

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

Laura Giovana dos Santos Andrade

**AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CULTURA ESCOLAR: DIMENSÕES DO
ACESSO**

Porto Alegre,

2023

Laura Giovana dos Santos Andrade

**AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CULTURA ESCOLAR: DIMENSÕES DO
ACESSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Andrade, Laura Giovana dos Santos
AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CULTURA ESCOLAR: DIMENSÕES
DO ACESSO / Laura Giovana dos Santos Andrade. -- 2023.
126 f.
Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Física escolar. 2. Escola de tempo
integral. 3. Práticas corporais. 4. Etnografia. I.
Schultz Wittizorecki, Elisandro, orient. II. Título.

Laura Giovana dos Santos Andrade

**AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CULTURA ESCOLAR:
Dimensões do acesso**

Conceito final:

Aprovado em dede.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Raquel da Silveira – UFRGS

Prof. Dra. Gabriela Nobre Bins – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Prof. Dra. Simone Aparecida Rechia – UFPR

Orientador – Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – UFRGS

Dedico este trabalho a minha avó Terezinha e ao meu avô Venâncio que me ensinaram sobre as mais belas coisas.

AGRADECIMENTOS

Permaneço com a mesma perplexidade e espanto que senti ao ver meu nome na lista de aprovados: um mestrado! Das conquistas da vida, esta sempre me pareceu tão impossível. E ainda, cá estou eu rolando as palavras que tem a pretensão de traduzir dois anos de trabalho. Agradeço aqui a todos e todas aqueles e aquelas que nos olhos tinham apenas alegria - nada de espanto como eu. Agradeço aqui ao divino e a todos e todas aqueles e aquelas que fizeram desse percurso possível, menos espantoso e bastante bonito.

Agradeço a minha esposa Camila que não me deixou desistir desse plano maluco e que esteve do meu lado em todas as versões de mim. Agradeço a minha mãe Carla que segurou minhas pontas soltas e com paciência me incentivou a continuar. Agradeço a minha Vó Terezinha que entendeu minhas ausências e com sua gentileza apaziguou meu coração. Agradeço ao meu irmão Augusto que continua a me manter viva com os seus “mana” e suas invenções. Agradeço à Minda pelos cuidados e cerimônias tão presentes na minha vida. Agradeço aos meus sogros, Maria e Nico, pelas palavras de orgulho e incentivo. Agradeço a minha gata, fiel escudeira, Schimia, pelo companheirismo das noites e dias de escrita e leitura. Agradeço aos meus amigos e amigas que ouviram meus dilemas e esperanças. Agradeço aos meus irmãos, Ludi e Doug, e ao meu pai que me mostram o caminho da docência.

Agradeço aos meus colegas de grupo F3PEFICE que, mesmo na distância, estiveram presentes lendo, sugerindo e construindo comigo essa dissertação. Agradeço ao meu orientador Elisandro pela oportunidade de viver esse percurso. Agradeço à professora Raquel que sempre acreditou em mim e me incentivou a continuar estudando. Agradeço as professoras Gabriela Bins e Simone Rechia pelas considerações tão precisas e valiosas em seus pareceres.

Agradeço aos meus colegas de trabalho nas escolas Dante Bertoluci e Marista e aos meus alunos e alunas que compreenderam os desafios da jornada acadêmica e me permitiram dividir os esforços. Agradeço a todas as pessoas que me encontrei nas escolas Cedro e Bracatinga e que possibilitaram que esta pesquisa existisse. Agradeço aos colaboradores e colaboradoras que se dispuseram a contar suas perspectivas. Nesse oceano de agradecimentos me sinto uma gota e pelos olhos de vocês vejo a imensidão. A vocês, maravilhas do meu mundo, muito obrigada!

*Por ser daqui, conheço as ruas e calçadas
Conheço o interior das casas
E o interior de quem vive dentro das casas
E o interior do interior
Conheço histórias que há milênios são contadas
Outras que foram apagadas
Conheço histórias que ainda estão encasuladas
Só esperando acontecer*

*Recolho as impressões
Curo desilusões
E faço algum refrão das coisas que vivi
Concentro as emoções
Miro nos corações
E canto aquilo que eu vou ser por ser daqui*

*Por ser daqui, conheço as frases e as pausas
Entendo todas as piadas
Sei distinguir um pôr do sol de uma alvorada
Dia de chuva sei prever
Posso dizer com precisão se o trem se atrasa
Eu posso entrar que eu sou de casa
E quando me entristeço porque a vida passa
Eu lembro do que vai nascer*

*Recolho as impressões
Curo desilusões
E faço algum refrão das coisas que vivi
Concentro as emoções
Miro nos corações
E canto aquilo que eu vou ser por ser daqui*

(Interior - Canção de 5 a seco)

RESUMO

A partir da necessidade de compreensão do universo escolar no que diz respeito ao acesso à experimentação, ou seja, o envolvimento corporal, das práticas corporais em um cenário de intensas modificações da cena educativa, a presente pesquisa tem como objetivo compreender como se configura o acesso às práticas corporais em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Canela/RS. De modo a cumprir com o objetivo do trabalho, a abordagem teórico-metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa. O desenho teórico-metodológico utilizado foi a etnografia na qual os instrumentos de produção das informações foram a observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. As escolas selecionadas pertencem a rede municipal de Canela, possuem apenas a etapa do Ensino Fundamental e são urbanas. O trabalho de campo ocorreu no período de outubro de 2022 a março de 2023 e foi registrado em um diário de campo. As entrevistas foram realizadas com 6 colaboradores que foram selecionados a partir de critérios pré-definidos. A análise documental foi realizada nos projetos político-pedagógicos das escolas selecionadas. O processo de análise das informações produzidas foi realizado a partir da construção de 264 unidades de significado que foram trabalhadas e reorganizadas em duas categorias de análise: 1) a escola de tempo integral e o diálogo com as práticas corporais; 2) as “dimensões” do acesso às práticas corporais. A partir dessa pesquisa, foi possível compreender que o acesso às práticas corporais nessas escolas é configurado a partir de dimensões que caracterizam o modo com que determinadas práticas são ou não experimentadas. Estas dimensões, construídas após a análise crítica do campo, dizem respeito aos lugares e tempos, as relações interpessoais, a coletividade, a agência pública e a educação para o lazer. Todas estas configuram o acesso às práticas corporais na escola em um movimento não retilíneo e nem uniforme e estão em constante diálogo com especificidades de cada instituição, podendo configurar o modo com que estudantes acessam determinadas práticas corporais.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Escola de tempo integral; Práticas corporais; Etnografia.

ABSTRACT

Based on the need to understand the school universe and the access to experimentation (body involvement) of body practices in a scenario of intense changes in the educational scene, this research aims to understand how access to body practices is configured in two public schools in Canela's city. In order to fulfill the objective of the work, the chosen methodological approach was the descriptive qualitative research. The theoretical-methodological design used was ethnography in which the instruments for obtaining information were participant observation, semi-structured interview and document analysis. The selected schools belong to the municipal network of Canela, have only the Elementary School stage and are urban (not rural). Fieldwork was from October 2022 until March 2023, recorded in a field diary. The interviews were conducted with 6 people who were selected based on predefined criteria. The documental analysis was carried out in the political-pedagogical projects of the selected schools. The analysis process of the collected information was carried out from the construction of 264 units of meaning that were reorganized into two categories of analysis: 1) The full-time school and the dialogue with body practices; 2) The "dimensions" of access to bodily practices. Based on this research, it was possible to understand that access to corporal practices in these schools is configured based on dimensions that characterize the way in which certain practices are or are not experienced. These dimensions, built after a critical analysis of the field, relate to places and times, interpersonal relationships, collectivity, public agency and education for leisure. All of these configure access to body practices at school in a non-rectilinear or uniform movement and are in constant dialogue with the specificities of each school, being able to configure the way in which students access certain body practices.

Key-words: School Physical Education; Full-time school; Body practices; Ethnography.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Esquema das dimensões do acesso | 79 |
|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 – Informações preliminares das escolas municipais de Canela..... | 48 |
| QUADRO 2 – Nomes dos fictícios dos colaboradores..... | 51 |
| QUADRO 3 – Estrutura do diário de campo | 63 |
| QUADRO 4 – Informações sobre os colaboradores | 64 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CPM – Conselho de Pais e Mestres

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CIDICA - Centro Integrado de Desenvolvimento e Inovação de Canela

EF – Educação Física

ESEFID - Escola de Fisioterapia e Dança

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP - Projeto-político Pedagógico

PNE - Plano Nacional da Educação

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

RS - Rio Grande do Sul

SMEEL - Secretaria de Educação, Esporte e Lazer

TCLE - Termo de consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS | 4 |
| RESUMO | 7 |
| ABSTRACT | 8 |
| LISTA DE FIGURAS | 9 |
| LISTA DE QUADROS | 10 |
| LISTA DE ABREVIATURAS | 10 |
| SUMÁRIO | 12 |
| 1. INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 OBJETIVO GERAL | 17 |
| 1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 17 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 18 |
| 2.1. A ESCOLA COMO LUGAR E TEMPO | 18 |
| 2.2. A ESCOLA COMO LUGAR DE SOCIALIZAÇÃO E INSTRUÇÃO | 23 |
| 2.3. A ESCOLA COMO LUGAR DE PRÁTICAS CORPORAIS | 26 |
| 2.4. A ESCOLA COMO LUGAR EM TEMPO INTEGRAL | 32 |
| 3. DECISÕES METODOLÓGICAS | 38 |
| 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO | 40 |
| 3.2. AS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO | 44 |
| 3.2.1 A cidade de canela | 44 |
| 3.2.2. A seleção das escolas participantes | 46 |
| 3.2.3. Escola Cedro | 51 |
| 3.2.4. Escola Bracatinga | 55 |
| 3.3. AS NEGOCIAÇÕES PARA A ENTRADA E PERMANÊNCIA NO CAMPO | 57 |
| 3.4. INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES | 62 |
| 3.5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E VALIDEZ INTERPRETATIVA | 66 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES | 68 |
| 4.1. UM ELEFANTE SENTADO NA SALA DISFARÇADO DE ABAJUR - A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS CORPORAIS | 68 |
| 4.2. UM ELEFANTE-ABAJUR COM QUATRO LÂMPADAS APAGADAS - AS “DIMENSÕES” DO ACESSO ÀS PRÁTICAS CORPORAIS | 77 |
| 4.2.1. Lugares e tempos | 80 |
| 4.2.2. Relações interpessoais | 86 |
| 4.2.3. Coletividade | 89 |
| 4.2.4. Agência pública | 93 |
| 4.2.5. Educação para o lazer | 95 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 97 |
| REFERÊNCIAS | 100 |
| APÊNDICES | 110 |

1. INTRODUÇÃO

Determinada imagem de uma menina em confortáveis roupas correndo me vem à mente quando procuro entender o início da minha docência e dos interesses que aqui se seguirão. Há, nesta imagem, um dia ensolarado e um sorriso no rosto dessa menina que tem por trás de si o verde da natureza da casa dos avós. Toda vez que entro em uma sala de aula essa imagem da minha infância se projeta e irradia em mim a mesma sensação de outrora: a perspectiva do novo e a segurança do conhecido. Reconheço-me, portanto, na afirmação de Tuan (1983, p.3) a qual diz que “Lugar é segurança. Espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro”.

Sobre essa imagem é possível dizer que se assemelha muito com o que experiencio enquanto adulta e também com o que busco promover enquanto professora na escola. As afirmações de Tardif e Lessard (2009, p.29) quando dizem que nos tornamos aquilo que fazemos e que “a práxis torna-se uma categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade” se fazem legítimas na minha experiência docente. Hoje ainda - como antigamente - procuro as práticas corporais por onde passo, observando qualquer possibilidade de experimentação em algum jogo, brincadeira ou partida esportiva. Não é como se eu pudesse dissociar esse universo do que acredito ser e, por isso, faz sentido iniciar esta dissertação compartilhando essa imagem.

Destarte, parte dessa imagem e dos interesses que se transformaram em ciência aqui, também discorrem sobre a história da minha família e as escolhas que meus familiares fizeram. Avó, pai, mãe, irmã e irmão: todos professores e professoras. A ancestralidade fez-se visível e potente nas minhas escolhas e, apesar das incontáveis dúvidas, hoje sou professora em duas escolas no município de Canela, Rio Grande do Sul (RS). Processo que, apesar da velocidade com que afirmo, levou alguns anos para ser dito com lucidez e realização. Os entraves do início da carreira lançaram sobre mim preocupações e questionamentos mil, mas feneceram nas primeiras aulas completas e nos primeiros vínculos com os estudantes.

A parte de me sentir, como sublinhou Molina Neto (1997), só na tarefa de ensinar, a máxima de Tardif e Lessard (2009, p.31) de que “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” me fez pensar de que maneira esse conjunto de relações configurava a mim enquanto professora e

também aos meus alunos e alunas em um processo formativo dentro das habilidades e competências que envolviam as práticas corporais. Contendo neste último a tônica da minha curiosidade, questionei fundamentalmente quais eram as oportunidades de acesso às práticas corporais no espaço da escola e como isso era valorizado pela instituição como aspecto da formação dos alunos e alunas imbricados no processo educativo.

Entendendo por práticas corporais as manifestações culturais que se dão por meio do corpo e fazem parte da corporalidade humana, e que por assim serem opõem-se a uma noção biologicista, colocando o corpo em um questionamento multidisciplinar (SILVA; FILHO; ANTUNES, 2014), tensionei pensar, portanto, quais eram os elementos que, para além da Educação Física, poderiam envolver alunos e alunas nessas manifestações culturais e corporais. E, ao concentrar-me em um envolvimento corporal das práticas corporais, deparei-me com o conceito de experimentação¹ abordado na BNCC (2018). Essa noção particular de conhecimento que passa necessariamente pelo envolvimento corporal e que não pode ser acessada de outra forma foi moldando meu problema de pesquisa.

Ao pesquisar sobre esse tema em base de dados (Google acadêmico e Scielo) a fim de conhecer os debates atuais, encontrei produções que discorriam sobre o lugar da experiência na Educação Física (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011; BENJAMIN, 1987; DIEHL, WITTIZORECKI, MOLINA NETO, 2017), sobre a questão do espaço físico e arquitetura escolar (DAMAZIO, SILVA, 2008; VIÑAO-FRAGO, 2001; ESCOLANO, 1988, SOARES, 2005, OLIVEIRA, SILVA, MOLINA NETO, 2011) e ainda algumas outras que associavam as práticas corporais com parâmetros de saúde e atividade física dentro das escolas.

Com e a partir dessas produções, o problema de pesquisa foi tomando forma, mas minha crítica e curiosidade percorriam por questões que não me pareciam ser abordadas com centralidade pela literatura que eu me aproximava. Ao buscar certa clareza de ideias, formulei algumas hipóteses:

¹ Refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si. (BRASIL, 2018, p.220)

1. O acesso às práticas corporais se dá mediante a existência de espaços/lugares e tempos;
2. O acesso às práticas corporais é pautado pela presença de professores/as de Educação Física ativos dentro do espaço escolar;
3. O acesso às práticas corporais se dá para além das aulas de Educação Física;

De início, houve certa dificuldade em orientar as buscas na literatura sobre meu tema de pesquisa e assim delimitá-lo a fim de compor um problema de pesquisa. Entretanto, na esteira desses questionamentos e reflexões, deparei-me com uma estreita relação entre espaço/tempo e acesso, como se a existência de um fosse garantia do outro. Inclusive, em meu projeto inicial de dissertação, tenciono a centralidade de espaços, lugares e tempo na determinação de um acesso às práticas corporais. No entanto, tal entendimento foi perdendo força frente a tantos componentes que existem por trás, do lado, por entre a questão do acesso. Há, por exemplo, um laço humano de articulação que muitas vezes se sobrepõe à mera existência de tempo ou lugar em que as práticas corporais podem ocorrer.

Com isso não quero dizer que os tempos e lugares não são importantes, ao contrário, vemos infinitas realidades que são limitadas por não terem condições estruturais adequadas para que se desenvolva uma prática segura. O que afirmo, portanto, é que essas questões, tempo e lugar, perderam a centralidade no debate que eu vinha propondo. Uma vez que as questões que lançava eram “Como as crianças acessam as práticas?” e “O que configura esse acesso?”, entendi, a partir do trabalho de campo, que o tempo e o lugar eram apenas uma parte de um processo de acessar as práticas corporais e não a centralidade dele. Dessa forma, o objeto de estudo da presente dissertação é o modo de configuração do acesso às práticas corporais e não os tempos e lugares - apesar destes terem sido modos de rastrear e compreender as relações que se entrelaçavam dentro da instituição escolar.

Este caminho sinuoso, árduo, por vezes, invisível, de compreensão de um campo de estudo e formulações pessoais de interesse científico de pesquisa, desdobrou-se na formulação do seguinte problema de pesquisa: **Como se configura o acesso às práticas corporais na escola?**

Dessa forma, orientada por essa questão, acredito que o movimento a ser feito é o de questionar o papel da escola no que tange o acesso à cultura corporal de movimento na escola e como é possível - ou não - abrir uma fresta para que possamos enunciar uma nova posição (ou posições) das práticas corporais na escola. Nesse

verbo, acessar, conjecturo a existência de um sem-fim de experiências possíveis e indispensáveis à formação do ser humano uma vez que “[...] fala-se aqui daquilo que pode nem ter sido notado, mas que, por alguma razão, volta à memória do homem. Na experiência, os elementos não estão perdidos, encontram-se imersos na corporalidade” (SILVA et al, 2009, p.15). A noção de corporalidade² nos ajuda a compreender a subjetividade do processo educativo quando concernente às práticas corporais. Ora, se os elementos da experiência residem imersos na corporalidade e esta é, em poucas palavras, a possibilidade de comunicação e interação entre as pessoas e a natureza, de que maneira a escola se debruça a possibilitar o acesso às práticas corporais, bem como o diálogo e a partilha sobre estas experiências?

Parece-me que o questionamento movimenta uma quantidade imensurável de situações, mas compreender de quais maneiras o acesso se configura e caracteriza a experimentação das práticas corporais se faz imprescindível frente a frequente restrição e hegemonização de determinadas práticas não só na Educação Física, mas também na escola contemporânea de um modo geral.

Dessa forma, penso que não é possível permanecer como professora de Educação Física sem questionar de quais maneiras o acesso a essas manifestações culturais e corporais tem ocupado a escola, como ele é possibilitado e por quem. Diante disso, a relevância da pesquisa ancora-se na necessidade de compreensão do universo escolar no que diz respeito ao acesso à experimentação, ou seja, um envolvimento corporal, das práticas corporais em um cenário de intensas mudanças da cena educativa, justificando assim o fazer científico que aqui se propõe.

Nesse cenário investigativo, portanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em duas escolas públicas da rede municipal de Canela/RS. O objetivo geral consistiu em compreender como se configura o acesso às práticas corporais em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Canela. A pesquisa produziu um diário de campo com 31 notas de campo, 6 entrevistas semiestruturadas com professoras, professores e diretoras das escolas estudadas, além da análise do Projeto-político- pedagógico (PPP) das instituições. O processo de análise das informações recolhidas foi realizado a partir da construção de 264 unidades de significado que foram reorganizadas em duas categorias de análise (MOLINA NETO, 2010). Para refletir sobre os achados desta pesquisa relacionados

² Sobre corporalidade ver obras de Csordas (2008).

ao acesso às práticas corporais na escola, parto do entendimento de que, apoiada nos estudos de Tuan (1983), Viñao-Frago (2001) e Santos (2008), a escola é um *lugar* e, portanto, é constituída de uma dimensão cultural a qual permite que o mundo seja visto empiricamente. Nessa esteira, compreendo a escola diante dos estudos de Gómez (2007), Tardif e Lessard (2009) e Dubet (2004) acerca das funções da escola e da educação, problematizando seu caráter socializador e instrutivo, mas também reproduzidor de desigualdades sociais. A partir dessa concepção de escola, diante dos estudos de Silva, Lazzarotti Filho e Antunes (2014), Bracht (1997) e Stigger (2009), tematizo as práticas corporais como manifestações da cultura corporal de movimento humano que se constituem como possibilidade importante para a formação humana.

1.1. OBJETIVO GERAL

Compreender como se configura o acesso às práticas corporais em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Canela.

1.2. OBJETIVO ESPECÍFICO

Com o intuito de melhor compreender o objetivo geral deste estudo, desdobrei a pesquisa em três objetivos específicos:

- a) Descrever os tempos e os lugares da cultura escolar ligados às práticas corporais na escola;
- b) Entender como estudantes, professores e gestores relacionam-se para acessar as práticas corporais;
- c) Compreender os elementos que viabilizam o acesso às práticas corporais na escola;

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Dedico-me ao longo desse tópico a expor os caminhos teóricos que fundamentam minhas concepções e análises do campo. Apresento produções e composições teóricas que me lançaram em reflexões e que de certa maneira foram lentes pelas quais passei a enxergar e melhor ver as questões que constroem, desconstroem, mancham, desmancham, atravessam, bloqueiam, desafiam e libertam o acesso às práticas corporais na escola.

Neste capítulo, subdividido em quatro seções, procuro trazer para debate autores e autoras que me ajudaram a olhar para a escola e entendê-la como um lugar, em detrimento de espaço, e, portanto, organizo as seções com a ideia de “A escola como lugar de...”. Inicialmente, na primeira seção, procuro resolver e tornar compreensível o questionamento que pode haver em relação à conceituação de espaço, lugar e tempo, mostrando à luz da teoria a minha posição em denominar a escola como lugar.

Em seguida, na seção “A escola como lugar de socialização e instrução” trago para debate as ideias sobre as funções da escola e da educação, entendendo-a como lugar não só de aprendizagens instrutivas, mas também de adaptação social e (re) produção cultural. Na sequência, em “A escola como lugar de práticas corporais” procuro alinhar o que se entende por práticas corporais na literatura, problematizando-a como termo essencial para compreensão do tema desta pesquisa. Por fim, estabeleço na seção “A escola como lugar em tempo integral” algumas considerações a respeito da escola de tempo integral a qual foi campo de pesquisa do presente estudo.

2.1. A ESCOLA COMO LUGAR E TEMPO

De maneira a posicionar o entendimento a respeito da categoria tempo e espaço/lugar³ é importante trazer para a discussão o pontuado por Viñao-Frago (2001, p. 61), no livro “Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa” ao mencionar estas categorias como “[...] elementos básicos, constitutivos, da atividade educativa”. Segundo o autor, qualquer atividade humana necessita de

³ De maneira a tornar mais didático o processo de discussão a respeito dessas categorias, as trato no texto de maneiras separadas, apesar de entender que essas, juntas, estão intensamente imbricadas no processo de constituição da realidade. Outra demarcação importante é que trago para o debate autores que trabalhem com a concepção de espaço e tempo em uma perspectiva educacional, fugindo das discussões da física e da física quântica.

uma determinação em relação ao local e ao tempo. Nessa mesma obra, Escolano (1998, p.26) afirma que as “[...] categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas ‘neutras’ nas quais deságua a ação escolar” são, na realidade, carregadas de símbolos que comunicam o que aquela comunidade é e faz.

