

**NATÁLIA PAPACIDERO MAGRIN**

**O CORPO/CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL – CICLO I**

**UBERABA  
2016**

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

Natália Papacídero Magrin

**O CORPO/CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL – CICLO I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração "Formação e Atuação Profissional em Educação Física e Esportes" (Linha de Pesquisa 2: Teorias sobre corpo em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

**Orientador:** Dr. Wagner Wey Moreira

Natália Papacídero Magrin

## **O CORPO/CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL – CICLO I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração "Formação e Atuação Profissional em Educação Física e Esportes" (Linha de Pesquisa 2: Teorias sobre corpo em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 19 de Fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

---

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

---

Dra. Aline Dessupoio Chaves  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Dr. Junior Vagner Pereira da Silva  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

M178c Magrin, Natália Papacídero  
O corpo/corporeidade na educação integral – ciclo I / Natália Papacídero  
Magrin. -- 2016.  
70 f. : tab.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016  
Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira  
Coorientadora: Profª Drª Regina Maria Rovigatti Simões

1. Professores. 2. Professores de ensino fundamental - Atitudes. 3. Corpo humano. 4. Educação integral. 5. Currículos. I. Moreira, Wagner Wey. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.011.3-051

**Dedico!!**  
A meus pais,  
pelo carinho e sabedoria.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por confiar sabedoria às minhas escolhas, força às minhas ações e sucesso aos meus objetivos.

Aos meus pais, Eriston e Leny, que não mediram esforços no auxílio desta caminhada, a cada abraço, a cada sorriso, a cada parabéns, meu muito obrigada, vocês foram e são fundamentais em meus caminhos.

À minha irmã Nicolly, quem carinhosamente cuidou da minha recuperação e não me deixou desistir, quem me trouxe em mãos o livro, a água e o seu amor.

Ao meu irmão Júnior, quem em sua distância se faz presente, que em sua individualidade me faz irritar, refletir e perdoar.

À minha irmã de alma, Cris, responsável pelo primeiro “não desiste, eu acredito em você”, obrigada mana, você foi fundamental.

À Gabi, à Vê e à Tati, eu amo vocês.

Aos meus amigos do coração, por quem tenho apreço imenso e trago sempre comigo, obrigada pela alegria e diversão, pela abstração e pelo foco.

À minha família de Uberaba, pelo apoio, o lar, o almoço e a grande amizade.

Ao meu orientador Wagner, pela confiança depositada, a compreensão, o conhecimento, o afeto e carinho imensurável.

Ao meu amor, obrigada!!

“O universo da corporeidade é polimorfo, paradoxal, incerto, desafiador e poético. Um universo de imagens, cores, formas, sons, movimentos, comunicação e expressão que embaralha o pensamento e as ideias que querem racionalizar, ordenar logicamente em esquemas simplificadores”.

(NÓBREGA, p. 42, 2010)

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a percepção de corpo dos professores atuantes no Ensino Fundamental I em Escolas de Tempo Integral do município de Franca/SP. É uma pesquisa classificada como qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, tendo por base a abordagem fenomenológica para a interpretação do fenômeno educacional. Foram sujeitos desta pesquisa 10 professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, de escolas estaduais de Tempo Integral. As perguntas geradoras foram: “O que é corpo para você?”, “Como você trabalha o corpo do aluno?” e “O trabalho com o corpo do aluno na Escola de Tempo Integral deve ser diferente do trabalho na Escola de Tempo Parcial? Sim? Não? Por que?” Os dados foram analisados utilizando a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA, SIMÕES, PORTO, 2005). Completam este estudo, análises categóricas feitas nos projetos políticos-pedagógicos de cada unidade escolar participante. A concepção de corpo enquanto “movimento/vida” destacou-se ligeiramente sobre as demais apontando 30% ou 3 professoras, seguida por “Instrumento/Sistema”, “Físico” e “Conjunto de Órgãos” ambas com 2 professoras (20%) cada e por fim com apenas uma menção (10%) temos, “Abrigo da Alma”, “Saúde” e “Unidade”. Para o trabalho com o corpo do aluno, temos 7 das professoras (70%) apenas preocupadas com o intelecto, excluindo o corpo do processo de ensino-aprendizagem, 3 (30%) trabalhando com “Movimento/Coordenação” e/ou “Percepção de si e do espaço”, outras duas (20%) com “Música/Relaxamento”, além destas foram detectadas outras 4 unidades (“Atividades Lúdicas”, “Com Respeito”, “Higiene Corporal” e “É dever do Professor de EF”) que representam 10% ou uma professora para cada. Para as diferenças no trabalho com o corpo do aluno no tempo integral e no tempo parcial, 60% (6) julgaram serem necessárias, justificando-se em 40% (4) dos casos pelo aumento da carga horária escolar. Outros 40% (4) não julgaram serem necessárias diferenças no trabalho, afirmando dever ser igual em 20% (2) dos casos. Quanto aos projetos políticos-pedagógicos, em nenhum foram encontradas menções ao corpo/corporeidade, sua concepção ou trato. Com os dados analisados, identificamos o corpo predominantemente em uma visão utilitarista, sendo esse fragmentado e visto como partes operantes, as quais trabalham em função de algo ou alguém. A supremacia da mente sobre o corpo está presente na prática profissional das professoras, atentando-se apenas ao trato da cabeça em suas salas de aula, deixando o corpo sob responsabilidade do profissional da quadra, o professor de Educação Física.

**PALAVRAS CHAVE:** Corpo. Corporeidade. Educação Integral.



## ABSTRACT

This work aims to analyze which perception teachers active in elementary school in Full Time Schools in the city of Franca / SP, have about the body. This is a research classified as qualitative, from exploratory and descriptive nature, based on the phenomenological approach for the interpretation of the educational phenomenon. In this study were subjects, 10 teachers of the 2nd year of elementary school, from Full Time state school. The questions were: "What is the body for you?", "How do you work the student's body?" and "The work with the body of the student in the Full Time School should be different from the work in Part-time School? Yeah? No? Why?" The data were analyzed using the Technique Elaboration and Analysis of Meaning Units (MOREIRA, SIMÕES, PORTO, 2005). Categorical analysis made in the political-pedagogical projects of each participating school unit, complete this study. The body conception as "movement / life" stood out slightly on the others 30% or 3 teachers, followed by "Instrument / System", "Body" and "Set of organs" both with 2 teachers (20%) each and finally with only one mention (10%) we have, "Shelter of the Soul", "Health" and "Unit". For the work with the student's body, we have 7 of the teachers (70%) only concerned with the intellect, excluding the body of the teaching-learning process, 3 (30%) working with "Movement / Coordination" and / or "Perception of self and space", other 2 (20%) with "Music / Relaxation ". Besides these ones were detected other 4 units ("Ludic Activities", "With Respect", "Body Care" and "It is the duty of the elementary school Teacher") that's represents 10% or a teacher for each. About the differences in working with the student's body in full-time and part-time, 60% (6) judged to be necessary, justifying in 40% (4) cases by increasing school hours. The others 40% (4) does not judge to be necessary differences in work, stating should be equal to 20% (2) cases. About the political-pedagogical projects, in none were found references to the body / corporeity, your conception or handle. With the data analyzed, we identified the body predominantly in a utilitarian view, this being fragmented and seen as working parts, which works because of something or someone. The supremacy of the mind over the body is present in the professional practice of the teachers, paying attention only to the treatment of the head in their classrooms, leaving the body under the responsibility of the physical education teacher.

**KEYWORDS:** Body. Corporeality. Integral Education.

## LISTA DE QUADROS

### QUADRO

1. Unidades de Significado de “O que é corpo para você?..... 36
2. Unidades de Significado de “Como você trabalha o corpo do aluno?..... 39
3. Unidades de Significado de “O trabalho com o corpo do aluno na Escola de Tempo Integral deve ser diferente do trabalho na Escola de Tempo Parcial? Sim? Não? Por quê?? ..... 43
4. Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas ..... 46

## SIGLAS

CREI	Centro de Referência em Educação Integral
EE	Escola Estadual
EFund	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FDL	Faculdade de Direito de Franca
IC	Iniciação Científica
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
NUCORPO	Núcleo Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
P4	Professora 4
P5	Professora 5
P6	Professora 6
P7	Professora 7
P8	Professora 8
P9	Professora 9
P10	Professora 10
PEIESP	Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNIFACEF	Centro Universitário Municipal de Franca

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. CORPO, CORPOREIDADE, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.....	17
2.1 Corpo ao longo da Sociedade.....	17
2.2 O Corpo Existe.....	21
2.3 O Corpo na Educação.....	23
3. CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL .....	28
3.2 Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo .....	30
4. MÉTODOS/PESQUISA DE CAMPO .....	35
4.1 Procedimentos Metodológicos .....	35
4.1.1. Local da Pesquisa .....	35
4.2.2. Sujeitos da Pesquisa .....	36
4.2.3. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa .....	36
4.2.4 Análise dos Dados.....	37
4.2.5 Comitê de Ética .....	38
5.1 Qual sua concepção de corpo? .....	39
5.3 O trabalho com o corpo do aluno na Escola de Tempo Integral deve ser diferente do trabalho na Escola de Tempo Parcial? Sim? Não? Por quê?.....	48
5.4 Projetos Políticos Pedagógicos.....	52
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS .....	60
APÊNDICES.....	64
ANEXOS.....	71

## 1. INTRODUÇÃO

Após longos e infundáveis piscares deste cursor, sim a “barrinha de escrita” do *Microsoft Word*, inicio esta dissertação que é o reflexo de minhas experiências e concepções acerca das áreas da Educação e da Educação Física.

Seguir pelos caminhos do Esporte atrelados à Educação Física foi inevitável. Filha de mãe ativa, praticante assídua do Yoga e sua filosofia, e de pai atleta, hoje apenas de finais de semana, mas um dia goleiro profissional, despertou em mim os prazeres do Esporte. Foi com a natação que mergulhei pela primeira vez neste universo, como também saboreei os Esportes coletivos através do futsal e do voleibol, a alegria da recreação e a sabedoria dos jogos.

O tempo seguiu seu fluxo e a hora das escolhas chegou: Qual o caminho profissional a seguir? Em algum lugar em minha corporeidade essa pergunta já estava respondida, seguir por onde o Esporte trilha seus conhecimentos, seguir pela Educação Física, na qual me graduei em meados de 2013, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com o título de Bacharel.

Foi nessa graduação que muitas de minhas pré-concepções tornaram-se inquietações. A primeira foi com a titulação que receberia ao concluir o então recém criado curso de Educação Física, porque Bacharel e não Licenciado? Quais as diferenças presentes nestas nomenclaturas? Adentrei o universo das pesquisas e a Iniciação Científica (IC) me conduziu para as respostas, ou melhor, para novas inquietações. Findado este trabalho de IC surgiu um segundo tema, que por sua vez me levou ao trabalho de conclusão de curso (TCC) e assim ao mestrado. Mas calma, sejamos pacientes.

Licenciatura e Bacharelado, certamente foram os termos que mais me acompanharam nos últimos anos, não com menos influência que “Formação e Atuação Profissional”. Vejam só, pela janela do Esporte começo a visualizar a Educação. Entendo aqui o Esporte como precursor de várias etapas em minha vida, sejam elas profissionais ou pessoais.

Findada as coletas do trabalho de Iniciação Científica e na esperança ou talvez ingenuidade de trabalhar com apenas uma pergunta: *Bacharelado x Licenciatura: Necessidade ou jogo de poder político?*, feita a quem na época coordenava os cursos que formam profissionais para exercer a Educação Física em nosso país, receberia as mais completas, esclarecedoras e motivadoras respostas, e assim estaria solucionado esse impasse. Ledo engano, considerando que cheguei a um novo impasse, agora, me atormentava saber o que somos enquanto Bacharéis ou Licenciados.

Mãos à obra. Para afastar o tormento da “crise de identidade” passei a ouvir mestres e doutores, professores que compartilham o conhecimento, ora recebido, e que somados concedem a seus alunos títulos de Bacharéis ou Licenciados em Educação Física. As perguntas foram simples, já as respostas refletiram a grandeza da área de conhecimento que me propus a estudar e seu vasto leque de atuação. Ficou-me a sensação de que quanto mais corro até as respostas mais elas se afastam de mim, o que pode ser considerado um grande equívoco, pois quanto mais corro até às respostas mais perguntas encontro pelo caminho.

Se tentar traçar uma cronologia para essas pesquisas, posso dizer que segui o caminho inverso, que no organograma dos cursos de graduação iniciei de “cima para baixo”. Primeiro buscando respostas com coordenadores de cursos, posteriormente com professores desses cursos, ora, por que não ouvir também os sujeitos desse processo? Foi o que fiz para selar a graduação com a monografia de conclusão de curso.

Aqui a trilha não foi diferente, para chegar às respostas, mais perguntas surgiram no caminho, e ao verificar que muitos dos concluintes do curso de Educação Física pesquisado ficavam duvidosos quando questionados à cerca do que seriam em poucos dias enquanto profissional de Educação Física, surge o próximo passo, entender o processo de Formação.

Prestes a finalizar a graduação, pleiteei uma vaga à tutora do Programa Mais Educação junto ao projeto “Educação Integral, Linguagens e Expressões” desenvolvido na UFTM. Diante às diversas oficinas de capacitação profissional e seminários de pesquisas, conheci o Programa de Educação em Tempo Integral e suas propostas.

Entender o processo do ensino integral permite também entender o corpo, agente fundamental da escolarização, quais estímulos os colocam a pensar, sentir e agir de acordo com a corporeidade. Corporeidade que é tema central do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO), grupo que me levou e me leva a refletir as questões do corpo nos mais diversos ambientes, em especial o educacional.

Ao longo deste estudo apresento o trato do corpo por diferentes perspectivas, bem como possibilidades para novos olhares, seguindo pelos caminhos da fenomenologia em busca de um corpo sensível e íntegro em sua corporeidade, levando-nos a questionar o trato do corpo em ambientes de Educação Integral.

Durante essa investigação será necessário colocar o fenômeno em suspensão e analisá-lo de acordo com a fenomenologia, identificando e descrevendo os fenômenos a fim de alcançar detalhes, percepções e nuances acerca do corpo no ensino integral.

O método da fenomenologia é *discursivo* e não apenas definitivo das essências. Na verdade, a intuição das essências, visada pela fenomenologia,

não diz respeito a um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas à significação de uma essência existencial, que como tal deve ser descrita (REZENDE, 1990, p.17)

É notório que a fenomenologia não se constitui como um simples método científico, e que sua razão se dá a partir da atitude dos pesquisadores, com os desfechos de suas investigações e ao “desvelar o fenômeno de forma que aos poucos este se revele diante os olhos do mesmo” (GONÇALVES-SILVA, 2014, p. 60).

Passamos a entender a Educação enquanto um fenômeno e assim de acordo com Moreira et al. (2014, p. 185) afirmamos “que ela é uma experiência profundamente humana” e, portanto, qualquer indivíduo está abarcado pelo fenômeno educacional.

Não afirmamos aqui que a pesquisa pautada na fenomenologia baseie-se apenas em experiências e despreze construções teóricas, em absoluto. A teorização fenomenológica não se estrutura no racionalismo, mas sim na interpretação, tendo-a como opção epistemológica, assim como as experiências vividas, em suas teorias (NÓBREGA, 2010).

Ciente de que “corporeidade, educação e humanismo devem constituir a estrutura básica de toda a ação pedagógica no interior da escola” (MOREIRA, 2014, p. 194) e que para mensurar esses fatores é necessário um olhar consciente para o fenômeno, surge a associação para esta pesquisa, partindo da inquietação: Educação em Tempo Integral vs Educação Integral. Será que aquele aluno matriculado em uma escola de tempo integral está sendo integralmente educado?

Entendemos por Educação em Tempo Integral todo movimento educativo de ampliação da carga horária escolar, ou seja, maior permanência do aluno na escola, em sala de aula. O currículo é predominantemente teórico e segue os padrões comuns da escola regular, porém com maior tempo de trabalho.

Em contrapartida entendemos por Educação Integral o processo educativo pautado no movimento da Escola Nova, o qual tem por princípio a formação unitária do estudante, visando à democracia e as experiências reflexivas, sendo o professor um auxiliador das funções educacionais (GOMES, 2008).

Moreira (2014, p.187), corrobora lembrando o sentido de educar-se, colocando-nos a viver e perceber o mundo, e questiona: “A escola em tempo integral está preocupada com o como eu percebo o mundo, como eu me percebo, como eu me relaciono com o conhecimento apresentado em sala de aula?”.

Pois bem, esse é o ponto de partida desta pesquisa, que tem por objetivo geral analisar a percepção de corpo dos professores atuantes no Ensino Fundamental I em Escolas de Tempo Integral do município de Franca/SP.

