devemos reconhecer esse corpo enquanto algo sagrado que deve ser cuidado da melhor forma.

Para Gonçalves (2012) a Idade Média em sua raiz cristã trouxe uma nova forma de interpretar a vida humana, tratando sempre como algo transcendente. “Por meio do dogma da criação, homem e mundo passam a ser vistos como criação de Deus, com uma história e um destino que transcendem a vida terrena” (GONÇALVES, 2012, p. 44). Nessa época instituiu-se também a ideia de corpo-pecado e alma como salvadora dos seres humanos, sendo a essência dos mesmos.

É interessante perceber ainda que somente o Ricardo apresentou divergência na sua fala, visto que considera o corpo vida, num movimento que nos traduz enquanto seres humanos, mas ao mesmo tempo se pauta na dicotomização religiosa que vê o corpo como receptáculo da alma.

Mesmo Mariana que teve seu discurso fortemente marcado por todas as unidades de significado, o fez sempre sobre a ótica desse corpo dividido, seccionado entre o mesmo e a alma, a mente, o espírito...

Seja por essa visão religiosa, ou pelo olhar racionalista vimos que os sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria, veem os indivíduos como algo fragmentado, a quem deve ser dadas atividades físicas para o corpo físico e atividades cognitivas ao intelecto. E é isso que vamos perceber ao longo da análise da segunda pergunta.

4.3 COMO O CORPO DOS ALUNOS É TRABALHADO NESSA ESCOLA?

A fim de entendermos especificamente como a visão de corpo apresentada na pergunta anterior se faz presente no cotidiano da experiência de ETI pesquisada realizamos a segunda

pergunta. Por meio da mesma vamos retornar à alguns temas que foram discutidos na terceira seção desse trabalho, visto que analisaremos por meio da fala dos sujeitos que habitam aquela escola qual a visão de corpo/corporeidade na educação integral a que se propõe.

O quadro 2 indica que mais da metade dos entrevistados acreditam que o corpo dos alunos é trabalhado com atividades físicas ou até mesmo com aquelas ditas extra-curriculares, embora na concepção de ETI de Governador Valadares elas figuram como currículo.

Esse resultado converge com o que encontramos nas respostas da pergunta anterior, ou seja, se tenho um corpo que é somente o físico, a ele devem ser dadas atividades físicas. Já exprimimos também que esse corpo/físico é entendido como contrário da mente, ou intelecto.

Quadro 2 - Unidades de significado relativas a questão “Como o corpo dos alunos é trabalhado nessa escola?”

SUJEITOS UNIDADES DE SIGNIFICADO										TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Com atividades físicas e atividades extra curriculares	X	X	X	X				X		5	56%
Não é bem trabalhado, fica sentado muito tempo.						X	X	X		3	33%
De forma integral: saúde, higiene, físico, valores, aprendizagem			X						X	2	22%
O tempo todo					X					1	11%
Com muitos cuidados						X				1	11%

*Sujeito 1 – Davi, 2 - Mariana, 3 – Rodrigo, 4 – Paulo, 5 – Ricardo, 6 – Letícia, 7 – Joana, 8 – Laura, 9 – Carlos.

Davi, Mariana, Rodrigo, Paulo e Laura concordam com essa visão e expressam em suas falas opiniões a respeito de um trabalho com o corpo na escola. Paulo, por exemplo, tenta explicar com maiores detalhamentos a relação existente entre corpo e escola. Para ele, a escola tem a função de lidar com o corpo principalmente nas aulas de Educação Física, na qual o professor vai trabalhar com a psicomotricidade com as crianças para que elas sejam futuros atletas. Isto porque, segundo ele, “[...] *se não fizer isso, ele não consegue chegar lá na frente com nada não, não vai ser atleta não, vai?*”.

Na verdade, salvo as considerações feitas por uma pessoa que não tem formação específica na área de conhecimento da Educação Física, seja por meio de uma abordagem ou outra, a Educação Física esteve presente na escola ou até mesmo fora dela, para cuidar do corpo, enquanto as demais disciplinas ou atividades do cotidiano cuidavam da mente.

E justamente por estar direcionada ao corpo, esse componente foi subjulgado a condição inferior na escola. Laura, durante sua entrevista, assim se posiciona “*Na minha*

disciplina [...] eles ficam sentados o tempo todo, agora nas atividades extras, nas aulas de Educação Física, eu não sei te falar como é trabalhado”.

Medina (1995, p. 12) aborda essa questão afirmando que houve uma “hipertrofia das manifestações intelectuais” que poderiam ser consideradas uma das razões para o tratamento inferiorizado dado à Educação Física perante as outras disciplinas, ficando subentendido pela dinâmica da aula e também pelos conteúdos propostos que não era necessário pensar para aprender o que estava sendo proposto, traduzindo fielmente a tradição racionalista/mentalista do paradigma para o corpo desenhado nessa sociedade.

Neira e Nunes (2009) pontuam que desde o seu surgimento a Educação Física foi utilizada para a conformação e disciplinarização dos corpos seja na escola ou fora dela.

[...] a Educação física tencionava educar os corpos rebeldes das crianças e jovens, buscando para além dos muros escolares, práticas corporais que efetivassem os mesmos propósitos. Em virtude da necessidade de sistematizar essas práticas e conferir-lhes um aspecto mais organizado e científico, surgiram os Métodos Ginásticos com base nas propostas que procuravam valorizar a imagem da ginástica para a sociedade mais ampla (NEIRA; NUNES, 2009, p.64)

Os mesmos autores recontam esta história, enfatizando que no Brasil, no entanto, foi somente na segunda metade do século XIX que a Educação Física entrou na escola. Nesta, os exercícios eram vistos como forma de correções ortopédicas ou ainda uma forma de evitar doenças infecciosas, traduzindo características higienistas, que neste caso, tinham influências militares, médicas e ainda didáticas tradicionais do sistema educacional da época (MONTEIRO, 2009).

Gonçalves (2012) contribui com essa discussão quando afirma que as práticas higienistas, militaristas e eugenistas, assim como as esportivistas, fizeram parte de um bloco de tendências de biologização do sujeito que tinham como objetivo principal a preocupação com a manutenção da saúde dos indivíduos.

Podemos perceber essa tendência de entender a Educação Física como aquela que trata somente da dimensão biológica dos indivíduos em várias falas de nossos entrevistados. Davi emite essa opinião ao apresentar a seguinte fala “*Corpo físico com atividades físicas não é! Aula de judô, tem oficina de judô, de atletismo e Educação Física não é!*”.

Para Nóbrega (2005, p. 46) a história da Educação Física brasileira é fortemente marcada pelo dualismo corpo/mente, “pondo o corpo a serviço da inteligência racionalizada”

e, além disso, a serviço de uma disciplina que castra a imaginação e a sensibilidade em prol da memorização dos saberes considerados mais importantes para a escola (NÓBREGA, 2005).

“A escola é cartesiana em suas práticas na fragmentação do conhecimento disciplinar, na estrutura física, onde não há espaço para o corpo, na valorização do racional e na marginalização das disciplinas que tratam do saber sensível” (NÓBREGA, 2005, p. 51).

No olhar de Medina (1995, p. 41)

A redução do corpo a uma de suas áreas de concentração – fato comum nas Ciências Humanas – é, ao mesmo tempo que esclarecedora de certas particularidades, perigosa, na medida que nos distancia dessa compreensão do todo harmonioso que devemos viver.

Privilegiar a dimensão intelectual do ser humano, como faz a escola e suas delimitações para as disciplinas ditas de sala de aula, bem como a dimensão física como pretende uma Educação Física alocada somente na quadra, buscando estritamente a execução de movimentos descontextualizados, não contribui com uma perspectiva educacional que entenda o sujeito em sua totalidade.