Tudo aquilo que é vivido e experienciado dentro da escola perpassa pelo tempo e pelo espaço e são na memória constituídas de maneira única. Para Viñao-Frago (2001),

O que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção de tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez e durante algum tempo, lugares (VIÑAO-FRAGO, 2001, p.63).

Dessa forma, a razão para a discussão sobre tempo e lugar e espaço aqui levantada reside na inquietação de observar a conexão dessas esferas com as práticas corporais que são possíveis acessar na escola. Compreender essas categorias requer um intenso exercício de reflexão uma vez que a concepção adquirida sobre elas pode indicar um modo de ver e viver a própria escola.

Começamos pelo tempo: inicialmente, este era concebido indissociavelmente da noção de espaço, ou seja, “[...] o ‘quando’ sempre dependia do ‘onde’” (MONT’ALVÃO; NEUBERT; SOUZA, 2011, p.191), de modo que os locais em que as atividades aconteciam estavam vinculados com as horas do dia. No entanto, as condições da modernidade e o advento do relógio modificaram substancialmente tais relações.

Uma vez que “[...] a mecanização do tempo suscitou uma nova percepção da temporalidade” (LLEDO, 1990, p.268 apud ESCOLANO, 1998, p. 43), uma nova configuração foi estabelecida para a organização social. As atividades humanas, antes reguladas pelos locais, passaram então a ser orientadas conforme o tempo padronizado dos relógios e calendários. O relógio passou de mera invenção para elemento essencial de organização humana. As cidades e as casas se encheram deles e assim como o objeto adentrou tais espaços, na escola não foi diferente.

Por isso, o relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e os momentos de vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas das primeiras aprendizagens (ESCOLANO, 1998, 43-44).

Dessa forma, considero que, embasada na obra aqui citada, o tempo é uma categoria que não está dada *a priori*, mas que precisa ser aprendida, assimilada e experimentada culturalmente. Segundo Escolano (1998, p.44), o relógio, como instrumento de medição do tempo, ao ser colocado na escola “se constitui como um símbolo cultural e mecanismo de controle social da duração”. Esta função de controle atribuída ao relógio e por sua vez ao tempo, permite reflexão sobre um dos pontos que se discute no presente trabalho. O tempo é um limitador ou potencializador do acesso às práticas corporais no âmbito escolar? De que maneira ele é experienciado e sentido?

Hargreaves (2005, p. 106), ao pensar sobre a implicação dos professores na perspectiva do tempo, apresentou o tempo em quatro categorias: “[...] o tempo técnico-racional, o micropolítico, o fenomenológico e o sociopolítico”. Sobre o primeiro é possível dizer que se trata de um tempo “bruto” marcado pelas horas, minutos, segundos do relógio e que “[...] pode ser aumentado, diminuído, gerido, manipulado, organizado ou reorganizado com vista a acomodar propósitos educacionais que tenham sido selecionados” (HARGREAVES, 2005, p.106). Ou seja, nessa dimensão de tempo este é flexível e passível de mudança de acordo com os interesses pedagógicos da instituição. Já o tempo micropolítico fala sobre as diferentes distribuições de tempo entre professores e disciplinas as quais “[...] refletem ainda configurações dominantes de poder e de status no interior das escolas e dos sistemas escolares” (HARGREAVES, 2005, p.109). Sobre este, o autor traça uma relação entre o tempo fora da sala de aula como determinante de prestígio e poder. Outro tempo que Andy Hargreaves destaca é o fenomenológico o qual estaria ligado a ocupação e a preocupação uma vez que é subjetivo.

Por fim, segundo o mesmo autor, há o tempo sociológico o qual pode representar a impaciência dos administradores para com o tempo da sala de aula e suas aprendizagens que transcorrem muito lentamente ao passo que para os professores, este é veloz e traiçoeiro. Outro modo de representar o tempo sociológico é pela colonização do tempo, ou seja, uma apropriação sem debate coletivo, dos professores de descanso e também de trabalho.

Tais dimensões ajudam a pensar o tempo na escola sob diferentes perspectivas. Muito embora falemos e pensemos nessa categoria sob um panorama consumista, ou seja, “quanto mais melhor”, Hargreaves (2005, p.108) nos alerta para

um dado: “[...] mais tempo não garante, por si mesmo, a mudança educativa” e por assim o ser é necessário refletir sobre seus desdobramentos dentro da escola.

Para Ponce (2016), o tempo é um desafio da educação escolar que se entrelaça com a discussão sobre o currículo na escola brasileira. Em seu estudo, o autor tematiza a questão do tempo e da justiça curricular, advogando em razão de um tempo que se materialize em um currículo que promova a formação humana para além de um viés de acumulação. Corroborando com esse ponto, Filho e Vidal (2000) argumentam que o tempo é um objeto em disputa e que oscila conforme as demandas da sociedade.

O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais (FILHO; VIDAL, 2000, p.32).

Compreendo, portanto, a categoria do tempo como tema bastante caro no que concerne entender a escola e seus desdobramentos ao que tange o acesso às práticas corporais. O tempo, portanto, está entrelaçado a uma noção de currículo que por sua vez demarca disputas e principalmente escolhas ideológicas no interior do espaço escolar. O reconhecimento dessas disputas e escolhas que aparecem no currículo e por consequência no tempo escolar, torna possível que se caminhe para uma democratização ao acesso das práticas corporais em sua dimensão corporal.

Já a respeito da categoria lugar e espaço, me debrucei novamente sobre os estudos de Viñao-Frago (2001, p.81) para o qual a escola é considerada “[...] um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem”. Tal definição se justifica uma vez que, para o autor, o espaço não pode ser visto como neutro, pois carrega símbolos de uma cultura, socializando, educando, situando e ordenando aqueles que nele adentram. Nesse sentido, o espaço, ao ser ocupado, utilizado, revelaria uma nova constituição: a de “lugar”.

Este salto qualitativo, segundo o autor, é uma construção. “O espaço se projeta, se imagina; o lugar se constrói.” (VINÃO-FRAGO, 2001, p.61) e assim ao pensarmos o espaço da escola nos deparamos com essa bifurcação conceitual. Ao passo que o autor esclarece: “[...] A escola é espaço e é lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos’” (VINÃO-FRAGO,

2001, p.77) ou seja, a escola é tanto lugar como espaço à medida que se encontra na esfera física do prédio e do mobiliário e também na esfera cultural ao produzir e reproduzir culturas.

Demarcando essas diferenças, o autor Yi-Fu Tuan (1983), geógrafo que se debruçou a estudar a Topofilia⁴, também aponta para uma aproximação entre os conceitos de espaço e lugar. Para ele, "[...] as ideias de espaço e lugar não podem ser definidas uma sem a outra" (TUAN, 1983, p.6). Na perspectiva do geógrafo, o lugar é tido como um "[...] tipo de objeto. Lugares e objetos definem o espaço" (TUAN, 1983, p. 20) e, portanto, se reservam na memória e na experiência do indivíduo como uma referência. Dessa forma, o espaço passa a designar um ambiente amplo e geral enquanto o lugar se define como pontos específicos, geralmente relacionados à experiência pessoal, dentro do espaço.

Ao lembrarmos do tempo pandêmico⁵, por exemplo, essa complementaridade dos termos se faz deveras clara: a escola não deixou de existir - apesar de ter se restringido drasticamente - ao ser destituída de seu espaço físico ou de outro que pudesse ser comum a todos. Ao contrário, por ser também lugar - um espaço construído culturalmente pelas e para as pessoas - vigorou mesmo nos tempos mais sombrios passados pela humanidade. "Ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar" (VIÑAO FRAGO, 2001, p.66).

Nesse sentido, Milton Santos (2008), notável geógrafo brasileiro, produz considerações a respeito do tempo, espaço e lugar. Para o autor, "os lugares, [...], podem ser vistos como um intermédio entre o Mundo e o Indivíduo (SANTOS, 2008, p.212) e por isso se definem tanto por sua existência material como pela sua existência relacional. No entendimento do autor, o lugar é a esfera mais próxima do que se conhece do mundo e nele estão implicadas as concepções de presente e passado. Ao problematizar o avanço das tecnologias, da liquidez das relações e da influência da globalização, o autor apresenta que o lugar também reserva certa concepção de futuro.

⁴ O termo topofilia é empregado como neologismo e traz como referência a afetividade dos seres humanos com dado espaço, ambiente, diferenciando-as por características particulares entendidas pela subjetividade (BENTES; MENDES; 2020, p. 141).

⁵ A pandemia de Covid-19 foi uma epidemia que assolou o mundo em 2020. Esta foi causada pelo vírus SARS-CoV-2. A contaminação por esse vírus vitimou milhares de pessoas pelo mundo, além de impactar na vida cotidiana através das medidas de segurança tais como isolamento e distanciamento social, gerando adaptações no sistema educacional (CHARCZUC, 2020)

No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo, pelo que ele já é, mas, também, pelo que ainda não é. O futuro, e não o passado, toma-se a nossa âncora [...] O lugar é a oportunidade do evento. Evento é, ao mesmo tempo, deformante e deformado. Por isso, fala-se na imprevisibilidade do evento, a que Ricoeur (1986) chama de autonomia, a possibilidade, no lugar, de construir uma história das ações que seja diferente do projeto dos atores hegemônicos (SANTOS, 2008, p. 38-39).

Dessa forma, considerando que os espaços, ao serem concebidos no sentido cultural passam então a serem lugares, e, considerando que, o lugar, reserva em si a premissa do passado, presente e futuro levando a eventos de transformação histórica, compreendo que utilizar o conceito de lugar tenha maior potencialidade para o sentido que eu busquei para compreender o acesso às práticas corporais na escola. Nessa perspectiva, a escola como lugar representa uma possibilidade de (re) invenção coletiva da realidade.

2.2. A ESCOLA COMO LUGAR DE SOCIALIZAÇÃO E INSTRUÇÃO

A escola é uma instituição social singular, particularmente própria, e merece destaque e esforço intelectual de diferenciá-la, descrevê-la, remontá-la. Para tal, faz-se necessário colocar que a escola, como instituição de organização do saber, é um projeto de longa duração decorrente de uma transformação histórica e social. Esta é “[...] um lugar organizado, espacial e socialmente separado de outros espaços da vida social e cotidiana” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 55) e por assim o ser assume signos próprios.

Seu surgimento é motivado, entre outros fatores, pela insuficiência de células primárias de convivência (GÓMEZ, 2007) em completar o processo de socialização frente às complexas mudanças da estrutura social e das funções e tarefas da vida. Para dar conta das novas demandas da vida contemporânea, diversas formas de ensino foram incorporadas. Modelos escolares tais como a escola peripatética de Platão, o ensino à domicílio, professores itinerantes nas zonas rurais são um bom exemplo. Em seguida, as chamadas escolas de improviso (FARIA FILHO; VIDAL, 2000), que perduraram entre o século XVIII e XIX, tinham como característica a organização de um espaço - ainda improvisado - de responsabilidade das famílias, quase que exclusivamente de grandes posses, as quais além de ceder um espaço, contratava professores para lecionar para um grupo pequeno e seletivo de alunos. Sobre essas diferentes formas de ensino, porém, pairava uma necessidade de

estabelecer um local específico para o ensino, “um local estável e fixo” (VIÑAO-FRAGO, 2001, p.69).

Na correnteza desse desejo, o processo de independência das escolas, ou seja, sua constituição como instituição de ordem pública, ocorreu por diversos fatores: a especialização do trabalho docente, autonomia para tarefas e funções sociais dentro da escola, obrigatoriedade da frequência escolar, democratização do ensino, entre outros (VIÑAO-FRAGO, 2001; TARDIF; LESSARD, 2009; VARELA; URIA, 1992). Essa confluência de forças e tendências, ao desatrear a escola de outras instituições, permitiu que fossem conferidos signos próprios e uma identificação para a escola.

Na esteira de Tardif e Lessard (2009), Gómez (2007), ao tratar dos processos de constituição da escola como instituição, bem como da função que esta assume, lança luz ao processo complexo e dialético de socialização o qual, entre outras coisas, dá sustentação aos costumes e saberes de uma sociedade. Nesse processo, o qual também ocorre por meio da família, de outros grupos sociais, canais de comunicação e etc., há uma função que, segundo o autor, é bastante conservadora: “garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade” (GÓMEZ, 2007, p. 14). Segundo essa premissa, a educação escolar proporcionaria aos estudantes as habilidades de reconstrução do conhecimento, bem como a criticidade a respeito dos fatos do mundo.

Advogando a favor de uma educação que permita a reconstrução crítica do pensamento e da ação, Gómez (2007, p.26) afirma que buscar uma “[...] reconstrução por parte dos alunos/as, de seus conhecimentos, atitudes e modos de atuação requer outra forma de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na aula e na escola”. Ousaria acrescentar ao pensamento de Gómez (2007) que essa outra forma de organizar espaço, tempo e atividades surge à medida que nos questionamos sobre como essa organização é configurada e quais efeitos produz sobre a sociedade e os próprios estudantes.

Nessa esteira, Tardif e Lessard (2009, p.55) esboçam a escola como um espaço não só físico,

[...] mas também um espaço social [...] no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações, mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 55).

Nessas intensas relações que se estabelecem na escola, rompemos com o romantismo de que seu funcionamento ocorre em harmonia ou que apenas esta, a harmonia, é responsável pelo cumprimento das funções que a escola propõe. Este fato nos faz questionar outros mecanismos que estão envoltos em sua constituição e modo de operar. Nesse sentido reflexivo do processo de escolarização e da constituição do currículo escolar, Dubet (2004) questionou a questão da justiça escolar, debatendo quais as estratégias para torná-la mais justa. O autor aponta que, nas desigualdades escolares, as desigualdades sociais são bastante relevantes e que estas últimas pesam no sentido de aumentar as primeiras.

“Hoje a escola de massas está esmagada por seu próprio poder, pela influência sem precedentes que exerce sobre o destino dos indivíduos, o que contribui para torná-la injusta” (DUBET, 2004, p.550-551), ou seja, ao preconizar assimilação dos códigos culturais, a escola acaba os reproduzindo e, portanto, assim como a sociedade, torna-se injusta. Para o autor, a maneira de equalizar as injustiças escolares, oriundas de processo social competitivo, estaria envolta de diversas ações:

Introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, [...] se preocupar com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo, e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. Enfim, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa (DUBET, 2004, p.553).

Dessa forma, entendo a escola como um dispositivo institucional moderno que abriga objetivos simbólicos de longa duração a fim de socializar, moralizar e instruir (TARDIF; LESSARD, 2009). Além disso, considero que esta é um bem público e um bem comum que nos coloca em contato com culturas e realidades as quais nos passariam despercebidas não fossem sua existência (NÓVOA, 2022), apesar de muitas vezes valorizar a reprodução cultural em detrimento de uma reconstrução do conhecimento. Embora seja uma instituição que em certa medida reforça desigualdades sociais (DUBET, 2004) pelas injustiças de seu sistema, credito a escola, portanto, à força socializadora, transformadora e preservadora da cultura e da história humana, na medida em que permita a reconstrução crítica do conhecimento e das ações. Nesse lugar de confluências sociais e históricas se conhece a própria vida e se aprende a ser no mundo, lutando para uma sociedade mais justa e democrática.

2.3. A ESCOLA COMO LUGAR DE PRÁTICAS CORPORAIS

O interesse que se segue nesta dissertação é definido por alguns elementos que perpassam a escola. Esta, historicamente resgatada na seção anterior, é palco de inúmeras representações sociais, sendo uma delas as práticas corporais. Nessa seção, há o objetivo de trabalhar com o conceito destas tematizando-as dentro da escola, justificando o uso deste e não de outros termos.

Dentro da escola, as práticas corporais estão fortemente ligadas à Educação Física. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) de forma obrigatória e integrada à proposta pedagógica da escola, a Educação Física atualmente é considerada um componente curricular que tematiza as práticas corporais, definido no documento orientador da educação básica brasileira, Base Comum Curricular (2018), pela seguinte redação:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p.213).

Tal prerrogativa insere o campo da Educação Física na perspectiva da cultura corporal, endossada por Darido (2012, p.45) como um “[...] conjunto de saberes riquíssimos e que, por isso, são importantíssimos nas aulas de Educação Física escolar”. Nessa perspectiva, a Educação Física adquire algumas finalidades relacionadas à saúde, ao lazer e à apreciação crítica. Para a autora, essa abordagem permitiria ao aluno buscar por condições melhores de vida e a escolha de um estilo de vida mais ativo, além de identificar possibilidades de lazer nas práticas corporais. Em relação a apreciação crítica, a autora ressalta que esta, ao ser desenvolvida na escola, permite que o estudante busque a compreensão das práticas no que diz respeito a determinantes culturais, sociais, econômicas, etc.

Essa abordagem da Educação Física enfatizada por Darido (2012), bem como pela BNCC, suscita debates e reflexões fazendo da área “um campo do conhecimento constituído por diferentes “formas-de-ser”, que se derivam em diferentes ‘Educações Físicas’ (REZER, 2015, p. 804). Entretanto, alguns termos têm conquistado certo nível de consenso na literatura, podendo ilustrar com maior transparência o que é e o que pode ser a Educação Física. Entre esses termos e entendimentos, estão as ‘práticas

corporais'. Estas, as quais serão melhor explicadas e definidas a seguir, também tematizam os interesses da presente dissertação.

A expressão “práticas corporais”, segundo Lazzaroti Filho et al. (2010) surge pela primeira vez, em base de dados digitais, na produção de Alex Branco Fraga em 1995. A menção do termo, por aludir às técnicas corporais, sugere inspiração na obra de Marcel Mauss (2003) que com o desenrolar das produções desembocou em duas perspectivas: culturalista (ações carregadas de manifestações e identidade culturais) e sociológicas (ações que ocorrem entre indivíduos ou grupos) (MANSKE, 2022).

Na investigação de Lazzaroti et al. (2010), os autores mostram a ocorrência do termo em 17 teses e dissertações e 260 artigos publicados em diversos periódicos entre os anos de 1990 e 2008, sendo 86% dos artigos publicados entre 2000 e 2008. Em uma atualização desse estudo, Silva, Lazzarotti Filho e Antunes (2014) apontam para um crescimento expressivo do uso do termo entre os anos 2008 e 2013, perspectivando cerca 500 artigos nas mesmas revistas. Apesar de ser um termo que ajuda a pensar o fazer na Educação Física, esta foi utilizada também por outras áreas de conhecimento tais como Educação, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História e Saúde e “seu uso também é, relativamente, frequente, ainda que com diferentes significados e sentidos” (SILVA et al, 2009, p.17).

Embora os autores indiquem uma potencialidade da expressão práticas corporais em benefício de um trabalho pedagógico de formação humana, em um recente estudo, Manske (2022) debate as controvérsias em relação a definição conceitual para a expressão, indicando não haver especificidade, estabilidade e densidade suficiente para ser considerado como tal (MANSKE, 2022, p.1).

Ao longo do ensaio, o autor explicita que, embora o termo tenha surgido nas interpretações do espaço escolar, este se encontra diluído nas teorias da Educação Física pedagógica brasileira sem esclarecimentos ou definições de sua especificidade teórico-conceitual. Essa opacidade conceitual, bem como o deslocamento de definições nas obras dos autores que operam com a expressão, atribui instabilidade ao termo das práticas corporais, fato já apontado também na obra de Lazzarotti Filho et al. (2010). Outra determinante para a instabilidade do termo é em razão da dificuldade de validá-lo cientificamente por sua heterogeneidade, polissemia e ambivalência.

No estudo, portanto, Manske (2022) ressoa algumas problemáticas já apontadas por Lazzarotti Filho et al. (2010), as quais, em uma concepção

estruturalista, impedem o termo práticas corporais de ser considerado como um conceito, dentre elas a diversidade de acepções a respeito do termo, dificultando a operação dele em um modo científico. Por outro lado, ainda na investigação de Manske (2022), ancorado nos estudos de Damico e Knuth (2013), este também indica uma necessidade de escapar desse *gap* produzido pela ausência de um termo. Ou seja, se colocarmos em

[...] segundo plano a centralidade do debate dos defensores, de um lado, das atividades físicas, e de outro, das práticas corporais, que em meio a esses termos existe um espaço imponderável que se refere à experiência vivida pelos sujeitos a quem se dirigem as ações dos profissionais de Educação Física (MANSKE, 2022, p.11).

Nesse espaço que se referem os autores, há a possibilidade para que o termo práticas corporais se afirme no campo, uma vez que considera a dimensão experiencial dos sujeitos. A experiência é o encontro do sujeito com algo externo, algo que o atravessa (BONDÍA, 2002) e por assim ser permite um diálogo pessoal do sujeito com aquilo que o rodeia. Dessa forma, por ser justamente o diálogo entre os sujeitos escolares, professores, gestores e estudantes que anuncia certa configuração do acesso às práticas corporais que esse estudo quer abraçar, considerar práticas corporais como um conceito se faz imprescindível. Afinal,

[...] se considerarmos que um conceito é potência de criação que constrói unicidades com multiplicidades de componentes e forças em processos de devires que implicam ações no mundo, sim, o termo Práticas Corporais tem cumprido esse papel e pode ser considerado como tal (MANSKE, 2022, p.13).

A concepção de práticas corporais que o presente estudo opera, portanto, se baseia na sua potencialidade como conceito e se utiliza da seguinte definição:

[...] fenômenos que se mostram, prioritariamente, em plano corporal, constituindo-se em manifestações culturais de caráter lúdico, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras. Estes fenômenos culturais se expressam fortemente no âmbito corporal e, em geral, ocorrem no tempo livre ou disponível. São constituintes da corporalidade humana e podem ser compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal... (SILVA; LAZZAROTTI FILHO, ANTUNES, 2014, p. 526).

Justifico a escolha por considerar a amplitude que o termo dá para as manifestações corporais, desatrelando o caráter exclusivamente biológico das práticas e inserindo considerações a respeito da cultura, externando preocupação para com o sentido e significado atribuído pelos sujeitos que as praticam, além de destacar a historicidade das técnicas utilizadas e apresentar “[...] finalidades educativas tais como educação para sensibilidade, promoção da saúde,

desenvolvimento do lazer, entre outros” (SILVA et al, 2009, p.20). Além disso, nessa concepção do termo que utilizo aqui, ressoando as ideias de Silva e Damiani (2005) que o “[...] termo *prática* deve ser compreendido em sua acepção de ‘levar a efeito’ ou ‘expressar’ uma dada intenção ou sentido e fazê-lo, neste caso, por meio do corpo” (SILVA; DAMIANI, 2005, p.23).