Traçado o objetivo geral deste estudo, três objetivos específicos nos darão alicerce para alcançá-lo, sendo eles: Investigar, no discurso dos professores, como se trabalha o corpo do aluno nessas escolas; Investigar, na opinião dos professores, se devem haver diferenças no trato ao corpo dos alunos em Escolas de Tempo Integral e Escolas de Tempo Parcial; Analisar nos projetos políticos pedagógicos de cada unidade escolar quais as menções ao corpo e seu trato.

Embasaremos esta discussão por duas grandes temáticas: a do Corpo/Corporeidade ao longo da sociedade e do processo educacional, perpassando por fatos históricos que marcaram o trato do corpo, sua valorização e exposição social, sua existencialidade, o processo de escolarização ao qual é submetido e na seção subsequente traçaremos o paralelo entre a corporeidade e a Educação Integral, focalizando os olhares para as diretrizes do ensino em tempo integral propostas pelo governo do Estado de São Paulo.



## 2. CORPO, CORPOREIDADE, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Para chegarmos ao trato do corpo integral faz-se necessário trilharmos alguns dos caminhos pelos quais o corpo percorreu no desenvolvimento da sociedade e seus reflexos para com a Educação, desde seu processo de fragmentação em busca do conhecimento até a perda de sua integralidade, passando a ser visto em partes e muitas vezes associando ao funcionamento de máquinas passíveis de reparos e substituições.

Bento, Moreira (2012, p. 120) questionam “Quais as consequências disto?” e afirmam: “Um corpo máquina, pertencente ao domínio do intelecto cuja função é de discriminar, medir e classificar. Máquina imperfeita que deve ser reparada, azeitada; oleada em seu funcionamento, classificada com os padrões de bom, regular e deficiente”.

Temos um corpo dicotomizado entre alma e carne, estabelecendo o físico em função do intelecto e assim priorizando o ensino para a cabeça, aprisionando corpos em nome da disciplina. “É transformando a totalidade que se transformam as partes, e não o contrário” (FREIRE, 2014, p. 26).

### 2.1 Corpo ao longo da Sociedade

O corpo ao longo da história da sociedade passou por diversos processos de (re)significação, tendo olhares divergentes entre ocidentais e orientais, os últimos com uma visão de mundo mais voltada para processos corporais e sensíveis, tendo a intuição direta com a natureza das coisas (GONÇALVES, 2012).

Se lembrarmos das culturas primitivas, tínhamos corpos inconscientes de sua interação com o mundo e outros corpos, sem reflexão de sua individualidade e percepção da corporeidade (GALLO, 2012). Tínhamos corpos utilitários, fadados ao trabalho e em função da produção, corpos que não paravam para entender a si e aos outros, apenas corpos/ferramentas de trabalho.

Mais adiante, iniciada a atividade reflexiva, o homem passa a integrar sua individualidade, e com os pensamentos de Sócrates a identificar-se enquanto homem e sua posição perante aos outros, aqui já sendo possível identificar a fragmentação entre corpo e alma, que se consolida com as ideias platônicas, nas quais a alma assume o posto de imortal, pura e sábia, já ao corpo parece estar destinado à impureza, à mortalidade e ao pecado.

A civilização ocidental, com suas raízes na Antiguidade Grega, tem em seu cerne a tendência de uma visão dualista do homem como corpo e espírito. Seu processo de desenvolvimento, realizado por meio de tensões e

oscilações históricas, caracteriza-se por uma valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo, da razão em detrimento do sentimento, e do universal em detrimento do particular (GONÇALVES, 2012, p. 16).

Com a ascensão do cristianismo temos fortemente reforçada a concepção dualista do homem, com uma espécie de contraponto entre o bem e o mal, imperando um corpo corrupto, pecaminoso, por vezes visto como a prisão da alma, retomando a célebre frase de Platão, que apontava o corpo como sendo “o cárcere da alma”.

Com a chegada da Idade Moderna e o descobrimento do corpo enquanto objeto de investigação, a ciência ganha força com os estudos anatômicos através da medicina, em busca de relações de causa e efeito nesta “máquina orgânica”. Ainda assim o corpo continua desassociado da alma, que carrega os créditos da intelectualidade e da razão, assim diferindo homens de animais (GALLO, 2012).

Chegamos á Metafísica Cartesiana<sup>1</sup>, criada e desenvolvida por René Descartes (1596-1650). É inegável que esse conhecimento interferiu no desenvolvimento da ciência, tornando-se também influente na Educação, com a divisão entre o Conhecimento Lógico e o Conhecimento Sensível, ficando claro que a verdade só é legítima se procedente de atos da inteligência, tornando ilegítimos os atos de intuição e dedução (NÓBREGA, 2005).

Para Descartes o homem é composto por duas substâncias, uma pensante (*res cogitans*), que detêm a razão existencial, a alma, e outra extensa (*res corporea*), que não tem nenhuma similaridade com a alma, o corpo (NÓBREGA, 2005; GALLO, 2012).

Com essa colocação, Descartes deixa o corpo, enquanto matéria, provida de ações fisiológicas ao encargo das ciências médicas, e trata prioritariamente do âmbito reflexivo da alma (GALLO, 2012), sendo o corpo destinado às leis do universo. O filósofo justifica sua comparação com os princípios da Mecânica, funcionando de acordo com a disposição de seus órgãos e sem nenhuma ligação com a alma, pois a alma está atrelada ao pensamento e não ao comportamento do corpo (NÓBREGA, 2005).

Essa relação entre a ciência e o corpo, que tenta desvelar seus mistérios no mínimo desde a renascença, iniciou-se pela pele, chegando a camadas mais profundas como os músculos e tendões, e por fim ao crânio, apresentando ao mundo o “órgão da alma”, quem detém o poder de regular esta máquina de ossos e músculos (NOVAES, 2003), expressando fortemente o dualismo cartesiano.

---

<sup>1</sup>Nóbrega (2005, p. 34) esclarece que a expressão “funda-se no cogito, expresso na máxima, penso, logo existo”.

Esse dualismo fortaleceu ainda mais o pensamento do homem-máquina, “observamos o início de uma substituição do Ser e de suas experiências da vida [...] por mecanismos implantados em nós” (NOVAES, 2003, p. 8), levando-nos a questionar se ainda somos Seres Humanos.

Vemos então o corpo enquanto um enigma, passível de dúvidas e discussões. Alguns o definem como realidade objetiva, uma coisa ou substância, já outros uma representação, um signo, uma imagem. Do dualismo platônico, passando pelo abandono de Descartes e chegando ao existencialismo de Merleau-Ponty, o corpo tem sido resignificado ao longo da história da sociedade (NOVAES, 2003).

O corpo então passa a ser visto enquanto uma máquina passível de reparos e manutenção frequente, trazendo à tona sua imperfeição, chegando a ser “visto por alguns entusiastas das novas tecnologias como um vestígio indigno fadado a desaparecer em breve” (LE BRETON, 2003, p. 123).

O mesmo autor vai adiante ao comparar corpos físicos a múltiplos corpos virtuais, ressaltando a perfeição dos corpos eletrônicos que são imunes a doenças, deficiências físicas e também à morte, reforçando a ideia de que o homem vale apenas por seu cérebro.

Temos um momento de confronto, Corpo *vs* Tecnologia, que supõem a anulação de um pelo outro, quando na verdade deveríamos ter uma complementação. Sendo o corpo soberano às criações tecnológicas, devido à sua existência e inteligência, temos ou deveríamos ter a tecnologia em função de si e não o inverso, desta forma teríamos potencializados processos educativos e criativos.

No entanto com a negação do corpo pela razão caminhamos para a perda da veemência sensorial, que com a oposição entre o mundo do corpo e o mundo da racionalidade chegamos a um quadro de eliminação da vivência subjetiva da corporeidade. O homem passa a viver em relação à tecnologia e à produção, empobrecendo suas relações corpóreas e motrizes, padronizando gostos e hábitos (GONÇALVES, 2012).

Temos a maioria da população falando por suas expressões corporais mais que por sua linguagem verbal, partindo das crianças, passando pelos operários do setor industrial e chegando às classes sociais menos favorecidas financeiramente, uma imensa quantidade de pessoas fala o tempo todo e não se fazem ouvidas, “não são ouvidas porque falam com o corpo e o corpo nunca é ouvido” (FREIRE, 2005).

Também devemos nos preocupar com discursos de exaltação do corpo, pois “na verdade essa exaltação não passa de uma forma mascarada de menosprezá-lo”. Devemos sempre colocar em suspeita quando falam demasiadamente do corpo e seus valores, pois será

que “ao falarmos do corpo estamos querendo desvelar e resgatar o significado do corpo na história do homem, ou estamos apenas olhando o corpo conforme a ótica da sociedade industrial?” (SANTIN, 2005, p. 228).

O corpo vem quase sempre associado a uma ideia de consumo, de forma a estabelecer um corpo produtivo e um corpo consumidor, em que o primeiro sempre estará em função do segundo, ou seja, estes corpos se mesclam para favorecer o sistema econômico, por isso a crítica anterior aos discursos que “glorificam” o corpo, mas que na verdade encobrem os maus tratos sofridos por ele. Para que se reverta esta lógica faz-se necessário entender o corpo como ponto de partida na formação de valores morais (SANTIN, 2005).

Gallo (2006) nos alerta que para fundar-se uma condição de controle coletivo dos corpos, antes houve disciplinamento dos indivíduos, e que a ação dos tempos hipermodernos sobre o corpo pautasse no controle e na estimulação, estabelecendo uma relação em que quanto mais estimulados forem os corpos, mais serão controlados. A ação do hipercontrole se dá em nível maquínico, prevalecendo às funções da informática sobre as ações do homem, e assim tomando cada vez mais conta dos corpos. Temos então, máquinas como extensões de nossos corpos.

Em nenhum momento desta história preocupou-se em entender o corpo humano a partir de seu próprio corpo, sempre parte-se de algo para se chegar ao corpo, em geral do pensamento racional, ou da *psiqué* como bem retrata Santin (2010). Ainda hoje, muitos pensadores ao buscar entender o corpo partem do princípio de que ele é o oposto da alma, sendo preciso então saber o que é alma para então chegar a entender o corpo.

Parece-nos que hoje o homem preocupa-se mais com seu corpo, em grande parte devido ao sistema social em que estamos inseridos, no qual há uma supervalorização do material além do sensível, do estético, do externo. Mas ainda com vestígios da mecanização, sendo uma realização “ocupar, como uma engrenagem, o lugar que lhe foi determinado no conjunto da grande máquina que é o universo. Seu supremo ideal é atingir o máximo rendimento e a máxima eficiência” (SANTIN, 2010, p. 62).

Chegamos a um momento da história em que a “verdade” passa a ser questionada, uma corrente filosófica surge apresentando o corpo não como uma máquina desprovida de sensibilidade e emoções, mas algo integral, complexo e codependente, sendo a alma dependente do corpo e o corpo dependente da alma (GALLO, 2012).

## 2.2 O Corpo Existe

Se antes vislumbrávamos o corpo dicotomicamente, entre unidade pensante e unidade física, aqui encontramos correntes filosóficas que exaltam a integralidade, que unem partes de um mesmo ser, que não possibilitam separação, pois são únicas enquanto corpo.

Chegamos à era do corpo vivido, como bem denomina Moreira (2005), na qual com a ajuda de pensadores como Nietzsche, Freud, Marx e ainda Heidegger e Merleau-Ponty, voltamos ao pensamento unitário, percebendo o corpo enquanto a unidade que é e representa.

Esse novo pensamento traz mudanças que devem provocar a quebra de um paradigma, o Paradigma Cartesiano, abandonando a dicotomia tradicional entre corpo e mente, sensível e inteligível. Porém, isto não significa o abandono ou a negação do pensamento, pois o corpo vivido consolida a ação, atrelando o ato de pensar a sua própria história (MOREIRA, 2005).

Vemos, com Regis de Moraes (2010, p.79):

[...] que o corpo é consciente e, por isso, devemos falar em corpo/consciência; afinal, já não é lícito reduzirmos a noção de consciência à de raciocínio, uma vez que o corpo apresenta claramente uma consciência e uma sabedoria que não precisam de raciocínios. Inexiste qualquer *atitude* humana que seja puramente interior ou da subjetividade puramente pensante, *toda* atitude do ser humano é atitude corporal. Podemos mesmo dizer que, mediante nossas reações neuromusculares, é que nos damos conta (pensamento) de nossos conteúdos pessoais até aqui chamados “interioridade”. Depressão, angústia, medo, como também euforia, otimismo e tranquilidade, são todos esses sentimentos detonados na estrutura corporal e então captados por nossa “interioridade”.

Percebemos então enquanto a corporeidade que somos, e “a corporeidade está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido, na qual as funções corporais ocorrem sem precisar necessariamente de teorizações” (NÓBREGA, 2010, p. 37). O corpo visto assim, além de misterioso é problemático, podendo ser “campo de esquadramento e objeto de conhecimento, também é, em sua existencialização plena, manancial de mistérios” (REGIS DE MORAIS, 2010, p. 74).

Mistérios que só com a vivência plena na corporeidade podem ser revelados, e mesmo assim para aqueles que são inerentes ao processo, sensíveis a suas ações e conscientes de suas percepções.

Temos aqui uma modificação na relação entre pensamento e corpo, podendo assumir o corpo vivido, sem preconceitos, com ousadia e paixão em busca da constante autossuperação (MOREIRA, 2005).

Colocamos então a experiência do corpo vivido como referência para as sistematizações teóricas em que encontramos, rompendo com o tradicionalismo imposto pela

modernidade: o raciocínio, substituindo radicalmente a razão suprema pelas vivências, amparados aqui pela Fenomenologia<sup>2</sup> (NÓBREGA, 2010).

Para Regis de Moraes (2010), não há, no momento em que vivemos tema que possibilite maior crescimento reflexivo e prático que a corporeidade, pois desde camadas dominadas até camadas dominadoras de nossa sociedade, das mais simples as mais complexas situações, há a vivência do corpo.

O termo corporeidade é algo abrangente, que ultrapassa as concepções de consciência corporal ou consciência do corpo, é a unidade mente-corpo. Se adotarmos uma perspectiva fenomenológica entenderemos que a dimensão essencial só faz sentido se aliada à dimensão existencial, ou seja, ao mundo vivido, sendo a essência e a existência faces de um mesmo fenômeno: o ser humano (NÓBREGA, 2010).

É como a composição de uma teia, a corporeidade não se restringe à matéria corporal, enquanto órgãos e membros, nem a fisiologia enquanto micro partículas de um sistema, nem a cultura ou a signos, e sim a tudo, a complexidade unitária do corpo humano. Como um processo de aprendizagem, que vai estabelecendo hábitos e se ampliando pelo espaço, possibilitando sua manifestação (CARBINATTO, MOREIRA, 2006).

Como se a corporeidade precisasse ser sentida para ser entendida, saboreada para ser conhecida. Se tentarmos racionalizar o conceito de corporeidade talvez não a sejamos, não a percebamos enquanto seres vivos e sensíveis.

Deparamo-nos com a era em que “o ser humano é ser como o outro, ser com ele mesmo e ser com os outros” (CARBINATTO; MOREIRA, 2006, p. 194) sendo revelador de seus atos e comportamentos, consigo e com o mundo, tendo através de sua psicossensório-motricidade, a adaptação de sua corporeidade.

Sendo o ser humano corporeidade, precisamos então entender algumas percepções, que de acordo com Nóbrega (2010) são afirmadas a partir de alguns aspectos: como perceber o mundo não como a soma de objetos; não ser o sujeito que percebe uma consciência que interpreta e decifra o sensível; vislumbrar toda consciência como perceptiva e não ter a percepção como verdade e sim como presença. A autora enfatiza que o percebido é paradoxal, e aceita algo além do que é imediatamente dado, uma presença ou uma ausência.

---

<sup>2</sup>Bicudo (2006, p. 16) ressalta que “A Fenomenologia procura focar o *Fenômeno*, entendido como o que se manifesta em seus modos de aparecer, olhando em sua totalidade, de maneira direta, sem intervenção de conceitos prévios que o definam e sem basear-se em um quadro teórico prévio que enquadre as explicações sobre o visto”.

Vemos que o corpo vivido, que possui intencionalidade em suas ações, engloba todos os sentidos da percepção na unidade que é, sendo que a integração destes sentidos só é possível por um único organismo que se conhece e se abre ao mundo (GONÇALVES, 2012).

Vamos além se pensarmos que “a motricidade humana é face visível da intencionalidade operante; partindo do corpo, acentua que toda a significação se refere a ele, como não existe sentido que o corpo não reflita” (TROVÃO DO ROSÁRIO, 2000, p.203). O autor continua com outras certezas, a de que são os órgãos sensoriais quem percebe o que nos rodeia e possibilitam que a mente os desenvolva; que é o corpo quem fornece mecanismos de sobrevivência para que a mente escolha entre o organismo e o ambiente; que as experiências sensoriais são quem aumentam o leque de operações disponíveis à mente; e que o corpo e a mente relacionam-se entre si, mais que isso, integram o conjunto que se relaciona com o exterior, com o ambiente em que vivem.