Partindo da compreensão de corporeidade a educação integral deve inaugurar o princípio no qual todas as manifestações do currículo trabalhem com o corpo e entendam o movimento como essencial para a vida e que isso não fique restrito à Educação Física ou do físico como vimos em nossas entrevistas.

Cada disciplina deve se diferenciar das demais pela sua especificidade (sem perder o foco no contexto educacional geral – a formação humana) e não pelo local que se encontra fixada a séculos, por exemplo na quadra ou na sala. É preciso entender o processo educacional como aquele que não tem lugar nem hora definida; a todo instante estamos nos educando num processo sempre inacabado. As experiências educativas propostas pela escola devem, por isso, transcender espaços e tempos determinados, avançando quanto a metodologias e práticas que contribuam para a formação do sujeito integral (MOLL, 2012).

Letícia e Joana responderam a indagação confundindo a expressão *trabalhado* como *tratado*. E pontuaram que a escola até tenta cuidar bem do corpo (Letícia), mas que eles não acreditam que uma ETI na qual as crianças passam muito tempo sentadas, sem uma estrutura física adequada, nem uma correção postural feita por profissionais, venha tratando bem as crianças. Em concordância a isso, Laura, mais uma vez tentando esclarecer como é o trabalho

com o corpo nessa escola, conclui que “*Agora na minha disciplina eles ficam sentados, [...] não tenho muito trabalho com o corpo não*”.

Essas afirmações nos remetem a duas dimensões, a primeiro o corpo visto somente enquanto físico e a segunda que é uma dúvida também já pontuada por Merleau-Ponty, como aprender sem entender o sujeito enquanto corpo? Como incorporar conhecimentos na imobilidade?

Além das contribuições de Merleau-Ponty a esse respeito, podemos contar também com os estudos de Assmann (2012). Para ele aprender alguma coisa está diretamente ligado a relação da corporeidade com o conhecimento. “Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 2012, p. 29).

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O “produto” da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagens [...] e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão (ASSMANN, 2012, p. 32, aspas do autor).

E continua afirmando que “[...] todo conhecimento tem uma inscrição corporal e se apoia numa complexa interação sensorial. O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções” (ASSMANN, 2012, p. 34).

Mas efetivamente não é dessa forma que a educação trabalha. Assim como o racionalismo cartesiano colocou o pensar na figura do cérebro, acima do sentir e do viver, a escola colocou a cabeça como centro do processo de memorização, de aquisição de novos conhecimentos ou de realização de práticas cotidianas (INFORSATO, 2006).

Para Vago (2002, p. 66), no Brasil do século XIX, a escola passou a ser entendida como espaço de difusão do saber racionalizado, em detrimento do saber produzido nas experiências cotidianas, sendo a ela atribuída a função de “mediadora entre os sujeitos e a sociedade”. Com isso se exclui as experiências que são sempre estritamente corporais da escola, restando a esse a utilização funcional dos olhos, mãos e cabeça.

As habilidade operativas, envolvendo os membros do corpo, conformavam-se aos ritmos determinados e à disciplina imposta pelos artefatos tecnológicos: assim o exigia a produção em escala industrial. Na escola, o corpo se resumia aos olhos, para decodificar os sinais da linguagem escrita impressa no quadro-negro e nos textos; às mãos, para reproduzir a leitura decodificada; e o cérebro, para ordenar e memorizar

as etapas, os conceitos e as operações exigidos por essa forma de socialização (INFORSATO, 2006, p. 101-102).

Merleau-Ponty (1971) nos ajuda expondo que eu tenho consciência do mundo por meio do corpo, ele é o pivô, o centro desse mundo. São as experiências vivenciadas que me farão conhecer o mundo, a cultura, a história, enfim, são por meio das experiências que tenho um aprendizado incorporado.

A criança que fica sentada na sala, passa a conhecer o mundo pelo lado das ideias, a criança que experimenta, cria e vive conhece o mundo por meio dela mesma e o que aprende passa a ter sentido para ela (NÓBREGA, 2010).

Outros entrevistados compreendem que naquela escola o corpo é trabalhado de forma integral, partindo da premissa de que se tem atividades específicas para todas as dimensões do ser humano, delimitando tempos e espaços específicos para cada uma delas.

Mas partimos da ideia que essa não é uma formação integral, podendo ser no máximo integrada. Se acreditamos estar nos dedicando a uma dimensão específica do sujeito em cada atividade, não entendemos esse sujeito como uma totalidade, ou seja, no momento de uma aula de Educação Física, por exemplo, não estamos trabalhando somente o físico, mas sim as emoções, a cognição, enfim, a corporeidade.

Rodrigo e Carlos defendem essa formação direcionada a cada “parte” do sujeito e, se voltarmos à primeira questão veremos que a partir da visão de corpo constituída por eles – corpo fragmentado –, a escola alcança o objetivo de proporcionar todos ou quase todos os tipos de atividades que abarcariam a formação completa do indivíduo.

Rodrigo afirma “[...] eu acho que até de uma forma agradável [...] aqui é trabalhado a educação, a higiene, saúde, aprendizagem e a guarda. É porque ele está guardado, aqui ele está livre da droga, está livre de apanhar na rua [...]”.

Na fala de Carlos também podemos observar tal constatação, visto que para ele o corpo é trabalhado na escola de várias maneiras. “*Parte de movimento: as atividades físicas, dança, judô [...]; valorização: quem pode tocar em você [...] valorizar seu corpo; educação: um respeitando o outro*”. Mas podemos perceber que não foi citado na sala de aula, como se o corpo não existisse nesse ambiente, existindo somente a mente.

Entretanto, num determinado momento Carlos apresenta uma divergência em sua fala. Ele conclui que está faltando trabalhar a parte psicológica dos alunos e afirma que “*a parte psicológica que conta também como o corpo*”.

Se o corpo é visto como físico, concreto, matéria e o entrevistado passa a reconhecer que a parte psicológica, ou seja, o que não é físico, não podemos ver, também é corpo, temos aí um ponto de análise interessante.

Podemos inferir que os estudos ligados à psicologia também direcionaram suas pesquisas à ciência empírica. Realizando testes e desenvolvendo métodos ligados a neurônios e neurotransmissores, começaram a divulgar uma psicologia/psiquiatria, ligada estritamente à medicina, à comprovação, à materialidade alocada no cérebro e não mais à sensibilidade, ao sentir, às sensações que estão não só na cabeça, no cérebro, mas no corpo todo.

Merleau-Ponty (1971) pontua que se sinto uma dor no pé, não tenho a ideia de uma dor no pé, simplesmente sinto algo que me incomoda localizado exatamente no pé.

Assim, a cognição, por exemplo, emerge também da corporeidade, “da dinâmica dos processos corporais”. Por sua vez a corporeidade surge da capacidade interpretativa “do ser vivo desde os níveis celulares até os aspectos simbólicos e sociais” (NÓBREGA, 2010, p. 31-35).

Outra divergência também foi encontrada no discurso de Rodrigo e nesse caso, entendemos como positivo, visto que ele seleciona o aprendizado como algo corporal. Pode ser que em suas práticas isso se efetive ou não, mas isso essa pesquisa não dá conta de responder, já que não observamos as aulas, mas o fato do entrevistado ter reconhecido que no momento da aprendizagem também se trabalha o corpo já é um avanço perante aos demais achados dessa pesquisa. Para ele o corpo do aluno está sendo bem trabalhado em todos os momentos, até no período do lanche e recreio, reconhecendo esses espaços como educativos, o que coaduna com a proposta do município.