O termo, bem como a definição acima mencionada, perpassa também os documentos orientadores da Educação Básica nacional, da rede estadual do RS e da rede municipal de Canela. Apesar da redação do documento nacional, BNCC (2018), percorrer outros engajamentos, principalmente nas dimensões específicas da educação, os documentos tematizam as práticas corporais como objeto de estudo da Educação Física escolar, definindo-a através de seis grandes unidades temáticas. O documento define as práticas corporais como:

Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental (BRASIL, 2018, p.213).

Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2018, p.214).

Já o documento orientador para o estado do Rio Grande do Sul, Referencial Curricular Gaúcho (2018), apesar de não conter em seu texto introdutório o exato termo “práticas corporais”, trabalha noções da Cultura Corporal definindo como a que “[...] tematiza as dimensões biodinâmica e cultural” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.110). O documento define também que atualmente a Educação Física “[...] envolve o sujeito não apenas na sua dimensão corporal, mas este enquanto ser que pensa, sente e age mediado pelo seu contexto” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.110), o que reitera a concepção já referida pelo documento nacional. Embora o texto não cite o termo, ao observarmos as competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, encontramos a sua ocorrência oito vezes, sendo objetivo ou temática de nove das dez competências citadas no documento.

Por fim, o documento municipal, Documento Orientador do Currículo do Território Municipal de Canela da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2020), que trata da parte diversificada do currículo, também traz consigo a referência ao termo práticas corporais nas habilidades e objetos de conhecimento a serem contemplados pelo currículo municipal.

Além da manutenção do termo como conceito nos documentos e em âmbito científico, como os argumentos anteriormente expuseram, acredito ser importante refletir sobre as temáticas que o termo abre. Como o presente trabalho olha para o ambiente escolar, tratar dessas aberturas faz-se valioso uma vez que é principalmente na escola, “ [...] um ambiente rico em contradições, hegemonias e resistências culturais” (MOLINA NETO, 2004, p.108), que se observa a articulação das práticas corporais com outras áreas da vida em sociedade. Tais aberturas a que me refiro são em relação à área do lazer (STIGGER, 2009) e da esportivização (BRACHT, 1997; SOARES, 2005).

Sobre esse último, é importante estar atento ao que entendemos por esportivização. Apesar do termo ter uma abrangência de significados, González (2014, p. 263) define esse processo como “[...] Ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir códigos próprios desses fenômenos” e a partir disso sugere quatro sentidos para o termo. Trataremos aqui com um desses sentidos, sendo este aquele apontado por Bracht (1997) para o qual a disseminação do esporte na escola resultou em uma transformação das práticas pedagógicas da Educação Física escolar. O autor aponta para uma sobreposição de entendimentos ao passo que passamos a ter “[...] não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva.” (BRACHT, 1997, p.22).

A temática da esportivização das práticas corporais na escola foi bastante denunciada pelo movimento renovador da década de 80 (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007) e trouxe diversos questionamentos para a área da Educação Física escolar. Os autores Fensterseifer e González (2007, p.36) sugerem que, a partir desse levante teórico sobre a especificidade da Educação Física na escola, esta vive “[...] Entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e uma outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver”. Nesse descompasso da área, esta que, na escola, é tematizada pelas práticas corporais como conteúdo (SILVA et al, 2009, p.20), continuamos ainda hoje a sofrer com o atravessamento da esportivização. Como apontado por Silva e Damiani (2005)

[...] o processo de esportivização das práticas corporais tende a constituir uma padronização e uma instrumentalização do movimento corporal que as faz perder seu teor original de enraizamento, como Ecléa Bosi (1987) alerta, e alterar sua constituição como patrimônio cultural da humanidade (SILVA, DAMIANI, 2005, p.22).

Uma outra abertura proposta pelo termo, a qual se faz importante para se pensar o que as práticas corporais enquanto conceito movimentam no campo a ser estudado por esse trabalho, é em relação ao lazer. Sobre o lazer percebemos nos documentos da educação básica anteriormente expostos a menção a um tempo livre, sem caráter instrumental, como espaço e tempo de disposição das práticas corporais. Stigger (2009)⁶, ao articular lazer, cultura e educação, expõe o caráter educativo das práticas argumentando que

[...] mesmo que essas práticas sejam, na maioria das vezes, observadas (e mesmo vividas) na perspectiva do entretenimento e de possibilidade de repouso, as pessoas que as desenvolvem estão passando por processos educativos. [...] Isso porque elas se inserem no contexto das práticas da “cultura vivenciada no tempo disponível”, para utilizar a já referida expressão de Marcellino, e, portanto, se inserem nos processos de socialização pelos quais os indivíduos passam por toda a sua vida social (STIGGER, 2009, p. 82).

Dessa forma, as práticas corporais sustentadas na perspectiva educacional, mesmo que em espaço de lazer, se inter-relacionam com a escola ao ilustrarem uma forma de educação não formal à qual estão sujeitos os indivíduos, se somando a outros processos de socialização transcorridos na escola, como mostrado pelo autor ao longo de seu ensaio.

Nesta seção, portanto, o movimento de delimitar o termo práticas corporais teve o intuito de vislumbrar aquilo que este termo/conceito pode movimentar no ambiente escolar. Ao indicar a sua prevalência nos documentos orientadores da Educação Básica brasileira, pretendi explicitar o vocabulário comum encontrado no espaço/currículo escolar a respeito das práticas experienciadas primordialmente por meio do corpo e ao tratar da tematização de possíveis aberturas que o termo permite, lazer e esportivização, pretendi discorrer sobre os atravessamentos que o termo engloba.

O conceito de práticas corporais, portanto, representa um forte descritor quando há a necessidade de interpretar e compreender o espaço escolar. A potencialidade do conceito reside muito fundamentalmente na característica de denominar os fenômenos do plano corporal, histórico e culturalmente situados, e assim contribuir para a compreensão da cultura dos sujeitos dentro da escola.

⁶ Stigger (2009, p.82) trabalha com o termo “práticas sociais” e as define como “aquelas realizadas no lazer, como os jogos, as danças, os esportes e a outras atividades da cultura corporal. ”

2.4. A ESCOLA COMO LUGAR EM TEMPO INTEGRAL

Como já explanado, o tempo, regulador da vida na sociedade moderna, é também uma forma de relação para com os outros. Como observa Cavaliere (2007, p.1018) “ele é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico”. Dentro da escola, por sua vez, é um campo de disputa e discussão que se modifica conforme as alterações culturais e políticas.

No que tange a escola pública, o tempo foi fortemente colocado em perspectiva com o projeto de uma escola de jornada ampliada. Este remonta a algumas décadas e de alguns nomes bastante potentes que defendiam sua constituição como forma de diminuição de desigualdades sociais e culturais. Um desses nomes é Anísio Teixeira que, como nos mostra Pires, Oliveira e Morel (2022, p.4) “lutava nesse contexto (luta ainda atual) contra a dualidade de um sistema educacional que distribuía as oportunidades educacionais de forma desigual.”. Essa escola, para Anísio, seria uma forma de defender uma educação de qualidade que pudesse eliminar privilégios e hierarquias sociais.

Nesse sentido, o tempo seria uma condição de qualidade para enfrentar uma escola minimalista, como chamou Cavaliere (2009), de poucas horas, pouco espaço e poucos profissionais. As justificativas para a ampliação do tempo escolar como tentativa de fortalecer a escola pública estão baseadas em alguns pressupostos:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p.1016).

Estas estão a seu modo articuladas com as propostas de escola de tempo integral que foram se desenvolvendo no país, dentre estes destacam-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), constituído de Escola-Classe e Escola Parque, de Anísio Teixeira, no qual o tempo expandido era premissa para a constituição de um espaço de formação integral do indivíduo, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, e tinha como objetivo implantar educação pública em tempo integral para o ensino fundamental.

A estas experiências se somam outras em outros estados como Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul (CAVALIERE, 2009), cada um destes com sua organização e planejamento. Todas, entretanto, orientam-se pelas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), em seu artigo 34⁷, há uma definição da progressiva ampliação do período de permanência na escola de ensino fundamental em direção ao regime de escolas de tempo integral. Além dessa orientação, podemos observar a meta número 6 (seis) estabelecida no Plano Nacional da Educação (PNE) (2014–2024):

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).

Dessa forma, sob um grande consenso de que o tempo a mais na escola poderia significar um passo em direção a uma educação integral, a escola de tempo integral foi se estabelecendo como meta para essa etapa de ensino. No entanto, MESSA et al (2019) nos convida a refletir sobre a diferença entre a escola de tempo integral e a Educação Integral. Estas, apesar de terem rapidamente sido associadas, se diferem na medida em que “independentemente do tempo, seja ele ampliado ou não, a formação dos estudantes deve ser voltada a considerar a multidimensionalidade humana” (MESSA et al., 2019, p. 196).

Assim, a Educação Integral está ligada a uma forma de pensar a formação dos estudantes e não possui relação com o tempo em que a jornada escolar irá se determinar. Assim, os (as) autores (as) entendem que seja necessário conceber uma Educação Integral na escola de tempo integral, ou seja, compreender a formação humana como papel da escola para além do tempo. “É preciso que superemos a ampliação da jornada traduzida na mera extensão do currículo” (MESSA et al., 2019, p. 200).

A partir disso, considerou-se que "a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes." (CAVALIERE, 2007, p.1017). É preciso, portanto, pensar em um currículo que contemple diretrizes, princípios e objetivos que se voltem a uma Educação Integral. Para tal, Carvalho e Wittizorecki (2022, p.5), apontam que “nesse movimento de

⁷ Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1996).

superação do estreitamento curricular sob a perspectiva da educação integral, o tempo dos estudantes nas práticas corporais foi ampliado e diversificado”.

Nesse viés de ampliação, as práticas corporais, principalmente no seu viés esportivo, ganham notoriedade para a execução do que se alinhava na legislação brasileira em relação à escola de tempo integral. Grandó e Madrid (2017) nos ajudam a pensar como os programas sociais esportivos tiveram destaque nesse processo uma vez que o esporte é “facilmente compreendido e aceito socialmente [...] por isso passa a ser ferramenta de disseminação de costumes, regras sociais, educação moral e preparação corporal do cidadão. ” (GRANDO, MADRID, 2017, p. 38).

Para as autoras, as políticas públicas esportivas são meios de intervenção no contexto social para solucionar os problemas de inclusão e exclusão social. Esses programas, inseridos nessa perspectiva, dentro das escolas de tempo integral, poderiam articular o político e o econômico promovendo meios para uma diminuição das desigualdades sociais brasileiras. Como ressaltam as autoras, “os programas sociais esportivos acabam sendo considerados como ferramenta capaz de minimizar desigualdades e manter o bem-estar social. ” (GRANDO, MADRID, 2017, p. 40).

Alguns programas estratégicos do governo para atender a agenda da educação na escola de tempo integral são o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Segundo Tempo (PST). O primeiro foi um programa para ampliar a jornada escolar e o currículo instituído por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e o segundo, “é uma iniciativa do Ministério do Esporte destinada a democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional” (BRASIL, 2014, p.6). O PST foi um projeto social na área da Educação Física que tem como objetivo a formação humana através do esporte educacional, além de oportunizar o acesso às práticas esportivas, disseminando o “esporte para todos”. Já o PME, que possui o esporte como uma das suas ações socioeducativas, foi uma estratégia de construção de uma educação integral que amplia a jornada escolar.

Sobre esses programas há que se ter ressalvas uma vez que é possível haver distanciamentos entre quem cria as propostas e aqueles que a colocam em prática. Esse distanciamento pode ter sido responsável por algumas polêmicas em torno da aplicação, por exemplo, do PST nas escolas, dentre as quais estão a

Aplicação de um esporte destituído de significado por parte do professor [...] ou ainda, fragilidades no processo de gestão em relação a fiscalização do destino que podem ter as verbas para os recursos humanos e materiais (GRANDO, MADRID, 2017, p.42).

Atentos a isso, Silveira et al (2016) mostram a experiência de sucesso da implantação do PST em um centro pedagógico da UFMG entre os anos de 2007 e 2015. Nesse centro, a adoção da carga horária ampliada de 7 horas e 40 minutos aconteceu em 2011 e trouxe mudanças para a matriz curricular do centro. Essas mudanças, em diálogo com o PST e com a perspectiva teórica da Cultura Corporal, oportunizaram aos estudantes da escola um aumento considerável de tempo em função das práticas corporais e por sua vez da Educação Física. De acordo com a organização exposta pelo estudo dos (as) autores (as), o aumento da carga horária da EF/aulas do PST desenrolou-se em inúmeros reflexos para os docentes e a escola (contratação de novos professores, iniciativas de pesquisa e extensão dentro do centro pedagógico) e para os discentes (maior apreciação das práticas corporais em espaços de lazer e em canais de informação como internet e televisão).

A contribuição do estudo, portanto, vai além de mostrar que articulação do PST com a Educação Física escolar proporciona um rico campo de aprendizagem das práticas corporais em uma escola de tempo integral, vai também na direção de mostrar uma educação em tempo integral dentro da escola de acordo com um projeto político pedagógico adequado para este fim.

Quanto a essa adequação dos programas para com a proposta pedagógica da escola, Grando e Madrid (2017) alertam para a abrangência das ações de outro programa, o PME, que podem, caso não haja planejamento e organização na sua implementação, causar uma desordem e uma contradição entre a sua proposta e sua prática. Uma das problemáticas trazidas pelas autoras diz respeito ao aumento de responsabilização da comunidade pela educação integral presente nas escolas em detrimento da participação do Estado em garantir condições de ampliação da jornada. Dialogando com outra autora, Grando e Madrid (2017, p.43) ressaltam que “ao incentivar o voluntariado a formação do professor é desvalorizada. Acreditamos que a capacitação profissional para atuação no PME é de extrema importância.”

Em vista disso, podemos lançar mão de outro estudo que aborda o PME como “nova estratégia” governamental para as escolas de tempo integral. O estudo de Silva e Silva (2013), corrobora com essa ideia de intensificação do trabalho docente escolar apontando-o como um projeto que adentra uma escola bastante desgastada pela incorporação de novas responsabilidades.

O Programa Mais Educação se apresenta em um contexto em que a educação brasileira vem sendo desafiada a ampliar seus compromissos para

além dos que historicamente já vem cumprindo, com a busca de caminhos para a institucionalização da ampliação das funções da escola e de seus profissionais, que passam a incorporar um conjunto de responsabilidades não tipicamente escolares, como o desenvolvimento de hábitos primários relacionados à higiene, saúde, alimentação e à sociabilização básica (SILVA, SILVA, 2013, p.113).

Nesse sentido, os autores defendem a ideia de que uma maior responsabilização por parte do Estado para com a educação garantiria esta como um direito de todos (e não um privilégio de poucos) e que, mesmo que os programas como PME e PST, tenham vindo da administração pública, sua expansão e aplicação ainda é vista como uma “expansão desordenada” (SILVA, SILVA, 2013). Para os autores, tais programas estão fadados a “encurtamentos” uma vez que “ainda que fossem concebidos para chegar a todos, jamais chegariam, pois, seu alcance não dependia da vontade de quem produzia os projetos, mas das relações que formavam a base real da sua implementação.” (SILVA, SILVA, 2013, p.124)

De modo bastante crítico, os autores perpassam a ideia de que o PME seria uma “nova estratégia” travestida dos mesmos vazios interesses de mudança que já atravessaram a educação em outros tempos. Nas palavras dos autores, o PME propõe uma escola que “não precisa tomar banho”, ou seja, o projeto mascararia as cicatrizes e as mazelas da educação brasileira, principalmente aquela que pretende diminuir desigualdades sociais e democratizar o acesso à cultura e promover o protagonismo e a cidadania.

O Programa Mais Educação, sob o discurso de promover a educação integral através da ampliação da jornada escolar da escola pública, vem ampliando as responsabilidades desta, intensificando com isso o trabalho da escola e o trabalho docente em particular (SILVA, SILVA, 2013, p.126).

Os programas federais como o PME e o PST na escola de tempo integral, portanto, possuem fecundas relações com as práticas corporais, o que não os exime de um intenso exame de consciência. Além disso, como aponta Messa et al (2019), é importantíssimo um estudo prévio dos impactos para a adequação estrutural e pedagógica de uma nova proposta. Perceber os programas federais como possibilidades para a escola de tempo integral é essencial para que olhemos para esse tempo como uma oportunidade de formação humana integral, mas requer também altas doses de planejamento e organização curricular, evitando a intensificação do trabalho docente, a responsabilização da comunidade e uma prática vazia de significado e, portanto, de aplicabilidade na vida em sociedade.

Desse modo, compreendendo o contexto em que a escola de tempo integral se desenvolve, ou seja, inicialmente como uma opção política para então uma determinação legal, amparada pelas metas do PNE, sofrendo influências de programas estratégicos de governo, é possível remontá-la em paralelo com o desenvolvimento da concepção de um acesso às práticas corporais na escola. Quero dizer com isso que, a escola enquanto lugar, dotada da função de instruir e socializar, ao preconizar um currículo que busca equilibrar as desigualdades sociais em relação às oportunidades de desenvolvimento sistemático de saberes e de habilidades, enxergou no acesso às práticas corporais o meio de tornar isso possível. Esta pesquisa, portanto, caminha no sentido de compreender como isso se tornou realidade nas escolas municipais de Canela, as quais passam por uma mudança em relação ao tempo da jornada escolar.

3. DECISÕES METODOLÓGICAS

No presente capítulo, trato das decisões relacionadas aos caminhos metodológicos escolhidos para a elaboração desta dissertação que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Minha escolha por uma investigação de cunho qualitativo se deu, após um conjunto de pesquisas e leituras sobre esse campo metodológico, pela natureza subjetiva do problema de pesquisa e também pelo desejo de não me fixar no produto final, ou seja, de entender como os meios são postos. A dissertação tem como tema central o acesso às práticas corporais na escola, abarcando uma intenção de compreender como este é configurado.

Sobre isso, é importante trazer à tona uma extensa reflexão que me coloquei em relação à palavra “acesso” a qual foi apontada nas considerações da banca de qualificação como um termo que contrapõe o entendimento de lugar e tempo trazidos no trabalho. Segundo as formulações dos pareceres, o uso do termo acesso passaria a ideia de que os tempos e lugares estão à espera de um uso, ou seja, que estas instâncias seriam estáticas e que as crianças, por sua vontade ou determinação, os acessariam, se aproximariam, ingressariam.

A banca sugeriu, portanto, uma substituição do termo acesso pelo termo “vivência”. No entanto, ao me aproximar dos estudos de Benjamin (1987), Bondía (2002), os quais entendem que a vivência (Erlebnis) seria o resultado de um processo de limitação da experiência (Erfahrung), decorrido de uma fragmentação e descontinuidade nos modos de perceber o mundo, me deparei com a possibilidade de trazer para a dissertação um tema⁸ bastante necessário, mas que não fora alvo do estudo.

Antes de procurar por outras palavras e alternativas, julguei necessário primeiro compreender as nuances dos entendimentos do termo “acesso” e por isso me coloquei em uma intensa procura pelos significados que a palavra assume. Além da conceituação do verbete no dicionário, me deparei com dois grandes campos de estudo que me chamaram a atenção: “acesso ao ensino superior” e “acesso à justiça”. Nesses estudos, há uma preocupação em revisar e alinhar o que se entende por

⁸ Para saber sobre esse tema observar as produções de Diehl, Wittizorecki, Molina Neto (2017); Almeida, Fensterseifer (2011); Benjamin (1987).

acesso e o que isso permite elaborar em relação a questões sociais relativas ao ensino superior e à justiça. Silva e Veloso (2010) entendem que o acesso (ao ensino superior) é um fenômeno que se relaciona com outros como a permanência e a expansão, no entanto, por refletirem-se mutuamente, é necessário compreendê-los de forma integrada.

A permanência dá sentido ao acesso, [...]; a expansão tem relação (e impacto) com o acesso, na proporção do crescimento quantitativo [...]. De igual forma, poder-se-ia mencionar outros fenômenos distintos, mas a ele articulados, como financiamento e evasão. Tais questões convergem para a afirmativa de que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada. Por acesso, entende-se a participação na educação superior. Na perspectiva acadêmica, o ato de acessar, inicialmente, implica considerar o ingresso a esse nível de ensino. No entanto, torna-se limitante o desprezo das dimensões de permanência e de conclusão dos estudos. [...] Assim, percebe-se a abrangência do tema acesso, visto que, ao submetê-lo a aprofundamentos, transcende-se à mera questão do ingresso do estudante (SILVA, VELOSO, 2010, p.222).

A partir do excerto acima e das argumentações subsequentes do trabalho das autoras, é possível interpretar que, por não comportar uma explicação isolada ou descontextualizada em favor de um mero ingressar, o termo “acesso” diz respeito a uma participação (nesse caso, na universidade) pautada por inúmeros elementos. Corroborando com essa concepção, Igreja e Rampin (2021, p.196), ao tratarem do acesso à justiça, sinalizam que “uma abordagem que privilegie somente a perspectiva do acesso como sendo a capacidade de ingresso ao poder judiciário não permite tratar a dimensão social que o envolve”. Dessa forma, para as autoras, o termo não existe se o descolarmos de uma noção experiencial, posta na realidade, a qual se passa por mobilizações, lutas, bloqueios e desafios.

Desse modo, ancoradas em teorizações específicas distintas (educação e jurídica), ambos os trabalhos desenvolvem uma noção de “problemática” em torno da palavra “acesso” e conjugam nela um entendimento de que esta abarca diversas dimensões (no caso do acesso ao ensino superior: ingresso, permanência, expansão, conclusão; no caso da justiça: concepções sobre justiça, horizontalidade das discussões jurídicas, etc).

Considerando que, na perspectiva já explanada, a escola é um lugar de relações, práticas, tempos e lugares próprios e que o objetivo do trabalho se delinea por compreender como estes se configuram, acrescento a essa redação, colocando em centralidade, o interesse de compreender o acesso. Com isso, entendo-o como um termo que possui ações de ingressar, permanecer, vivenciar, experienciar,

envolver-se produzindo sentido e significado para quem/aquilo que ingressa/permanece/vivencia/experiencia/se envolve, bem como todas as “problemáticas” políticas e sociais que esse movimento de acessar as práticas corporais toca na sociedade que hoje se estabelece. Quero dizer com isso que, apesar de compreender as considerações apontadas pela banca, entendo que, a concepção que trago em relação a definição da palavra acesso, complementa e qualifica o objetivo da pesquisa - inclusive o modifica -, ao passo que se compromete em compreender configurações que passem por diferentes dimensões (ingresso, permanência, vivência, experiência), bem como de descobrir se são, as práticas, as relações, os tempos e os lugares, instâncias estáticas ou construídas coletivamente por aqueles que estão na escola. Assim exposto, opto por manter o termo acesso e ao mantê-lo percebo a necessidade de alterar o problema de pesquisa desta dissertação.