Percebemos então que “não se trata de uma coisa ou outra, mais de uma coisa *e* outra” (ROUANET, 2003, p. 41) reforçando o entendimento unitário do corpo, de sua autonomia perante as ações e percepções, de sua integralidade. Mas esta autonomia para ser legítima deve significar “libertar-se de todos os vínculos de subordinação, sagrados ou humanos [...] com isso o homem passa a ser dono do próprio destino” (ROUANET, 2003, p. 41). Devemos entender que a valorização do homem não está nas atribuições espirituais que recebeu ao nascer, e sim no que ele faz inteligentemente, independente de sua origem. Não é crime entendermo-nos como máquinas, porém máquinas que foram programadas pela natureza para exercerem a liberdade (ROUANET, 2003).

Notamos que ao longo de toda a história o corpo foi ferramenta de investigação, em dado momento por manifestações religiosas, mais adiante em função da mecanização industrial ou para as descobertas médicas, e todas estas etapas influenciaram e influenciam o trato do corpo pela Educação, seja com a escolarização ou com a cientificidade, seja com o conhecimento popular ou com a reprodução de dogmas.

### **2.3 O Corpo na Educação**

Nada mais conhecido que a tradicional montagem das salas de aula em escolas espalhadas por todos os cantos de nossas cidades, carteiras enfileiradas, quando muito, dispostas em duplas, com pequena metragem quadrada preestabelecida, como se houvessem muralhas que impedissem sua movimentação com a pena de castigos. Este é o cenário comumente encontrado nas instituições escolares, ou serão carcerárias?

Porcos, vacas, suponho ainda que galinhas, perus e outros animais de pelo e penas, confinados, não só engordam mais, como produzem mais leite e carne, botam muito mais ovos e fazem menos sujeira. [...] De alhos para bugalhos. Mas uma coisa tem haver com a outra, e eu logo direi o porquê (FREIRE, 2011, p. 109)

Em nome da disciplina, em prol do silêncio, a favor da ordem, em cumprimento às regras, são as mais diversas justificativas para a imobilidade violenta, como descreve Freire (2005) a que são submetidos os corpos das crianças. Talvez seja simplesmente para calar o corpo e impedir que sua “voz” seja ouvida.

Ou então, como diz o próprio Freire (1987) quando estabelece uma paródia entre a vida humana e uma viagem, e em determinado momento justifica esta imobilidade: “O Estado tem horror do movimento social e tende a paralisá-lo domesticando o potro selvagem<sup>3</sup> do movimento humano. Professores viraram domadores e o movimento perdeu sua força transformadora” (FREIRE, 1987, p. 54).

O corpo como enfoque educacional foi talvez quem sofreu o maior dos abandonos, ficando subordinado à mente em nome da Educação para a cabeça, muitas vezes apenas visto como uma máquina de escrever capaz de reproduzir no papel aquilo que era reproduzido nos quadros verdes (lousas) pela figura dos professores.

Ficou a cargo da instituição escolar, aquela responsável pelo dito ensino formal, “fabricar” cidadãos e lançá-los na sociedade preparados para os aspectos exteriores que possam encontrar, sejam estes aspectos políticos, produtivos ou relacionados à pátria (nação a qual fazem parte). Sendo um cidadão “formado” nesses aspectos, cabe a ele integrar o sistema industrial e tornar-se produtivo ao Estado (INFORSATO, 2006).

E qual o lugar do corpo neste articulado sistema escolar? Para Inforsato (2006, p. 101) se há um responsável pelo racionalismo cartesiano em que “acarretou a supremacia da cabeça, lugar do cérebro, sobre os outros órgãos, um dos agentes dessa ideologia foi claramente a escola”. E justifica sua colocação lembrando que todos os seres, que na escola estão inseridos, centram suas práticas na cabeça, seja em nome do conhecimento, da compreensão de conceitos, formas ou processos, seja em prol da memória ou do automatismo em ações rotineiras.

---

<sup>3</sup>FREIRE (1987, p. 53) Potro Selvagem surge da seguinte comparação feita pelo autor: “Da mesma forma como os homens não podem ver um potro selvagem sem atar-lhe cabresto e sela, tornando-o dócil e útil, os dirigentes dos homens temem seu movimento”.



A Educação nesses moldes não responde aos “por quês”, aos “para quês” e muito menos deixa margem a questionamentos, reflexões e possibilidades. Vem engessada e pronta para ser aplicada na forma de transmissão, partindo daquele que detêm o conhecimento para aquele que posto imóvel em uma carteira escolar está “vazio” à espera do saber.

Todo esse tradicionalismo e essa repetição acarretaram novos olhares para o ensino e sendo aquela que se preocupa com a realização do estudante enquanto ser, propondo-se a temas centrais “encontra-se a pessoa, vista como um todo, o conhecimento, enquanto ato criador e de produção, a experiência percebida e a auto-realização [...]” (BICUDO, 2006, p 59-60).

Temos então uma dimensão utópica para a Educação? Ou será que estamos fadados a continuar aprisionando corpos?

Moreira et al (2006) dizem que não aprendemos somente com nossa inteligência, mas com nosso corpo, nossas vísceras, nossa sensibilidade e nossa imaginação, e é esclarecedor ao afirmar que a corporeidade, quando participa do processo educativo, pretende perceber o fenômeno humano, pois preocupa-se com o ser humano, no sentido de sua existência, com sua história e sua cultura.

A Educação centrada no aluno surge da preocupação em estudar o homem visto em sua totalidade, rigor em sua complexidade, ultrapassando processos comuns à religião e à literatura, que priorizam a mente, sendo então a percepção o primado do conhecimento oferecendo evidências e mantendo viva a intencionalidade para assim sustentar a ação (BICUDO, 2006).

Reconhecida sua existência no mundo, as pessoas se deparam com situações que lhes exigem uma ação, passando a interpretar de modo próprio as atividades que realizam e as experiências que vivenciam, implicando positivamente na Educação, aprendendo a tornarem-se humanos, descobrindo a si mesmos, sua identidade, seu *Eu* (BICUDO, 2006).

Devemos entender que a corporeidade aprendente para se desenvolver verdadeiramente enquanto humano, deve significar o desenvolvimento em conjunto das autonomias humanas, das participações sociais e da sensação de integrar a espécie humana, abandonando o conceito dualista, e enxergando no ser humano sua sabedoria e sua loucura, seu trabalho e sua abstração, seu empírico e seu imaginário (MOREIRA et al., 2006).

Essa passagem nos abre caminho para tratar de outro ponto fundamental ao desenvolvimento humano e a Educação, a ética, pois essa requer em princípio a compreensão da complexidade humana para então chegarmos à compreensão do outro e mantermos em harmonia: indivíduo, sociedade e espécie.

Essa tríade exige uma ética que persiga a humanização da humanidade, o desenvolvimento da solidariedade e da compreensão e o ensino comprometido com o gênero humano. A corporeidade, para sua existência plena, necessita incorporar essa ética para o exercício da cidadania em um mundo democrático, está supondo a diversidade de interesse, assim como a diversidade de ideias. Também é necessário aprender a diversidade de espécies para salvaguardar a biosfera. Desta forma, indivíduo-sociedade-espécie constituir-se-ão como base adequada para uma *antropo-ética* (MOREIRA et al, 2006, p. 145).

Chegamos à ética do corpo, que se confunde com a ética da sensibilidade, a qual se inicia com a capacidade do ser vivo de viver, de sentir e de experienciar. A Educação que defendemos é a que nos possibilita ver e sentir nossa corporeidade, agindo com sensibilidade para sentirmos o dinamismo da vida e percebermos a presença do outro, mas para isso, precisamos cultivá-la e desenvolvê-la (SANTIN, 2005).

O mesmo autor enfatiza que a ética da sensibilidade é estabelecida individualmente com a qualidade das atitudes que temos e devemos ter conosco mesmo, orientando-nos na tarefa de aprender a viver, não sendo nada mais do que a sabedoria de vida, deixando um corpo que não sabe viver fadado a não entender a corporeidade alheia.

Sendo o homem um ser no mundo, não podemos pensa-lo fora dele, e com a Educação não é diferente, não podemos pensa-la separando os indivíduos da sociedade, nem ao menos ignorar a influência da sociedade no ato educativo negando a necessária transformação social a qual precisamos passar, para então, só assim chegarmos a uma Educação humanista, que vise a adaptação do homem à sociedade em que vive (GONÇALVES, 2012).

Rezende (1990) nos alerta que o homem não é só individual nem tão pouco só social, e ampara-se na fenomenologia para nos mostrar a complexidade do fenômeno humano correlacionando-a com a aprendizagem, e reforçando que devemos aprender de maneira humana a nossa existência enquanto seres humanos.

Esse pensamento assegura um novo lugar para os frequentadores do sistema escolar, lugar este em que a regra fundamental é sentir, e ao sentir, experimentar, negociar, compor e se expor, tornando sua aprendizagem algo significativo, que demonstre as diversas formas de se aprender.

Educar é aproximar o sujeito do mundo e de suas relações simbólicas, ou seja, é não impor separação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é tê-lo no processo de produção deste conhecimento. Garantindo dessa maneira que o estudante se aproprie ativamente do conhecimento, reconhecendo a história e vislumbrando possibilidades de recriá-la em uma nova realidade, sendo agente e produtor de sua cultura no mundo que se cria e recria constantemente (NÓBREGA, 2005).

O sujeito para identificar-se ativamente no mundo, de forma condizente a sua existencialidade, a partir da Educação humanística, deve entendê-la como nos mostra Rezende (1990, p.69):

A Educação aparece como processo-projeto de humanização do sujeito, que não seria simplesmente objeto-passivo mas sujeito ativo da história e da cultura. Neste sentido, mais do que um mero processo, a Educação pretende ser um projeto de personalização dos sujeitos, de desalienação tanto individual como coletiva.

Temos então um processo educativo centrado na cultura, na forma em que o indivíduo vislumbra o mundo, fortalecendo sua interação consigo e com o meio, para então tornar significativo o conhecimento que lhe é ofertado e absorvido. O corpo, enquanto unidade passa a ser parte da Educação.

Possuímos um corpo que sente, e ao sentir, percebe e se move, intercomunicando seus sentidos e “formando uma síntese perceptiva, que é uma experiência pré-objetiva e pré-consciente” (GONÇALVES, 2012, p. 152). Há um corpo que se expressa, e “expressa mesmo quando quer ocultar. O corpo expressa não somente nossa história individual, mas também a história acumulada de uma sociedade, que nele imprimiu seus códigos” (Idem, p. 153). E não paramos por ai, o corpo também se comunica e “como na linguagem, no movimento corporal o inteligível e o sensível se unem na produção do sentido” (Idem, p.153), e por fim o corpo cria e significa, “o movimento corporal nunca se repete, pois uma situação nunca é a mesma como também não é o homem” (Idem, p.153).

### 3. CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL

Ao longo do tempo ocorreram tentativas de implantação da Escola em Tempo Integral no Brasil, em especial com as propostas de Anízio Teixeira, que buscavam desenvolver na escola atividades planejadas e selecionadas, visando o ensino da democracia. Nesse modelo as ações eram pautadas no fazer, considerando o aluno ser ativo da aprendizagem, valorizando suas iniciativas e espontaneidade (GONÇALVES-SILVA, 2012).

Essas são concepções de suma importância para a implantação da Escola Pública de Tempo Integral, visto ser um avanço abandonar o ensino pautado na memorização e partir para a incorporação da aprendizagem.

O provimento de escolaridade de 1º grau em regime de período integral, por parte do Estado, tem ocupado grande parte da discussão a respeito dos problemas do ensino em nosso meio. Seja para aplaudir a medida, seja para condená-la ou relativizar seu alcance na solução de problemas do ensino, todos os que militam no campo da educação escolar se sentem obrigados a expressar seu ponto de vista a respeito (PARO et al, 1988, p. 12).

Se não fossem os 27 anos que nos separam da menção de Paro et al (1988), supracitada, poderíamos crer estar lendo uma publicação atual, presente em um recente periódico e em pauta nos noticiários educacionais. Mas o tempo que nos separa não nos leva à conclusão dos fatos, apenas talvez a mais um capítulo desse conceito educacional.

Conceitos como Educação Integral e Educação em Tempo Integral ainda necessitam de maiores esclarecimentos perante a sociedade e aos órgãos de ação educacional. O Centro de Referência em Educação Integral - CREI (2015) deixa claro que há diferenças entre esses conceitos, e que esses não devem ser utilizados enquanto sinônimos. Para o órgão, a Educação Integral não é uma modalidade de educação, e sim sua própria definição, ou seja, é definida integral, pois, deve atender ao longo da vida todas as dimensões do desenvolvimento humano.

A Educação Integral prevê oportunidades educativas além dos conteúdos curriculares preestabelecidos, compreendendo a vida como trajeto do aprendizado. Sendo os seres humanos sujeitos completos e dotados de diversas características, possibilidades e necessidades de aprendizagem ao longo dos anos, deve-se envolver e articular diversos outros espaços, tempos e indivíduos ao processo educativo (CREI, 2015).

Para Carbinatto (2014) é necessário que competências sejam mobilizadas a fim de estabelecer conceitos que permitam um efetivo ensino e aprendizagem, e o autor deste processo é o “novo” professor. Está atrelada a esse processo uma prática que reforce a capacidade crítica, a curiosidade, a constante busca do aluno pelo novo conhecimento, caso contrário corre-se o risco de cair na repetição do mundo. A autora é enfática ao dizer que o

“professor não está pronto para dar respostas, mas predisposto a abrir caminhos para discussões com os alunos sobre a razão de ser de alguns saberes” (CARBINATTO, 2014, p. 207).

Neste processo devem-se levar em conta questões primordiais relacionadas aos professores, sejam quanto à sua formação ou prática profissional, sejam de acordo com suas condições de trabalho e ação pedagógica. “Portanto apontar para a ampliação da jornada na perspectiva consagrada entre nós como *Educação integral* implica pensar na inserção docente [...]” (MOLL, 2014, p.18).

Caminhando em conjunto com essa concepção está a ampliação da jornada de trabalho, o que de acordo com Guedes (2009) é o primeiro elemento de um tripé, constituído também pela ampliação dos tipos de aprendizagem e a ampliação dos espaços de aprendizagem. Para a autora quando se trata da oferta da Educação Integral não se pode pensar um elemento por vez, são necessários vários passos, quase como uma dança.

Para que a Educação Integral aconteça deve-se entender que não é a simples ampliação da jornada de estudos que irá garantir os resultados necessários. É preciso pensar em custos e investimentos, pois sem ofertar Educação Integral, não haverá melhora na Educação para todos (GUEDES, 2015).

No entanto o Decreto nº 6.253/07, artigo 4º, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”. Moll (2009) alerta sobre os dizeres desse decreto, enfatizando ser necessário maior detalhamento do mesmo, a fim de coibir possíveis tentativas de uso de verbas publicadas destinadas à ampliação do tempo escolar as quais se distanciem dos objetivos da Educação Integral.

Para se implantar um projeto de Educação Integral em tempo integral, primeiramente deve-se superar parte dos modelos educacionais atuais, dessa forma a construção de uma proposta pautada na Educação Integral garante conteúdos voltados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, à valorização das diferenças, ao respeito e à complexidade existente entre escola e sociedade. A articulação dos projetos políticos-pedagógicos junto ao tempo e espaços escolares, as práticas e modalidades de ensino, trata-se de uma tarefa a ser compreendida tanto pelos cursos de formação inicial e continuada bem como pelos sistemas e escolas (MOLL, 2009).

Na mesma visão, Moreira et al (2014) afirmam que para se superar os desafios hoje presentes no campo educacional é necessário primeiramente a superação do saber científico

fragmentado, compartimentado e superespecializado, o que implica no desenvolvimento de teorias, ora não consagradas pela tradição cartesiana, mas que por sua vez reconhecem o saber como unitário.

Atualmente caminham em nosso país programas, propostas, diretrizes ou normatizações a cerca do ensino em Tempo Integral. Destacaremos aqui as Diretrizes do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo - PEIESP, o qual faz parte da pesquisa de campo deste estudo e vem detalhado a seguir.

### **3.2 Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**

O Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo surge com o movimento de reestruturação do sistema escolar brasileiro, buscando atender as novas tendências educacionais que visam maior permanência do aluno no ambiente escolar, bem como a dedicação dos professores a uma única unidade educadora. O modelo paulista pautou-se na experiência pernambucana, implantada no ano de 2004 nas escolas de ensino médio e concebida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

De acordo com a Lei complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, foi instituído no estado de São Paulo que o:

Ensino Integral – tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio (SÃO PAULO, 2012a, p. 1).