Outra fala que avança em direção a uma educação integral que compreenda o sujeito enquanto corporeidade foi expressa na fala de Ricardo. Para esse entrevistado, como pode ser observado em seu depoimento “*Acho que não tem como, a gente trabalha com o corpo o tempo inteiro, em tudo [...]. Eu acho que não tem momento nenhum na escola que a gente não trabalha o corpo, o tempo inteiro, mesmo quando é uma atividade escrita a gente ta trabalhando o corpo também [...]*”, se trabalha com o corpo a todo instante na escola. .

Acreditamos que essa fala resume as ações desse indivíduo e, além disso, apoiam a visão de corpo exprimida por ele na pergunta anterior. O sujeito que entende o corpo como movimento que é vida, compreende o corpo de forma “inteira” no processo de aprendizagem, sem que seja para isso fragmentado, dividido em inúmeras atividades. Esse entrevistado ainda complementou que utiliza a música, a dança e as brincadeiras para se trabalhar o corpo especificamente em seu desenvolvimento global, não compreendendo que isso seja uma função específica da Educação Física ou de atividades extras.

Assmann (2012, p. 150) faz importantes considerações acerca da corporeidade na educação. Para este autor,

A ideia central é a seguinte: a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim é falaciosa, de entrada.

Entender o processo de formação a partir da corporeidade é ir além, é perceber que “não se trata de um corpo que se apropria de novos conhecimentos, mas de um corpo arrebatado que desloca sua corporeidade em direção ao que ainda não sabe, porém intui como possibilidade” em busca de um saber intencionalmente incorporado (ZIMMERMANN, 2007, p. 4).

Podemos, à guisa de finalização dessa análise, concluir que quando se discute o corpo na educação, não se discute só um aspecto da mesma, “mas que se trata de lutar por uma redefinição cabal da educação como um todo” (ASSMANN, 1994, p. 113).

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

A partir das entrevistas entendemos que é impossível elaborar uma experiência de educação integral em tempo integral que não inicie sua estruturação a partir da mudança de paradigma em relação ao corpo. Visto que, entendendo o sujeito pela metade, de forma parcial, não conseguiremos alcançar uma educação integral.

5 CONCLUSÃO

Inúmeras experiências de jornada ampliada fazem parte da história desse país e, recentemente, tem se multiplicado com enorme velocidade. No entanto, percebi por meio dessa investigação que, como não se tornam políticas públicas, principalmente no âmbito nacional, essas iniciativas têm um histórico de descontinuidade muito grande.

As experiências de educação integral anarquista e integralista tiveram uma efetivação passageira, principalmente na década de 20 e 30 do século passado. Já as iniciativas escolanovistas se materializaram nas escolas de Anísio Teixeira e tiveram uma história um pouco mais longa no país, principalmente por sua continuação ter se dado nas décadas de 80 e 90 devido à construção dos CIEPs no Rio de Janeiro pelas intenções de Darcy Ribeiro. Mas, mesmo essas também foram várias vezes iniciadas e em seguida encerradas.

No cenário atual brasileiro mais uma iniciativa vem sendo implementada, com o Governo Federal destinando verbas específicas para a educação integral em tempo integral e, mais do que isso, tem investido em programas que materializem essas iniciativas. O Programa Mais Educação é aquele que tem dedicado maiores investimentos nessas experiências, disponibilizando materiais, recursos e formações para efetivar a ampliação de jornada nas escolas públicas do país.

Mais do que isso, o Programa Mais Educação tem contribuído para o debate acerca da concepção de educação integral em tempo integral ajudando as comunidades e seus educadores a repensar os tempos, espaços, currículos e metodologias destinados à formação humana.

Nessa ótica, esse trabalho se propôs repensar um pouco mais sobre isso, colocando em debate as questões relacionadas ao corpo e corporeidade por entender que, sem uma visão dos seres humanos como corporeidade, será muito difícil o alcance de uma educação da totalidade humana. As questões do corpo não dizem respeito somente a uma dimensão do sujeito, mas sim à pessoa humana que habita o cotidiano escolar.

Os dados obtidos nas entrevistas indicam que a maior parte dos sujeitos participantes entende o corpo a partir de uma concepção cartesiana, fragmentando-o em corpo e mente, numa relação hierárquica e seccionada. Em que pese a existência de pessoas que consideraram o corpo como vida, ou seja, o que materializa nossa existência no mundo, essas se encontram em um número muito reduzido.

Descobri também que, com a ETI o corpo passa a fazer parte da educação mais intensamente, sendo direcionado a ele outras atividades que não só a Educação Física, que historicamente tem cuidado do corpo na escola. Mas, infelizmente, o corpo parece não entrar na sala de aula. As pessoas ainda têm a concepção que o lugar do corpo é na quadra, no pátio e que na sala será permitida somente a entrada da mente.

Essa visão dicotomizada dos sujeitos e dos saberes faz com que velhas práticas sejam inculcadas na escola. Práticas essas que não coadunam com uma escola que se proponha a uma educação para a vida. Uma educação que valorize as experiências dos sujeitos, que eduque por meio das vivências cotidianas de todo tipo de conhecimento, seja ele a capoeira ou o português, a educação ambiental ou a matemática, o circo e o teatro ou a história e a geografia.

Entender o sujeito como corporeidade é avançar rumo a uma educação que se faz enquanto projeto e processo contínuo, que não passe mais pela reprodução das condições miseráveis a que essas crianças, jovens e estudantes de nossas escolas públicas são submetidas. É compreender que a partir do momento em que o sujeito se reconhece como ator, como dirigente de seus próprios atos, pode lutar em prol de condições de vida mais justas.

O sujeito é corporeidade e educado como tal, se conhece, sabe suas potencialidades, consegue enfrentar os desafios da vida, cuida do mundo por entender que faz parte dele, transforma realmente o meio em que vive e cria uma relação de pertencimento com aquela comunidade, com aquela cidade, com seu país.

Apresento à comunidade acadêmica essa discussão e espero que esse tema entre em debate no âmbito da educação integral, visto que muitos já têm se dedicado a ver o corpo de outra forma na sociedade como um todo. Posso citar como exemplo, os estudos da física quântica, da neurociência, da relatividade, das tradições orientais e da fenomenologia, por meio dos quais o ser humano tem buscado superar o dualismo implantado na sociedade (NÓBREGA, 2010).

Por fim, continuarei essa discussão pelos caminhos que ainda trilharei. Quero escutar mais as pessoas, debater com elas sobre a corporeidade e a educação integral, levar para a comunidade esses novos ideais educacionais e talvez ampliar o olhar das pessoas e sua forma de relacionar-se com o corpo. Sei que é uma luta constante, mas sinto-me revigorada, por perceber que ainda há esperanças, e disposta a continuar pelos caminhos da Educação e da Educação Física, numa relação utópica na ótica de Birri, na qual a utopia é como a linha do

horizonte. Sempre que me movo em direção a ela, ela se afasta de mim, mas nessa perspectiva ela serve para que eu esteja sempre me movendo em direção a meus sonhos, em direção ao que acredito valer a pena.

Ao final me questiono sobre o título dessa pesquisa: Corporeidade e Educação Integral? Ou seja, duas palavras separadas pela conjunção aditiva “e” que dá sentido de soma, de adição. Essa pesquisa tentou mostrar que corporeidade e educação integral ainda são separadas, mas que podem e devem se unir a partir do momento em que compreendermos a corporeidade como ponto de partida para uma educação íntegra, inteira, enfim, integral. Assim, a práxis pedagógica pode e deve se materializar a partir do princípio: Corporeidade/Educação Integral!

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de uma justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BALBINOT, R. Educação e medievalidade: sobre se o ser humano pode conhecer e ensinar. In: DALBOSCO, C. A.; CASAGRANDE, E. A.; MÜHL, E. H. (Org.). **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 51-78.
- BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187 - 199, jan/jun, 2008. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto – lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. – Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maieducacao.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Roteiro de mobilização para adesão ao Programa Mais Educação 2013**. Brasília, DF: MDS/MEC, 2013b.