O que talvez possa ter parecido uma grande ruptura para com o que eu vinha projetando, pesquisando e estudando, foi na verdade uma leitura do campo que me permitiu resolver uma importante questão metodológica. Dessa forma, o problema de pesquisa que antes consistia em “Como se configuram tempos e lugares de acesso às práticas corporais na escola?” passou a ser: **Como se configura o acesso às práticas corporais na escola?**

A partir dessa decisão, dentre tantas que se colocaram no percurso científico do mestrado, reconstruí também os objetivos geral e específicos, os quais já foram expostos.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A presente dissertação caracteriza-se como uma investigação de caráter qualitativo a qual “[...] lida com a subjetividade, portanto implica organicamente os sujeitos que a empreendem” (GOELLNER et al., 2010, p. 381-382), equalizando a relação entre pesquisador e pesquisados de modo a fazer destes últimos coautores e protagonistas do processo metodológico (GOELLNER et al., 2010).

É nesse viés que o presente estudo propõe o seu fazer. Como aponta Negrine (2010, p. 61), nesse corte metodológico, “[...] generalizações não são possíveis [...] uma vez que o interesse de pesquisa se desenvolve no sentido de produzir conhecimento ideográfico, com finalidade de buscar significados entre os objetos estudados”. Além do corte qualitativo, acredito ser importante situar a presente

pesquisa como qualitativa à medida que irá “descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.110). Essa descrição tem como finalidade conhecer os grupos estudados, suas características peculiares e particulares, entre outras informações.

Desse modo, na perspectiva de compreender de “dentro” os processos de constituição e configuração do acesso às práticas corporais na escola, o presente trabalho encontra na pesquisa qualitativa a forma metodológica mais coerente. A adequação da pergunta-chave e da metodologia se baseia na aceção de que para compreender os modos de configuração de uma rede de significados é necessário valorizar a realidade entendida pelo próprio indivíduo. Nessa forma de pesquisa, se “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação” (ANDRÉ, 1995, p.17).

Nessa busca interpretativa, há uma preocupação com a organização, o planejamento, a produção e a análise de informações empíricas de significados atribuídos a uma determinada faceta da vida de um grupo ou de um indivíduo. Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2018) afirmam que a pesquisa qualitativa envolve a interpretação do mundo observado.

Consiste em uma gama de práticas interpretativas que fazem o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas mostram o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotos, gravações e notas para si mesmo. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa envolve uma aproximação interpretativa e natural do mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2018, p.43, tradução da pesquisadora).⁹

Dessa forma, ao assumir o anseio de compreender, assumo também a responsabilidade por um processo de interpretação e, a partir disso, de modo a fazer ciência, há a necessidade de escolher um desenho teórico-metodológico que permita uma interpretação científica. Ao conciliar essas responsabilidades, opto pela etnografia como desenho teórico-metodológico.

Ao optar por esse desenho pretendo, na esteira de Woods (1987), permanecer na tentativa de superar o hiato que há entre investigadores e professores nas pesquisas endereçadas ao âmbito escolar. Meu interesse, portanto, ancora-se em “[...] descrever o modo de vida de [...] um grupo de indivíduos” (WOODS, 1987, p. 18,

⁹ Consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world (DENZIN; LINCOLN, 2018, p.43).

tradução da pesquisadora). Ao descrever os modos de vida das escolas selecionadas para o estudo, pretendo compreender como o acesso às práticas corporais é configurado nessas instituições.

Na etnografia, a realização da descrição desses modos e significados de vida se dá “[...] de dentro do grupo e de dentro das perspectivas dos membros desse grupo.” (WOODS, 1987, p. 18, tradução nossa) e, portanto, implica em uma certa permanência no campo de estudo a fim de reconhecer e interpretar “[...] fluxos, processos de oscilações, ambiguidades e incongruências” (WOODS, 1987, p. 19, tradução da pesquisadora).

Esta permanência no campo passou por algumas rupturas e inovações, como nos ajuda a entender Clifford (2002) ao retrair os caminhos pelos quais a etnografia passou para encontrar certa autoridade como ciência no campo acadêmico. Um trabalho etnográfico válido consistia em anos de permanência no campo, aprendendo costumes, estruturas, códigos, entre outras coisas. A razão para o longo período estava ligada principalmente à compreensão de um idioma estrangeiro. No entanto, inovações de métodos etnográficos como o "método genealógico" de Rivers (CLIFFORD, 2002) que permitia atalhos na compreensão de grandes estruturas sem ter de lidar com um idioma estrangeiro ou a possibilidade de observar domínios específicos de uma cultura, como “infância” ou “personalidade”, funcionaram como “como ‘tipos’ para uma síntese cultural.” (CLIFFORD, 2002, p.28), ocasionando uma nova concepção de tempo de permanência no campo, ou seja, uma estadia relativamente curta passou a ter tanta “autoridade” quanto a de longa duração uma vez que as formas de operar com a etnografia foram se modificando e se alastrando nas pesquisas.

Entendo que esta pesquisa, portanto, é caracterizada como uma etnografia de curta duração, mas que procura por seus métodos garantir legitimidade científica através da busca de um fazer etnográfico que produza conhecimento a respeito da realidade, em detrimento de uma mera descrição. Como nos ajuda a pensar Magnani (2002, p.17) “não é a obsessão pelos detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção que se lhes dá: em algum momento, os fragmentos podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento.”.

E para tanto, o autor afirma que este fazer não se reduz a uma técnica, mas pode se valer de conjunto delas dependendo de cada contexto de pesquisa. Nesse sentido, Pacheco, Silveira e Stigger (2020) nos ajudam a pensar nas diversas

escolhas que são colocadas diante do pesquisador durante a realização de uma etnografia. Para os/as autores/as, não há predeterminações das fases etnográficas e que estas não são feitas apenas a partir dos entendimentos do pesquisador/a, “elas são pautadas pelos objetos, interlocutores e debates que vão sendo incorporados em cada processo etnográfico e contribuem para a produção de conhecimento na Educação Física” (PACHECO, SILVEIRA, STIGGER, 2020, p.13).

Nesse caminho que implica e entrelaça pesquisador/a e campo, há um debruçar-se a documentar o não-documentado (ANDRÉ, 1995), e, portanto, revelar partilhas, tensões, encontros, desencontros, mecanismos de dominação e resistência, crenças, valores, entre outras características que residem no universo escolar. Nesse sentido, André (1995) nos ajuda a compreender que na etnografia é necessário unir o processo de descrição, aqui situada no cotidiano escolar, com a reconstrução dessas práticas através das lentes de um referencial teórico. Para a autora, o aspecto flexível e aberto da pesquisa não exime o trabalho de dialogar com as perspectivas teóricas que sustentam o problema de pesquisa.

Ou seja, ao escolher pela etnografia, entendo que na presente pesquisa há uma indissociabilidade entre objeto e teoria (PACHECO, SILVEIRA, STIGGER, 2020) e, portanto, ao interpretar recorro não só a um esforço intelectual para uma descrição densa (GEERTZ, 1989), mas também a um processo de construção interpretativa capaz de produzir um novo entendimento (MAGNANI, 2002).

Desse ponto de vista, a partir dessa escolha metodológica, é possível “[...] chegar bem perto da escola” (ANDRÉ, 1995, p. 41) e compreender aquilo que se propõem os estudos etnográficos, ou seja, “[...] a apreensão e a descrição dos significados *culturais* dos sujeitos” (ANDRÉ, 1995, p. 45, grifos da autora) e a interpretação dessa cultura¹⁰, revelando um outro entendimento sobre aquilo que se descreve e textualiza. A aproximação do universo escolar a partir de um viés qualitativo etnográfico permitiu, portanto, a descrição, a compreensão e a interpretação dos modos de configuração do acesso às práticas corporais dentro da escola, objetivo de pesquisa da presente dissertação.

¹⁰ Cultura é aqui compreendida como teias de significados tecidas pelos homens de forma pública (GEERTZ, 1989).

3.2. AS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

3.2.1. A cidade de Canela e o desenvolvimento da educação

Esta pesquisa realizou-se em duas escolas municipais da rede municipal de ensino da cidade de Canela, Rio Grande do Sul. O município de Canela, conhecido nacionalmente por seus atrativos turísticos, tem em sua história e imaginário uma relação próxima com a cultura indígena, com o comércio de madeiras e o turismo. No território que hoje se encontra a cidade de Canela, em meados do século XII, grupos indígenas habitavam a região: os Guaianás e os Kaingang¹¹ (SILVA; CAMPOS, 2015). Apesar dos limites territoriais serem bastante diversos do que entendemos hoje, era possível perceber a ocupação do território pelos grupos.

Apesar da ocupação indígena na localidade, o fluxo de outras pessoas¹² pela região se intensificou fazendo das terras um território de passagem de tropeiros que levavam bois e cavalos para diversas regiões do estado (SILVA; CAMPOS, 2015). Esses tropeiros, ao descansarem, o faziam na sombra de uma frondosa árvore chamada caneleira localizada na região e por esta razão deram o nome ao local de “Campestre Canella” (REIS *et al*, 2009). A intensa passagem dos tropeiros impulsionou a exploração madeireira da região, bem como a ocupação da mesma por famílias que empreendiam nesse ramo.

Entre a segunda metade do século XIX e o princípio do século XX, poucas famílias residiam no território de Canela, fato que irá mudar com o desenvolvimento das atividades de extração da madeira e com a construção do ramal ferroviário ligando o “povoado do Canella” (área central da atual cidade) à Taquara (TESSARI, 2019, p. 90).

Canela naquele tempo não era um município emancipado e pertencia à Taquara, município do Rio Grande do Sul. Dessa forma, o ramal ferroviário, construção impulsionada por João Corrêa Ferreira da Silva - ilustre morador e considerado o fundador de Canela (SILVA; CAMPOS, 2015) -, foi um dos responsáveis pelo desmembramento do território em três regiões: São Francisco de Paula, Gramado e Canela. Estas regiões só foram se estabelecer como municípios emancipados de Taquara em 1903, 1954 e 1944, respectivamente.

Embora a emancipação de Canela tenha ocorrido recentemente, a história da educação canelense remonta tempos mais longínquos. A primeira unidade escolar de

¹¹ Nome utilizado para designar aqueles que não são Guaianás.

¹² Não há na literatura consultada menção sobre embates entre indígenas e tropeiros, mas a rápida e intensa ocupação da região por pessoas vindas de outras localidades demonstra que a população indígena foi destituída da posse de suas terras.

Canela data de 1908 e, com diversas modificações ao longo dos anos, hoje é uma conhecida escola estadual. A segunda unidade escolar foi inaugurada em 1916 e atualmente é uma escola municipal rural.

No conjunto de experiências educacionais, públicas e privadas, encontramos iniciativas de articulação entre o Poder Público e a iniciativa privada para alavancar a educação e a cultura do município. A Escola Estadual Neusa Mari Pacheco (1908), a Escola Municipal Machado de Assis (1916), o Colégio Marista Maria Imaculada (1957), a Escola Municipal Santos Dumont (1947) e o Colégio Cenecista (1957) são expoentes do pioneirismo da educação escolar em Canela, cada qual com um legado histórico e cultural para diferentes gerações. No âmbito do Ensino Superior, a Universidade de Caxias do Sul instalou-se na cidade de Canela em 1986, inicialmente com o curso superior de Hotelaria (AGLIARDI, 2019, p. 19).

Atualmente, a cidade possui em seu território os dois níveis de educação: básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e superior (Cursos de direito, administração, gastronomia, entre outros). A respeito da primeira, de acordo com o Documento orientador do currículo do território municipal de Canela da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2020), o município conta com 47 escolas, sendo 17 da rede privada, 7 da rede estadual e 23 da rede municipal. Com um total de 4.192 alunos e alunas matriculados¹³, distribuídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, a rede municipal de ensino de Canela começou a ser gerenciada pelo poder municipal através da lei Municipal nº 1702, de 28/12/1999.

A presente pesquisa, portanto, tomou lugar na rede pública municipal de ensino de Canela na etapa do Ensino Fundamental¹⁴. Nessa rede, cumprindo com a já referida determinação da LDB (1996), bem como a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), se iniciou em 2019 a implementação do modelo de ensino da educação em tempo integral. Nesse modelo, com horário das 7h30min às 17h, as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de oito escolas municipais foram contempladas. O projeto¹⁵ da gestão municipal seria a de implantar uma etapa escolar a cada ano, ou seja, o segundo ano do Ensino Fundamental iniciaria nesse modelo em 2020, o terceiro ano em 2021 e assim sucessivamente.

¹³ Em uma atualização desses números, o município divulgou que no ano de 2023 o total de alunos na rede municipal de Ensino Fundamental é de 3.106 alunos e alunas, sendo destes 1.458 em turno integral. Informação disponível em <https://canela.rs.gov.br/noticia/canela-investe-em-escola-de-tempo-integral/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

¹⁴ Esta escolha se deve à proximidade da pesquisadora com a rede e com a cidade, a qual já foi palco da produção do trabalho de conclusão da sua graduação no ano de 2019 na área do lazer.

¹⁵ Conforme a matéria divulgada pelo município no site da prefeitura disponível em <https://canela.rs.gov.br/noticia/escola-de-tempo-integral-e-apresentada-aos-pais/>. Acesso em: 15 jul. 2023

Dessa forma, mesmo com o desenrolar da pandemia, a iniciativa continuou se desenvolvendo e em 2023 as etapas que estariam¹⁶ contempladas são as de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

3.2.2. A seleção das escolas

Essa dissertação, portanto, toma lugar na cidade de Canela, na rede pública municipal de Educação na etapa do Ensino Fundamental. Para mapear as escolas públicas municipais de ensino fundamental e definir as escolas de estudo, visto que observar a totalidade das escolas não seria possível no tempo exigido nos marcos atuais para um percurso de mestrado, uma pesquisa online foi realizada no site¹⁷ oficial da Secretaria de Educação do município. No site são fornecidos dados das escolas tais como nome, endereço, e-mail, telefone, responsável pela direção e horário de atendimento. Um levantamento adicional foi realizado em um material (APÊNDICE 1) disponibilizado aos professores da rede municipal o qual possui também uma lista de nomes e endereços das escolas do município de Canela.

Com o auxílio desses materiais e da plataforma online de mapas, *Google Maps*, as escolas da rede municipal foram dispostas no mapa da cidade de Canela em relação a sua localização (APÊNDICE 2). A partir desse levantamento inicial, foram elencados três critérios para definir as escolas a participarem do estudo. Importante ressaltar, antes disso, que a esses três critérios, no projeto de pesquisa, somavam-se outros dois: 1) Presença e ausência de professores de Educação Física que desenvolveram projetos de acesso às práticas corporais; 2) Escolas com e sem espaços destinados às práticas corporais. Critérios esses que foram indicados a um repensar tanto pela banca de qualificação como por colegas do grupo de pesquisa e, portanto, foram retirados da consideração final para seleção das escolas - mesmo que naquele presente momento as reais razões não estivessem claras para mim.

Foi somente durante o Seminário¹⁸ de 25 anos do grupo de pesquisa F3PEFICE, na fala de praticamente todos os convidados, que me ocorreu e se

¹⁶ O verbo encontra-se neste tempo verbal indicando uma ação inacabada, pois em muitas escolas do município, por conta da ausência de salas de aula e professores, algumas turmas de 4º e 5º ano não foram contempladas pelas aulas em tempo integral ou estão em regime alternado (semana integral/semana regular);

¹⁷ Disponível em: <https://canela.rs.gov.br/governo/educacao/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

¹⁸ O Seminário de 25 anos do grupo de pesquisa F3PEFICE (Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte) ocorreu nos dias 16 e 16 de junho de 2023 e tinha como tema “A prática de pensar as próprias práticas pedagógicas de

acomodou o entendimento das justificativas que me foram colocadas: as pessoas e os lugares não se fazem sozinhos; a mudança não surge de um trabalho individual, mas sim coletivo. E, por isso, me pareceu extremamente necessário abandonar a ideia de que a presença ou ausência de professores desenvolvedores de projetos de práticas corporais e de espaços destinados a estas fossem uma forma incluir ou excluir uma realidade escolar. A (não) existência de espaços e projetos é muito maior do que os esforços individuais de um professor ou professora, diretor ou diretora. E, mesmo que estes/estas fossem singulares em seu fazer docente, o que interessa ao presente estudo converge para a compreensão de como determinada escola, ou seja, um coletivo de pessoas, opera em relação ao acesso às práticas corporais e não ao trabalho docente e as histórias de vida que estes professores e professoras possuem e que se desenrolam em aspectos específicos dentro da escola. Com isso não quero dizer que esses elementos não são importantes ou que não perpassaram o trabalho de campo, ao contrário, foram presentes e por vezes latentes. No entanto, por não serem o foco da pesquisa, foram apenas auxiliares para o entendimento da pergunta que orientou os interesses deste trabalho. Dessa forma, pensando na coletividade que demarca esse espaço que deve ser democrático e emancipador, os critérios elencados foram:

- a) Pertencer à rede municipal de Canela;
- b) Possuir apenas as etapas de ensino fundamental I e II (sem EJA);
- c) Serem escolas urbanas (não rurais);

A construção dos critérios surgiu através do interesse de obter uma representatividade tipológica entre as escolas da rede pública municipal. Além disso, ao estabelecer os critérios, na esteira de Molina Neto (2004), busquei abarcar diferentes construções de significados sobre o acesso às práticas corporais na escola. Para tanto, entendo ser necessário a explicitação do processo reflexivo de construção de cada um dos critérios para que haja a compreensão das escolhas que aqui se seguem. O primeiro deles, apesar de já ter sido explanado, surge pela proximidade da pesquisadora com a rede e com a cidade. Na observação do segundo critério, por entender que a implementação da modalidade EJA (Educação de Jovens Adultos) implica em uma reestruturação física e organizacional nas escolas, optei também por

Educação Física nas escolas contemporâneas". O grupo F3PEFICE é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

não incluir as escolas que possuem essa modalidade de ensino. Em relação ao terceiro critério, por terem uma localização afastada da cidade e por terem uma dinâmica específica de funcionamento com turmas multisseriadas, também optei por não abordar as escolas rurais no estudo.

Ao fim da estratificação dos três critérios, oito escolas tornaram-se elegíveis para o desenvolvimento da pesquisa, localizadas e identificadas no mapa (APÊNDICE 2) pelos nomes Escolas Plátano, Ipê Amarelo, Grápia, Paineira, Sequoia, Bracatinga, Marmelo e Cedro. A partir disso, visitei as oito escolas a fim de rastrear quais estariam disponíveis para participar desta pesquisa. Após as visitas, nas quais em sua grande maioria fui recebida pela direção da escola, obtive algumas informações das instituições que poderiam me dar pistas para definir as duas escolas que debruçaria maiores esforços. A definição desse número de escolas se deu em razão das considerações feitas durante a banca de qualificação nas quais a escolha por duas escolas ajudaria a ampliar o olhar sobre os objetivos da pesquisa, não em um sentido de comparação avaliativa, mas no sentido de comparação somativa. Ou seja, o que não identifico em uma realidade me ajuda a perceber o que está em outra e vice-versa.

A partir dessas visitas, construí o seguinte quadro:

Quadro 1. Informações preliminares das escolas municipais de Canela;

| NOME - ESCOLAS | INFORMAÇÕES |
|-----------------------|---|
| Escola Plátano | Obtive permissão para a pesquisa, mas não entrei no mérito das informações sobre as escolas. |
| Escola Ipê-Amarelo | Obtive permissão, mas não entrei no mérito das informações sobre as escolas. |
| Escola Grápia | Não pude acessar a escola, pois foi solicitado documentação e autorização. |
| Escola Paineira | Obtive permissão. Fundação: 2003 Nº de alunos: mais ou menos 300 Nº de educadores: mais ou menos 40 (2 professores de EF) Espaços: quadra coberta, quadra externa, bosque de mata, pracinha; Projetos: Badminton (encerrado), Voleibol (Encerrado), Basquete (encerrado) |
| Escola Sequoia | Obtive permissão. |

| | |
|-------------------|--|
| | <p>Fundação: 1951 Nº de alunos: 336 Nº de educadores: 42 (2 professores de Educação Física) Espaços: quadra externa, 2 pracinhas Projetos: Sem projetos</p> <p>Informações adicionais: a Celulose (campo com pista de atletismo) pertence a escola.</p> |
| Escola Bracatinga | <p>Obtive permissão. Fundação: 1999 - 29/02 Nº de alunos: 427 Nº de educadores: 32 (1 professor de Educação Física) Espaços: ginásio, quadra aberta, parquinho, grama Projetos: Atletismo - (prof. voluntário), Capoeira (da secretaria), Musculação (da secretaria), Futsal (escolinha de futsal para os alunos da escola)</p> <p>Informações adicionais: Portão automático na entrada, secretária.</p> |
| Escola Marmelo | <p>Obtive permissão. Fundação: 1948 Nº de alunos: mais ou menos 500 Nº de educadores: 38 sem direção (2 professores de Educação Física) Espaços: Quadra externa, pracinha, pracinha do bairro (salas de aulas divididas entre o prédio central e outros dois pela cidade; Projetos: Xadrez toda sexta e capoeira da secretaria;</p> <p>Informações adicionais: "MISSÃO: preparar o educando para os desafios de um mundo competitivo buscando integrá-lo na sociedade através do desenvolvimento de uma educação embasada em valores, cidadania, expressão artística, respeitando diferentes habilidades em busca de um trabalho coletivo integral. "</p> |
| Escola Cedro | <p>Obtive permissão. Fundação: 1990 Nº de alunos: mais ou menos 500 Nº de educadores: 40 professores (1 professor de Educação Física) Espaços: ginásio, pátio de cimento, sala do AEE, parede de escalada. Projetos: Educabike, atletismo, projeto de caminhada, ping pong, academia (da secretaria) capoeira (da secretaria)</p> <p>Informações adicionais: uniforme das pessoas, disposição das salas e espaços, construção das salas de aula.</p> |

Fonte: Elaboração própria;

Após a construção do quadro, observei inicialmente aspectos práticos para a realização e continuidade da pesquisa tais como distância em relação a minha residência e a permissão por parte da direção. A partir dessa primeira análise, as escolas Plátano e Grápia foram descartadas uma vez que a primeira se localiza

bastante afastada e a segunda negou a participação (a menos que fosse autorizada pela secretaria). Em seguida, observei entre as escolas Ipê-Amarelo, Paineira, Sequoia, Bracatinga, Marmelo e Cedro quais poderiam explicitar certa representatividade tipológica das escolas municipais de Canela. Dessa forma, atentei para a questão da região geográfica (escolas centrais e localizadas no interior dos bairros).

As escolas que se localizam em uma região mais central da cidade são as Marmelo e Bracatinga. As escolas localizadas no interior dos bairros são Ipê-Amarelo, Paineira, Sequoia e Cedro. A fim de assegurar a representatividade, das escolas centrais, escolhi a escola de Bracatinga uma vez que a escola Marmelo tem suas atividades desenvolvidas em prédios diferentes do núcleo da escola e está passando por reformulações estruturais, e, das escolas localizadas no interior dos bairros, a escola escolhida foi a Cedro. A escola Paineira foi desconsiderada uma vez que possui vínculos profissionais e pessoais com a escola o que, na minha visão, poderia dificultar a percepção dos elementos do campo, bem como a exposição das pessoas da escola para com os instrumentos de pesquisa. Entre as escolas Ipê-Amarelo, Sequoia e Cedro a escolha se deu envolvendo questões de acolhimento e abertura para uma pesquisa, sendo que a última reuniu condições mais adequadas para a realização da pesquisa. Dessa forma, as escolas escolhidas foram Cedro e Bracatinga as quais apesar de localizarem-se em regiões distintas da cidade de Canela, possuem um número de estudantes, ano de fundação e estruturas físicas semelhantes.