Com a instituição do Programa de Ensino Integral, foram lançadas pelo governo do estado ajustes referentes ao modelo pernambucano, que se deram no critério de inclusão das escolas, na composição da equipe de trabalho, na avaliação de desempenho, na formação, no acompanhamento, na gestão e na avaliação diagnóstica, a qual teve como referência o Currículo do Estado de São Paulo, no mais foram incorporadas todas as experiências positivas tanto do modelo pernambucano quanto carioca, quem também iniciou a integralização de seu ensino anteriormente ao governo paulista (SÃO PAULO, 2012b).

A inclusão de cidades e escolas ao programa se dá através da análise de projetos, esses pensados e desenvolvidos por toda comunidade escolar, ou seja, por pais, alunos, professores e diretores. Tendo o município disponibilidade de vagas para a reestruturação de escolas para o

tempo integral, são analisados todos os projetos escolares e escolhidos aqueles que melhor atendem aos princípios do programa.

Este programa prevê também o tempo de dedicação dos educadores nele inseridos, partindo do entendimento que com melhores condições de trabalho aumentam-se as possibilidades educativas dos professores e por consequência o desenvolvimento eficaz do conhecimento e habilidades dos alunos. Para que este maior tempo de dedicação ao ensino seja pleno, o grupo escolar deve oferecer condições de cumprimento ao currículo, fomentando a diversificação e o enriquecimento de abordagens pedagógicas. Portanto, desse tempo, serão destinadas horas para a formação complementar dos profissionais, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino, avaliação, resgate e recuperação (SÃO PAULO, 2012b).

É importante ressaltar que o desempenho dos professores atuantes no tempo integral é avaliado de acordo com critérios previstos na resolução SE 84, de 19/12/2013, e dentre alguns fatores destacam-se a avaliação da assiduidade, do comprometimento e o engajamento para com os objetivos do programa.

O governo lançou paralelamente às diretrizes do programa um tutorial de recursos humanos, em que especifica detalhadamente questões acerca da estrutura de profissionais envolvidos e suas atribuições, o regime de dedicação plena e integral dos mesmos, o quadro de apoio escolar, o módulo de professores, o processo de credenciamento (seleção de profissionais), avaliação das equipes escolares, bem como a movimentação dos profissionais.

Todos os profissionais que desejam atuar no projeto, seja como docente ou como integrante da equipe gestora, deverão passar pelo processo de credenciamento. Esse processo respeita o caráter diferenciado do modelo, com avaliação do perfil dos candidatos em relação às competências esperadas para o Regime de Dedicação Plena e Integral (SÃO PAULO, 2012c, p. 13).

Nesse sentido, os educadores para além de suas atribuições tradicionais de magistério, assumem a responsabilidade de orientação pessoal, acadêmica e profissional de seus alunos, dedicando-se integralmente à sua unidade escolar. Em todos os espaços da escola espera-se que os educadores oportunizem apoio social, individual e coletivo na realização de projetos profissionais e pessoais dos educandos, visando à superação de obstáculos, o senso crítico e criativo em prol de seu desenvolvimento. Os professores são selecionados através de concurso público específico para as vagas de dedicação exclusiva, e os profissionais que trabalham no contra turno, também chamados de “oficineiros” são selecionados a partir do envio de projetos para a diretoria de ensino e identificados de acordo com as características apresentadas.

É com esses propósitos que o Programa Ensino Integral tem proporcionado a seus alunos além do currículo regular e obrigatório novas oportunidades para aprender e desenvolver autonomia em seu projeto pessoal.

Nota-se grande organização documental referente ao programa, buscando esclarecer premissas básicas quanto ao novo modelo de gestão, ficando claro nos 5 itens básicos a seguir:

- I - Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- II - Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
- III - Professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar,
- IV - Modelo de Gestão voltado para a efetiva aprendizagem do aluno e a terminalidade da Educação básica;
- V - Infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, Programa Acesso Escola, no caso do ensino médio e salas temáticas, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multiuso e laboratório de informática no caso do ensino fundamental – Anos Finais (SÃO PAULO, 2012d, p. 2).

Se buscarmos as últimas metas divulgadas do Plano Nacional de Educação, notaremos que essas, juntamente às Diretrizes do Estado de São Paulo, caminham em concordância, estando prevista na Meta de número 6, “oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação básica” (BRASIL, 2014, p. 28).

Ter um projeto de estado caminhando lateralmente a uma iniciativa federal fortalece e massifica sua abrangência, ponto esse favorável à implantação e ampliação do programa, que além das metas do plano nacional de Educação conta com a concordância de ideais do Programa Mais Educação.

Ideias essas que notoriamente constam no quesito Formação Continuada, entendidas no Estado de São Paulo como primordial para o processo de aprimoramento e autodesenvolvimento de seus profissionais. Como estratégia de promoção do saber, a Educação à Distância, tem se revelada eficaz, complementando a formação e abrangendo grande público através da replicabilidade (SÃO PAULO, 2012b).

Ter clareza acerca da missão do programa, bem como vislumbrar sua aplicação no futuro fortalece os vínculos com a comunidade escolar, auxiliando e direcionando as ações e decisões, o que por sua vez traz compreensão aos objetivos e discernimento a estratégias e prioridades.



Garantir Educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a Educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. Assim, as orientações do Ministério da Educação para a Educação integral apontam que ela será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos, as oportunidades e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à Educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - BRASIL, 2014, p. 28).

É peculiar observar que o programa visa uma Educação voltada para o resultado escolar, valorizando a evolução dos alunos e a permanência destes no ambiente de ensino, empregando a avaliação como forma de monitoramento e análise, e mensurando os resultados de forma qualitativa.

Para além de premissas pedagógicas básicas, o material de implantação do programa prevê um modelo de Gestão Pedagógica e Administrativa para as escolas que atuem com este formato, estabelecendo carga horária discente, carga horária multidisciplinar docente, carga horária de gestão especializada (exercida por diretores e vice-diretores), projeto de vida<sup>4</sup>, protagonismo juvenil<sup>5</sup>, clubes juvenis<sup>6</sup> e tutoria.

Todo o trabalho é norteado pelo plano de ação, o programa de ação, as guias de aprendizagem e a agenda bimestral, que preveem respectivamente segundo SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO (2012d, p. 3):

- 1 - Plano de Ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual do Programa Ensino Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;
- 2 - Programa de Ação – documento a ser elaborado pelos Gestores, Professor Coordenador Geral, pelos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento e pelos professores, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;

<sup>4</sup>SÃO PAULO (2012d, p. 2) Projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, social e institucional em relação à Escola Estadual do Programa Ensino Integral;

<sup>5</sup>SÃO PAULO (2012d, p. 2) Protagonismo juvenil - processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social;

<sup>6</sup>SÃO PAULO (2012d, p. 2) Clubes juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola;

3 - Guias de Aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

4 – Agenda Bimestral - documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre o nível central e a escola, onde serão indicadas as datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação da Escola e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores.

De acordo com São Paulo (2012b) o modelo pedagógico do programa pautou-se em 4 pilares fundamentais, orientando assim suas metodologias e referenciais, em prol da formação autônoma, solidária e competente dos jovens e adolescentes, sendo eles: 1. A Educação Interdimensional, 2. A Pedagogia da Presença, 3. Os 4 Pilares da Educação pra o Século XXI e 4. O Protagonismo Juvenil.

O princípio da Educação Interdimensional possibilita para além da dimensão cognitiva, outras dimensões educativas, já a Pedagogia da Presença estabelece o educador como quem dedica seu tempo ao educando, dando-lhe maior tempo, presença e exemplo. No que se refere aos Quatro Pilares da Educação para o século XXI o norte surge dos verbos de ação: aprender, fazer, poder, agir, participar, cooperar, ser e realizar, chegando ao Protagonismo Juvenil, que diz respeito à atitude construtiva, criativa e solidária dos jovens alunos, no contexto social, familiar, escolar e pessoal (SÃO PAULO, 2012b).

O Programa de Ensino Integral caracteriza-se pela diversidade de instrumentos aos quais utilizam em sua organização, promovendo uma gestão interdisciplinar do processo de ensino e aprendizagem. Estando esses instrumentos articulados garante-se o alcance de metas individuais e coletivas, a nível escolar e estadual, sendo a sala de aula o principal local de concretização de metas, estreitando a relação aluno-professor e melhorando a qualidade de ensino e trabalho.

## 4. MÉTODOS/PESQUISA DE CAMPO

### 4.1 Procedimentos Metodológicos

Nesta etapa serão apresentados os procedimentos metodológicos para esta pesquisa, descrevendo o local, os sujeitos, os instrumentos e as análises que foram realizadas, bem como exposta a autorização deste estudo.

Caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo. É pautada na fenomenologia e busca por meio de uma investigação a descrição dos fenômenos, desvelando assim as percepções e nuances dos sujeitos envolvidos na Escola de Tempo Integral.

#### *4.1.1. Local da Pesquisa*

O sistema educacional do município de Franca, estado de São Paulo, estrutura-se da seguinte maneira: A cargo do município estão as creches, escolas de Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental (EFund), as demais séries do EFund, bem como o Ensino Médio (EM) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são de responsabilidade do Governo do Estado de São Paulo. A cidade ainda conta com uma faculdade e um Centro Universitário municipal (Faculdade de Direito de Franca (FDF) e UNIFACEF – Centro Universitário Municipal de Franca), uma universidade estadual (UNESP) e uma instituição particular (Universidade de Franca).

Segundo levantamento junto à Diretoria de Ensino da Região de Franca, dentre as escolas estaduais (EE) de Ensino Fundamental, num total de 60 unidades, 10 trabalham com as diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, tendo sua distribuição no território de acordo com o exposto no Apêndice I.

Nesta pesquisa de campo foram inclusas quatro escolas, todas atuantes a partir do 2º ano do Ensino Fundamental e vinculadas à Diretoria de Ensino de Franca/SP. As demais escolas não aceitaram participar do estudo ou não apresentaram disponibilidade de horário para a coleta dos dados.

Foi foco desta pesquisa o 2º ano do Ensino Fundamental, por ser a série de transição entre o ensino parcial e o ensino de tempo integral, haja vista não haver no município outras instituições escolares que trabalhem em tempo integral nas séries anteriores. Fortalece ainda essa escolha o fato de necessariamente as crianças terem se transferido de escola para poderem cursar o ensino integral, e assim inevitavelmente passarem por adaptação.

#### 4.2.2. *Sujeitos da Pesquisa*

Foram considerados sujeitos da pesquisa professores(as) regentes de turma, os quais em sua maioria pedagogos e responsáveis pelo processo de escolarização no segundo ano do Ensino Fundamental, totalizando 10 professores.

Para seleção da amostra foram adotados os seguintes critérios de inclusão:

1. Ser professor regente de turma;
2. Trabalhar em uma escola com as Diretrizes do Ensino Integral do Estado de São Paulo;
3. Atuar no 2º ano do ensino fundamental;
4. Aceitar participar da pesquisa;
5. Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### 4.2.3. *Técnicas e Instrumentos de Pesquisa*

A técnica escolhida para este estudo foi a entrevista estruturada, procedimento este comumente utilizado nas pesquisas qualitativas, estando o pesquisador de posse de roteiro pré-elaborado e testado previamente, com as seguintes questões: Qual sua concepção de corpo? Como você trabalha o corpo do aluno? O trabalho com o corpo do aluno na Escola de Tempo Integral deve ser diferente do trabalho na Escola de Tempo Parcial? Sim? Não? Por quê?

Nessa técnica, espera-se do pesquisador uma posição “mais neutra possível, devendo evitar esboçar qualquer opinião [...] e diante a qualquer dúvida do entrevistado a respeito do conteúdo da pergunta formulada, o entrevistador deve apenas repetir o enunciado [...]” (FRASER; GONDIM; 2004, p. 143).

Para realização das entrevistas, foi agendado horário e local apropriado de acordo com a disponibilidade do participante, o lugar era reservado e livre de interferências de barulhos e interrupções externas. A princípio foi apresentado o estudo ao entrevistado, esclarecendo os objetivos e percursos da pesquisa, bem como realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e posterior assinatura em caso de concordância com os termos expostos.

Com os candidatos que concordaram foi dado início aos procedimentos de entrevista, de acordo com os seguintes passos:

1. Explicação que o participante deveria responder, oferecendo o maior número possível de informações acerca do tema;

2. Que o mesmo tinha o tempo que desejasse para refletir e formular sua resposta;
3. Que somente após a gravação completa da resposta, seria realizada a pergunta seguinte.

A entrevista foi registrada em áudio. “Quando se aciona o gravador, há um momento de «embaraço», mas que logo é ultrapassado. O entrevistado é levado a *contar-se* e, progressivamente, a proximidade entre o narrador e o investigador aumenta [...]” (LALANDA, 1998, p. 880).

Mesmo mediante a esse “embaraço” inicial, é indicada a utilização de gravadores durante as entrevistas, o que amplia o poder de registro e a captação de elementos comunicativos, garantindo que pausas de reflexão, dúvidas, alterações na voz entre outros elementos contribuam para a compreensão do discurso (BELEI et al, 2008).

Além das entrevistas foi solicitado e analisado o Projeto Político Pedagógico das Escolas, a fim de identificar convergências e divergências em seus objetivos de trabalho, propostas de oficinas e organização do tempo.

Como instrumento de registro de áudio foi utilizado o gravador de áudio da marca *SONY*, modelo DVR 800III e, por fim, também foram inclusas as impressões da pesquisadora anotadas em papel durante a entrevista.

#### 4.2.4 Análise dos Dados

Nessa pesquisa foi utilizado para interpretação das respostas a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, proposta por Moreira, Simões, Porto (2005), a qual consiste em três momentos: a descrição – relato ingênuo – momento em que, através da entrevista gravada e das impressões anotadas a pesquisadora buscou o entendimento do discurso do sujeito, norteadas pelas perguntas geradoras.

Todas as entrevistas foram transcritas e então no segundo momento realizada a identificação de atitudes. Nessa etapa foi destacado o que mais chamou a atenção da pesquisadora nos relatos ingênuos, de maneira a não perder o foco geral da pesquisa. Mais tarde essas atitudes deram forma às unidades de significado, constituindo então a análise do que é mais importante na fala de cada sujeito de acordo com a percepção da pesquisadora.

No próximo passo foram construídos os quadros com as unidades de significado de cada pergunta, buscando identificar pontos de convergência e divergência entre o discurso dos sujeitos. Passado ao último momento, a pesquisadora buscou a compreensão do fenômeno exposto, entrelaçando o discurso de seus sujeitos.

Sem a preocupação da busca de generalizações, o que seria a antítese deste caminhar metodológico, o que se pretende neste momento é encontrar insights gerais, ou seja, a estrutura do pensamento individual dos sujeitos que pode, como um todo, pertencer a vários outros indivíduos (MOREIRA, SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111).

Com o intuito de aprimorar o instrumento e também aperfeiçoar a técnica de coleta, e assim garantir que os objetivos do estudo fossem alcançados sem vieses na pesquisa, foi realizado um Projeto Piloto, o qual entrevistou quatro professoras do ensino fundamental I, de uma escola de tempo integral do município de Uberaba/MG, as quais tiveram suas respostas gravadas, transcritas e analisadas.

Vale ressaltar que para a coleta de dados deste estudo, após o Projeto Piloto, foi acrescentada a terceira questão anteriormente mencionada. (O trabalho com o corpo do aluno na Escola de Tempo Integral deve ser diferente do trabalho na Escola de Tempo Parcial? Sim? Não? Por quê?), bem como uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade escolar participante, visto que, com o projeto piloto apontou-se uma lacunas quando repassados os objetivos da pesquisa.

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos passou por três etapas, sendo elas: 1. Detecção dos objetivos da escola, 2. Detecção de oficinas, 3. Análise da organização escolar. Feitas estas etapas, o resultados encontrados foram dispostos em um quadro para visualização em paralelo.

#### *4.2.5 Comitê de Ética*

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

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentaremos os resultados obtidos após análise dos dados coletados em pesquisa de campo. Para melhor compreensão e discussão dos mesmos, teremos quatro momentos de análises, sendo os três primeiros referentes a cada uma das perguntas geradoras e o último referente à análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

### 5.1 Qual sua concepção de corpo?

“Qual sua concepção de corpo?” foi a pergunta inicial realizada para cada professora, visto ter ocorrido que todos os sujeitos desta pesquisa são do sexo feminino. A primeira impressão ao se fazer a pergunta é de dúvida, evidenciando a simplicidade da questão em contraponto a pouca reflexão pessoal e social acerca do tema. Muitas solicitaram a releitura ou maiores esclarecimentos sobre o questionamento, vale ressaltar que para quaisquer fossem as dúvidas apenas como resposta foi relida a pergunta geradora.