BRANDÃO, C. A. L. O corpo no Renascimento. In: NOVAES, A. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2003, p. 275 – 298.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1999.

CARBINATTO, M. V.; MOREIRA, W. W. Corpo e Saúde: a religação dos saberes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 27, n.3, p. 185-200, 2006. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/82/88>>. Acesso em: 12 out. 2012.

CARVALHO, M. do C. B de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006, p. 7 -11.

CARVALHO, S. F. et al. Transmissão de ideias sobre o corpo humano pelo professor de Educação Física escolar e reações percebidas nos alunos. **Motricidade**, v. 8, n. 1, p. 67-77, 2012. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/viewFile/242/208>>. Acesso em: 25 out. 2013.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

_____. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 41-51.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro nos anos 30. In: In: COELHO, L. M.C da C; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 44-65.

COELHO, L. M. C. da C. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: Reunião anual da ANPED, 27., 2004, Caxambú. **Anais...** 2004, p. 1-19.

_____.; PORTILHO, D. B. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. M. C da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 89-99.

_____. Integralismo, anos 30: revisitando as categorias público e privado na educação brasileira. In: VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas história, sociedade e educação no Brasil, 6., 2006, Campinas, SP. **Anais...** 2006.

_____. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. In: V Jornada Histedbr,5., 2005, Sorocaba, SP. **Anais...** 2005, p. 1-15.

COSTA, M. L. da; BAUER, C. Nas ruas, no sindicato e na escola: práticas libertárias de educação (1901-1919). In: VIII Colóquio de Pesquisas sobre instituições escolares: as pedagogias alternativas, 8., 2011, São Paulo: UNINOVE. **Anais...** 2011, p. 1-27.

COSTA, V. M. M. Corpo e história. **Revista Ecos**, v. 10, jul. 2011. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_10/245_Pag_Revista_Ecos_V-10_N-01_A-2011.pdf> Acesso em: 30 set. 2013.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51 – 66.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** 10. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

ESCOLA PIO XII. **Projeto Político Pedagógico**. Governador Valadares: Escola Pio XII, 2011.

FERNANDES, R. do S. da S. R. **Ser orientador em programas de pós-graduação em educação: uma descrição fenomenológica**. 2013. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M.C da C; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13- 42.

_____. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 9-30.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GOMES, A. L. **A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada**. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

GONÇALVES, A. S.; AZEVEDO, A. A de. A re-significação do corpo pela Educação Física Escolar face ao estereótipo construído na contemporaneidade. **Pensar a Prática**, v.10, n. 2, p. 201-109, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1083>>. Acesso em: 13 set. 2013.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 1. Governador Valadares, 2009

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, n.2, 2006, p. 15 – 24.

INFORSATO, E. do C. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, W. W.(Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 91 – 108.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; VALADARES, J. M. (Org.). **Educação integral e integrada: Módulo II – desenvolvimento da educação integral no Brasil**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

MACHADO, A. dos S. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 267-276.

MADUREIRA, S. A. Educação integral, em tempo integral no município de Governador Valadares – Relato. In: BICALHO, M. G. P.; SANTO, E. B. do E.; SOUSA, V. C. de. **Aprendendo a docência no contexto da escola em tempo integral: reflexões a partir do PIBID**. Governador Valadares: UNIVALE, 2013, p. 11-24.

MARTINS, A. M. S. **A educação libertária na primeira república**. [S.l.:s.n]. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 10 de abril de 2013.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 112 – 132.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Reginaldo Di Piero. São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A, 1971.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e educação física: histórias que não se contam na escola**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

MORAES, J. D de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 21-41.

MOREIRA, W. W. Formação Profissional em Ciência do Esporte: Homo Sportivus e Humanismo. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus**: o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012, p. 113 – 180.

_____. et al. Corpo ativo e manifestações acadêmicas contemporâneas. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 137 – 154.

_____; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665/676>>. Acesso em 16 de jul. 2013.

PINHEIRO, F. P. da S. Z. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física**: do Corpo-objeto ao Corpo-sujeito. Natal: EDUFRRN, 2005.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paula: Livraria da Física, 2010.

NOVAES, A. A ciência no corpo. In: _____. **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia da Letras, 2003, p. 7 – 15.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para modernidade. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-37.

PAVIANI, J. Filosofia e educação, filosofia da educação: aproximações e distanciamentos. In: DALBOSCO, C. A.; CASAGRANDE, E. A.; MÜHL, E. H. (Org.). **Filosofia e pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 05-21.

RABELO, M. K. O. Educação Integral como política pública. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 118-127.

REGIS DE MORAIS, J. F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esporte: perspectivas para o século XXI**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 71 – 88.

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

- RIBEIRO, R. J. Novas fronteiras entre natureza e cultura. In: NOVAES, A. (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2003, p. 15 – 37.
- ROUANET, S. P. O homem-máquina hoje. In: NOVAES, A. (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2003, p. 37 – 64.
- SANT'ANNA, D. B. de. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu**, v. 14, p. 235 – 249, 2000. Disponível em: <[http://ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/Pagu/2000\(14\)/SantAnna.pdf](http://ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/Pagu/2000(14)/SantAnna.pdf)>. Acesso em 30 de set de 2013.
- _____. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e História**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 3-23.
- SANTIN, S. Perspectiva na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esporte: perspectivas para o século XXI**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 51-69.
- SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. da C. F. R. Razão cartesiana, matemática e sujeito – olhares foucaultianos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 303-322, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9437>>. Acesso em: 07 mar. 2013.
- TEIXEIRA, A. **Porque “Escola Nova”**. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, 1930, p. 2-30. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>>. Acesso em: 13 set. 2013.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012.
- VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gynnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- ZIMMERMANN, A. C. **Corpo e aprendizagem: um diálogo acerca do movimento humano**. In: Reunião Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambú. **Anais...** 2007, p. 1-15.

ANEXOS

Anexo I – Projeto Piloto - Entrevista de dois professores transcritas na íntegra.

P01 – O que é corpo para você?

R: O que é corpo? Corpo... hum...corpo acho que é uma espécie de uma máquina, de uma fábrica, que precisa de matéria prima para produzir o seu produto, logicamente descarta o que não é viável para essa fábrica, para essa máquina.

- Como o corpo dos alunos é *trabalhado* nesta escola?

R: Como ele é trabalhado? Como o corpo é trabalhado? Você fala em atividade física ou... O corpo é trabalhado...Eu estou pensando e baseando no que eu respondi na primeira pergunta não é?! Como essa máquina é trabalhada aqui nesta escola... eu acho que ela é trabalhada respeitando os limites de cada corpo, eu acho, não sei. Incentivando a manutenção e o bom funcionamento do corpo. E alertando para riscos, disfunções nocivas ao corpo.

P02 – O que é corpo para você?

R: Corpo? Corpo, corpo? Corpo é saúde, corpo é expressão, mobilidade, corpo é esporte. Somente.

- Como o corpo dos alunos é *tratado* nesta escola?

R: Como o corpo deles são tratados? Olha não é assim... a minha área, mas eles tem a atividade física deles, eles tem a alimentação se é correta ou saudável eu não sei, talvez deva ter um técnico responsável por ficar por conta disso. Mas eu creio que a escola deva ter alguma preocupação quanto a isso. Porque particularmente falando, voltando lá na primeira questão, eu tenho uma preocupação muito grande, porque eu já fui esportista, fui atleta, então eu já tenho uma formação já formada, agora quanto aos alunos, eu mesmo incentivo muito os alunos quanto a esta questão da esportividade, da questão do corpo, dos cuidados com a alimentação, isso ai é uma coisa que eu preso muito, não só com meus alunos, mas com qualquer outra pessoa, entendeu. A questão de ter sido atleta me influenciou muito, até hoje eu me preocupo com isso. Somente.