Para essa pesquisa, estabeleci como critério de confidencialidade a substituição de todos os nomes reais das escolas e colaboradores por nomes fictícios. Em relação à escolha do nome das escolas, esta teve inspiração em nomes de árvores nativas da região da cidade de Canela, a qual, como já exposto, foi também batizada em homenagem a uma árvore. Mantendo a tradição, as espécies de árvores escolhidas possuem características que lembram esta pesquisadora de características observadas nas escolas. A escola Cedro ganhou o nome, pois a árvore que dá origem ao seu nome é uma espécie com alto potencial de regeneração de solos degradados e pode atingir até 30 metros de altura, sendo vista de longas distâncias. A “Escola Cedro” ganha esse nome por, assim como a sua espécie na

natureza, regenerar a comunidade em que se insere, ampliando perspectivas de formação. Seus feitos são vistos de longe.

Já a escola Bracatinga ganhou esse nome, pois a árvore nativa da região que dá origem ao seu nome é uma espécie que tem a capacidade de retirar o nitrogênio da atmosfera e fixá-lo no solo, enriquecendo-o. A “Escola Bracatinga” ganha esse nome por, assim como sua espécie na natureza, captar as potencialidades da sua comunidade, oportunizando-a uma rede de apoio e desenvolvimento que enriquece a formação.

Em relação aos colaboradores, estes foram denominados por mim e pelos/as colaboradores/as, com inspiração em nomes de flores ou plantas da região de Canela que se associassem a características das pessoas colaboradoras. O quadro abaixo apresenta o cargo e o nome fictício correspondente aos colaboradores/as:

Quadro 2. Nomes dos fictícios dos colaboradores

| Colaborador/a | Nome fictício |
|---|----------------------|
| Professora de Educação Física da escola Cedro | Hortênsia |
| Professora de recreação | Margarida |
| Professor do projeto de Atletismo | Magnólia |
| Professor do projeto de Capoeira | Camboim |
| Diretora da escola Cedro | Cravina |
| Diretora da escola Bracatinga | Violeta |

Fonte: Elaboração própria;

3.2.3. Escola Cedro

A Escola Cedro (APÊNDICE 3) foi fundada no ano de 1990 como uma extensão de outra escola municipal. No ano seguinte, a escola torna-se independente e assume turmas de 1º a 5º ano (antigas 1º a 4º série). A escola, por meio do apoio de um grupo de deficientes auditivos residentes no bairro em que a escola se insere, passa a atender no ano de 1997 crianças surdas em uma sala de recursos. Em 1998,

passa a oferecer também a etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no entanto encerra essa oferta no ano de 2007. No ano de 2000, a escola, por meio de um decreto, assume uma nova identificação em homenagem a um antigo prefeito municipal. Já em 2003, apesar da estrutura física reduzida, a escola passou a oferecer o turno integral para as turmas do Ensino Fundamental I. Em 2018, a escola passa a oferecer a Educação Infantil em um prédio anexo e de gestão complementar ao da escola de Ensino Fundamental. A gestão da atual diretora iniciou em 2017 com uma equipe diretiva de uma vice-diretora, uma supervisora e uma secretária, além de 5 auxiliares de serviços gerais, 31 professores, 460 estudantes distribuídos nas etapas de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental, sendo destes 100 em turno integral, participando do projeto Novo Mais Educação (CANELA, 2020b). Em 2019, através de uma organização municipal da SMEEL, inicia-se na escola o projeto em tempo integral com turmas de 1º ano.

Atualmente, a escola Cedro está localizada em uma região industrial que contém fábricas em sua maioria do ramo moveleiro (fato que é indicado pelo PPP como razão para um êxodo populacional no bairro). Tem como missão “Promover educação de qualidade, tendo por base as relações interpessoais, tornando indivíduos mais comprometidos em busca de sonhos e realizações” (CANELA, 2020b). Possui 428 alunos e alunas, entre os turnos da tarde e da manhã, sendo 264 em turno integral das 7h30min às 17h. A equipe da escola é constituída por 25 professores e professoras e direção, 9 funcionários e 1 estagiário. Há atualmente uma professora de Educação Física atuando na escola no turno da manhã e da tarde. Em relação à infraestrutura, a escola possui 15 salas de aula, 1 sala de professores, 1 sala de direção/supervisão/secretaria, 1 sala de AEE, 1 sala de leitura, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 depósito, 1 sala de passivo, 2 vestiários, 1 quadra poliesportiva coberta (com cesta de basquete, goleiras e paredão de escalada) e um parquinho infantil ao ar livre, 4 blocos de banheiro separados entre feminino e masculino.

A disposição (APÊNDICE 4) da escola é bastante ampla tendo uma área total de 2364,96 metros quadrados. A escola possui duas entradas em ruas distintas. Após o fechamento dos portões, apenas uma delas é utilizada. Na entrada principal há um amplo pátio de cimento. Em frente, avistamos o prédio principal da escola o qual possui logo na entrada uma janela de acesso a secretaria e sala da direção. Com poucos passos acessamos o primeiro corredor que localiza salas de aula, banheiros (feminino e masculino), a cozinha, o refeitório, a sala de AEE, o depósito, a sala dos

professores. No segundo corredor da escola temos apenas salas de aula. No andar de cima, do prédio principal, temos salas de aula e sala de leitura. No lado direito da entrada principal há uma pracinha infantil e do lado esquerdo um conjunto de 7 degraus que levam a um espaço coberto em frente ao ginásio. No ginásio temos uma quadra poliesportiva, com cestas de basquete, goleiras e uma parede de escalada).

Os períodos de aula na parte da tarde observados durante a realização da pesquisa consistem em períodos de tempo entre 1h e 50 minutos, sendo o primeiro período das 13h às 13h50min, o segundo período das 13h50min às 14h50min, o tempo de merenda inicia às 14h e finaliza em torno de 14h30min, o recreio é de 20 minutos, ou seja, das 14h50 às 15h10min, o terceiro período vai das 15h10min às 16h00min e o quarto e último período das 16h00min às 17h00min. O currículo da escola é dividido entre os ciclos de 1º a 3º ano (ciclo de alfabetização conforme PPP) e 4º e 5º anos. A grade curricular é dividida da seguinte maneira:

- 1º a 3º ano - tempo integral

Manhã (componentes curriculares ensino globalizado) - Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso e Arte.

Tarde (parte diversificada do currículo) - apoio pedagógico - letramento/alfabetização, língua estrangeira (inglês), esporte e lazer: Educabike, cultura e arte (expressão corporal, oral e escrita), tecnologia da informação, Recreação, Oficinas oferecidas pela SMEEL.

- 4º e 5º ano

Componentes curriculares por disciplina - Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso e Arte.

Parte diversificada do currículo - oficinas de expressão corporal, oral e escrita, tecnologia da informação;

Para o ano letivo de 2023, a parte diversificada do currículo possui as seguintes atividades:

- Recreação, Hora do conto, Língua Inglesa, Arte, Projeto Educabike;

A escola, no ano de 2022, atualizou seu Projeto Político Pedagógico inserindo informações a respeito do projeto que organiza e orienta as ações pedagógicas da escola. Este projeto denominado “Escola em Movimento” (APÊNDICE 5) era colocado

em prática por diversas ações no currículo e se materializa por meio de outros projetos, como por exemplo:

- Educação e Tecnologias (Informática)
- Atletismo;
- Educabike
- De laço ao abraço;
- PROERD
- Patran (Patrulheiros Mirins)
- Acolhimento;
- Aviãozinho de papel (física)
- Banda Marcial
- Grêmio estudantil;
- Show de talentos;
- Mostra cultural;
- Temas globalizados (datas comemorativas, meses, setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul)

A ocorrência e frequência desses projetos tiveram certos ajustes uma vez que o grupo de gestão da escola foi reformulado entre os anos de 2022 e 2023, no entanto nem todas as mudanças foram observáveis uma vez que o trabalho de campo se encerrou no mês de março de 2023.

As atividades que observei na dinâmica escolar e que se encontravam no PPP relacionado às práticas corporais que se acompanharam durante o trabalho de campo, foram aquelas desenvolvidas durante o projeto do Educabike. O projeto Educabike é um projeto desenvolvido pela professora Hortênsia, professora de Educação Física da escola Cedro, que tem como objetivo ensinar os alunos e alunas a andar de bicicleta de modo autônomo. Ocorre no turno da tarde uma vez na semana para três níveis de aprendizagem: 1) não sabe andar de bicicleta; 2) está aprendendo a andar; 3) já sabe andar com autonomia. Esses grupos são divididos conforme o número de crianças que os compõem e o tempo de aula consiste em um período de 55 minutos. As aulas são realizadas no turno da tarde para os estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. No entanto, algumas aulas esparsas continuam acontecendo para os estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais dentro da carga horária da Educação Física. Os locais nos quais essas aulas ocorrem são ginásio e o pátio, a depender das condições climáticas. Para os alunos e alunas

avançados há ainda um desdobramento das aulas, ou seja, além de praticar o pedalar, os estudantes aprendem sobre as regras de trânsito para ciclistas, bem como medidas de segurança importantes para circular na rua. Nessa modalidade, os estudantes, em pequenos grupos, pedalam pelas ruas que contornam a escola acompanhados da professora.

As bicicletas para a execução das aulas são trazidas pelas crianças. Aquelas que não têm o equipamento, podem usar as bicicletas da escola, as quais são fruto de doações feitas pela comunidade escolar, tanto famílias quanto empresas locais, e são guardadas na escola em espaço próprio.

3.2.4. Escola Bracatinga

A Escola Bracatinga (APÊNDICE 6) foi fundada no ano de 1999 em um processo de reativação da sua unidade. Seu nome real foi escolhido como forma de homenagear um ex-prefeito da cidade de Canela que contribuiu fortemente para o desenvolvimento econômico da região. Seu início é demarcado pela presença de aproximadamente 100 alunos e alunas de 1º a 5º ano (antigas 1º a 4º série), com funcionamento nos turnos da manhã e da tarde. No ano de 2003 contava com 145 alunos e alunas e uma equipe de 11 educadores.

Atualmente, a escola Bracatinga está localizada em uma região central da cidade, a aproximadamente 2 quilômetros da Prefeitura de Canela. Tem como missão “Oferecer uma educação de qualidade, oportunizando aos educandos a participação em atividades culturais, esportivas, artísticas, ambientais e cívicas, de modo a atingir a excelência nos resultados” (CANELA, 2018). Possui 424 alunos e alunas, entre os turnos da tarde e da manhã, sendo 287 em turno integral das 7h30min às 17h. A equipe da escola é constituída por 20 professores e professoras, 3 professoras na direção, 9 funcionários, 2 monitoras e 2 estagiários. Há atualmente uma professora de Educação Física atuando na escola no turno da manhã e da tarde. Em relação à infraestrutura, a escola possui 16 salas de aula prontas e 4 em construção, 1 sala de professores, 1 sala de direção/supervisão/secretaria, 1 sala de laboratório de ciências, 1 biblioteca (sala multifuncional), 1 cozinha, 1 refeitório, 1 depósito, 1 sala de instrumentos de banda, 2 vestiários, 1 quadra poliesportiva coberta (com cesta de basquete, goleiras e arquibancada) e dois parquinhos infantis ao ar livre, 3 blocos de banheiro separados entre feminino e masculino.

A disposição (APÊNDICE 4) da escola é bastante ampla e possui uma área total de 1758,5 metros quadrados. A escola possui duas entradas distintas, uma

principal e uma anexa. A entrada principal conta com um portão automático que dá acesso ao saguão de entrada onde fica a sala da secretaria e direção. Nesse mesmo prédio, no corredor à esquerda da sala da direção, temos salas de aula, banheiros, cozinha e refeitório, laboratório de ciências. Já no corredor à direita ficam salas de aula e banheiros. A entrada anexa dá em direção ao pátio da escola. Este contempla a esquerda a quadra externa e mais ao fundo as pracinhas infantis, à direita há um terreno de grama em aclive que dá acesso ao ginásio e às salas de aula modulares. No ginásio, temos um saguão de entrada coberto, uma quadra poliesportiva com cesta de basquete e goleiras e arquibancada.

Os períodos de aula na parte da tarde observados durante a realização da pesquisa consistem em períodos de tempo entre 1h e 55 minutos, sendo o primeiro período das 13h às 13h55min, o segundo período das 13h50min às 14h50min, o tempo de merenda inicia às 14h e finaliza em torno de 14h30min, o recreio é de 20 minutos, sendo de 3º a 5º ano, das 14h50 às 15h10min e o de 1º e 2º ano das 15h10min às 15h30min, o terceiro período ia das 15h10min às 16h para 3º a 5º ano e das 14h50 às 16h para 1º e 2º ano e o quarto e último período das 16h às 17h. O currículo da escola que foi possível acessar foi aquele disponibilizado por planilhas na sala dos professores.

Manhã (componentes curriculares ensino globalizado) - Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso e Arte.

Tarde (parte diversificada do currículo) - Hora do conto, Teatro, Jogos, Educação Física

A ocorrência e frequência dessas atividades tiveram ajustes uma vez que o grupo de gestão da escola foi reformulado entre os anos de 2022 e 2023, no entanto nem todas as mudanças foram observáveis uma vez que o trabalho de campo se encerrou no mês de março de 2023, etapa em que a grade curricular ainda estava em construção.

As atividades que observei na dinâmica escolar e que se encontravam na grade curricular e ou PPP relacionado às práticas corporais que acompanhei durante o trabalho de campo, foram aquelas desenvolvidas durante o projeto de Atletismo e as aulas de Capoeira.

O projeto de Atletismo é um projeto implementado em 2022 e desenvolvido pelo professor Magnólia, professor de Atletismo, e tem como objetivo disseminar a

prática do Atletismo, o espírito da competitividade e valores humanos. Ocorre no turno da tarde para as turmas de 4º, 3º e 2º ano do Ensino Fundamental, distribuídas entre a quarta e a quinta-feira. Os períodos de aula são de 50 minutos sendo que o tempo é dividido entre meninos e meninas que realizam praticamente as mesmas atividades, mas de modo separado. Estas são relacionadas ao Atletismo e envolvem movimentos de correr, saltar e lançar. O local de realização das aulas é o ginásio da escola e os materiais são confeccionados e disponibilizados pelo próprio professor, dentre eles estão obstáculos, claquete, colchões, chineses, escada de agilidade, varas adaptadas para salto com vara, coletes, tábua de impulsão, entre outros.

O projeto de Capoeira foi idealizado em 2020 pelo professor Camboim, professor de Capoeira, e seu grupo e tem como objetivo estimular a brincadeira, o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais e trabalhos manuais relacionados à capoeira. O projeto é uma iniciativa do professor em parceria com a SMEEL a qual organiza um cronograma de aulas que se realizam em todas as escolas municipais de Ensino Fundamental. Este cronograma procura organizar as aulas para que ocorram de 15 em 15 dias nas escolas e contempla apenas a etapa dos Anos Iniciais. O local das aulas é a própria sala de aula na qual o mobiliário é reorganizado para receber uma roda de capoeira. Os materiais de aula são disponibilizados pelo próprio professor, dentre eles estão cordas, berimbau, caixa de som, pandeiro, entre outros.

3.3. AS NEGOCIAÇÕES PARA A ENTRADA E PERMANÊNCIA NO CAMPO

De modo a operacionalizar a pesquisa, atentando para os cuidados éticos para com essa fase inicial do estudo apontados por Molina Neto (2010), após a qualificação, submeti o projeto ao Comitê de Ética da UFRGS (nº 67670923.8.0000.5347) e este foi aprovado. Em seguida, iniciei as negociações para a entrada em campo das escolas selecionadas.

Como já explicitado, a partir das orientações construídas pelo momento de qualificação e por reflexões pessoais a partir da literatura, concluí que estudar duas realidades escolares permitiriam olhares complementares para o que eu estava propondo observar. Dessa forma, no fim do mês de agosto de 2022 iniciei o contato com oito escolas da rede municipal de Canela, as quais possuíam como etapa apenas o Ensino Fundamental, em um contexto não-rural de ensino. Como já informado, visitei presencialmente todas as escolas elegíveis para estudo.

Como procedimento de contato, adentrei as escolas me identificando superficialmente e solicitando, se possível, uma conversa com a diretora da escola. Em todas as escolas visitadas - com exceção daquela em que minha entrada só seria permitida com autorização da Secretaria de Educação - fui recebida pela diretora ou por membros da equipe diretiva (vice-diretora, orientadora pedagógica, supervisora escolar). Nesse momento, ainda sem a posse de documentos formalizadores, me apresentei de modo mais aprofundado (nome, instituição de ensino vinculada, proposta de pesquisa, objetivo da pesquisa, ações no campo, recursos necessários da escola). Esta apresentação foi se automatizando e se complementando à medida que ia percorrendo as escolas e explanando meu interesse. Em dado momento, percebi que este primeiro contato também era uma possibilidade de obter maiores informações tipológicas das escolas tais como número de estudantes, ano de fundação, projetos de práticas corporais, estrutura física. Esses dados me foram passados sem resistências.

Importante pontuar, portanto, que minha entrada nas escolas não pode ser entendida como uma aproximação neutra e imparcial (por diversas questões). Apesar de estar iniciando e procurando estabelecer novos laços relacionais, fica claro à medida que vou adentrando o campo que meu ponto de partida é de “dentro”. Em determinado trecho do diário de campo, fica evidente esta posição:

Explicou (a diretora) que não costumam abrir para estágios e nem pesquisa por conta de experiências negativas do passado, mas que como eu era colega de rede, então ela e a escola dariam uma força (Diário de campo, 29/08/2022).

Dessa forma, fica estabelecida uma pré-relação com as escolas que se inicia muito antes dessas negociações. Vai comigo para o campo uma noção particular da minha posição nele (professora da rede municipal e todos os laços anteriores que ser isso me permitiu fazer) e assim, esclareço que conquistar a confiança e garantir a permissão para realizar a pesquisa não foi um entrave, ao contrário, foi rápido, seguro e estável.

Durante a visita às escolas, informei à equipe diretiva que me recebeu que minha pesquisa estava ainda em fase inicial e que após isso eu selecionaria as escolas que participariam do estudo e com estas voltaria a fazer contato. Como já descrito, as escolas selecionadas para o estudo foram a escola Cedro e Bracatinga, localizadas no mapa (APÊNDICE 2). Uma vez que já havia uma autorização preliminar destas para a realização da pesquisa, dirigi-me até a Secretaria de

Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) onde me apresentei juntamente com a carta de apresentação (APÊNDICE 7) e solicitei autorização para conduzir a pesquisa nestas escolas.

A SMEEL, no nome da coordenadora do Ensino Fundamental, autorizou a realização da pesquisa através de um documento assinado e carimbado (APÊNDICE 8). Após a autorização da secretaria responsável no dia 26 de setembro de 2022, iniciei a pesquisa de campo, após assinatura das cartas de anuência (APÊNDICE 9) pela direção, nas escolas selecionadas no dia 03 (Escola Bracatinga) e 06 (Escola Cedro) de outubro de 2022.

As negociações mais diretas com o campo e que resultaram na minha permanência durante cinco meses dentro das escolas consistiram em interações tanto com os adultos como com as crianças. Logo de início, estas últimas foram bastante abertas a um vínculo. Em alguns trechos do diário descrevo como foram esses contatos iniciais:

Nesses momentos em que circulei pela escola e pelos corredores, me deparei com algumas crianças. Muitas delas me abanavam dizendo oi (Diário de campo 03/10/2022).

Logo no início duas meninas me perguntaram o que eu estava fazendo, ao passo que respondi que estava estudando sobre a escola, e recebi boas-vindas delas (Diário de campo 03/10/2022).

Muitas crianças passam, sorriem, cochicham, questionam, alguns até me abraçam. De repente uma menina corajosa me pergunta "Qual é o seu nome?" (Diário de campo 06/10/2022).

Essa receptividade e naturalidade com que fui recebida pelas crianças produziu diversos momentos de interação, não só no sentido da oralidade na qual diversos signos e fatos do campo foram possíveis compreender, mas também no sentido de participar de momentos práticos junto com as crianças.

Vou até o ginásio e vejo 4 meninos jogando futsal. [...] Quando vou saindo do ginásio, um deles pergunta se eu não quero jogar (me recordo: era o menino do time das meninas do ano passado) e eu aceito. Eles organizam os times para que eu possa entrar (Diário de campo 23/03/2023).

Pergunto para a prof. se posso jogar com eles e ela concorda admirada. Entro no jogo e questiono se posso jogar. Eles ficam admirados e concordam me colocando no time das meninas (Diário de campo 07/11/2023).

Com os adultos, educadores das escolas, as negociações e contatos iniciais foram também de bastante receptividade e curiosidade. Olhares pelos corredores e questionamentos me foram feitos direta e indiretamente. Em outro trecho do diário de campo é possível perceber essa negociação:

Um das professoras, ao sair da sala dos professores, passa por mim e diz para a estagiária que me apresentasse a ela, pois as crianças estavam muito curiosas. A estagiária diz também não saber e eu me apresento rapidamente. A prof. fica contente com o tema da pesquisa e diz que eu vou descobrir muitas coisas. Jasmim (nome fictício), a estagiária, então me oferece café e coisas para comer e pede para que eu a acompanhe até a sala dos professores. Converso com Jasmin e ela diz que estão construindo novas salas no terreno ao lado do ginásio e da escolinha. Pensei que esse tempo com Jasmin, conversando sobre a realidade da escola, poderia ser um descanso, mas também uma extensão do trabalho de campo (Diário de campo 06/10/2022).

Continuamos conversando (eu e a moça da higienização) e eu me apresento também dizendo o que eu fazia na escola. [...] Ao fim da conversa ela diz “Bem-vinda”. Os resquícios de desconforto vão embora com essas conversas e reações tão calorosas (Diário de campo 06/10/2022).

Poucos minutos depois a diretora me chamou e disse que havia recebido meus documentos e perguntou se eu já havia pego minha carta. [...] Retomei com ela a questão da observação, análise de documentos e conversas com as pessoas na escola. Ela disse que era bem tranquilo e que iria colocar no grupo de professoras para que todas saibam quem eu sou e não estranhem a minha presença anotando e circulando pela escola (Diário de campo 03/10/2022).