Julgamos ter compreendido a concepção de corpo de nossas entrevistadas e para que pudéssemos analisar os dados bem como seguir o método ao qual nós nos propomos, foi elaborado o quadro de unidades de significado que segue, referente a esse primeiro questionamento (QUADRO1).

Quadro 1. Unidades de Significado de “O que é corpo pra você?”.

SUJEITOS UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS										TOTAL	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10		
Movimento/Vida						x			x	x	3	30%
Instrumento/Sistema	x			x							2	20%
Físico	x				x						2	20%
Conjunto de Órgãos		x							x		2	20%
Abrigo da Alma								x			1	10%
Saúde							x				1	10%
Unidade			x								1	10%

Fonte: Do autor

Com o quadro observa-se grande diversidade de concepções, não deixando um conceito ou unidade se sobrepôr aos demais, no entanto, nota-se ligeira maioria na primeira

unidade, “Movimento/Vida”, fato esse que evidencia a heterogeneidade das professoras, apesar dos pontos comuns que as fizeram participantes desta pesquisa.

As concepções de corpo enquanto movimento/vida pertencem a P6, P9 e P10, professoras estas que entendem o corpo a partir de seus gestos e expressões, afirmada e reafirmada por P6 em *“Corpo é movimento, que mais.. corpo é o essencial de ser humano, corpo é vida, corpo é movimento, acho que é isso”*, ou em parte do discurso de P9 *“[...]é movimento [...]”* mas ideia concreta de P10 *“Movimento, o corpo que comanda, corpo que comanda a gente né, a gente precisa dele pra tudo”*. Entende-se desses discursos uma visão do corpo enquanto ponto de partida, sendo ele o princípio da função humana, regida pelo movimento a fim de executar funções.

Vislumbramos o ser humano como um tudo, um ser totalmente cultural e ao mesmo tempo totalmente biológico, portando é dever conhecê-lo em suas particularidades já que nossa função profissional se dá por meio e em função desse. (CARBINATTO, MOREIRA, 2012).

Temos um conhecimento produzido pela Educação Física fortemente influenciado por áreas afins, ou seja, temos a Educação Física constantemente conversando com a Pedagogia e com a Saúde, temos a mostra a necessidade de um trabalho pensado e compartilhado em prol da educação.

Adiante dois discursos apontaram para a concepção instrumental e sistêmica do corpo, concebendo-o como uma ferramenta, composta por partículas devidamente alinhadas às quais possibilitam seu funcionamento e ação instrumental. Vejamos isso no discurso de P1: *“[...] corpo é um instrumento né, que a gente tem pra gente realizar todos os movimentos [...] corpo é o nosso físico [...]”*, e P4: *“[...] corpo é o nosso sistema, que mantém a gente vivo, que mantém a gente em pé, que mantém a gente ativo [...]”*.

Esse modelo de corpo-instrumento, voltado para a produção, segundo Gonçalves (2012), reflete também na forma em que a sociedade capitalista irá tratar seus elementos no futuro, ou seja, o corpo irá envelhecer, a produtividade irá diminuir e por consequência este corpo sofrerá com o descarte/substituição.

No discurso de P1 notamos a concepção de corpo enquanto algo físico, palpável e material, ressaltando a ideia instrumental citada pela mesma professora, e reforçada por P5 que diz: *“Eu tenho que cuidar muito bem do meu físico, pra eu [...] poder avaliar cada parte [...]”*. Temos então professoras com concepções instrumentais do corpo, e se observarmos a última parte do discurso de P5, notamos indícios de uma visão fragmentada do corpo, visto



por partes operantes, ou seja, partes que se somadas suspostamente exercem sua função instrumental.

Partes, que também podem ser entendidas como um conjunto de órgãos, quarta unidade de nosso quadro, citada nestes termos por P2 e P9, vejamos, P2 *“Seria o conjunto de órgãos que dão equilíbrio e auxílio uns aos outros”* e P9 *“Corpo pra mim é um organismo com moléculas, com órgãos, é vida, é movimento, acho que é isso”*. Novamente temos citado o discurso de P9, quem concebe o corpo como movimento, mas também como conjunto de órgãos, não possibilitando que afirmemos que tenha uma visão integral de corpo, pois deixa indícios do cartesianismo, que se amparados pela corporeidade, podemos afirmar que com a soma das partes não se obtêm o todo. Nóbrega (2010) alerta que as intervenções feitas com o corpo ocorreram de forma fragmentada e por esta razão fragmentou-se igualmente a vivência humana consigo e com os outros.

Mesmo diante aos complexos ciclos de interação vividos e realizados pelo corpo a todo instante, temos corpo e cérebro separados em duas facetas, estrutura e função. A ideia de um organismo unitário, e não apenas cérebro e corpo ou mente e órgãos, interagindo constantemente com o meio ambiente ainda hoje é menosprezada com frequência, ou como alerta Damásio (2012) se é que podemos dizer que essa chega a ser considerada. O mesmo autor ressalta que quando ouvimos, tocamos, cheiramos ou saboreamos algo, um sistema integrado de corpo e cérebro é quem interage com o meio ambiente.

Com a concepção de P8 na unidade “abrigo da alma”, temos elencadas também as características do dualismo, na qual se vislumbra o ser humano a partir das facetas: corpo e alma. *“Pra mim o corpo é o que a gente recebe pra abrigar nossa alma, nossa vida, né.. é o que conduz a vida, e é através do corpo que a gente pode manifestar a vida”*. Temos aqui o corpo atrelado a vida, o qual foi ofertado para que pudesse receber a manifestação divina da alma, ideia esta sustentada pelas bases platônicas.

Para Gonçalves (2012) esta concepção dualista entre corpo e espírito é uma consequência histórica que tende a perpetuar, sucateando a relação do homem contemporâneo com sua corporeidade. Para mesma autora, o corpo nessa concepção, assume no lugar da expressão da totalidade humana a forma de relações entre mercadorias.

Temos também a unidade “saúde”, extraída do discurso de P7, que refere-se à manutenção do corpo com saúde, vejamos, *“Minha concepção é de um corpo saudável [...]”* no entanto, na sequência do discurso a professora externaliza sua concepção, vislumbrando que o que é corpo para ela refere-se a como deve ser tratado o corpo da criança no ambiente escolar, vejamos, *“[...] da criança ter agilidade, mobilidade, dela não ficar parada, presa*

*numa cadeira, ela ter mobilidade dentro da sala de aula, desde que tenha um espaço e um tempo pra isso, por exemplo: há momentos específicos na sala que é possível fazer isso, não o tempo inteiro”.*

Rodrigues (2012) é categórico ao desvincular corpo de saúde. Ele afirma que toda manifestação de culto à saúde é importante e louvável, no entanto seria muito redutor, reduzirmos atividade motora/corpo à saúde. Para o autor no cenário educacional, o entendimento de saúde como uma política preventiva e defensiva deve ir mais além, pois se pensarmos no papel do movimento como uma descoberta sensório motora do mundo, como uma expressão corporal ou como uma comunicação não verbal, temos em ação uma unidade de complexas interações.

A concepção de corpo enquanto unidade, defendida ao longo desse estudo, foi identificada em apenas um discurso, o de P3, no qual a professora supera as concepções cartesianas e dualistas vislumbrando o corpo em sua totalidade, enquanto unidade que é, *“Eu acredito que o corpo não é apenas o que temos fisicamente e sim a totalidade [...]”*. E ao longo de sua fala se refere ao ambiente escolar de aprendizagem, afirmando que *“[...] quando a gente fala em corpo na escola, é integrado [...] o corpo ele transmite tudo, através do corpo a gente consegue ver tudo na criança [...] eu acredito que através do corpo eu consigo perceber integralmente a criança, o que se passa com ela, se ela está aprendendo bem, se não está, como é a rotina dela, eu entendo isso sobre o corpo”*.

Nóbrega (2010, p. 52) apresenta argumentos que buscam esclarecer a relação entre corpo e consciência, deixando uma nova possibilidade de compreensão para esse fenômeno, uma *“análise existencial, privilegiando o mundo das experiências vividas como plano primeiro da configuração do ser e do conhecimento”*.

*“O corpo não é passivo”* (DAMASIO, 2012, p. 201). O autor unifica o corpo através de justificativas biológicas e ambientais, afirmando que o organismo altera-se ativamente para obter as melhores interfaces, ou seja, o organismo atua constantemente junto ao meio ambiente para propiciar interações que garantam a sobrevivência, colocando que é necessário sentir o meio ambiente para então formular respostas adequadas para o que foi sentido.

O corpo atua através de conexões em si, de forma dinâmica e colaborativa, sem desprezar manifestações, sensações ou ações, ele unifica percepções transformando-as em movimento, em vida.

## 5.2 Como você trabalha o corpo do aluno?

Nessa etapa nos colocaremos a entender como o corpo do aluno é tratado dentro de uma proposta de ensino integral, atrelando a concepção de corpo próprio à ação educacional das professoras, a partir de suas respostas.

Sendo o ensino dessas unidades escolares pautado nas diretrizes do programa educação em tempo integral do Estado de São Paulo, no Currículo do mesmo Estado e nos projetos elaborados por oficinas, os quais pautam-se nos mesmos documentos, qual valor dado ao corpo do aluno por professores atuantes nesse contexto?

O Quadro 2 traz a preocupante constatação que o corpo do aluno por metade das professoras é trabalhado apenas em função de seu intelecto, tendo suas partes estudadas teoricamente e suas ações moldadas em nome do controle. Assim como na questão 1, notamos forte influência do cartesianismo, sendo o corpo contrário à mente ou ao intelecto, concepção esta também encontrada por Gonçalves-Silva (2014) em estudo semelhante a este quanto ao público alvo e tipo de investigação.

Quadro 2. Unidades de Significado de “Como você trabalha o corpo do aluno?”.

SUJEITOS UNIDADES DE SIGNIFICADO											TOTAL	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10		
Em Função do Intelecto	x			x	x	x	x	x	x		7	70%
Movimento/Coordenação	x	x								x	3	30%
Percepção de Si e do Espaço		x	x	x							3	30%
Música/Relaxamento		x	x								2	20%
Atividades Lúdicas		x									1	10%
Com Respeito						x					1	10%
Higiene Corporal	x										1	10%
É Dever do Professor de EF							x				1	10%

Fonte: Do autor

Sete de dez professoras entrevistadas, afirmaram não trabalhar com o corpo do aluno no processo de Ensino/Aprendizagem, pois suas funções enquanto pedagogas e regentes de turma é a escolarização, é a formação intelectual e cognitiva, descartando as manifestações corporais. Vejamos: P4 “[...] a gente trabalha menos isso (o corpo) porque a gente tem que se preocupar mais com o desenvolvimento intelectual do que com o corpo, com a atividade de físico [...]” concepção também encontrada em P7 “[...] Especificamente não é uma área que

*eu atuo ainda, assim a gente atua dentro da parte cognitiva mesmo [...]” e reforçada por P9 “Eu trabalho é através da consciência [...]”.*

“A tradição cartesiana, que influenciou consideravelmente as abordagens científicas sobre o corpo, limitou-se a considerar apenas dois modos de existência: como coisa ou objeto e como consciência” (NÓBREGA, 2010, p. 49).

É direito e necessidade de toda criança em processo de escolarização ser educada de corpo inteiro, a corporeidade, a educação e o humanismo constituem estrutura básica do ato pedagógico dentro do ambiente escolar. A corporeidade deve ser objeto de análise por todo o componente curricular, abarcando todas as áreas de conhecimento científico, pois dessa forma estará caminhando favoravelmente em direção à superação do paradigma cartesiano (MOREIRA et al. 2014).

Ainda analisando os discursos dessas sete professoras, temos apontamentos para o trabalho do corpo em partes teóricas, ou seja, como em um estudo anatômico são apresentadas as partes do corpo (cabeça, ombro e membros), desconstruindo sua totalidade para reconstruí-lo em partes, P1 “[...] no segundo ano que é muito importante pra criança, a gente também trabalha assim, membros inferiores e superiores, e tronco, né.. as partes do corpo [...]”, P5 “[...] eu trabalho é mais na teoria, no início do ano nós ensinamos quais é as partes do corpo, mesmo que ele já tenha aprendido no primeiro ano [...]”. Com esses discursos sugere-se estar previsto para o 2º ano do ensino fundamental o conteúdo corpo, trabalhado com essa faixa etária independentemente de seu conhecimento prévio, como acusa P5, fazendo-nos recordar o método de ensino bancário, em que no aluno é depositado o conhecimento do professor independente de suas manifestações ou percepções.

Não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade) (FREIRE, 2014, p. 35-36).

A corporeidade no ambiente escolar não é um conceito que deve ser memorizado por professores e alunos integrando ou ampliando seu vocabulário, e sim apresentar-se como uma atitude norteadora para o trabalho de aprendizagem do ser humano com professores e educadores, se dando no corpo e pelo corpo, com o movimento e pelo o movimento, na ação coletiva e individual da comunidade escolar (MOREIRA et al. 2014).

Não apenas com construções teóricas trabalham as professoras deste estudo, três delas dizem fazer parte de sua atuação com o corpo do aluno o movimento e ou a coordenação motora. P1 em seu discurso refere-se aos os planos de movimento, “[...] a gente trabalha

*muito o movimento e, a diferenciação de movimento.. em pé, sentado, agachado [...]” e P10 a coordenação motora fina, “Eu trabalho com a coordenação motora [...] o cortar, o rasgar, o escrever [...]”.*

De Marco (2012) coloca o movimento como sendo o centro de uma visão interdisciplinar e alega ser difícil pensar em estímulos educacionais que não passem pelo movimento. O movimento é abrangente, pode originar-se de outros movimentos, rudimentares ou inseguros, pode surgir do som, da natureza, da matemática, da linguagem ou das artes, todo ato educacional de aprendizagem passa pelo movimento.

Se voltarmos ao quadro 2, temos P1 afirmando trabalhar o corpo em partes, de forma intelectual, porém também diz trabalhar com movimentos, o que nos leva a perceber uma contradição em seu discurso, devido à concepção de ação física do corpo, voltada apenas às atividades físicas que realiza em função de algo, “[...] *O que você quer fazer com seu corpo? O que você quiser fazer com seu corpo, você pensa e age.. é uma ação [...]*”. Penso, logo existo?

É este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para outro (DAMASIO, 2012, p. 219).

Adiante detectamos três professoras atuando além da concepção mente – corpo, destacadas pela unidade de significado “Percepção de si e do espaço”, as entrevistadas afirmam colocar os alunos a sentirem e entenderem suas ações, como exemplifica P3 “[...] *a forma como se senta, a forma como se organiza na mesa, a organização espacial [...]*” e P4 “[...] *a gente trabalha no ensino fundamental é mais noção de lateralidade com relação a seu próprio corpo [...]*”.

Para que fossem caracterizadas como o ato da visão, do tato e do movimento primeiramente o corpo expressou uma sensação ao ver, ao sentir e ao mover-se (DAMASIO, 2012), sensações essas expressas no corpo, acontecendo de forma unitária, como se ao mover-se em direção a uma árvore para toca-la possibilitasse visualizar o pássaro, o corpo age de forma integrada, partindo de si para interagir com o meio.

Duas professoras citam que para trabalhar o corpo do aluno utilizam da Música e do Relaxamento, no entanto na concepção de P3 encontramos grande contradição quanto à sua concepção de corpo próprio, sendo esta a única professora com concepção unitária de corpo,

aqui ela trabalha o corpo do aluno em função de seu intelecto, vejamos: “[...] *a inquietude dela é o cansaço intelectual [...] o corpo dela mostra isso pra nós, ela não tá dando conta, então o relaxamento [...]*”.

Devemos entender que a corporeidade não é sinônima de corpo físico, em absoluto, ela esta necessariamente atrelada ao meio social, político, religioso e econômico, não é de forma individualizada que analisamos a corporeidade, nem ao menos a partir de padrões das ciências experimentais (MOREIRA, et al. 2014), devemos tratar da corporeidade enquanto unidade de corpo que é.

Neste momento chegamos à quinta unidade de significado do quadro que está sendo analisado, e a quarta consecutiva que a professora denominada P2 se insere, professora essa que também apresenta contradições em seu discurso, porém diferente de P3 esta apresentou concepção cartesiana de corpo próprio, no entanto dá indícios de um trabalho integral com o corpo de seu aluno, vejamos na íntegra sua curta resposta para este segundo questionamento: *“Através de atividades lúdicas, com movimentos, música, percepção, lateralidade e brincadeira”*.

Moreira et al. (2014) afirma que pensar na corporeidade enquanto conhecimento e atitude é fundamental para a Escola de Tempo Integral, pois aprender demanda movimento/motricidade, e este enlace entre corporeidade e motricidade propicia uma visível unidade nos movimentos, sendo oriundos tanto de atividades rotineiras quanto de ações mais complexas, como nos esportes e na dança.