Anexo II – Autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba (MG)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
 Av. Frei Paulino, 30 (Centro Educacional e Administrativo da UFTM) – 2º andar – Bairro Nossa Senhora da Abadia
 38025-180 - Uberaba-MG - TELEFAX: 34-3318-5854
 E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: IDENTIFICAÇÃO, ANÁLISE E COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE.
PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: REGINA MARIA ROVIGATI SIMÕES.
INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM
DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 19/04/2013
PROTOCOLO CEP/UFTM: 2648

PARECER

De acordo com as disposições da Resolução CNS 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM considera o protocolo de pesquisa **aprovado**, na forma (redação e metodologia) como foi apresentado ao Comitê.

Conforme a Resolução 196/96, o pesquisador responsável pelo protocolo deverá manter sob sua guarda, pelo prazo de no mínimo cinco anos, toda a documentação referente ao protocolo (formulário do CEP, anexos, relatórios e/ou Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos – TCLE assinados, quando for o caso) para atendimento ao CEP e/ou à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Toda e qualquer alteração a ser realizada no protocolo deverá ser encaminhada ao CEP, para análise e aprovação.

O relatório anual ou final deverá ser encaminhado um ano após o início da realização do projeto.

Uberaba, 02 de agosto de 2013.

Prof.^a Ana Palmira Soares dos Santos
Coordenadora do CEP/UFTM

Anexo III Autorização de realização de pesquisa - Direção da escola pesquisada

AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu Eliceia dos Anjos Paula, diretora desta escola, portador(a) do documento de identidade M6 563 360 declaro ter autorizado a realização da pesquisa intitulada "A concepção de corpo da Escola de Tempo Integral: que corpo queremos?" na Escola Municipal Pio XII, orientada pelo Prof^o. Dr. Wagner Wey Moreira, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e realizada pela discente Luiza Lana Gonçalves Silva, contatados pelos e-mails, wmoreira@ef.uftm.edu.br, luizalana@hotmail.com. Pela presente sinto-me esclarecido(a) quanto ao objetivo da pesquisa, a saber: analisar a concepção de corpo que permeia o cotidiano da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG. Bem como dos procedimentos:

- Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos participantes selecionados para pesquisa;
- Realização de entrevistas gravadas e filmadas com funcionários da escola que aceitarem participar do estudo;
- Análise dos dados respeitando os critérios de sigilo dos entrevistados propostos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro;
- Publicação da pesquisa em meio acadêmico.

Declaro também estar ciente dos riscos e benefícios que por ventura a pesquisa possa trazer aos participantes dessa e também estou ciente que todos os dados observados e coletados respeitarão a confidencialidade de seus dados pessoais e a divulgação dos resultados da pesquisa será de caráter acadêmico, caso esses requisitos não sejam cumpridos ficam responsabilizados os condutores da pesquisa, arcando com o ressarcimento de despesas e indenização por danos causados às pessoas. Estou ciente também de que posso retirar esta autorização de pesquisa a qualquer momento em que achar conveniente, sem qualquer prejuízo pessoal. Declaro que após ser esclarecido (a) pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente autorizá-la.

UBERABA, 27, novembro de 2013.

Nome: Eliceia dos Anjos Paula

RG: M6 563 360 Data de nascimento: 24/12/1971

Endereço: Rua T, 249, Bairro Nova Vila Bretas

Cidade: Governador Valadares

CEP: 35052 780 Tel: (33) 3271 1499



Eliceia dos Anjos Paula
DIRETORA MUNICIPAL
REG. Nº 149

Assinatura do (a) declarante

Declaração do pesquisador

Declaro, para fins da realização da pesquisa, que cumprirei todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (Parecer nº 1705/2011 e o protocolo - 2648) e as acima firmadas, na qual obtive de forma apropriada e voluntária, a autorização da declarante qualificada para a realização desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

- Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares

AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu Maria Celeste Reis Fernandes de Souza -, Secretário (a) Municipal de Adjunto de Educação, portador(a) do documento de identidade MG 2230721 declaro ter autorizado a realização da pesquisa intitulada “A concepção de corpo da Escola de Tempo Integral: que corpo queremos?” na Escola Municipal Pio XII, orientada pelo Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e realizada pela discente Luiza Lana Gonçalves Silva, contatados pelos e-mails, wmoreira@ef.uftm.edu.br, luizalana@hotmail.com. Pela presente sinto-me esclarecido(a) quanto ao objetivo da pesquisa, a saber: analisar a concepção de corpo que permeia o cotidiano da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG. Bem como dos procedimentos:

- Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos participantes selecionados para pesquisa;
- Realização de entrevistas gravadas e filmadas com funcionários da escola que aceitarem participar do estudo;
- Análise dos dados respeitando os critérios de sigilo dos entrevistados propostos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro;
- Publicação da pesquisa em meio acadêmico.

Declaro também estar ciente dos riscos e benefícios que por ventura a pesquisa possa trazer aos participantes dessa e também estou ciente que todos os dados observados e coletados respeitarão a confidencialidade de seus dados pessoais e a divulgação dos resultados da pesquisa será de caráter acadêmico, caso esses requisitos não sejam cumpridos ficam responsabilizados os condutores da pesquisa, arcando com o ressarcimento de despesas e indenização por danos causados às pessoas. Estou ciente também de que posso retirar esta autorização de pesquisa a qualquer momento em que achar conveniente, sem qualquer prejuízo pessoal. Declaro que após ser esclarecido (a) pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente autorizá-la.

UBERABA, 06 de JANEIRO de 2014.

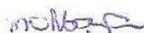
Nome: Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

RG:MG 2230721 Data de nascimento: 06/08/ 1962

Endereço: Av Rio Doce – 2449 - Ilha

Cidade: Governador Valadares

CEP: 35 020- 500 Tel: (33) 32716714


Assinatura do (a) declarante

Declaração do pesquisador

Declaro, para fins da realização da pesquisa, que cumprirei todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (Parecer nº 1705/2011 e o protocolo - 2648) e as acima firmadas, na qual obtive de forma apropriada e voluntária, a autorização da declarante qualificada para a realização desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, portador (a) do documento de identidade _____ declaro ter aceitado voluntariamente participar como sujeito da pesquisa intitulada “**A concepção de corpo da Escola de Tempo Integral: que corpo queremos?**”, orientada pelo Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e realizada pela discente Luiza Lana Gonçalves Silva, contatados pelos e-mails, wmoreira@ef.ufbm.edu.br, luizalana@hotmail.com. Pelo presente sinto-me esclarecido (a) quanto ao objetivo da pesquisa, a saber: analisar a concepção de corpo que permeia o cotidiano da Escola de Tempo Integral e Governador Valadares - MG.

Declaro também estar ciente dos riscos e benefícios que por ventura a pesquisa possa trazer à minha pessoa e também estou ciente que todos os dados observados e coletados respeitarão a confidencialidade de meus dados pessoais e a divulgação dos resultados da pesquisa será de caráter acadêmico, caso esses requisitos não sejam cumpridos ficam responsabilizados os condutores da pesquisa, arcando com o ressarcimento de despesas e indenização por danos causados à minha pessoa. Estou ciente também de que posso retirar este termo de consentimento de sujeito da pesquisa a qualquer momento em que achar conveniente, sem qualquer prejuízo pessoal. Declaro que após ser esclarecido (a) pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente em participar.

UBERABA, _____, _____ de 2014.