A essas primeiras formas de estabelecer vínculo foram se somando outras formas de interação e compartilhamento, tanto na Escola Cedro quanto na Escola Bracatinga. Ao longo do tempo fui compreendendo que a dinâmica escolar havia me incorporado como parte das tardes em que eu estava presente. Em outros trechos do diário de campo é possível ver essa relação construída tanto com os adultos quanto com as crianças:

Me encontro com a Jasmim, a estagiária, no corredor e ela diz “Agora é nossa hora. Vamos lá tomar nosso café?”. Sorrio concordando e vamos até a sala dos professores (Diário de campo 28/11/2022).

Sou recepcionada com muito carinho por todos. A moça da limpeza diz que notou minha ausência e perguntou “tu estavas escondidinha aqui hoje? Não te vi.” (Diário de campo 03/11/2022).

Diversas crianças no caminho me cumprimentam e uma delas me surpreende ao dizer “oi prof. boa pesquisa!”. Agradeço e sigo até a direção onde aviso minha chegada (Diário de campo 01/12/2022).

A turma seguinte também chega e a menina do coquinho me cumprimenta: “Oi prof. da brincadeira”. Respondo com um oi e tudo bem (Diário de campo 21/11/2022).

Assim que posiciono minha bicicleta no suporte e me encaminho para dentro da escola, uma menina corre me dar oi. Após isso, ela leva um susto e diz “ah não, eu esqueci o dinheiro do bar”. Respondo a ela e ela então diz “hoje é segunda?”, respondo que não e ela então diz “ah bom, é que como tu está aqui pensei que era segunda e segunda é dia do bar”. Explico a ela que a partir de hoje eu começaria a ir também na quinta-feira. Ela compreende e vai para a fila (Diário de campo 01/12/2022).

Importante ressaltar que estes não foram os únicos momentos em que negociações e acordos foram feitos para manter minha permanência nas escolas, mas foram os mais ilustrativos desse processo constante de interação com o campo, típico da etnografia. A minha existência no campo, portanto, foi bastante viva e escorregou rapidamente de uma atuação que tenta se invisibilizar para outra que estive “com” as escolas em seus inúmeros momentos e eventos. Nessa posição, me oriento nos estudos de Tura (2003), para os quais não é possível apagar a presença do pesquisador no campo uma vez que somos parte do mundo e lidamos com o que as pessoas dizem e documentam. A autora também chama atenção para o processo de compreensão das possíveis interferências no campo de investigação a fim de, a partir disso, também compreender a realidade a qual se estuda.

Em alguns trechos do diário de campo manifesto certo receio em intervir, bem como situações que de fato o faço:

Onde eu estava ficava bem perto de um brinquedo que tinha barras interligadas e que algumas meninas estavam tentando descer e escorregar. Percebo a dificuldade e o medo. A dúvida sobre intervir ou não permanece, mas resolvo intervir. Ensino rapidamente alguns truques... (Diário de campo 13/10/2022).

Enquanto espero, observo um grupo brincado com um tabuleiro e algumas peças de xadrez. Presto atenção para ver se elas sabiam jogar, pois xadrez é um jogo relativamente difícil. Percebo que elas não sabem jogar. Me aproximo e me ofereço para ensinar um jogo mais fácil e as ensino a jogar DAMAS. Elas se envolvem e convidam outras colegas para jogar também (Diário de campo 19/12/2022).

A questão de interferir vai sendo sanada por mim. Impossível não interferir e não interagir. Ando com os personagens da escola conforme eles vão solicitando de mim. Converso quando conversam. Ajudo quando vejo que precisam de ajuda (Diário de campo 17/10/2022).

Há que se considerar que muito se discutiu na literatura a respeito de uma distância necessária para se evitar envolvimento que possam corromper suposições sobre o campo. No entanto, já está há muito estabelecido que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e que isso não se classifica como falta de cuidado metodológico. Este, portanto, é o ponto de partida para uma discussão que me atravessou no campo e que é tratada por Gilberto Velho em seu notório texto “Observando o familiar” (1978). Ao afirmar que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido” (p.26) o autor relativiza a questão da distância entre o pesquisador e o objeto de estudo e lança luz para as descontinuidades entre o “mundo do pesquisador e outros mundos” (VELHO, 1978).

Dessa forma, ao entrar nas escolas, me deparo com um campo que me é extremamente familiar, mas do qual eu não tinha conhecimento da lógica das relações. Assim foi preciso “estranhar” o familiar a partir de uma confrontação intelectual (VELHO, 1978). Acredito que esta dissertação é fruto da tentativa desse estranhamento.

Outro ponto que a minha negociação de entrada e permanência suscitou foi o que Abu-Lughod (2018) irá evidenciar em uma etnografia do particular. A autora afirma que “situar-se em terreno mutável deixa claro que toda visão é uma visão de algum lugar e que todo ato de fala é uma fala de algum lugar” (ABU-LUGHOD, 2018, p.197) e lança a questão da posicionalidade nas interpretações de outras culturas. Ou seja, o que é dito/escrito sobre algo ou alguém é um processo que ocorre não só sob os códigos daquilo que é observado, mas também sob aqueles de quem observa. Dessa forma, as representações etnográficas só podem ser verdades posicionadas e não absolutas.

Assim, compreendo que ao adentrar nas escolas Cedro e Bracatinga, não pude me desprender do que represento na sociedade moderna e capitalista que me insiro, bem como aquela que constitui a própria cidade de Canela. Desse ponto de vista, é necessário ir desfazendo camadas: sou uma pesquisadora mulher, jovem e branca a adentrar um espaço público. Nessa ação, não é possível desatrear essas características de uma posicionalidade. Além disso, sou professora da rede municipal e, portanto, me assemelho aos “nativos”. A minha posicionalidade no campo foi parte da minha negociação com ele, tornando o que foi dito ou o que foi feito por mim como uma parte do processo de inserção nas escolas estudadas e não o todo.

3.4. INSTRUMENTOS E MATERIAIS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Após as fases de seleção das escolas para a análise e de negociação de entrada e permanência no campo, iniciei a pesquisa de campo a partir de três instrumentos típicos do fazer etnográfico: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Partindo do dia que negociei minha entrada, dia 29 de agosto de 2022, nas escolas e o dia que fui autorizada a realizar a pesquisa, dia 26 de setembro de 2022 realizei 31 idas a campo, iniciando dia 03 de outubro de 2022 e finalizando no dia 30 de março de 2023. As idas a campo constituíram-se principalmente por um modo de observação atento e investigativo, que envolveram um compromisso em registrar,

narrar, formular hipóteses, entre outras ações. Estas ações geraram dados que foram registrados e documentados em dois diários de campo. Um deles, escrito a mão, ia comigo para o campo e neste eram anotadas de forma sucinta todos os eventos, conversas, descrição de espaços, entre outras informações pertinentes. O outro diário, considerado por mim como o oficial, foi construído digitalmente em um arquivo no *Google Docs*. Neste, orientada pela memória e pelo registro do diário à mão, esforcei-me em descrever densamente, sob os pressupostos de Geertz (1989), “gestos, ações, sorrisos, alegrias, tristezas, choros, sons, gritos, murmúrios, silêncios, expressões, valores, regras implícitas e explícitas, inclusões e exclusões, entre outros” (SILVEIRA, 2008, p.41). A descrição é o esforço de articular os fatos para decifrar aspectos não tão claros da realidade estudada. A escrita desse diário ocorria nas noites das respectivas tardes de observação. Nesse diário, optei por registrar as informações de maneira padronizada, como no quadro abaixo:

Quadro 3: Estrutura do diário de campo

| |
|---|
| <p>Nº diário - data - dia da semana NOME DA ESCOLA - Horário de chegada: _____ / Horário de saída: _____ / Duração total no campo: _____</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Relato do clima; ● Relato dos sentimentos e sensações sentidas na entrada do campo; ● Descrição detalhada dos acontecimentos; ● Tópico “Reflexão” - neste tópico eram registradas, de modo separado das descrições do relato principal, as dúvidas e pontos de reflexão que ficaram após ida a campo. Era registrado também dicas e orientações do que observar na próxima visita; |

Fonte: Elaboração própria

Todas as visitas ocorreram na segunda-feira e na quinta-feira à tarde. A escolha desses dias da semana não foi aleatória e teve como base o turno e os dias que eu tinha disponíveis. Inicialmente organizei para que as segundas-feiras fossem destinadas à visita a Escola Bracatinga e às quintas-feiras fossem na Escola Cedro. Essa organização se manteve até o mês de novembro quando alterei a organização de visitação para um bloco de dias, ou seja, uma quinta-feira e a segunda-feira subsequente seria destinada a visitação na Escola Cedro e em sequência na Escola Bracatinga. Essa alteração surgiu em decorrência de uma preocupação em restringir os achados a um dia da semana, observando apenas um dia de organização curricular e atividades escolares, bem como de reduzir o intervalo entre as visitas. A ampliação dos dias, apesar de ainda representar 40% da rotina da escola,

possibilitou, como aponta Tura (2003, p. 191), “[...] não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota”.

Em relação ao tempo de observação, 90% das visitas consistiu em um período de observação completo do turno da tarde, ou seja, das 13h às 17h, totalizando 92 horas de observação, sendo 41 horas na escola Cedro, 39 horas na escola Bracatinga e 12 horas de aproximações com o campo e primeiros contatos com as escolas e secretaria de educação.

Em relação às entrevistas, estas, segundo Molina Neto (2010, p. 75), se definem como a “[...] prestação de informações ou opiniões sobre determinada temática, feita de forma oral, pelo entrevistado”, foram outro instrumento de coleta (obtenção, construção) de informações realizadas nesta pesquisa. Ao total foram 6 entrevistas com professores, professoras e diretoras das escolas Cedro e Bracatinga para produção de informações. O nome dos colaboradores foi escolhido em conjunto, ou seja, por mim e pelos/as colaboradores/as, sendo estes denominados com inspiração em nomes de flores ou plantas da região de Canela que se associassem a características das pessoas colaboradoras. O quadro abaixo apresenta algumas informações dos colaboradores/as:

Quadro 4: Informações sobre os colaboradores

| Colaborador/a | Nome fictício | Formação | Tempo de docência na rede municipal |
|-----------------------------------|----------------------|--|--|
| Professora de EF da escola Cedro | Hortênsia | Educação Física - pós-graduação em Fisiologia do Exercício e em Gestão escolar | 11 anos |
| Professora de recreação | Margarida | Magistério - Licenciatura não concluída em Artes e Pedagogia | 31 anos |
| Professor do projeto de Atletismo | Magnólia | Licenciatura em Pedagogia | 8 anos |
| Professor do projeto de Capoeira | Camboim | Licenciatura em andamento em Educação Física | 3 anos |
| Diretora da escola Cedro | Cravina | Magistério - Bacharelado em Turismo - Especialização em Psicopedagogia, Supervisão escolar e Neuropsicopedagogia | 27 anos |

| | | | |
|----------------------------------|---------|--|---------|
| Diretora da escola Bracatinga | Violeta | Magistério - Licenciatura em História | 23 anos |
|----------------------------------|---------|--|---------|

Fonte: Elaboração própria

A seleção dos colaboradores passou por critérios brandos sendo eles: a) atuação com as práticas corporais na escola durante o período da tarde; b) cargo ou função que domine os conhecimentos administrativos e pedagógicos da escola; A partir destes, 6 colaboradores foram selecionados e contatados para a realização de uma entrevista semi-estruturada. Esta possuía um roteiro de perguntas (APÊNDICE 10 e 11) previamente estipulado por mim de acordo com a função e/ou atuação do colaborador na escola tendo algumas perguntas padrão. Outras foram surgindo no decorrer do momento uma vez que este tipo de entrevista permite explorações não programadas, “[...] oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa” (MOLINA NETO, 2010, p. 76).

Quanto aos locais de realização da entrevista, estes foram acertados durante a negociação de colaboração. Após o contato presencial com os colaboradores, explicação da dinâmica da entrevista (objetivo da entrevista, formato de perguntas, formato de gravação, retorno da transcrição e documentos de autorização), foi solicitado que o colaborador escolhesse um local de sua preferência para a realização da entrevista. A professora Hortênsia, a professora Margarida e a diretora Violeta escolheram conceder as suas entrevistas em salas de aula de suas escolas de atuação. Os professores Camboim e Magnólia escolheram realizar suas entrevistas no espaço do Centro Integrado de Desenvolvimento e Inovação de Canela (CIDICA)¹⁹, o qual oferece, mediante agendamento, salas para reuniões de modo gratuito.

Com o consentimento dos/as colaboradores/as, as entrevistas foram gravadas com equipamento celular através do aplicativo *Gravador* disponível na loja *Apple Store*. Após realização das entrevistas, estas foram transcritas com auxílio da tecnologia e inteligência virtual. O programa de computador online, de domínio pago, *Reshape* foi escolhido para a transcrição do áudio das entrevistas. Este programa funciona pela compra de “minutos” de áudio e após uma renderização transcreve em texto o conteúdo da gravação. Cada uma das transcrições foi revisada manualmente

¹⁹ Para mais informações acessar: <https://www.instagram.com/cidicacanela/>;

duas vezes pela pesquisadora, ouvindo o áudio e comparando com o texto, corrigindo equívocos de “tradução” e escrita. Encerrada esta etapa, as transcrições foram retornadas aos entrevistados e entrevistadas por meio do aplicativo de comunicação *WhatsApp* a fim de obter validação das informações. Apenas um dos colaboradores solicitou correções, mas manteve a autorização do uso do seu depoimento. Uma das entrevistas, por escolha da colaboradora, foi realizada por meio da resposta escrita das perguntas. Nesta as perguntas foram entregues em uma folha digitada e impressa. O retorno da entrevista também se deu dessa forma. Juntamente com a entrega e retorno da transcrição, os/as colaboradores/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 12).

Importante ressaltar que além das entrevistas semiestruturadas, ao longo das tardes observações e interação com o campo, me utilizei também das entrevistas não estruturadas as quais permitem “[...] a realização de explorações e persegue pistas na tentativa de obter maior profundidade de informação” (MOLINA NETO, 2010, p. 76). Tura (2003, p. 198) ainda aponta para a potencialidade desse tipo de entrevista, a qual “[...] permite conhecer as regras do jogo, entender códigos, confrontar posições”. Estes momentos consistiam em conversas informais com as pessoas das escolas.

Por fim, a análise documental ocorreu no sentido abordado por André (1995) na qual documentos foram usados para complementar e contextualizar informações produzidas em outras fontes. Os documentos analisados foram os projetos- pedagógicos das escolas Cedro e Bracatinga. A análise desses documentos ocorreu mediante autorização da direção e posterior entrega do arquivo. A forma de leitura e análise consistiu em três etapas: 1) leitura na íntegra do documento; 2) anotação das características estruturais e pedagógicas importantes para a descrição das escolas; 3) análise do tratamento das práticas corporais pelo documento;

3.5. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E VALIDEZ INTERPRETATIVA

O processo de análise das informações se caracterizou pela utilização de diversas fontes de produção de informações. A este processo chamamos de triangulação o qual é bastante comum na etnografia e “impede a aceitação das impressões iniciais” (MOLINA NETO, 2010, p.132).

A análise se iniciou com a releitura das informações produzidas no diário de campo, as transcrições das entrevistas e as anotações referentes ao PPP das

escolas. Estas informações foram organizadas em 264 unidades de significado que tinham como função sintetizar o conteúdo produzido. Em seguida, reagruei estas unidades sob 29 conjuntos mais amplos de significado. Estes, alocados de acordo com a sua relação com os objetivos específicos da pesquisa, produziram duas categorias de análise: 1) A escola de tempo integral e o diálogo com as práticas corporais; 2) As “dimensões” do acesso às práticas corporais. A respeito dessa última, outras cinco subcategorias foram relacionadas: 1) Lugares e tempos; 2) Relações interpessoais; 3) Coletividade; 4) Agência pública; 5) Educação para o lazer.

A partir dessas categorias e em um processo intenso de ir e vir (WITTIZORECKI, 2009) entre as informações produzidas e as categorias de análise, bem como os referenciais bibliográficos, procurei responder os objetivos que esta pesquisa se propõe. Para tal, como nos ajuda a pensar Molina Neto (2010) há a necessidade de uma credibilidade e, portanto, de uma validade para que o que se pensa e escreve tenha formato de ciência.

Um primeiro conjunto de validade que esta pesquisa passou foi através dos documentos de autorização para realização da pesquisa de campo nas escolas, das entrevistas com os colaboradores e da vistoria dos documentos. Todos foram assinados e devolvidos à presente pesquisadora. Outro conjunto diz respeito ao processo de devolução das entrevistas transcritas aos colaboradores para que verificassem as informações e que, caso tivessem correções e/ou apontamentos, informassem para que modificações fossem feitas. Em sequência, o processo de validade se deu pela própria triangulação das informações.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

O presente capítulo ilustra os achados da pesquisa de campo que tem como objetivo compreender como se configura o acesso às práticas corporais em duas escolas da rede municipal de educação de Canela. Para tal, exploro as categorias de análise “A escola de tempo integral e o diálogo com as práticas corporais” e “As dimensões do acesso às práticas corporais” em dois subcapítulos.

O primeiro deles, intitulado “Um elefante sentado na sala disfarçado de abajur - A escola de tempo integral e o diálogo com as práticas corporais” irá abordar sobre os apontamentos e entraves indicados pela literatura a respeito da ETI e como isso reverberou no diálogo com as práticas corporais das escolas Cedro e Bracatinga. O objetivo do subcapítulo é expor como esse modelo de organização do tempo e da proposta escolar reverbera na concepção e na centralidade das práticas corporais no currículo das escolas.

O segundo deles, intitulado “Um elefante-abajur com quatro lâmpadas apagadas - As ‘dimensões’ do acesso às práticas corporais” irá tratar de como essas dimensões configuram o acesso às práticas corporais nas escolas Cedro e Bracatinga. O objetivo do subcapítulo é mostrar como fui compreendendo que o acesso não era uma palavra simples e que este era, no campo das escolas, inteiramente pautado por questões que extrapolaram o mero ingressar e se aproximar.

4.1. UM ELEFANTE SENTADO NA SALA DISFARÇADO DE ABAJUR - A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIÁLOGO COM AS PRÁTICAS CORPORAIS

Começo com uma forte sugestão de imagem: um elefante na sala disfarçado de abajur. Quem poderia não ver? Como seria possível evitar uma imagem tão absurda? Por certo, se o elefante estivesse ali por bastante tempo, com uma lâmpada posicionada na longa tromba, quem olhasse sem muita atenção acharia um móvel bastante excêntrico e sem mais perguntas sentaria no sofá com um livro nas mãos, aproveitando a luz vinda do “abajur”. Olhos acostumados. Olhos desatentos. Olhos que, por avistarem só a luz, perderam de vista a fonte dela, o abajur, o elefante. Posso dizer seguramente, seguindo a metáfora, que foi só quando tentei desligar o abajur que percebi o elefante na minha sala. Levei um susto! Como eu poderia não ter visto?

Nesta pesquisa, a escola de tempo integral foi meu elefante. E de repente percebi que o que eu vinha tentando interpretar estava encharcado dessa concepção de escola e de educação que muito difere de uma escola de jornada regular. Não era apenas o acesso às práticas corporais que eu poderia ver, mas este “na” escola de tempo integral a qual tem suas escolhas, suas concepções e operações. A partir disso, o que se seguiu percorreu leituras, reestruturações e redirecionamentos. Apresento a seguir, portanto, o diálogo das escolas de tempo integral Cedro e Bracatinga com as práticas corporais.

Como já explicitado, as escolas municipais de Canela passaram a adotar o tempo integral de forma progressiva a partir do ano de 2019. Esse tempo integral consiste em uma jornada escolar de 9 horas e 30 minutos de segunda-feira a sexta-feira, envolvendo um tempo de aula das 7h30min da manhã até as 17h da tarde. Ao longo desse tempo, a jornada escolar seria organizada de modo a comportar aulas regulares, aulas de reforço e oficinas, bem como a alimentação dos estudantes (lanche da manhã e da tarde e almoço).

Tal dinâmica foi um desafio para as escolas municipais, gerando mudanças estruturais bastante significativas na organização escolar. Na fala de uma colaboradora, notamos como isso reverberou no trabalho docente:

Até a gente saber como é que funcionava. A logística de que hora entra, que hora sai, como é que é o almoço, como é que vão pro almoço, escova dente, onde ficam, com quem ficam, o que fazem. O que a gente pode cobrar nesse período. Até a gente ver se eles vão ficar cansados, se eles vão aguentar. O contraturno vai ter o quê? Tudo isso foi uma experiência pra nós também. Agora tá mais tranquilo. Claro, todo ano aumenta uma série. Mas a gente já sabe, pelo menos, como caminhar (Entrevista com a diretora Violeta em 05/12/2022).

Na fala da diretora, observamos diversos questionamentos a respeito de uma “logística” da escola de tempo integral. Havia dúvidas sobre o modelo de organização que a escola precisaria adotar para dar conta das novas tarefas e demandas. A diretora perpassa em sua fala tanto questões estruturais quanto curriculares, sinalizando uma preocupação para com esses desenrolares dentro do novo modelo escolar.

Cavaliere (2009) nos ajuda a pensar nos modelos de organização para a ampliação do tempo nas escolas que vêm se estabelecendo no Brasil. Para a autora, podemos resumir em duas vertentes:

Uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

A autora ainda avança para a denominação desses modelos, sendo o primeiro, *escola de tempo integral* e, o segundo, *aluno em tempo integral*. A escolha, portanto, de um ou outro se baseia muito mais em questões específicas da coordenação da administração pública do que na viabilidade da inserção deles nas unidades. Esta escolha pode, inclusive, revelar certa concepção do papel da administração pública e da instituição escolar em relação à educação. Assim, observei que o modelo que a rede municipal de Canela optou foi aquele que propunha mudanças no interior das unidades escolares, ou seja, a escola de tempo integral.

Nesse modelo, as principais modificações estruturais ocorridas nas escolas Cedro e Bracatinga durante o período da realização da pesquisa foram a construção de novas salas de aula, chamadas de “sala de aula modulares”. Essas constituem-se por serem de construção rápida, alicerçadas sobre sustentações de concreto que permitem o encaixe de módulos. Nesse mesmo sentido arquitetônico foram construídos também blocos de banheiros. Em um trecho do diário de campo revelo a construção dessas salas na escola Cedro: “Observo as salas modulares bastante adiantadas. Já fechadas e recebendo alguns últimos retoques. Os ares-condicionados permanecem no corredor.” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2022).

A construção dessas salas se deu ao longo do ano letivo de 2022 na escola Cedro e apenas no início do ano letivo de 2023 foram entregues e utilizadas pelas novas etapas a serem contempladas pelo turno integral. Nesse ano de 2023, o projeto abarca os estudantes de 1º a 5º ano que progressivamente foram adentrando as formulações da escola de tempo integral.