Adiante segue uma unidade que se refere a valores éticos, proferida no discurso de P6, temos que o trabalho com o corpo do aluno deve ocorrer com respeito, *“O corpo do aluno na sala de aula é com respeito [...]”*, no entanto, demonstra visão dualista do corpo humano, o fragmentando em corpo e mente, *“[...] a gente faz um aquecimento na sala de aula, e, ouve música de relaxamento, não só a parte física, mas o mental também”*.

Nós enquanto professores e pessoas, devemos exibir um sorriso enraizado em valores e princípios, e retirar daí a vontade, os ideais e as utopias para cumprirmos nossa missão (BENTO; MOREIRA, 2012).

Citada apenas por uma entrevistada, temos o trabalho corporal a partir das questões higiênicas, conteúdo julgado fundamental por P1, professora essa que norteia seu trabalho sempre a partir de construções teóricas, como visto nas unidades anteriores.

Para Damásio (2012) no momento atual a imagem do corpo encontra-se em plano de fundo, como se estivessem em repouso, no entanto pronta para entrar em ação. Como se o

corpo estivesse prestes a despertar e mostrar sua “cara”, ou parafraseando Dorothy Parker, “O corpo subiu-lhe a cabeça”.

Por fim, este quadro nos reserva uma discussão a cerca dos deveres dos professores no ambiente de ensino, quais conteúdos pertencem a qual área de conhecimento, qual a atuação de cada um dentro de sua temática e a quem cabe desenvolver o trabalho com o corpo do aluno. Escolhidos como sujeitos desta pesquisa, os professores regentes de turma dispõem do maior tempo de contato com os estudantes, tendo momentos específicos destinados aos professores de Artes e de Educação Física, além das oficinas. Resgatemos parte do discurso de P7: *“Especificamente não é uma área que eu atuo ainda, assim a gente atua dentro da parte cognitiva mesmo, fica mais a critério do professor de Educação Física [...]”*.

Analisando o discurso de P7, nota-se que a mesma isenta-se do trabalho com o corpo do aluno, fragmentando o ensino e ficando apenas com a “parcela cognitiva”, deixando a “parcela física” nos braços do professor de Educação Física. Discurso cartesiano e separatista, o qual não abre margem ao trabalho interdisciplinar e reduz o corpo a pobre instrumento a serviço da mente. Para Bento, Moreira (2012, p. 158) “os problemas existem não se pode negar, mas devemos, como profissionais da área, trabalhar no sentido de reverter a situação”.

Soares et al. (2011) bem lembra que a Educação Física enquanto conteúdo curricular não deve ter tarefas diferentes da escola de modo geral, pois não deve-se afastar (ou centrar) nela a responsabilidade social de ensinar bem. A autora alerta ainda que o professor ao trabalhar pautado em métodos pode estar sendo conservador ou progressista, assim, na Educação Física a preocupação deve ser com a aprendizagem crítica da expressão corporal enquanto linguagem para o conhecimento da cultura corporal.

Se pensarmos os quadros 1 e 2 em conjunto, temos uma notória contradição. As unidades de maior convergência em cada quadro (Quadro 1. “Movimento/Vida” e Quadro 2. “Em Função do Intelecto”) são opostas, apontando para uma concepção de corpo das professoras diferente daquela trabalhada em sala de aula, ou seja, essas entendem que o corpo é movimento porém destinam seu trabalho apenas para a cabeça, a dita formação intelectual.

Esta ação contraditória tem fase em duas vertentes, a primeira sendo voltada a documentação que rege o Ensino Integral no Estado e a outra direcionada a autonomia profissional das professoras. Vertentes essas que podem ser razão do descompasso entre “o que é, o que acho e o que faço” ocasionando ações educativas deficientes e inapropriadas para as necessidades da Educação Integral.

### 5.3 O trabalho com o corpo do aluno na Escola de Tempo Integral deve ser diferente do trabalho na Escola de Tempo Parcial? Sim? Não? Por quê?

Sim, não e por quê? Optamos por esse direcionamento para as respostas a fim de obter maiores informações das professoras e não correremos o risco de discursos restritos a sim e não, o que apenas nos daria possibilidades de analisar suas concepções e não aprofundarmos em suas justificativas.

A Escola de Tempo Integral, vinculada à proposta do Estado de São Paulo trabalha com o mínimo de 7 horas diárias com o aluno nas dependências escolares, ofertando-lhes ensino, alimentação e em alguns casos momentos de descanso e lazer. Já a proposta do Ensino Parcial, cenário que representa mais de 80% das escolas estaduais francanas, os alunos permanecem no ambiente escolar durante meio período, manhã ou tarde, sendo ofertado a eles ensino e lanche.

Pela proposta de Educação em Tempo Integral apresentar diretriz de ação e organização escolar própria, o objetivo desta pergunta é apontar convergências e/ou divergências com o ensino parcial, visto que nas próprias diretrizes do Tempo Integral recomenda-se seguir o mesmo currículo de conteúdos em escolas parciais e integrais.

Partiremos de Bento, Moreira (2012, p. 105) para balizarmos nossa discussão e por acreditarmos que o ensino vai além das diretrizes: “A exigência do fazer bem feito é a regra balizadora do ensino e da aprendizagem em qualquer área educativa. A regra do educador só pode ser esta: educar bem. E a regra do educando: aprender bem”.

Quadro 3. Unidades de Significado de “O trabalho com o corpo do aluno na Escola de Tempo Integral deve ser diferente do trabalho na Escola de Tempo Parcial? Sim? Não? Por quê?”

	SUJEITOS										TOTAL		
	UNIDADES DE SIGNIFICADO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10		
	Sim		x	x	x		x	x		x		6	60%
	Não	x				x			x		x	4	40%
POR QUÊ?	Devido a Carga Horária		x	x				x		x		4	40%
	Deve trabalhar mais conteúdos	x					x		x			3	30%
	Deve ser Igual					x					x	2	20%
	Deve trabalhar mais o corpo/movimento						x					1	10%
	O professor de EF tem mais tempo				x							1	10%

Fonte: Do autor



Sim, deve haver diferenças no trabalho com o corpo do aluno entre a escola de tempo integral e a escola de tempo parcial, essa afirmação representa a opinião de 60% das professoras entrevistadas nesta pesquisa, para suas concepções encontramos diferentes justificativas, as quais serão tratadas uma a uma.

De acordo com Moll (2014) vivemos um momento de esforços para que a ampliação do tempo escolar seja em uma perspectiva da formação humana integral, buscando instrumentar a população em termos de cultura e bens que permitam a construção de contextos dignos à vida.

Das professoras que defendem as diferenças, quatro julgam serem necessárias devido à de carga horária entre uma e outra, P2 é objetiva em sua resposta, *“Com certeza sim, pela [...] carga horária [...] da criança, ele necessita de tá dando uma extrapolada maior que uma criança que fica uma carga horária mais reduzida”*. Essa professora, assim como P3, sugere que os alunos necessitam de momentos para extrapolar, ou seja, momentos em que possam realizar atividades livres, que permitam o movimento e a ação independente de construções teóricas, *“Sim [...] a rotina é muito extensa, ela precisa de um trabalho diferente [...] eles precisam extravasar [...]”*.

Não temos um corpo que contribui para o cérebro com a manutenção da vida e efeitos modulatórios, somos um corpo que constitui conteúdo essencial para o funcionamento de uma mente normal (DAMÁSIO, 2012). Não há descanso físico ou mental, pelo simples fato de não haver cansaço físico ou mental, trabalhamos em união, aprendemos de acordo com o compasso do corpo de forma cooperativa e codependente.

Observam-se professoras preocupadas com os longos períodos de imobilidade dos alunos, exaustivamente sentados nas mesmas posições, com seus corpos controlados em nome da ordem, constatamos isto em P7 *“[...]é muito tempo na escola, eles não podem ficar o tempo todo sentados [...]”* também em P9, que sugere *“[...] dividir esse tempo, pra a criança não ficar totalmente parada [...] no período da manhã, nós aqui trabalhamos mais a parte pedagógica [...] então a tarde eu acredito que deva ter uma parte mais lúdica, mesmo existindo é, de repente que fique na sala, alguma coisa que a criança possa se movimentar mais, possa se inteirar mais, possa dialogar, possa falar [...]”*.

Estes discursos nos lembram, em menor grau de vulgaridade, as palavras de Freire (p. 114, 2011) que dizem: *“Atesta-o a metodologia do traseiro, a mais cruel e frequente nas escolas. Crianças confinadas em salas e carteiras [...] Como se para aprender fosse necessário o contato permanente do traseiro com a carteira”*. Desprezando os trocadilhos, Freire denuncia

o método de ensino ainda hoje predominante nas escolas, e aqui atestado estar presente mesmo naquelas que se propõem a serem diferentes, as Escolas de Educação Integral.

Ainda em relação às professoras que julgam ser necessárias diferenças, temos P6, que acredita na ampliação dos conteúdos junto à ampliação da carga horária, no entanto constata que isso não ocorre no ensino em tempo integral, vejamos: “[...] *no período integral deve ser diferente as áreas com o movimento, como o corpo [...] mas ainda acho que não é dessa forma, mas tinha que trabalhar mais dança, música, mexer com o corpo mesmo [...]*”.

Carbinatto (2014) trata desta necessidade como sendo a mobilização de novas competências, ou seja, a superação do uso estático de regrinhas aprendidas para os mais variados recursos, de forma inovadora e criativa de acordo com o momento e a necessidade, abarcando portanto, conhecimentos e esquemas preexistentes para o desenvolvimento inédito, criativo e eficaz de respostas aos novos problemas.

O discurso de P6 abarca duas das unidades de significado presentes no Quadro 3, “Deve trabalhar mais conteúdos” e “Deve trabalhar mais com o corpo/movimento”, quando entrelaçadas as três respostas dessa professora, notamos uma concepção de trabalho consciente para o corpo, porém inexistente em sua concepção de prática, ou seja, a professora entende e vislumbra as necessidades de consideração do corpo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, porém, não o inclui em suas estratégias.

Isto prova que o desequilíbrio, a desorientação, a deriva e a incerteza tomaram conta de nós. É muito diminuta ou quase nula a capacidade para traçar, com clareza e confiabilidade, a ténue linha de separação entre a norma e transgressão, para distinguir e decidir aquilo que nos convém e aquilo que é pernicioso, o que faz bem e o que faz mal, o que é natural e bom e o que é artificial e mau (BENTO; MOREIRA, 2012, p. 48).

A professora 4, assim como a P7 na questão anterior, direciona a responsabilidade do trabalho com o corpo para o professor de Educação Física, justificando sua concepção ao fato de que com o tempo integral esse professor tem mais oportunidades para este trabalho, isentando-se até mesmo da prioridade em responder a este questionamento, vejamos: “[...] *talvez seja um pouco diferenciado, porque eles têm mais atividades com o professor de Educação Física, então o professor de Educação Física trabalha mais com essa noção de corpo [...] porque na verdade nós como professor regular a gente trabalha o currículo, então a gente tem um currículo pra ser seguido, e nas oficinas eles trabalham com esses outros aspectos mais relacionados com o físico. Então acho que é isso, o professor de Educação Física responde melhor essas questões.*”

Se buscarmos as unidades de significado de suas respostas para as questões anteriores (Questão 1. “Instrumento/Sistema”; Questão 2. “Em função do intelecto” e “Percepção de si e do espaço”) e combinarmos com a dessa última pergunta, inevitavelmente a definiremos com uma concepção cartesiana e dualista de corpo, vislumbrando-o como máquina da mente, e sua ação profissional como puramente intelectual e destinada à cabeça.

No entanto há uma diferença fundamental entre essa concepção e a corporeidade. “A corporeidade é um sistema auto referido que se desenvolve a partir de si mesma na perspectiva da auto-organização e da autoconstrução, funções essas intercambiadas com o meio ambiente” diferenciando-se, pois “A máquina é um sistema alo-referido necessitando de um agente exterior que a projete e a construa” (MOREIRA et al., p. 197, 2014).

Nesse quadro trazemos também as concepções daquelas professoras que não julgam ser necessárias diferenças para com o trato do corpo do aluno no ensino integral e no ensino parcial, no entanto, não detectamos justificativas significantes para a concepção dessas quatro professoras, ou 40% da amostra.

Duas delas, P1 e P8, são confusas em suas justificativas, acreditam que não deva haver diferenças, mas ao mesmo tempo devam ser trabalhados mais conteúdos. “*Não, diferente não, [...] só trabalha um pouco mais abrangente eu acho [...]*”, P8 tenta se justificar com mais detalhes, “*[...] não que a gente vá priorizar mais porque é de tempo integral, mas eu acho que ele tem que ser bem explorado em todos os sentidos né.. movimento, higiene, o cuidado mesmo com o corpo de modo integral*”.

Para Betti (2011), a maneira como os professores desenvolvem seu comportamento profissional, as descobertas e as epistemologias utilizadas no trabalho devem ser, nos currículos de formação profissional, explicitamente discutidas. É inadmissível no cenário educacional, professores atuando sem saberem por que e como devem se portarem ali, quais conhecimentos devem ser abordados e a quais possibilidades dar ênfase.

Outras duas professoras, P5 e P10, acreditam que o trabalho deva ser igual, sem priorizações ou diferenças, e se justificam dizendo respectivamente: “*[...] acredito que não, tem que ser igual, eu acho que só diminui o tempo, eu acho que tem que ser igual*” e “*Eu acho que tem que ser igual [...] tem que se trabalhar a mesma coisa, eu vejo assim, porque o integral o que ele vai ter mais? Mais professore né, pra trabalhar, vai ter mais tempo*”.

Para Freire (2011) a lógica do sistema escolar parece uma loucura, pois não acredita se que uma criança possa raciocinar se movendo, possa refletir enquanto joga ou então pensar fantasiando, fazendo com que a economia do sistema escolar seja confinar e engordar, ao invés de tornar inteligente e produtivo.

Devemos crer que crianças “soltas” também aprendem e que estas precisam de inovação, precisam de professores aptos há desenvolverem competências, orientadores críticos e criativos, além de novas aprendizagens, novos professores e novos orientadores (CARBINATTO, 2014; FREIRE, 2011).

Com essas análises temos então mais professoras preocupadas com o ensino em tempo integral diferente do ensino em tempo parcial, buscando superar o simples aumento de carga horária e diversificar a oferta educativa dos alunos, vale ressaltar, que esta constatação por si só não garante que o ensino aos alunos do tempo integral, seja integral.

Quanto ao Profissional de Educação Física se quisermos atender aos interesses de amplos setores da população, necessitamos forma-lo com competência e compromisso público (BETTI, 2011).

#### **5.4 Projetos Políticos Pedagógicos**

Este estudo optou por analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas nas quais atuam as professoras entrevistadas, a fim de identificar menções ao corpo/corporeidade em seus objetivos, planos de oficinais e também averiguar como o tempo escolar integral é aproveitado e dividido em cada unidade.

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2008, p. 13).

Para obtenção desses documentos foi protocolado, sob o número 7178/0048/0015, junto à Diretoria de Ensino de Franca uma carta de autorização solicitando os PPP das escolas envolvidas neste estudo, o qual obteve aprovação e liberação para retirada dos mesmos nas escolas.

Duas escolas (1 e 3) ofereceram prontamente o documento para cópia na íntegra, uma escola (2) apenas forneceu a listagem de oficinas com seus respectivos nomes e objetivos, e uma quarta escola (4) não respondeu às solicitações pessoais e telefônicas nos prazos da pesquisa, alegando não encontrar o documento na escola, desta forma não sendo possível obtenção do documento para análise.

O Quadro 4 apresenta por escola, seus objetivos, oficinas e sua organização temporal, vale ressaltar que nem todos os projetos continham todas estas informações, sendo consideradas apenas as encontradas.

Quadro 4. Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas.

ESCOLA	OBJETIVO DA ESCOLA	OFICINAS	ORGANIZAÇÃO DO TEMPO
1.	<p>I. Elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educando;</p> <p>II. Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;</p> <p>III. Promover a Integração Escola-Comunidade;</p> <p>IV. Proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;</p> <p>V. Estimular, em seus alunos, a participação bem como a atuação solidária junto a comunidade.</p>	Não consta	<p>I. 1000 horas, distribuídas por no mínimo 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, com 5 aulas diárias de 50 minutos cada (Período da manhã);</p> <p>II. 800 horas, distribuídas por no mínimo 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, com 4 aulas diárias de 50 minutos cada (Período da tarde).</p>
2.	I. Propor que ultrapasse a visão puramente instrumental da Educação para que se obtenha resultados positivos e significativos;	<p>I. Produção de Texto;</p> <p>II. Atividades Artísticas;</p> <p>III. Atividades Esportivas e Motoras;</p> <p>IV. Hora da Leitura;</p> <p>V. Língua Estrangeira Moderna – Inglês;</p> <p>VI. Experiências Matemáticas;</p> <p>VII. Qualidade de Vida;</p> <p>VIII. Educação Direitos Humanos;</p>	Não consta.
3.	I. Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres com capacidade de atuarem ativa e positivamente na sociedade;	Não Consta	Não Consta

	<p>II. Elevar sistematicamente a qualidade do ensino oferecido aos alunos adequando às novas demandas e tecnologias do mundo contemporâneo;</p> <p>III. Proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ensino;</p> <p>IV. Promover a integração Escola-Comunidade;</p> <p>V. Incentivar o desenvolvimento de valores positivos em relação ao ser humano e ao meio ambiente.</p>		
4.	-	-	-

Fonte: Do autor

São pontos convergentes dentre os objetivos das escolas 1 e 3: a. Elevar a qualidade de ensino; b. Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres; c. Promover a integração escola – comunidade; d. Proporcionar ambiente favorável ao estudo e ensino. Dois objetivos se divergem entre essas escolas, são eles respectivamente nas escolas 1 e 3: V. Estimular, em seus alunos, a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade e V. Incentivar o desenvolvimento de valores positivos em relação ao ser humano e ao meio ambiente.