Nome: _____

RG: _____ Data de nascimento: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

CEP: _____ Tel: _____

Assinatura do (a) declarante

Declaração do pesquisador

Declaro, para fins da realização da pesquisa, que cumprirei todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (Parecer nº 1705/2011 e o protocolo - 2648) e as acima firmadas, na qual obtive de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido da declarante qualificada para a realização desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

Anexo IV – Transcrição das entrevistas dos sujeitos de pesquisa e quadros de identificação de atitudes.

SUJEITOS	PERGUNTA: O que é corpo para você?
S1 – Davi	<p>Bom, pode ser o corpo físico neh, o corpo... Deixa eu pensar mais um pouco... são várias concepções neh. Tem assim o corpo físico que é assim a pele, a carne, os músculos, os nervos, órgãos. Tem o também o corpo de escola, no nosso caso, o corpo discente os alunos, professores. O que me veio agora foi exatamente isso, o corpo da escola, o corpo docente que conta com todos os professores que estão envolvidos para o bem comum da escola, o corpo discente dos alunos, o grupo de alunos que estão dentro da escola, que nós precisamos... temos que ensinar, educar, dar um ambiente propício para que eles possam crescer, ser uma... algo no futuro depois, acho que só isso.</p>
S2 – Mariana	<p>Corpo? Corpo para mim é uma máquina perfeita, onde nós fomos criados imagem e semelhança de deus, possuímos diversas articulações onde subentende-se que se nós somos todo articulado quer dizer que nós temos que estar movimentando constantemente. Para que nós possamos trazer, através desse movimento, não só o benefício do corpo físico, mas o corpo também para promover a saúde. O corpo é a máquina que nós temos para ... como eu falo heim para deixar bem claro para você entender. O ser humano neh... Perguntinha difícil esse heim... o que é o corpo? Como é que é esse corpo físico que você está querendo saber? Ou o corpo num todo? A pergunta é um pouco complexa para a gente estar descrevendo assim o que é o corpo. Essa máquina ai que todo mundo procura entender todo dia, pesquisar o máximo possível, cheio de mistério ainda que a medicina não conseguiu descrever. Ainda existem muitas interrogações sobre o corpo humano. Enfim, eu acredito que até daqui mais uns cem anos, nós seres humanos estamos compreendendo quase que... quase que tudo, porque tudo é difícil em</p>

	<p>relação a medicina que tem evoluído muito e outros profissionais que estão na área da educação física que estão se dedicando mais a conhecer esse corpo que cada dia que passa nós estamos sendo surpreendidos por nós mesmos. E esse corpo é cheio de mistério a serem desvendados, ponto. Tenho muito o que falar não.</p>
S3 – Rodrigo	<p>Independente de escola? Corpo: conjunto de membros. Defini! Porque se é corpo de escola vai entrar funcionários, vai entrar aluno, vai entrar chefia, vai entrar subordinado. Se é corpo de gente vai entrar nossos membros, braço, superior, inferior. Então corpo para mim é conjunto de membros de alguma coisa.</p>
S4 – Paulo	<p>Não seria no geral, o corpo eu pessoa, braço, membros e tudo? Ou seria o corpo docente da escola? É referente a quê? Eu acho que tanto o corpo docente ou corpo ser humano ele é uma máquina, certo. Uma máquina que se não estiver engrenado não funciona. Se as engrenagens não estiverem assim encaixadas, de acordo, de modo que tenha a possibilidade de realizar no corpo humano suas funções de acordo ele vai te causar algum problema ele vai ter ali na frente. Da mesma forma o corpo docente, discente da escola se não houver uma engrenagem entre eles também a escola não vai funcionar e não vai ter um bom resultado. É uma máquina mesmo. Todos dois é uma máquina que precisa estar sempre lubrificada, cada um a sua maneira neh, mas tem que estar sendo lubrificada.</p>
S5 – Ricardo	<p>Pergunta simples e... Para mim XXX, pessoa, corpo para mim é templo, é morada, é vida, minha vida. Ai quando eu paro para pensar assim, o corpo para mim dentro de sala de aula, é vida e sempre vai ser vida para mim e é movimento, principalmente porque eu trabalho com criança, criança desde que ela sai do ventre ela é movimento, em todos os sentidos criança é movimento. Igual eu penso que criança pequena ela não dança, ela movimento, ela não sabe o que é dança. E quando a gente trabalha, igual eu trabalho com XX anos abrange,</p>

	<p>está no ensino fundamental, mas é considerado ainda educação infantil neh, é movimento corpo é movimento para criança, ela precisa disso. Porque quando eu falo que corpo para mim é templo, é porque eu preciso de cuidar desse tempo que é meu corpo, em todos os aspectos, tanto no aspecto visual, como no aspecto da saúde, igual eu tenho me cuidado mais olhado mais para dentro de mim e tenho percebido assim no ultimo mês que algumas atitudes que eu tenho tomado mudaram a minha vida, porque eu comecei a entender que eu preciso cuidar desse templo, melhorando a minha alimentação, cuidando da atividade física, eu comecei a perceber que ele começou a me receber bem demais, então se a gente não cuidar disso que é nosso corpo, que é nosso templo, quem vai cuidar. Então é uma pergunta assim bem ampla, mas eu acho que eu consegui responder.</p>
S6 - Letícia	<p>Corpo no sentido... no sentido escolar, no sentido assim da equipe escolar. Vago neh, essa pergunta: o que é corpo? Pensando em um ambiente escolar para mim corpo é toda a equipe envolvida na instituição, para mim isso é corpo. Não sei se é corpo docente ou se é corpo enquanto estrutura, matéria. Bom, então apesar da palavra estar vaga para mim... corpo é qualquer coisa que tenha alguma massa e que ocupe algum lugar nesse planeta, nesse espaço. Para mim é isso! Venho da ciência, para mim corpo é isso. Tenho nem o que falar, porque se eu levar para o lado da escola, corpo... quando você fala corpo, você pensa uma equipe inteira que compõe a instituição, que compõe o ambiente de trabalho. Se você for pensar em termos de objeto, corpo é tudo o que possui massa que ocupa um lugar no espaço é chamado de corpo. Então a pergunta ai para mim tem duplo sentido, a resposta ai tem duplo sentido.</p>
S7 – Joana	<p>Corpo para mim é assim... algo que... é seu, e o que é seu você tem que cuidar. Então tem que ser bem cuidado, se você não cuidar deteriora e te causa danos. Mais? Não, para mim assim, corpo para mim é isso, então você tem que cuidar bem, se não depois você acaba tendo como não cuidar mais, vai chegando um tempo que acaba.</p>

	Igual eu dando aulas para os meninos ali e ai assim hoje, você pede para eles colocarem a mão lá no pé, fazer uma flexibilidade eles não conseguem fazer, tem doze, treze anos, eles não conseguem fazer. Ai eles falam, ah professor você já está acostumado com isso, então se vocês não cuidam agora, quando vocês chegarem numa idade, até igual a minha imagina só como vai estar. Então eu sempre passo isso para eles.
S8 – Laura	Corpo? O corpo é movimento neh, é... é o que eu preciso para me mover, é o que eu preciso para trabalhar, para estudar, para fazer as coisas.
S9 – Carlos	Nossa! Definição de corpo! A partir do que eu acho, neh? Corpo é o... como é que eu diria, é a estrutura que a gente vê, o que sustenta o ser humano, sustenta o corpo, é o corpo, é o físico, a gente consegue pegar, as partes, é difícil definir corpo, mas é isso! O que eu poderia dizer mais? O que é corpo para mim! Corpo é a pessoa, é o físico da pessoa. Difícil demais, dizer o que é corpo. É um órgão material, uma coisa concreta. É isso! Você me perguntou um corpo e não um corpo humano neh. Corpo é uma coisa íntegra neh, um material que você pega, um corpo, uma coisa concreta.