Já em relação às modificações curriculares, manifestadas como preocupação na fala acima da diretora Violeta, pouco se avançou em relação ao que se pretendia em 2019. A rede, no que se manifestou nas escolas observadas, ainda está engessada em uma ideia de “turnos” e isso é também tensionado pela fala da diretora Violeta. Ao questionar “*o contraturno vai ter o que?*”, a colaboradora reafirma um posicionamento muito comum sobre a escola de tempo integral que gira em torno de uma concepção de turno único ou contraturno. Para Souza (2018) o turno único é

aquele que intercala as atividades artísticas e corporais com as atividades das disciplinas escolares obrigatórias e o contraturno seria aquele em que a manhã é reservada para atividades de maior concentração e o turno da tarde para aquelas voltadas ao corpo e a arte.

Através da análise dos documentos escolares, PPP, das entrevistas e das observações do campo, ficou bastante claro que o que ocorre nas escolas Cedro e Bracatinga é uma organização escolar da escola de tempo integral em turno e contraturno. O PPP da escola Cedro, por exemplo, ao tratar do ciclo de 1º a 3º ano, especifica as atividades de acordo com essa divisão, estabelecendo a manhã com os chamados componentes curriculares do ensino globalizado (Língua Portuguesa, Matemática, História, etc.) e a tarde com a parte diversificada do currículo (apoio pedagógico, esporte e lazer, cultura e arte, etc.).

Essa divisão acaba colaborando com uma fragmentação do ensino e indo de encontro ao que se projeta para uma escola de tempo integral que tem em seu cerne a Educação Integral, de formação humana e de transformação econômica, cultural e social. Corroborando com esse pensamento, Silva e Souza (2017, p.195) afirmam que para cumprir com o compromisso de formação cultural diversificada, “a escola dividida em turnos necessita repensar e problematizar esses tempos, assim como os objetivos da Escola Integral de Tempo Integral”.

Nesse sentido, ao analisarmos outro trecho do relato da diretora, percebemos algumas nuances da organização curricular da escola de tempo integral na rede municipal de Canela

Veio primeiro uma proposta. Veio a proposta pronta pra nós. Que era pra ser feita até às três horas, para fazer o reforço da manhã. Que os dois turnos têm que ter essa ligação, têm que trabalhar juntos. Os professores têm que trabalhar juntos (Entrevista com a diretora Violeta em 05/12/2022).

Na esteira de Silva e Souza (2017) questiono e problematizo essa escola “de turnos” observada no campo de análise da presente pesquisa e com isso lanço luz para uma frase do trecho acima: “*Veio uma proposta pronta para nós*”. A afirmação revela a inconstância do diálogo quando se trata da direção que a educação irá tomar. Os professores, estudantes e gestores têm sua participação e opinião omitidas em um processo em que são protagonistas o que reverbera no que Messa et al (2019) expõe ao falar da realidade de implantação do regime integral em uma escola de Campinas-SP:

O processo de mudança de regime regular para integral dessas escolas provocou mobilização, debate e certa resistência por parte de alguns profissionais das unidades e da Secretaria de Educação, pois não houve amplo estudo prévio dos impactos para a necessária adequação estrutural e pedagógica demandadas pela nova proposta (MESSA et al, 2019, p. 199).

Apesar de não ter me encontrado com nenhuma mobilização e resistência em relação ao tempo integral nas escolas da rede municipal de Canela durante o tempo da pesquisa, Cavaliere (2009) me ajuda pensar em outras formas de resistência e mobilização, como por exemplo, a mudança para outras redes de ensino que funcionem em jornada regular. Ao tratar das formas de socialização das camadas populares e a estreita relação com o trabalho juvenil em diversas modalidades, a autora aponta para uma intolerância para com essa escola que se esforça em tutelar, mas não em oferecer desafios. Dessa forma, a escola de tempo integral passa a representar um obstáculo na vida de jovens que enxergam apenas no trabalho e nas relações deste um modo de socializar, aprender e se desenvolver.

Apesar disso, a ampliação do tempo escolar e das funções da escola têm sido defendidos como facilitadores do processo de adaptação entre os modos de socialização das camadas populares e o modo de socialização da escola através do enriquecimento da vida cultural da instituição. Isso só pode ocorrer por meio de atividades desenvolvidas por professores e professoras cientes dos compromissos de uma educação integral e que articulem os conhecimentos aos múltiplos lugares e tempos disponibilizados na escola.

Dessa forma, ao dizer que *“os dois turnos têm que ter essa ligação”*, a diretora revela um ponto importante para que se possa romper com uma ideia de turno e contraturno uma vez que o alinhamento da proposta pedagógica colocaria em vigor um ensino contextualizado e por sua vez mais significativo para os estudantes. Isso, para Moll e Leclerc (2013), só é possível quando as relações se estabelecem em um cotidiano em que o tempo é alargado em um mesmo espaço, rompendo com a escola cerceada por turnos. Ao manter essa divisão, por outro lado, as autoras alertam para a existência de duas escolas em uma só instalação.

Apesar disso, a experiência de campo, portanto, demonstrou a concepção de turnos presente no currículo das escolas Cedro e Bracatinga. Sendo o turno da manhã correspondendo ao ensino globalizado e o da tarde a parte diversificada. E aqui cabe anunciar outro potente trecho da fala da diretora:

O algo diferente (no contraturno) que foi pensado pela secretaria era ser teatro, esporte, atletismo. Porque a nossa escola aqui, nós temos espaço,

nós temos quadra, nós temos ginásio. Tem uma professora de educação física. Foi pensado várias coisas. Música, porque antigamente a nossa escola era musical. Nós temos toda a banda. Nós temos violino, nós temos violoncelo, nós temos tudo. E no primeiro, segundo ano, tudo funcionou. Porque nós tinha a professora (nome suprimido) aqui, depois que ela saiu, acabou [...] Nós temos o atletismo, que a escola buscou. Então nós temos o terceiro, quarto, quinto e sexto anos. Nós temos esse atletismo. Nós temos a capoeira, que veio pela secretaria. E nada mais (Entrevista com a diretora Violeta em 05/12/2022).

A partir da fala da diretora, percebemos que se idealizava certa centralidade das práticas corporais no currículo da escola de tempo integral no que se optou chamar de “*diferente*” e por diferente há que se entender aqui as práticas artísticas e corporais. Havia, entretanto, uma divisão bem clara do espaço que estas ocupariam: “*depois das 15h*”. A centralidade a que me refiro aqui é justamente nesse tempo “a mais” da escola de tempo integral que apesar de ter seu fazer pautado em turnos ainda reservava parte dele para as práticas corporais, fato que não se observa nas escolas de jornada regular uma vez que tais manifestações são quase que exclusivamente de responsabilidade da Educação Física.

Ao remontarmos às orientações dos documentos nacionais em relação à escola de tempo integral, podemos compreender parte desse posicionamento curricular em conferir um protagonismo às práticas corporais. No Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, em seu artigo 1º, inciso 2º, observamos:

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010).

Cumprindo com o que visa a legislação, o currículo da escola de tempo integral Bracatinga apresenta atividades que se desenvolvem no âmbito do esporte. Assim como esta, a escola Cedro também direciona esforços em envolver os estudantes em atividades voltadas a esse fim.

Temos alguns projetos como: atletismo, EducaBike, Olimpec que são desenvolvidos pela professora Hortênsia de Educação Física que desenvolvia treino de corrida com um grupo de mais ou menos 60 alunos (parado por enquanto); o Educabike é realizado na escola e no bairro, onde a professora Hortênsia realiza aulas práticas e teóricas onde os alunos são incentivados ao uso consciente da bicicleta [...] estamos retomando esse ano, pois ano passado não teve; a Olimpec é um projeto da SMEEL para o qual a professora Hortênsia realiza treinos no turno inverso (Entrevista com a diretora Cravina em 09/03/2023)

No entanto, ao pensar sobre alguns aspectos da presença dessas atividades na escola, sublinho a última frase da diretora Violeta da escola Bracatinga “*e nada mais*”. Ao falar do cenário atual, a professora sublinha certa insatisfação como se houvesse o interesse e a necessidade, no entendimento dela e da instituição, de haver outras atividades relacionadas às práticas corporais ocorrendo na escola. Sublinho também as frases da diretora Cravina da escola Cedro “*parado por enquanto*” e “*estamos retomando esse ano, pois ano passado não teve*”. Esta por sua vez reitera uma característica oscilatória e descontínua das atividades corporais no âmbito da escola. Revela também um conjunto de ações entre a escola, a SMEEL e a professora de Educação Física no que tange a realização (ou não) desses projetos.

Apesar de não ser possível, por ora, rastrear a razão da limitação de atividades e também da descontinuidade delas, Silva e Silva (2013) nos dá pistas para compreender esse diálogo da escola de tempo integral com as práticas corporais, passando pela própria constituição da escola pública.

A maior oferta de vagas no nível de ensino obrigatório teve como contrapartida “pequenos ajustes” locais que, em geral, representaram “encurtamentos” no tempo e no espaço educativo escolar. [...] A expansão escolar no Brasil constitui-se, de fato, com essa marca. A produção de uma escola precária para o atendimento dos segmentos sociais mais pobres, comumente vista como uma “expansão desordenada”, é orgânica ao baixo alcance dos projetos inovadores, do fato de que estes, ainda que fossem concebidos para chegar a todos, jamais chegariam, pois, seu alcance não dependia da vontade de quem produzia os projetos, mas das relações que formavam a base real da sua implementação. A função real assumida por esses projetos implica que eles se realizem como uma chance para poucos e uma promessa para muitos (SILVA, SILVA, 2013, p. 124).

Observei que estes “pequenos ajustes” foram ocorrendo em diversas esferas das escolas Cedro e Bracatinga, “encurtando” o acesso e, por sua vez, o diálogo dos estudantes com as práticas corporais. Apesar de serem escolas privilegiadas do ponto de vista estrutural, como diz a diretora da escola Bracatinga, “*nós temos espaço, nós temos quadra, nós temos ginásio*”, ambas sofrem com uma “expansão desordenada” uma vez que as demandas não acompanharam as possibilidades de oferta curricular das escolas municipais de Canela. Como apontado no trecho acima, o alcance das propostas em educação diz mais sobre as relações reais, no “chão da escola”, que podem efetivar um projeto do que da vontade daqueles que o idealizaram, gerando o que vão chamar depois de uma “ampliação para menos”.

Pensemos que seja pela divisão por turnos ou por uma verticalização dos projetos e propostas da educação, o que me parece é que o diálogo da escola de

tempo integral com as práticas corporais se interpela pela própria constituição na rede municipal de Canela dessa proposta curricular de educação. Ora, um currículo que tem em seu cerne a educação integral, de formação humana, ou seja, que dá centralidade para o aspecto formativo das práticas corporais, mas que não se efetiva na prática pedagógica, é então um currículo escolar tradicional e que pode ainda reproduzir e potencializar os problemas de socialização e aprendizagem já observados na escola convencional.

E nesse caldo crítico para com a constituição da proposta de implementação das escolas de tempo integral na cidade e nas escolas observadas, reitero o que disseram Silva e Silva (2013) ao conceituar essa “ampliação para menos”:

Isso se dá devido ao baixo investimento na educação pública; à reiterada precariedade das instalações escolares e das condições de trabalho docente; e ao uso instrumental da escola para a realização de tarefas que deveriam estar a cargo de outras políticas sociais, como as de saúde, trabalho, cultura e assistência, que desviaram o trabalho escolar de sua especificidade e esvaziaram a escolarização como direito social ao conhecimento e à cultura (SILVA; SILVA, 2013, p.126).

Investimento pode ser uma palavra artilosa. Quase sempre está relacionada a uma ação no campo do capital, na esfera econômica, e por assim o ser pode esconder uma outra compreensão. Essa outra compreensão diz respeito ao investimento pedagógico. A partir deste em um planejamento sólido e coerente há possibilidade de direcionar os esforços necessários para construir uma educação integral potente.

Além da questão organizacional, outro “encurtamento” observado nas escolas se deu na ausência de educadores para a condução da rotina básica de uma escola de tempo integral, bem como na ausência dos devidos espaços de formação docente. Tal situação esvazia as possibilidades de aprofundamento de experiências que uma Educação Integral propõe, além de desvalorizar e intensificar o trabalho daqueles que ainda permanecem na escola. E nesse cenário de instabilidade do quadro profissional das escolas, como o ensaiado na fala das diretoras e sublinhado no trecho acima, qualquer tentativa de diálogo desse modelo educacional com as práticas corporais fica fragilizado e lançado a esfera daquilo que é “possível” na escola em detrimento da esfera daquilo que é de direito.

Grando e Madrid (2017, p.43) nos ajudam a pensar a questão da formação de professores nesse contexto da educação em tempo integral

A formação inicial e continuada deve ser considerada a ponte para a construção de uma verdadeira proposta de educação integral. Analisando

criticamente percebemos que, ao invés de investir na capacitação dos professores apenas lhes são atribuídas mais funções no âmbito escolar (GRANDO, MADRID, 2017, p.43)

A exemplo disso, observemos a fala da professora de Educação Física da escola Bracatinga em uma conversa informal registrada no diário de campo:

Ela (professora Rosa de EF da escola Bracatinga) comenta também que está cuidando do almoço porque não tem quem cuide e que então fica sem intervalo. Ano passado também foi assim para ela e que então ela combinava com a antiga diretora algumas folgas, mas que agora não sabe como será. Pergunto sobre quem está no turno integral e ela diz que de 1º a 4º ano todas as turmas, mas que o 5º está revezando porque não tem professor suficiente (Diário de campo, 06/03/2023)

Os respingos da ausência de investimento na escola de tempo integral para se efetivar uma Educação Integral ficam evidente na situação descrita acima. E ao retomar as falas das colaboradoras, bem como os trechos trazidos do diário de campo, centralizo a questão do diálogo desta escola com as práticas corporais para um sentido além da existência ou não de “*espaços, de quadras, ginásios*” e tempo. Há um terceiro elemento que permite ou não dialogar com e acessar as práticas corporais na escola de tempo integral Cedro e Bracatinga: as pessoas. Nem lugares (construídos pela unidade ou pela subjetividade dos estudantes) e nem tempos (estes ampliados pela escola de turno integral): pessoas.

Ao ser desafiada a responder a minha pergunta de pesquisa sobre como o acesso às práticas corporais na escola se configura, a professora Hortênsia magistralmente pontua o que eu estava observando no campo:

Então, se a gente for pensar, na nossa escola hoje, acho que tem 300 no turno. Falta espaço pra um turno integral. Ser o turno integral, entendeu? Falta espaço pra eles se movimentarem. O acesso é limitado, mas por falta de mão de obra, de repente, nem tanto pelo espaço físico. Nessa sala, por exemplo, deveria ser uma sala de dança tarde. Se tivesse alguém. Se tivesse alguém (Entrevista com a professora Hortênsia em 09/03/2023).

A última frase do seu depoimento ainda ressoa nos meus ouvidos e muitas vezes soa com diferentes pontuações: “Se tivesse alguém...”, “Se tivesse alguém!!”. A entonação com que se lê a resposta frente a problemática que a fala da professora levanta dita se esta será de conformação reticente ou de indignação exclamativa e por isso convido a um pensar para esse acessar as práticas corporais na escola.

Ao longo deste capítulo, portanto, foi possível observar que as escolas de tempo integral Cedro e Bracatinga promovem e dialogam com as práticas corporais proporcionando o acesso a estas manifestações por parte dos alunos e alunas. No entanto, ficou também evidente que esse ato de acessar é permeado por questões

que extrapolam as esferas do lugar e do tempo - esferas estas que são fortemente problematizadas pela escola de tempo integral em sua política curricular e social. O acesso é, por sua vez, pautado pela dimensão humana a qual é responsável por articular estas esferas materiais da vida, tempo e lugar.

As escolas Cedro e Bracatinga, portanto, são privilegiadas do ponto de vista estrutural à medida que tem uma variedade de lugares disponíveis, bem como no que diz respeito ao tempo disponível para uso e apropriação dessa estrutura. No entanto, a ausência e instabilidade do elemento humano articulador no âmbito da escola restringe o acesso das práticas corporais causando uma “ampliação para menos”. Compreendo até aqui que esse é um bom começo para responder à pergunta de pesquisa do presente trabalho, mas que, com base no campo e nas entrevistas, há alguns outros elementos que ajudam a configurar o acesso às práticas corporais na escola.

Para completar o percurso, é preciso ver o elefante um pouco mais de perto.

4.2. UM ELEFANTE-ABAJUR COM QUATRO LÂMPADAS APAGADAS - AS “DIMENSÕES” DO ACESSO ÀS PRÁTICAS CORPORAIS

Dessa vez eu vi num átimo. Nem pestanejei. Era mesmo um elefante vestido de abajur! Sua tromba segurava um fino aramado e na ponta uma lâmpada iluminava a sala. Tão forte era a luz, ofuscava o elefante. Dessa vez, no entanto, eu o vi! Bem parado, imóvel, mas enorme na sala.

Nesta pesquisa, o elefante é a escola de turno integral. Nesta pesquisa, o abajur, algo tão corriqueiro em uma sala que é quase imperceptível, algo que só se nota de noite quando a necessidade faz a ocasião, é o acesso às práticas corporais. Meus olhos desacostumados, atentos, enxergaram de pronto o elefante-abajur com a lâmpada forte emanando luz. Nesta pesquisa, a lâmpada acesa são os lugares e os tempos das práticas corporais.

Posso dizer seguramente, seguindo a metáfora, que foi só quando tentei desligar o abajur que percebi a existência de outras lâmpadas. Quatro lâmpadas! E de repente percebi que o que eu vinha tentando compreender era muito maior e complexo que aquela única lâmpada resplandecente. O que eu vinha pensando sobre o acesso era muito maior que a existência ou não de lugares e tempos disponíveis na escola, mesmo que sua luz fosse tão forte a ponto de não ver as outras. Esta pesquisa

representa um aproximar-se do elefante-abajur e principalmente representa uma tentativa de ligar as lâmpadas apagadas.

Como já explicitado, entendo na presente dissertação que o termo “acesso” permite elaborar outras dimensões da ação de acessar. Ao me utilizar de estudos da área jurídica e da educação, procuro ilustrar que a materialização desse substantivo possui uma “problemática” que envolve questões mais complexas que o simples fato de ingressar e se aproximar de algo, como aponta o dicionário. Essa linha argumentativa, porém, não brotou espontaneamente, foi resultado dos cinco meses que permaneci no campo observando e construindo um entendimento sobre como se configura o acesso às práticas corporais nas escolas Cedro e Bracatinga.

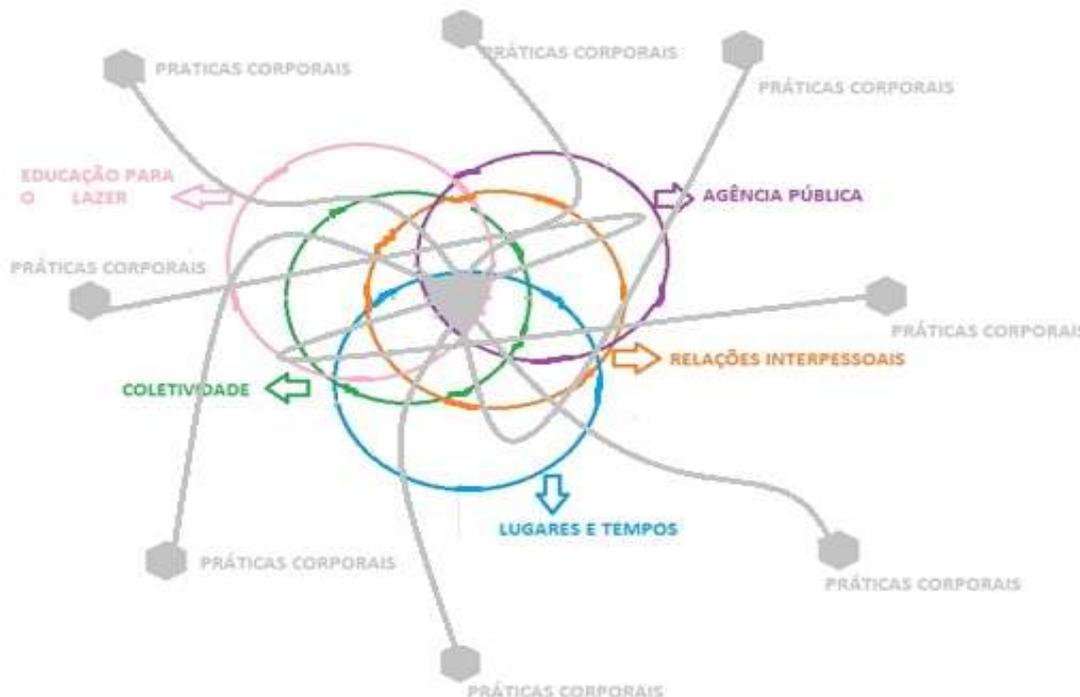
Através do processo de análise das informações que, como aponta Wittizorecki (2009), é circular e representa um fluxo contínuo de ir e vir das informações produzidas no campo para o referencial teórico e para os debates públicos, percebi que o que parecia ser a chave para compreender o acesso às práticas corporais, os tempos e os lugares, era na verdade apenas *uma* das condições necessárias para se de fato concretizar qualquer forma de acesso. Como já diversas vezes refletido ao longo deste trabalho, ao problematizar de modo circular os achados do campo, notei um deslizamento dessa condição estrutural (tempo e lugar), que até então estava em uma zona central de análise, para uma zona acessória. Quero dizer com isso que foi possível notar que haviam outros elementos que, tanto quanto ou mais que os lugares e os tempos, modificavam as formas de acessar as práticas corporais.

Parti, portanto, de um entendimento de que o acesso à cultura escolar relacionada às práticas corporais dependia única e exclusivamente da existência (ou não) de lugares e tempos, e de certa forma encerrei sobre estes o interesse de estudo. No entanto, à medida que fui vivendo, dialogando e refletindo com e sobre o campo, notei que o *acesso* era a questão central de pesquisa e sobre este havia algumas dimensões que demarcavam de que maneira as práticas corporais seriam (ou não) acessadas. Foi na leitura do campo que foi possível identificar essas dimensões e até - um risco - nomeá-las. Considero, desse modo, que orbita ao redor de cada prática corporal e de cada estudante um leque de possibilidades de acessar e que passam por essas dimensões. O movimento não é retilíneo e nem linear. Não há uma forma específica de acessar e por sua vez estar em contato com as dimensões de acesso.

Para cada singular situação é possível compreender uma dimensão que determina mais - ou menos - a forma de acesso a uma ou outra prática corporal.