Os objetivos apresentados pelas escolas em questão vão de encontro aos objetivos do PEIESP, desta forma sendo convergentes entre si e com a proposta que os regem. A escola de Tempo Integral diferencia-se como ação governamental no momento em que compreende e entrosas-se com os processos por ela vivenciados, superando o posto cômodo de passividade, no qual muitas vezes a escola se coloca por apenas executar ações desenvolvidas por outras instituições (MOLL, 2014).

A escola 2 apresenta um único objetivo, o qual diverge de todos os demais, no entanto o que mais se aproxima das características da Educação Integral, visando superar a instrumentalização da educação a fim de obter resultados positivos e significativos no desenvolvimento de seus estudantes.

Ao tomarmos o conhecimento por dinâmico, crítico e transcendente como perspectiva Moreira et al. (2014), essa escola então advoga à favor de uma Educação Integral, que almeja

a superação do paradigma cartesiano através do pensamento complexo, que a partir do olhar fenomenológico compreende a educação da cultura e por sua vez que a corporeidade seja mais que um conceito, e sim uma forma de se compreender que a educação é para a vida e não para o aperfeiçoamento de máquinas em progresso linear.

Essa mesma escola é também a única que tem em seu PPP as oficinais que são desenvolvidas, apresentando oito diversos temas, desses, seis com abordagem essencialmente teórica e dois com possibilidades de vivência corporal (Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras).

Essa predominância teórica para Freire (2011) não passa de uma incompetência nossa enquanto professores, pois não sabemos ensinar o sujeito complexo e de fato é mais fácil termos as coisas simplificadas, ordenadas, determinadas e quantificadas, no entanto, é possível educar sem confinar, partamos da superação dos ensinamentos da servidão, dos prisioneiros, dos fascistas ou dos servos do rei, sejamos simplesmente professores.

Em uma análise detalhada dessas oficinais temos previstos conteúdos que garantem as práticas corporais. Na Oficina de Atividades Artísticas são eles: a. Dança; b. Música; c. Artes Visuais; d. Teatro e da Oficina de Atividades Esportivas e Motoras são: a. Esportes; b. Ginástica; c. Jogo.

Preocupa-nos encontrar como tema das oficinas, quatro dos cinco conteúdos históricos da Educação Física (Esporte, Ginástica, Jogo, Dança), alertando para a repetição a qual os alunos são submetidos e a ausência de diversificação, resultado esse diferente do encontrado por Gonçalves-Silva (2014, p. 89) que diz 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”.

Nenhuma menção ao corpo/corporeidade foi encontrada nas análises até aqui, por ser esta uma tematização insidiosa e complexa, Regis de Moraes (2011) traz o corpo em dois contrapontos, um como sendo observacional e laboratorial e outro completamente distante, como o que somos e vivenciamos em nossa existencialização. Contrapontos estes constantemente presentes na educação, ora como ferramenta do estudo anatômico, ora como ser vivente de suas aprendizagens, no entanto em nenhum momento tratado nos PPP analisados.

Quanto à organização do tempo escolar, apenas no PPP de uma escola (1) encontramos alguma informação, referindo-se a quantidade de horas anuais e aulas diárias a qual o aluno é submetido. Quanto a organização de conteúdos, no que se refere ao currículo são seguidas as cargas horárias estabelecidas para o EFund das escolas parciais e quanto as

Oficinas Curriculares, o PPP não é claro, no entanto caracteriza como sendo “parte diversificada” a ser desenvolvida por metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos específicos.

Além destas informações o PPP trás em quais bases norteia o ordenamento e sequenciamento de seus conteúdos, dividindo em três formas: Conceitual, Procedimental e Atitudinal, referindo-se respectivamente ao Saber (fatos, conceitos e princípios), ao Saber Fazer (procedimentos, habilidades, técnicas e estratégias) e ao Ser (valores, atitudes e normas), vale ressaltar que estas informações referem-se a toda escola, independente de ano ou turma a qual os alunos se encontram (ESCOLA PROF. LINA PICCHIONI ROCHA, 2014).

Os projetos político-pedagógicos analisados na íntegra (1 e 3) são generalistas e não apresentam seções específicas sobre a educação integral ou a educação em tempo integral, bem como não discriminam o trabalho desenvolvido por elas. Em contrapartida, nas páginas do PPP disponibilizadas pela escola 2, podemos verificar suas oficinas mas não temos a visão de como é feita a interdisciplinaridade dessas com os conteúdos ditos regulares, o que em todas as escolas é trabalhado no período da manhã.

Feita a análise completas dos PPP e continuamos sem detectar menções ao corpo/corporeidade, nem a termos relativos às práticas corporais, às atividades físicas ou ao movimento/motricidade humana. Apontado para uma lacuna quanto ao corpo no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo o corpo condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica, como compreendemos na fenomenologia de Merleau-Ponty, precisamos admitir que o corpo já está presente na educação. O desafio é superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de força. Desse modo, as aventuras pessoais, os acontecimentos banais ou históricos, a linguagem do corpo precisa ser considerado no ato de educar (NÓBREGA, 2010, p. 114).

Se a proposta pedagógica é quem confere identidade à escola, sendo considerada no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Iolanda Ribeiro Novaes (2014, p. 17) como “a Alma, da Escola”, certamente temos problemas de construção, entendimento e aplicação da Educação Integral, os documentos que regem o trabalho são deficitários, fragmentados e inconclusivos, deixando a deriva ou ao mero acaso o trato do corpo, a vivência na corporeidade e a incorporação de aprendizagens nos ambientes escolares estudados.

A escola carece de educação e o corpo suplica por espaço. A Educação Integral é uma proposta, no entanto a educação precisa de educação.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

E então, como ficou o corpo/corporeidade, seu trato e consideração em toda esta proposta? Encontramos um corpo estimulado a sentir, pensar e agir? Essas e outras possíveis perguntas acerca do corpo não são respondidas nos documentos que norteiam o ensino em tempo integral, nenhuns dos documentos aqui estudados sequer citam o corpo/corporeidade. Visivelmente as diretrizes do programa preocupam-se detalhadamente com as questões estruturais, porém no que tange às questões curriculares o programa norteia-se no Currículo do Estado de São Paulo para escolas parciais.

Neste estudo desvelamos o corpo ao longo da história da sociedade, apresentando fatos marcantes de sua (des)valorização, assim como sua influência econômica, social, política, pessoal e educativa. Em busca da concepção unitária do corpo nos processos educacionais, trabalhamos com a Educação Integral em contraponto à Educação em Tempo Integral.

Entendemos que muitas são as iniciativas em nosso País para a ampliação da carga horária escolar, existindo paralelamente a estes movimentos correntes filosóficas e pedagógicas que primam pela educação humanista, que compreendem o ser em sua totalidade, levando para a educação a integralidade do corpo. Corporeidade, educação e humanismo são itens básicos que devem preocupar e nortear os profissionais que atuam no ato educativo, livrando-se dos equívocos que cercam a corporeidade, essa que segundo a fenomenologia é sinônimo de vivências técnicas de sensibilização, pois perceber o corpo vai mais além (BENTO, MOREIRA, 2012).

Traçando as contribuições da Educação em Tempo Integral na comunidade escolar atendida em Franca/SP, podemos ser pragmáticos e dizer que com certeza muitas das crianças ali encontram melhores condições de alimentação, que as ruas no entorno das escolas encontram-se em período letivo livres de crianças e que muitos pais agora tem o tempo que desejavam para suas atividades pessoais/profissionais. Podemos também ser otimistas e dizer que nestes ambientes as crianças se deparam com outras possibilidades, mais professores e conteúdos, ou sermos realistas.

Realista porque nos deparamos, parafraseando Freire (2011), com um confinamento em tempo integral, temos ali traseiros em contato com suas carteiras por maiores períodos, além de professores com mais tempo para depositar seus conhecimentos em novos aprendizes, como já previa o outro Freire (2014).

Com os discursos analisados, identificamos o corpo predominantemente em uma visão utilitarista, sendo esse fragmentado e visto como partes operantes, as quais trabalham em função de algo ou alguém, alimentando um sistema maquínico de consumo e trabalho. Tendo reforçado em suas práticas profissionais a supremacia da mente sobre o corpo, destinando-se ao trato apenas da cabeça em suas salas de aula, e o corpo, esse é responsabilidade do profissional da quadra, o professor de Educação Física.

Devemos buscar novos caminhos para que o PEIESP não se consolide no campo da intensão e sua proposta de educação além de em tempo integral seja integral. Podemos tomar como caminho a capacitação e valorização profissional, o protagonismo de nossos jovens, a criatividade, a criticidade e a conscientização. Seremos conscientes de nosso papel enquanto educadores do futuro, atentos para os arredores e proativos para com nossas funções, sejamos apenas e verdadeiros professores.

Temos forte influência cartesiana na concepção e na prática profissional das professoras entrevistadas, a fragmentação do corpo em nome de seu entendimento e em prol da produtividade é também maciçamente encontrada. É hora de superar o paradigma e ser agente da mudança, buscar o novo e crer nas possibilidades. A Educação Integral além de uma possibilidade é uma realidade, vislumbrar o corpo em sua integralidade é a base do humanismo carente na escola e na sociedade.

A mudança já começou! Com este trabalho detectamos agentes da Educação Integral, porem trabalhando apenas em Tempo Integral ou em cenários de Tempo Integral. Tomo este resultado como princípio da conscientização, e atrelo esta não atuação à insuficiente capacitação e a triste desvalorização de nossos professores. A capacitação começa na universidade e deve perpetuar por toda a trajetória de um profissional, afim de se autovalorizar para então ser alo valorizado.

Entende-se com este trabalho que a educação ofertada nas escolas analisadas é a Educação em Tempo Integral, estando bem definida a diferenciação entre o período da manhã e o período da tarde, sendo respectivamente, ensino regular e oficinas, momentos esses que não são planejados em conjunto e não apresentam interdisciplinaridade. No entanto, vale ressaltar que temos minorias de professores conscientes da Educação Integral, porém, cenários não atuantes.

Para uma Educação efetivamente Integral faz-se necessário o desenvolvimento conjunto de propostas, ou seja, a Educação Integral em uma Escola de Tempo Integral só será possível se as análises e a elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas forem

desenvolvidas pelos professores, respeitando as necessidades e as especificidades de cada realidade escolar.

Em contrapartida, para que os professores tomem frente deste processo são necessárias mudanças no processo de formação dos mesmos, superando as propostas atualmente ofertadas nos cursos de graduação em Pedagogia em direção à formação integral, dando-lhes aparato e conhecimento acadêmico para a organização do ambiente escolar em prol da Educação Integral.

Levo como bagagem do desenvolvimento desta dissertação e a conclusão deste curso de mestrado a vontade de mudança, ser a mudança que quero para a Educação. Acredito na Educação e na Formação Integral dos educandos e vislumbro a aceitação do corpo e suas manifestações no ambiente escolar como princípio e essência da superação do ensino fragmentado, do paradigma cartesiano e da supremacia da mente sobre o corpo.

## REFERÊNCIAS

- BELEI, Renata Aparecida; et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187 - 199, jan/jun, 2008.
- BENTO, Jorge Olímpio; MOREIRA, Wagner Wey. **Homo Sportivus: O humano no Homem**. Belo Horizonte. Editora Casa da Educação Física, 2012
- BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W (Org). **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. 17ª Edição. Campinas. Papyrus, 2011.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Prefácio à Primeira Edição. In: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2ª Edição, São Paulo, Editora Centauro, 2006.
- BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, Sistema de articulação com sistemas de ensino (MEC/SASE), 2014.
- CARBINATTO, Michele Viviene. Ginástica para todos na escola. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci, MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Escola em Tempo Integral: Linguagens e Expressões**. Uberaba, UFTM, 2014.
- CARBINATTO, Michele Viviene; MOREIRA, Wagner Wey. A religação dos saberes na Educação Física à luz da teoria da complexidade de Edgar Morin. In: MOREIRA, Wagner Wey; et al. (Org). **Ciência do Esporte: Educação, Desempenho e Saúde**. Uberaba, UFTM, 2012.
- CARBINATTO, Michele Viviene; MOREIRA, Wagner Wey. 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: 2/2/2015.
- CREI. Centro de Referência em Educação Integral. **Conceito de Educação Integral**. 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>> Acesso em: 11/11/2015

DAMASIO, Antônio R. **O erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano.**

Tradução: Dora Vicente; Georgina Segurado. 3ª Edição. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA IOLANDA RIBEIRO NOVAES. **Projeto Político-Pedagógico.** Franca: EE. Prof.<sup>a</sup> Iolanda Ribeiro Novaes, 2014.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA LINA PICCHIONI ROCHA. **Projeto Político-Pedagógico.** Franca: EE. Prof.<sup>a</sup> Lina Picchioni Rocha, 2014.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v.14, n.28, p.139-152, 2004 .

FREIRE, João Batista. Dimensões do Corpo e da Alma. In: DANTAS, Estélio H. M. (Org.) **Pensando o Corpo: e o movimento.** 2ª Edição. Rio de Janeiro/RJ, Sharpe, 2005.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, W. W (Org). **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI.** 17ª Edição. Campinas. Papyrus, 2011.

FREIRE, João Batista. Rumo ao Universo...Do Corpo. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org.) **Fundamentos Pedagógicos: Educação Física.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 36ª Edição. São Paulo/SP. Editora Paz e Terra, 2014.

GALLO, Silvio. **Ética e Cidadania: Caminhos da Filosofia.** 20ª Edição. Campinas/SP, Papyrus, 2012.

GALLO, Silvio. Corpo Ativo e Filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: A Era do Corpo Ativo.** Campinas, Papyrus, 2006.

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, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação.** 15ª Edição. Campinas/SP, Papyrus, 2012.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana. **Corporeidade e Educação Integral**: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2014.

GUEDES, Patrícia Mota. Educação em Tempo Integral. In: Canal Futura, Instituto Ayrton Senna. **Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024**. São Paulo, Fundação Santillana: Moderna, 2015.

INFORSATO, Edson do Carmo. A Educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: A Era do Corpo Ativo**. Campinas, Papirus, 2006.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, v. 33, n. 148, p. 871-833, 1998.

LE BRETON, David. Adeus ao Corpo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo**. São Paulo, Companhia da Letras, 2003.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, Mec, Secad, 2009.

MOLL, Jaqueline. Mais Educação e PIBID: intersecções entre agendas estruturais para a Educação Brasileira. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci, MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Escola em Tempo Integral: Linguagens e Expressões**. Uberaba, UFTM, 2014.

MOREIRA, Wagner Wey. O Fenômeno da Corporeidade: Pensado e Corpo Vivido. In: DANTAS, Estélio H. M. (Org.) **Pensando o Corpo: e o movimento**. 2ª Edição. Rio de Janeiro/RJ, Sharpe, 2005.

MOREIRA, Wagner Wey; GONÇALVES, Luiza Lana; GUIMARÃES, Alexandre Magno; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira; SIMÕES, Regina. Educação Integral na escola em tempo integral: fenomenologia, complexidade e corporeidade. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci, MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Escola em Tempo Integral: Linguagens e Expressões**. Uberaba, UFTM, 2014.

MOREIRA, Wagner Wey; PORTO, Eline, T. R.; MANESCHY, Pedro Paulo Araújo; SIMÕES, Regina. Corporeidade Aprendente: A Complexidade do Aprender Viver. In:

MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, Papirus, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. 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.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e Educação: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2ª Edição. Natal, EDUFRN, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma Femomenologia do Corpo**. São Paulo, Livraria da Física, 2010.

NOVAES, Adauto. A Ciência do Corpo. In: NOVAES, Adauto (Org). **O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo**. São Paulo, Companhia da Letras, 2003.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Claudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 65, p. 11-20, 1988.