SUJEITOS	IDENTIFICAÇÃO DE ATITUDES
S1 – Davi	Corpo físico, várias concepções...
S2 – Mariana	Máquina perfeita, perspectiva religiosa, movimento, conjunto articulado, corpo físico, corpo mistério.
S3 – Rodrigo	Conjunto de membros
S4 – Paulo	Uma máquina engrenada.
S5 – Ricardo	Templo, morada (perspectiva religiosa), vida, movimento, vários

	aspectos, precisa de cuidado (templo).
S6 – Letícia	Corpo objeto, que ocupa lugar no espaço.
S7 – Joana	Corpo seu (tenho um corpo), precisa de cuidados.
S8 – Laura	Movimento, algo que eu preciso para fazer as coisas.
S9 – Carlos	Estrutura, corpo físico, concreto.

SUJEITOS	PERGUNTA: Como o corpo do aluno é trabalhado nessa escola?
S1 – Davi	Corpo físico com atividades físicas neh, aula de judô, tem oficina de judô, de atletismo e educação física, éh... como o corpo dos alunos é trabalhado? No caso de corpo do discente neh eles participam de algumas oficinas, de algumas atividades extras, vão para outros lugares, com apresentações. Estão envolvidos com apresentações, tentamos envolver a maioria com atividades extra curriculares. Alguns participam do colegiado, programas como Vale Juventude, JCC. Se você tivesse me dado um tempo para formular a resposta antes. Acho que é isso, a tentativa de integra-los em um ambiente onde eles possam crescer.
S2 – Mariana	Corpo dos alunos, bom... eu, vou responder por mim, particularmente falando como profissional da área da educação física, deixar bem claro, embora eu trabalhe com as crianças do ciclo infantil até o ciclo pré-adolescente eu trabalho primeiro a questão do psicológico, procuro resgatar princípios éticos e moral, porque o sistema em si tem estragado um pouco a cultura do ensino, a questão do ensino, porque no sistema a criança tem muitos direitos e os poucos deveres não vem a cumprir. E a maioria dos pais não tem uma formação mínima para estar educando, então a gente procura, eu procuro contribuir dessa forma e tenho obtido êxito. Depois que essa criança já tem uma... já adquiriu um pouco dessa... desse resgate desses princípios ai eu já começo a trabalhar a atividade física por meio de

	<p>atividades lúdicas, que é a faixa etária que eu trabalho, não tem como eu trabalhar mais em auto-rendimento com eles até porque o objetivo do profissional de educação física dentro da escola é contribuir com a formação do cidadão e não do atleta, ponto.</p>
S3 - Rodrigo	<p>O corpo físico? O corpo dos alunos em si... Eles são trabalhados de uma maneira... eu acho que até de uma forma agradável, porque eles tem uma entrada tranquila, tem tudo aquilo que ele pode ter em casa e até melhor, quê mais? Aqui é trabalhado a educação, a higiene, saúde, aprendizagem e a guarda. É porque ele está guardado, aqui ele está livre da droga, está livre de apanhar na rua, isso é a escola de tempo integral. Isso ai é a primeira coisa que eu vejo na escola de tempo integral foi o seguinte, colocou o aluno aqui dentro da escola o pai ta tranquilo, o pai não quer saber se ele tem dez oficinas, se ele tem cinco oficinas. Ele só quer saber se ele vai entrar aqui sete horas e sair três horas. Então o resto a escola tem que tomar conta e o que a escola está fazendo, está tentando fazer da melhor maneira possível trabalhar esse corpo aluno, eu vejo por ai, porque a escola não preocupa só com o aprendizado, o aluno não fica aqui oito horas só com o português e a matemática, a partir do momento que ele vai lá e faz uma gestão ambiental ele sai do português e da matemática, ele vai para o refeitório, tem alguém que acompanha, a única coisa mesmo que eles tem aqui pela metade é o recreio que ainda não é dirigido, mas em compensação tem uns dez monitores, só para ficar olhando eles, então aqui ele está guardado, eu acho que o corpo do aluno aqui é trabalhado integral. Mais alguma coisa? Está bom demais, já resumi.</p>
S4 – Paulo	<p>Na escola? Como o corpo é trabalhado? Por exemplo, na educação física o professor vai trabalhando de acordo com a psicomotricidade, trabalha os membros, a lateralidade, o que eu vejo na escola é isso principalmente com os meninos menores, para eles entenderem o direcionamento das coisas. Eu vejo isso através do que os meninos</p>

	<p>fazem, entendeu, o trabalho dos membros, a lateralidade esquerda e direita neh, frente, atrás. Esse trabalho inicial mesmo que vai só graduando. Porque se ele não fizer isso ele não consegue chegar lá na frente com nada não, não vai ser atleta não vai? Se mandar ele para frente ele vai para trás... Tem menino que até hoje, você vê lá como é que é terrível. O que eu vejo é isso. Para os meninos seria isso!</p>
S5 - Ricardo	<p>Vamos lá, bem, dentro da minha prática e dentro daquilo que eu vejo? Bem, na minha prática, dentro de sala de aula, primeiro que eu deixo eles assim... como eu disse que criança é movimento e o movimento faz parte do corpo, eu assim, não deixar esse corpo muito preso não, eu deixo eles bem a vontade. E assim, quem passa na minha porta pode até pensar assim, que professora desorganizada, mas não é isso, porque eu penso que escola de tempo integral, oito horas eles ficam aqui e eles permanecerem estáticos isso é muito complicado. Então assim eu deixo, eles ficam agrupados, deixo eles bem a vontade para eles circularem, andarem, correr, tia posso ir no banheiro, deve ir no banheiro, tia posso ir beber água, deve ir beber água. E assim, como que eu trabalho, eu trabalho através de música, hoje mesmo eu levei o violão para sala, a gente dançou a gente aprendeu a letra A a letra E com a música, através de gestos, neh eles, a gente canta, eles gesticulam, você viu que eu deixei eles brincarem lá fora, é fundamental para eles brincarem, mesmo para os grandes é fundamental brincar. Eu acho que cada faixa etária é uma maneira que eles tem de brincar, agora eles querem correr, pular, saltar. Hoje de manhã a primeira coisa que uma aluna pediu, tia vamos brincar de amarelinha? Ai eu falei vamos combinar de brincar depois do almoço, ai eu tenho uma janela depois do almoço, a gente vai brincar de amarelinha. Então assim, aos poucos esse brincar, eles utilizam menos necessidade de brincar e mais necessidade de ser um brincar diferente, mas agora nessa idade de seis anos eles querem o pular mesmo. Eu trabalho o corpo humano em ciências, não estamos nesse descritor, a gente vai trabalhar mais para frente, assim junho,</p>

	<p>mas a gente trabalha o corpo humano e eu vejo, assim eu não trabalho, mas eu vejo os professores de judô trabalham muito essa concepção de corpo, de lateralidade, o professor de educação física também, o professor de dança mais ainda, que eles danças mesmo, que é uma gracinha a aula deles. Que mais? Eles tem tantas aulas... Acho que não tem como a gente trabalha com o corpo o tempo inteiro, em tudo, praticamente tudo trabalha o corpo, até na biblioteca, nas aulas da XXX, agora nos vamos sentar, agora nós vamos fazer perninha de índio, agora nós vamos mãozinhas para frente, agora nós vamos... até quando a gente tem aquele momento coletivo de oração a gente tem neh... trabalha o corpo o tempo todo... Eu acho que não tem momento nenhum na escola que a gente não trabalha o corpo, o tempo inteiro, mesmo quando é numa atividade escrita a gente ta trabalhando o corpo também, quem escreve com a mão direita, quem escreve com a mão esquerda, com essa mãozinha aqui, vamos ficar quietinho, mãozinha quietinha em cima do caderno. Então o tempo todo a gente ta trabalhando o corpo, como o movimento está presente o tempo todo então nós temos que dar uma maneira nesse movimento, porque nem tudo que a gente faz... igual a hora do silêncio, eu estou trabalhando o corpo também, eles precisam entender que tem hora de ficar quietinho, tem que manter as mãozinhas quietinhas, ai eu sempre falo, mãozinha quietinha, pezinho quietinho agora, porque se eles não estão mexendo a mão eles estão mexendo o pé. E assim, agora o corpo bem quietinho, agora a gente vai descansar, porque quando eles vem do almoço é uma agitação, então assim a gente precisa de prender um pouquinho dessa atenção, para eles desligarem um pouco do pátio, para talvez a gente brincar de novo.</p>
S6 - Letícia	<p>Corpo do aluno é trabalhado nessa escola? Bom... nessa escola... a escola em si procura fazer o máximo para cuidar realmente desse aluno, o máximo que a gente pode mas você sabe das limitações que a gente tem. Então a gente tem toda questão que impede as vezes de fazer o que realmente o aluno merece. Da forma que a escola está</p>