REGIS DE MORAIS, João Francisco. Consciência Corporal e Dimensionamento do Futuro. In: MOREIRA, W. W (Org). **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. 16ª Edição. Campinas. Papirus, 2010.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1990.

RODRIGUES, David. Esporte, Educação e Saúde: O corpo na era digital. In: MOREIRA, Wagner Wey; et al. (Org). **Ciência do Esporte: Educação, Desempenho e Saúde**. Uberaba, UFTM, 2012.

ROUANET, Sérgio Paulo. O homem-máquina hoje. In: NOVAES, Adauto (Org). **O Homem-Máquina: A ciência manipula o corpo**. São Paulo, Companhia da Letras, 2003.

SANTIN, Silvino. O Corpo e a Ética. In: DANTAS, Estélio H. M. (Org.) **Pensando o Corpo: e o Movimento**. 2ª Edição. Rio de Janeiro/RJ, Sharpe, 2005.

SANTIN, Silvino. Perspectiva na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W (Org). **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. 16ª Edição. Campinas. Papirus, 2010.

SÃO PAULO. **DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL**. São Paulo. SEE. 2012b. Disponível em:  
<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>> Acesso: 08/04/2015.

SÃO PAULO. **INFORMAÇÕES BÁSICAS**. São Paulo. SEE. 2012d. Disponível em:  
<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>> Acesso: 20/05/2015.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.164 de 2012**. 2012a. Disponível em:  
<<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument>> Acesso: 10/06/2015

SÃO PAULO. **TUTORIAL DE RECURSOS HUMANOS**. São Paulo. SEE. 2012c.  
Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W. W (Org). **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. 17ª Edição. Campinas. Papirus, 2011.

TROVÃO DO ROSÁRIO, Alberto. A Sociedade, o Corpo, o Desporto. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. **Fenômeno Esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba, Editora UNIMEP, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 24ª Edição. Campinas, Papirus, 2008.





## APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de identidade \_\_\_\_\_ declaro ter aceitado voluntariamente participar como sujeito da pesquisa intitulada “**O Corpo/Corporeidade na Educação de Tempo Integral – Ciclo I**”, orientada pelo Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e realizada pela discente Natália Papacídero Magrin, contatados pelos e-mails, wmoreira@ef.uftm.edu.br, natimagrin@hotmail.com. Pelo presente sinto-me esclarecido (a) quanto ao objetivo da pesquisa, a saber: Identificar, no discurso de professores atuantes no Ensino Fundamental I, em Escolas de Tempo Integral do município de Franca/SP concepções de corpo/corporeidade. 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 2015.

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**

### APÊNDICE III – Quadro de Entrevistas – O que é corpo para você?

	RESPOSTAS
<b>P1</b>	A minha concepção de corpo, corpo é um instrumento né, que a gente tem pra gente realizar todos os movimentos que a gente quer né, andar, correr, sentar, não sei se é bem assim um instrumento, mais é um.. corpo é o nosso físico, é o que a gente tem de palpável para realizar todos os movimentos, tudo que a gente quer.
<b>P2</b>	Seria o conjunto de órgãos que dão equilíbrio e auxilio uns aos outros.
<b>P3</b>	Eu acredito que o corpo não é apenas o que temos fisicamente e sim a totalidade, quando a gente fala em corpo na escola, é integrado, a criança tem que estar com o emocional bem trabalhado, com a cabecinha tranquila, bem alimentado, pro corpo dela responder bem a toda aprendizagem, então se a criança ta cansada, ta com sono, não foi alimentada, naturalmente ela não vai ter um bom desenvolvimento, porque o corpo ele transmite tudo, através do corpo a gente consegue ver tudo na criança, a inquietude, aquela criança que não para sentada, ou aquela que para demais, não mexe, não tem movimento, eu acredito que através do corpo eu consigo perceber integralmente a criança, o que se passa com ela, se ela esta aprendendo bem, se não esta, como é a rotina dela, eu entendo isso sobre o corpo.
<b>P4</b>	É, corpo é o nosso sistema, que mantem a gente vivo, que mantem a gente em pé, que mantem a gente ativo, acho que é isso.
<b>P5</b>	Eu tenho que cuidar muito bem do meu físico, pra eu poder assim, como eu te falo.. ééé.. poder avaliar cada parte, é cada.. não sei se é isso que você quer saber, não sei, não sei .. [Pesquisadora: Sua concepção.] Então eu acho assim, a partir do momento que eu estou bem comigo mesmo, então eu acho que meu corpo age de acordo com o meu sentir, entendeu, eu to pensando assim, não sei se é a resposta correta que você quer..
<b>P6</b>	Corpo é movimento, que mais.. corpo é o essencial de ser humano, corpoo é vida, corpo é movimento, acho que é isso.
<b>P7</b>	Minha concepção é de um corpo saudável, da criança ter agilidade, mobilidade, dela não ficar parada, presa numa cadeira, ela ter mobilidade dentro da sala de aula, desde que tenha um espaço e um tempo pra isso, por exemplo: a momento específicos na sala que é possível fazer isso, não o tempo inteiro.
<b>P8</b>	Pra mim o corpo é o que a gente recebe pra abrigar nossa alma, nossa vida, né.. é o que conduz a vida, e é através do corpo que a gente pode manifestar a vida
<b>P9</b>	Corpo pra mim é um organismo com moléculas, com órgãos, é vida, é movimento, acho que é isso.
<b>P10</b>	Movimento, o corpo que comanda, corpo que comanda a gente né, a gente precisa dele tudo.

**APÊNDICE VI – Quadro de Entrevistas – Como você trabalha o corpo do aluno?**

<b>RESPOSTAS</b>	
<b>P1</b>	No segundo ano a gente trabalha muito assim, ééé.. os sentidos né, em relação ao corpo, e também a gente trabalha muito o movimento é, a diferenciação de movimento.. em pé, sentado, agachado, e a gente trabalha assim: O que você quer fazer com seu corpo? O que você quiser fazer com seu corpo, você pensa e age.. é uma ação. E a gente trabalha também muito a parte de higiene corporal né, no segundo ano que é muito importante pra criança, a gente também trabalha assim, membros inferiores e superiores, é tronco, né.. as partes do corpo né, de um modo geral, tá?
<b>P2</b>	Através de atividades lúdicas, com movimentos, música, percepção, lateralidade, brincadeira.
<b>P3</b>	O corpo da criança, ainda brinco que primeira coisa na que chega e o dia é bom, e começou tranquilo, conforme a criança vai, bom vamos iniciar, primeira coisa é sentar, relaxar, se entender, conhecer, se conhecer... então nós precisamos de muita coordenação motora fina na sala de aula, e eu acredito que para trabalhar a fina eles precisam de outras coisas, então primeira coisa, a forma como se senta, a forma como se organiza na mesa, a organização espacial, depois a criança começa ficar muito agitada, acredito que há necessidade de levantar, de relaxar, de sair daquele espaço, de modificar, pra que aconteça a aprendizagem da rotina da sala, porque é uma rotina extensa, é uma rotina cansativa, e eu percebo nas crianças que o corpo em relação ao movimento, acho que eu não consigo me expressar, ééé como eu vou te explicar o que eu vejo, a inquietude dela é o cansaço intelectual, devido por exemplo a escola de tempo integral é o dia todo, então quando vai chegando pro final a gente percebe que a criança não aguenta, o corpo dela mostra isso pra nós, ela não ta dando conta, então o relaxamento, primeira coisa ela tem que se conhecer, tem que se conhecer, né.
<b>P4</b>	A gente trabalha muito com postura, porque essa noção de lateralidade, de postura a gente até trabalha, porque eles vem já com uma formação do pré, a gente quando chega aqui na escola a gente tem, a gente trabalha menos isso porque a gente tem que se preocupar mais com o desenvolvimento intelectual do que com o corpo, com a atividade de físico, mais o que a gente trabalha no ensino fundamental é mais noção de lateralidade com relação a seu próprio corpo, então é isso, a gente trabalha mais o intelectual.
<b>P5</b>	Nossa é difícil, sabe porque.. nós/eu não trabalho assim concretamente o corpo do aluno, sabe.. vamos fazer um exercício, vamos fazer.. a sabe, eu trabalho é mais na teoria, no inicio do ano nós é ensinamos quais é as partes do corpo, mesmo que ele já tenha aprendido no primeiro ano, nós voltamos a recordar um pouquinho, quais são as partes, pra que servem, então nós trabalhamos isso, a gente ve de tudo um pouquinho, não entramos em muito detalhe nessa parte, ai depois nós entramos, quando iniciamos estudar ciências, ai as crianças tem muita curiosidade, sabe, em saber isso, sabe, eles

	<p>ficam muito curiosos pra saber, como funciona principalmente o coração, nossa o coração é um órgão principal do nosso corpo, porque .. UM dos órgãos principais do nosso corpo, né. Então como funciona, então quando começa falar nisso desperta muita curiosidade na criança sabe, então eles gostam muito, muito quando nós iniciamos essas atividades.</p>
<b>P6</b>	<p>O corpo do aluno na sala de aula, é com respeito.. respeito, muitas vezes a gente faz um aquecimento na sala de aula, é, ouve musica de relaxamento, não só a parte física mas o mental também..</p>
<b>P7</b>	<p>Especificamente não é uma área que eu atuo ainda, assim a gente atua dentro da parte cognitiva mesmo, fica mais a critério do professor de EF, mas assim, no começo da aula, a gente faz alguns movimentos de concentração, de levantar da cadeira, exercícios de relaxamento, as vezes a classe ta muito agitada, a gente para um momento pra respirar, conversa, então, assim, tento resgatar algumas coisas em alguns momentos específicos, não é o tempo inteiro.</p>
<b>P8</b>	<p>Eu trabalho o corpo dizendo pra ele em primeiro momento, que a gente recebe nosso corpo como presente, e que a gente precisa cuidar dele, que ele precisa ser cuidado pra que ele tenha, pra que ele seja éé.. pra que ele desenvolva, pra que ele cresça com saúde, pra que eles tenham bem estar,</p>
<b>P9</b>	<p>Eu trabalho é através da consciência que ele deve ter, como o respeito por sim, o cuidado com a respiração, a maneira correta de sentar, o espaço né, o espaço que ele tem que observar ao seu redor, como é que ele deve se organizar, como é que ele deve respeitar o seu espaço e o espaço do próximo, é as necessidade dele, é o alimento, a importância do alimento para a saúde, acho que é isso..</p>
<b>P10</b>	<p>Eu trabalho com a coordenação motora né, pra mim seria a coordenação motora, o cortar, o rasgar, o escrever, néé.. o contorno da letra, éééé.. é isso?</p>

**APÊNDICE V – Quadro de Entrevistas – O trabalho com o corpo do aluno na Escola de Tempo Integral deve ser diferente do trabalho na Escola de Tempo Parcial? Sim? Não? Por que?**

<b>RESPOSTAS</b>	
<b>P1</b>	Não, diferente não, eu acho que na escola de período integral você tem assim, mais tempo pra trabalhar isso, e tem profissionais especializados na área, por exemplo, o professor de Educação Física, tem também as aulas da tarde, que tem professor especializado, e eu percebo que eles trabalham mais, mas diferente não só trabalha um pouco mais abrangente eu acho, eu acredito né.
<b>P2</b>	Com certeza, sim, pela bagagem – carga horária, bagagem não, da criança ele necessita de ta dando uma extrapolada maior que uma criança que fica uma carga horária mais reduzida.
<b>P3</b>	Sim, porque é o que eu comentei meio confuso na anterior, aqui a criança em tempo integral passa muito tempo dentro da sala de aula, apesar de ter atividades diversificadas, ela passa muito tempo e ela não aguenta, a rotina é muito extensa, ela precisa de um trabalho diferente, ela precisa de relaxamento, ela precisa de mais horas extras em sala, então na verdade aqui eles tem vários recreios, aqui eles começam 08:30h depois, tem meio dia, meio dia que é o horário do almoço é mais longo, é das 11:30h ao 12:30h pra eles terem espaço pra desestressarem, pra se libertarem, porque infelizmente na sala de aula, por mais que a gente fale vamos relaxar, vamos mexer, vamos entender .. ai minhas costas tão doente.. mas porque esta doendo, é uma falta de postura? Vamos organizar e tal, eles precisam extravasar, essa é a palavra, eles precisam EXTRAVASAR a energia que tem no corpo deles, porque a cabeça muitas vezes já ta cansada, o intelectual esta cansado, eles precisam extravasar o que esta no corpo deles, essa energia, porque eles tem muita energia, então na escola de período integral é diferente, o tempo é maior, eles não tem o descanso de casa, a rotina acaba não mudando digamos assim né, entre parênteses a rotina acaba não mudando, porque é aula atrás de aula, é isso.
<b>P4</b>	Eles, eu acho que talvez seja um pouco diferenciado, porque eles tem mais atividades com o professor de Educação Física, então o professor de educação física trabalha mais com essa noção de corpo, de ... eles tem também uma aula de saúde, que também trabalha com a qualidade de vida que é, esse é o tema da aula, então nessa aula de qualidade de vida, nessa aula de atividades motoras, os professores se dedicam mais a trabalhar com o corpo, então por isso que eu acho que é diferenciado da escola de tempo... da escola regular, porque na verdade nós como professor regular a gente trabalha o currículo, então a gente tem um currículo pra ser seguido, e nas oficinas eles trabalham com esses outros aspectos mais relacionados com o físico. Então acho que é isso, o professor de Educação Física responde melhor essas questões.
<b>P5</b>	Eu não acho, acredito que não, tem que ser igual, eu acho que só diminui o tempo, eu acho que tem que ser igual.

<b>P6</b>	Eu acho que seriam duas propostas né, no período parcial, que é o meio período, você tem que trabalhar com o corpo do aluno, mas no período integral deva ser diferente as áreas com o movimento, como o corpo, no período parcial, na parte pedagógica mesma falando, né é, você trabalha com o corpo mais não é tão profundo como deveria trabalhar, mas no período integral ainda acho que não é dessa forma, mas tinha que trabalhar mais dança, música, mexer com o corpo mesmo, acho que é isso.
<b>P7</b>	Eu acho que precisa ser, é muito tempo na escola, eles não podem ficar o tempo todo sentados, então acho que deva ter uma mudança de atividade assim durante o dia, para não ficar tão cansado, então é o tempo inteiro, então precisar ter também momentos específicos para mudar essas posições, esses movimentos, é mais ou menos isso que eu penso né.
<b>P8</b>	Não que deva ser diferente, acho que ele deva ser mais explorado, por que afinal eles ficam aqui o dia todo né, e quando eles ficam só meio período, ele tem o outro período em casa ou com uma outra pessoa que vai cuidar deles, e aqui na verdade eles tem que aprender a si cuidar, então o trabalho, acho que tem que ser mais efetivo com eles, a gente tem que cobrar mais, então assim.. a gente tem que trabalhar mais, então não que a gente vá priorizar mais porque é de tempo integral, mas eu acho que ele tem que ser bem explorado em todos os sentidos né.. movimento, higiene, o cuidado mesmo com o corpo de modo integral.
<b>P9</b>	Acredito que sim né, porque no primeiro momento, que o primeiro período, período da manha, nós aqui trabalhamos mais a parte pedagógica, mas não nos esquecemos né, obviamente né, de observar né, todo nosso trabalho é bem planejado, então é com relação ao tempo que nos temos, aos movimentos, então dividir esse tempo, pra criança não ficar totalmente parada, né ai, eu por exemplo trabalho muito a poesia, a musica, o movimento, é eles lidam com jogos, hora eles estão em duplas, ora estão em grupos, então isso faz a diferença, o espaço físico é mudado né, e a tarde essa preocupação pra mim tem que ser maior, mesmo porque a criança vai ficar aqui o dia todo né, então a tarde eu acredito que deva ter uma parte mais lúdica, mesmo existindo é, de repente que fique na sala, alguma coisa que a criança possa se movimentar mais, possa se inteirar mais, possa dialogar, possa falar, eu acredito que deva ter essa preocupação sim, se não vai só ampliar a jornada de trabalho, mas se não mudar vai ficar bem cansativo pra criança. Só isso, deixa eu ir lá, mas me pegou meio de surpresa.
<b>P10</b>	Eu acho que tem que ser igual né, mesma coisa, só que tempo integral ele fica mais tempo, acho que os dois, tanto integral quanto o meio período tem que se trabalhar a mesma coisa, eu vejo assim, porque o integral o que ele vai ter mais? Mais professore né, pra trabalhar, vai ter mais tempo.

## ANEXOS

### ANEXO I - 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

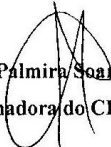
De acordo com as disposições da Resolução CNS 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM considera o protocolo de pesquisa **aprovado**, na forma (redação e metodologia) como foi apresentado ao Comitê.

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. Ana Palmira Soares dos Santos**  
**Coordenadora do CEP/UFTM**