	<p>trabalhando, poderia ser muito melhor trabalhado a questão do aluno. Mas a gente procura fazer o que a gente... dentro das condições da gente enquanto professor, enquanto equipe da escola a gente procura fazer o melhor para que o aluno tenha o melhor cuidado, seja tratado com o maior respeito possível dentro dessa instituição. Não sei se responde a pergunta, o que eu falei aqui, se for olhar enquanto a questão do corpo em si, ou seja, vamos dizer assim enquanto corpo massa dentro das disciplinas da gente, dentro cada um da sua área. Mas se for pensar na instituição, cuidando da pessoa enquanto geral, o aluno eu acho que, dentro do tempo integral ele é um pouco mal tratado, ele poderia ser mais, poderia ser melhor cuidado. Porque assim, a forma que foi colocado o tempo integral, não sou contra o tempo integral em si, mas a forma que foi colocado e as vezes o aluno sofre muito com isso, ele as vezes está deixando de estar com a família e está aqui na escola as vezes em busca de uma coisa melhor, mas na verdade ele fica muito preso aqui e não é fornecido para ele aquela educação que ele realmente merece no tempo integral. Então enquanto aluno eu acho que deixa a desejar em alguns pontos, a questão do tempo integral, então assim da forma que foi colocado. A falta de estrutura, a falta de organização melhor para ser trabalhado com esse aluno.</p>
S7 - Joana	<p>Então? Você gostou do então? Aqui na escola poderia, quer dizer pode partir da escola: as carteiras serem diferenciadas porque a postura dos meninos é inadequada. E ai eles ficam ali muito tempo... aliás por isso que veio esse tempo integral para poder estar mudando um pouquinho, mas ficam muito tempo sentados, com a postura incorreta e eles não tem uma educação adequada para ficarem “posturamente” corretos. Então assim, como professor de educação física eu sempre bato nessa tecla com eles. Quando eu chego na sala deles, observo todo mundo e ai a primeira coisa, eu falo assim, postura, ai eles tem aquela postura de consertar. Ai eles já começam a entender, não sei se os outros professores fazem isso, mas eu acho</p>

que passam por cima, porque eles acham assim que só a educação física que toma conta disso então eu não vou fazer isso. Ele mesmo porém está sentado na sua cadeira lá com certeza debruçado, incorretamente. A gente observa isso, então esse tempo total aí prejudica, com certeza e muito. Quando eles saem daqui talvez eles não percebam, mas futuramente com certeza, a coluna, a postura mesmo com certeza... tem meninas aí que sentem dor na coluna assim muito novo, pode ser devido a essa situação. Então assim, a gente trabalha lá na educação física, mas não é suficiente. Igual, fazendo os exercícios lá agora, eu falo: vamos lá gente, mas eles não conseguem. Aí eu falo se vocês fizerem corretamente, não olhar para o professor, não fizer corretamente, vai acarretar danos futuros. Então também não tem condições de você estar ali... não tem jeito, a gente passa e faz e tenta fazer com que eles façam do melhor possível. Então esse tempo, não ter material correto para eles, não ter até um profissional também, até de fisioterapia que não tem, poderia chegar fazer assim uma situação, até o profissional de educação física também, que é nossa área, então podemos estar fazendo isso com os próprios professores, um tempo assim neh, vamos lá, vamos fazer uma ginástica laboral? Não tem, eu acho que deveria ter. Igual agora no primeiro bimestre eu estou passando para todos eles, ginástica laboral, para eles se adequarem “posturalmente” e tal. E os professores não tem isso. Então eu acho assim, devia partir da SMED, da prefeita, colocar profissionais mais adequados para evitar essa situação, então oito horas, prostrados, sentados, então tem horário que eles não tem essa... tem o Mais Educação que chega e pega, as vezes não tem. Tem parte que eles passam um tempo maior ali, cansa neh. Aí depois por exemplo no final, agora uma hora, eles estão tentando até rever essa situação, o Mais Educação chegar nesse momento, mexer com o menino, mas as vezes não, as vezes ele tem uma aula de matemática, ou uma de português, ou uma de história, conteúdo neh, aí ele ficar ali também, já doido esperando o momento de ir embora, eu acho que não rende muito, tem que dar uma saída

	assim... ou para a educação física ou para o Mais Educação seria adequado.
S8 - Laura	Nessa escola? Não sei te falar, eu sei te falar da minha disciplina. Eu tento... eles ficam sentados o tempo todo, agora atividades extras, aulas de educação física, eu não sei te falar como e trabalhado. Agora na minha disciplina eles ficam sentados, costumam levantar, levantam neh, porque eles cansam, quarenta horas não é fácil neh, e ai na minha disciplina não tenho muito trabalhando o corpo não.
S9 – Carlos	Corpo dos alunos é trabalhado nessa escola! De várias maneiras, primeiro a gente tem a parte de movimento, as atividades físicas, danças, o esporte, o judô, várias atividades esportivas que trabalham o movimento, as brincadeiras, o recreio. Trabalha também a saúde, a parte da saúde, com é que eu cuido do corpo, olhar as orientações, alimentação, cuidados com o corpo, com a higiene. E trabalha ainda a valorização a parte da ciências do vale juventude, como a pessoa valorizar o seu corpo, quem pode tocar em você, os cuidados que a gente tem, essa valorização dessa pessoa como ser humano individual, um respeitando o outro também. E, além disso tudo, a partir dos projetos, partes que educam, trabalham a educação mesmo no geral um respeitando o outro. Acho que eu falei todas neh. A gente só não trabalha, não tem nada trabalhando o psicológico neh, que é uma parte que eu acho também que a escola devia investir, a parte psicológica, atenção psicológica, a gente não trabalha. Trabalha informal neh, não de forma, regulamentada, formalizada, existem os conselhos, mas nada de formal neh, a parte psicológica que conta também como o corpo.

SUJEITOS	IDENTIFICAÇÃO DE ATITUDES
S1 – Davi	Corpo físico com atividades físicas, atividades extras para o resto do

	corpo.
S2 – Mariana	Parte psicológica, valores e a parte física com atividades físicas.
S3 – Rodrigo	Integral – soma de várias maneiras de se trabalhar o corpo: corpo físico, aprendizagem, saúde, higiene...
S4 – Paulo	Através de atividades físicas.
S5 – Ricardo	O tempo todo, com música, dança, brincadeiras, com o silêncio, até contendo o movimento.
S6 – Letícia	Com cuidado, mas ele fica muito preso, sentado, por isso, mal tratado.
S7 – Joana	Não é muito bem tratado, ficam muito sentados, má postura.
S8 – Laura	Sentado o tempo todo, só nas atividades extras.
S9 – Carlos	Várias maneiras, a parte do movimento, da saúde, da valorização pessoal, da educação.