Para explicar melhor essa interpretação do campo, construí o esquema abaixo:

Figura 1: Esquema das dimensões do acesso



Fonte: Elaboração própria

As linhas cinzas, portanto, indicam o movimento/interesse imprevisível e particular de cada estudante. O interesse sobre as práticas advém de inúmeras experiências pessoais impossíveis de rastrear e planificar em totalidade. Dessa forma, por uma razão - e não outra - há o interesse ou a oportunidade de acessar determinada prática corporal. É a partir desse momento que começo a explicar as dimensões que “residem” no acesso a ela. De modo ilustrativo, mas em mais uma tentativa de explicar a interpretação que discorro sobre o acesso às práticas corporais nas escolas Cedro e Bracatinga, trago um trecho do diário do campo:

Enquanto as meninas fazem as atividades, começo a conversar com Adelaide (nome fictício) para entender por que ela não vai. Ela diz que tem dor no joelho e que não pode ir. Ela percebe que não me convence e diz “no outro dia fico toda dolorida”, respondo que é normal e que a medida que ela for fazendo a dor vai diminuir. Ela responde “ai, só de olhar fico dolorida”, identifico a frase e o modo como ela falou como algo que ela parece reproduzir. Ela insiste dizendo que a mãe não permite que ela vá e que tem dores no tornozelo. Ao ver uma menina cair, ela diz “é por isso que não vou”. Continuo insistindo com gentileza, mas ela não demonstra ceder. Quando as

meninas saem (da quadra), ficam pelo ginásio e viram estrelinhas no espaço disponível. Duas delas, amigas da Adelaide, se aproximam de mim e começam a falar que no começo não iam para aula porque têm asma, mas que vão aos poucos e que aí não ataca. Elas ficam ao meu redor contando episódios e as soluções que encontraram. Uma delas, Joana (nome fictício), diz “tudo está na cabeça, temos que tentar”. [...] Mesmo elas pensando assim, Adelaide diz que não irá participar (Diário de campo 10/11/22).

Foi nesse episódio que comecei a compreender que haviam nuances pelas quais o acesso às práticas corporais perpassava nas escolas Cedro e Bracatinga. Notei que muitas vezes a existência de lugares e tempos não prevalecia sobre a possibilidade de acessar as práticas corporais. Como é possível perceber no trecho acima extraído do diário de campo, havia um lugar e um tempo, mas o acesso não se concretizou. Passei a questionar o que havia e, portanto, configurava, o acesso às práticas corporais para além dessa dimensão.

A partir da análise das informações produzidas nas observações, o conteúdo das entrevistas e a leitura crítica dos documentos acessados, conjecturei algumas dimensões que configuram o acesso às práticas corporais nas escolas Cedro e Bracatinga: lugares e tempos, agência pública, coletividade, relações interpessoais, educação para o lazer. A seguir apresento o que entendo por essas dimensões e como estas configuram o acesso às práticas corporais.

4.2.1. Lugares e tempos

A dimensão dos lugares e dos tempos representa uma dimensão satélite para a presente pesquisa. Esta, como já referido, iniciou como ponto de partida e principal forma de rastreio das práticas corporais nas escolas Cedro e Bracatinga. Por ser de aspecto visível e mensurável, foi de rápida distinção em meio às demais, no entanto quando me propus olhar para lugares assumi um compromisso de olhar para um espaço significado por aqueles que dele utilizam. Esta escolha exigiu um olhar mais atento para as práticas corporais e as relações que elas tinham com os lugares.

No capítulo anterior, discorro especificamente sobre o diálogo das práticas corporais com a escola de tempo integral e perpasso por questões que concernem aos lugares e tempos uma vez que estes estão alocados na escola de tempo integral. Neste tópico, entretanto, procurarei demonstrar de que maneira essa dimensão específica ajuda a configurar o modo com que os estudantes acessam as práticas corporais nas escolas Cedro e Bracatinga.

Como mostra Oliveira, Silva e Molina Neto (2011), há certas implicações de uma arquitetura escolar por sobre as atividades propostas por professores e professoras. Os/a autores/a afirmam que, devido a inexistência de espaços e materiais adequados, muitos professores acabam limitando a prática pedagógica ao conteúdo esportivo. Esta ação acaba por determinar as práticas que serão acessadas naquele lugar e naquele tempo. Ao responder sobre as dificuldades de manutenção do projeto de Capoeira nas escolas municipais, o professor Camboim é categórico:

Em primeiro lugar é a questão física, a questão de espaço, apesar que a capoeira é super tranquila para se adaptar, ela não precisa, eu até brinco, não precisa muito para ser feliz. [...] Então é a questão hoje, para mim, que impera mais, é a questão física, de espaço. Poder trabalhar com eles no espaço onde eles possam se concentrar, possam extravasar também [...] De um modo geral. Assim, são poucas escolas que têm uma sala maior, por exemplo, Escola Cedro (nome substituído pela pesquisadora) é uma escola que tem umas salas com um tamanho totalmente diferente, tem um ginásio, isso já ajuda muito. A Escola Bracatinga também, as salas também são grandes lá, a maioria das salas, então isso já disponibiliza, não só para mim, mas para qualquer outro prof que queira fazer alguma outra atividade diferente, enfim, já ajuda bastante (Entrevista com o professor Camboim em 06/04/2023).

Ao classificar as escolas Cedro e Bracatinga como escolas com lugares próprios e adequados para praticar a Capoeira, o professor Camboim nos ajuda a lançar por sobre essa dimensão pista de como ela pode configurar o acesso a uma prática. Nesse mesmo sentido, a fala do professor Magnólia reverbera a importância dessa dimensão:

Então, às vezes sim. Eu procuro sempre adaptar, conhecendo o espaço eu começo a adaptar. Às vezes o empecilho de espaços precários, hoje não é mais o caso, mas existem muitas escolas que estão bem desleixadas, enquanto ginásios, por exemplo, com goteiras, que às vezes no inverno, por exemplo, eu tenho dificuldade, porque a pista ela é em áreas externas. E para que o projeto ocorra o ano inteiro, eu preciso ter essa garantia de espaços cobertos. Então eu vou estar usando o ginásio, e às vezes o ginásio está com goteira, daí ocorre deslizamento, eu tenho todo esse trabalho de estar enxugando, ou então eu deixo de fazer atividade, eu suspendo a atividade. Se for para correr risco, então a atividade ela é cancelada. Então por isso que eu procuro, pelo menos, que esses espaços, por exemplo, que venha ter uma parte com cobertura, porque o nosso inverno ele é tenebroso, então às vezes ele vai até seis meses de inverno. Então o projeto não é só para seis meses, ele é para o ano todo, ele é contínuo. Então eu preciso ter essa garantia de pelo menos uma área, por exemplo, aquela área da raia dos 100 metros, que ela possa ter um telhado. Um telhado de acordo com as características do município, moderno, enfim, que não venha comprometer a própria criança que vai estar ali debaixo, mas que venha ser adequado e eu possa tocar atividade, mesmo com chuva (Entrevista com o professor Magnólia em 16/03/2023).

Dessa forma, podemos visualizar que a existência do projeto de Atletismo na escola Bracatinga não se deu ao acaso. A existência de um ginásio foi essencial para

que a prática adentrasse a escola e, portanto, fosse acessada pelos estudantes. Ao sublinhar “*eu preciso ter essa garantia de pelo menos uma área*” o professor de Atletismo corrobora com a “*questão do espaço físico*” apontada pelo professor de Camboim como ponto nevrálgico do que pode ou não ocorrer na escola.

Uma outra questão que ressoa ao pensarmos na dimensão do lugar por sobre o acesso, é que “há uma docência no espaço” (OLIVEIRA, SILVA, MOLINA NETO, 2011, p.4). E nessa perspectiva nos deparamos com alguns aspectos pedagógicos que se sobressaem no aparato arquitetônico das escolas observadas. Em um trecho do diário de campo descrevo alguns lugares identificados na escola Bracatinga:

A quadra externa possui duas goleiras com redes que me pareciam novas, uma vez que ainda possuíam a cor original e duas cestas de basquete, estas sem rede. A quadra, porém, estava trancada com corrente e cadeado, sem nenhum modo de entrar. [...] Além dessa quadra, durante a minha circulação, notei o ginásio - espaço que reservava muitas das minhas expectativas - e sobre ele é possível descrever que estava fechado por ambas as portas. Pelo vidro dessas, era possível ver uma quadra ampla e bem conservada, arquibancadas de 4 andares em praticamente toda a extensão da quadra. Pela porta que eu estava olhando, percebi um balcão com o logo da escola e alguns materiais tais como bambolês, cordas e bolas estavam por sobre ele. Alguns troféus ficavam na parede e me questionei o passado - talvez presente - competitivo da escola. Seguindo pelo espaço disponível ao lado do ginásio, foi possível ver duas portas fechadas e dois banheiros (fem. e masc.). [...] O ginásio e o prédio principal são conectados por um trilho de PAVS com corrimão pintado de azul (Diário de campo 03/10/2022).

Nesse trecho somos defrontados com alguns dos lugares pelos quais a vida escolar transita na escola em questão. Soares (2005) ao falar de uma voga do esporte, problematiza o que chama de arquitetura esportiva a qual não é inocente dentro da instituição, esta segundo a autora, “concentram e expressam conhecimento e poder são, portanto, discursos materiais que educam, constroem, socializam e induzem ao consumo de objetos, de práticas, de modos de vida” (SOARES, 2005, p.44). A docência desses espaços, portanto, volta-se ao esporte e estes são servidos por ele (o esporte). Nesse tom, é possível interpretar que os lugares descritos pelo trecho do diário são demarcados por essa característica esportiva e, portanto, sinalizam certa concepção do tipo de prática a ser acessada na escola.

Ao ser questionada sobre os principais lugares em que as práticas corporais ocorrem na escola Cedro, a professora Margarida comunica que um possui certo privilégio que outros.

A quadra, né, eles são fascinados pela quadra, lá tem a escalada, a escalada da parede, né, que eles amam, tem o futebol que os meninos já vêm todos, chuteira, eles vêm com o fardamento inteiro, né, luva, eles querem a quadra, o dia que não, nem todos os dias a gente vai pra quadra, porque tem outros

que usam também, né, daí eles, é um sofrimento, né, (Entrevista com a professora Margarida em 12/12/2022).

Nesse aspecto, a presença, nas duas escolas, de lugares como ginásio e quadras poliesportivas direcionava o interesse por parte das crianças que projetavam nele principalmente partidas de futebol²⁰. Apesar de ver um forte apelo pelo esporte por parte dos estudantes, propor práticas para além deste é essencial para ampliar o repertório motor, lúdico e cultural das crianças uma vez que, como nos ajuda a ver Silveira et al (2016, p.693), “concentrar-se apenas em poucas práticas (o futebol, [...], o vôlei, por exemplo) a partir do discurso do interesse dos estudantes é aceitar mantê-los reduzidos apenas ao seu universo particular, restritos ao que já conhecem”.

A questão da qualidade da infraestrutura e também da normatização esportiva da mesma nos convoca a pensar que outros aspectos podem conformar essa dimensão do lugar e caracterizá-la como uma. Para tal, voltemos novamente, portanto ao trecho acima que descreve os lugares da escola Bracatinga. Nele há o relato de que esses lugares, ginásio e quadra externa, estavam fechados. A respeito disso, um trecho do diário de campo e da entrevista da diretora mostra-nos uma pista de como a escola Bracatinga gerencia estes lugares:

Perguntei para ela (estudante) se eles iriam para o ginásio no dia da Educação Física e ela me diz que eles só iam quando mereciam (Diário de campo, 03/10/2023).

Mas como eles estão muito passados, né? Se passaram, perderam tudo. [...] Eu digo assim, olha, o que vocês conseguiram? Vocês ganharam toda, toda a liberdade pra fazer o que quiser em 20 minutos. Não souberam aproveitar, então foi retirado. Depois é os pequenos. Do primeiro ao quarto ano. De manhã não tem pracinha. E daí eles também ficam por aquele... A gente orienta a não ir pra cima das... Lá nas salas novas, atrás do ginásio. Tá? Onde fica meio longe. Na pracinha também não. Na frente também é proibido. Na frente ali tá sempre aberto, às vezes, o portão. E eu tenho medo. Daqui a pouco entra o cachorro ou gente. Ou eles saem, ou assim, então. Ali eles sabem que eles não podem ir. Tá? Daí eles ficam tudo aqui pra trás. E de tarde, sim. Daí tem o horário do recreio, que daí uma turma vai. O depois do recreio tem outras turmas que vão também. E depois eles também podem ficar brincando por aqui (Entrevista com a diretora Violeta em 05/12/2022).

Assim, inferimos um certo apelo à ordem, apontado por Rechia (2006) como uma das formas de controle por sobre os lugares. Também interpreto a utilização destes lugares como uma moeda de troca para um “bom comportamento” ou para “quando mereciam”. E, portanto, é nesta ação de escambo, ou seja, uma troca entre

²⁰ Ao longo da pesquisa de campo, um megaevento esportivo comandava a mídia: a Copa do Mundo de Futebol masculino. Apesar de afirmar a predominância dessa prática sobre as outras, considero que houve influências desse evento esportivo por sobre o campo, engajando a escola como um todo e não só seus adeptos.

os “bons” lugares das práticas corporais para os “maus” lugares, que percebemos mais uma vez a atuação dessa dimensão no modo com que as práticas corporais serão acessadas. Uma vez que ginásios e quadras ficam fechados, há um outro viés daquilo que poderá ser realizado e vivido.

Não quero aqui lançar juízo de valor sobre esses lugares. Não há um “adequado” e um “não adequado”; um que “permite acessar mais” e um que “permite acessar menos”. Ao contrário, o que há é a diferença do que pode ser acessado, praticado, inventado e significado em cada um desses espaços. Como afirma Rechia (2006, p.102) são “as maneiras de frequentar um lugar [...] que dão significado aos espaços e não o seu planejamento”. Dessa forma, apesar de visualizarmos que há nos lugares determinadas práticas implícitas, por exemplo, uma quadra de Futsal contém a prática dele implícita ou a existência de um balanço infantil contém a brincadeira de balançar-se implícita, o que determina como e o que será acessado é a característica humana de (re) significação.

Pulavam (as crianças) em cima dos bancos e diziam que estavam fazendo parkour e pediam para a plateia os assistir (Diário de campo 03/10/2022).

Durante esses primeiros minutos percebi algumas brincadeiras: pega-pega (árvore), corridas, polícia e ladrão, equilíbrios e acrobacias no corrimão do trilho e nos suportes para escorar e prender bicicletas (Diário de campo 13/10/2022).

(Nome de criança suprimido) então aparece e me mostra uma manobra (colocar os pés no suporte e jogar-se para trás ficando presa apenas pelas pernas) nos suportes de bicicleta (Diário de campo 03/10/2023).

Nesses trechos da rotina da escola Bracatinga, é possível observar invenções e ressignificações de lugares que possuem um uso totalmente instrumental como é o caso do suporte para bicicleta e dos bancos. E mesmo que não tenham sido planejados para esse fim, permitem o acesso a uma determinada prática corporal, a uma determinada experimentação. Nessa perspectiva, é possível visualizar a dimensão do lugar como algo que configura o acesso às práticas corporais na complementaridade de dois entendimentos: aquele apontado por Soares (2005, p.51) no qual “a arquitetura e a construção dos espaços destinados às práticas corporais jogam um papel importante na escolha e na determinação das atividades desenvolvidas. ” e também naquele sinalizado Rechia (2006) no qual

Cada sujeito imprime suas marcas naquilo que os outros lhe dão para viver e pensar. Por isso, mesmo que o espaço seja planejado para ser usado de determinada maneira, como as quadras poliesportivas ou quadras de cimento, os sujeitos podem (re) significá-lo. (RECHIA, 2006, p.98-99)

A respeito do momento da dinâmica escolar em que esses lugares e por sua vez as práticas corporais foram acessadas estão diretamente relacionados ao currículo e grade horária organizados pelas escolas Cedro e Bracatinga. Estas, como já exposto, para as turmas que frequentam a escola no período observado, é de tempo integral e, portanto, tem seus próprios arranjos curriculares. De modo geral, os tempos observados e descritos na grade horária em que as crianças estavam envolvidas com as práticas corporais foram o recreio, as aulas de recreação, os projetos de Atletismo, Bicicleta e Capoeira. Para além desses, alguns outros se destacaram. O primeiro deles ocorreu na escola Cedro:

Observo a turma do 5º ano passar animada com a professora deles para o ginásio. Fico curiosa com o que eles irão fazer uma vez que a única prof. que percebi que leva os alunos para o ginásio foi a da recreação. Vou atrás deles e vejo que a professora está com um apito. Peço licença para assistir e ela com um sorriso diz que sim [...] A professora então organiza os times em três fileiras e explica calmamente a movimentação que cada um deve fazer. Pelo modo com que ela explica e os alunos comentam, eles já fizeram isso antes. O jogo é uma espécie de Volêi, com mais pessoas em quadra. O saque e a rotação se assemelha ao do Newcon. Todos da turma participam, com exceção de 4 meninas que ficam sentadas. [...] A disputa empata em 2x2 e vão para o set desempate. Nessa hora dão uma parada e a prof. se aproxima de mim para comentar que apesar dela não ser prof. em semanas alternadas eles vêm para a quadra jogar algo “é algo que eles gostam muito e ficam pedindo”. Eu respondo que é muito bom para eles e que é uma oportunidade de se movimentar e aprender algo novo, além de estreitar relações. Ela concorda e comenta do menino (nome suprimido). Ele não jogava muita coisa, mas sempre foi líder na turma e à medida que foram jogando ele foi se testando tanto que foi chamado para a Olimpec. “Hoje ele adora”. Comenta a professora (Diário de campo 20/10/2022).

No trecho observamos uma atividade que foi construída pela própria professora e que oportunizou a prática do Vôlei a turma do 5º ano em um determinado tempo. Este tempo, entendido não só de modo quantitativo, mas também como escolha pedagógica curricular, não fora programado. Inferimos o caráter ocasional pelo tom de resposta da professora: “*É algo que eles gostam muito e ficam pedindo*”. Dessa forma, é possível observar que o tempo configurou o acesso às práticas corporais no âmbito da escola. Nesse caso, um tempo não programado e aparentemente sem vínculo com alguma proposta pedagógica/curricular.

Em outro trecho, podemos observar outro momento da dinâmica escolar, este na escola Bracatinga:

Vou até a sala dos professores pegar água e um menino entra na sala perguntando se eles poderiam ficar brincando mais um pouco. A professora olha para ele seriamente e fica em silêncio por um tempo e então responde que sim. O menino diz obrigada com um sorriso imenso e ao fechar a porta deu para ouvir ele gritando e anunciando aos colegas que o recreio era estendido (Diário de campo 15/12/2022).

Esse chamado “recreio estendido” era quando as turmas ficavam um tempo “a mais” em recreio. A quantidade não era fixa e dependia de cada professora. As razões, pelo que foi possível compreender das ações e gestos do campo, giravam em torno de um “tempo bom e de sol” e, portanto, deveria ser bem aproveitado pelas crianças para brincar na rua. Algumas anotações reflexivas do diário do campo giravam em torno de alguns tópicos:

- A presença de um recreio estendido também proporciona um maior acesso a essas brincadeiras; (Diário de campo 17/10/2022).
- Percebo que, num exemplo simples de um recreio estendido, as professoras têm autonomia para permitir também o acesso às PC... (Diário de campo 03/10/2022).

A partir dessas reflexões, bem como do tempo construído pela professora do 5º ano do trecho acima, deparei-me com certa autonomia docente para modificar a dinâmica escolar, proporcionando mais ou menos tempo de acesso às práticas corporais. Dessa forma, em um exercício inverso, compreendo que o tempo é uma dimensão do acesso e qualifica-o de modo a configurar o acesso de alunos e alunas às práticas corporais. Este tempo, entretanto, como uma fração do currículo, precisa estar em consonância com o projeto político pedagógico das escolas Cedro e Bracatinga para que seja significativo e formador, e principalmente, esteja em alinhamento a uma proposta de tempo integral que priorize a formação humana integral. Caso contrário, apesar da ampliação da jornada escolar, sendo esta de um tempo de 9h30min, sofrerá com a fragmentação e, como aponta Cavaliere (2009, p.61), o “aprofundamento da precarização da educação”. Ou ainda e simplesmente, passará a sensação de insuficiência, como ilustra a fala da diretora da escola Bracatinga:

É corrida, é atividade física, é momento cívico também. Só que você também precisa de tempo, né? E o tempo é muito... é resumido (Entrevista com a diretora Violeta em 05/12/2022).

4.2.2. Relações interpessoais

A dimensão das relações interpessoais poderia ser denominada de algumas diferentes formas: tensões e conflitos, violências e harmonias, preconceitos e desconstruções, entre outros. No entanto, uma vez que o que toca nessa dimensão é o laço entre as pessoas da comunidade escolar, este precisa ser desassociado de uma visão binária de “bom” e “ruim”, principalmente porque o desfecho que essa relação ganha na materialidade da vida não está associado com o modo com que a

relação é definida no presente. Dessa forma, opto por denominar o que o vi no campo como relações - no plural - entre as pessoas.

Muitas dessas relações na escola possuem ressonâncias que perduram por anos e conformam a experiência das pessoas e, desse modo, não foram passíveis de análise da presente pesquisa. Outras tiveram desfechos observáveis no momento de realização do trabalho de campo e aparecem aqui como eventos ilustrativos do que entendo sobre essa dimensão e como ela configura o acesso às práticas corporais na escola. Como no trecho do diário de campo abaixo:

Percebo um quinto menino entrar e falar em alto e bom som: “Vamos fazer jogo. Eu e o tu contra rapa”. Pega a bola e começa a organizar. O menino maior toma a bola e diz que não é jogo, que é chute e manda o menino sair. Ele disfarça e sai do jogo [...] Noto então o menino que foi dispensado para jogar futebol, depois de voltar da pracinha, jogando futebol com outro menino com uma bola furada (Diário de campo 13/10/2022).

Este trecho relata uma das aulas de recreação na escola Cedro e a presença de um conflito entre dois meninos que tinham o interesse comum de jogar “bola”. Apesar do interesse comum, havia um impasse sobre quem poderia determinar o jogo que se jogaria, bem como o lugar que se ocuparia para tal. Wenez, Stigger, Meyer (2013), ao estudar o recreio escolar, apontam para a questão da idade como um aspecto que organiza a ocupação do espaço. Para as/o autoras/autor, características como gênero e idade são tão potentes dentro do grupo quanto a hierarquia professor-estudante, fazendo com que “a decisão de permanecer ou não num lugar não é uma decisão individual, já que [...] o fato de querer ocupar um espaço não significa que ele possa ser efetivamente ocupado” (WENETZ, STIGGER, MEYER, 2013, p.121)

Uma vez que a relação - de poder - entre as pessoas organiza o lugar ocupado e este, como explicitado no tópico anterior, ajuda a configurar o acesso às práticas corporais, compreendemos como em um conflito, como o do trecho acima, o que está em jogo é não só o lugar que será ocupado, mas também a atividade que será realizada. Dessa forma, na situação, a sugestão de mudança feita pelo menino menor envolvia ainda a prática do futebol, mas foi rechaçada pela opinião do menino maior, fazendo com que o primeiro precisasse buscar outro lugar e outro material para realizar a prática de seu interesse. Nesse sentido, a relação interpessoal estabelecida por eles configurou o acesso a uma determinada prática corporal.

Em outros dois trechos, corroborando com os achados do estudo mencionado acima, identificamos a categoria do gênero²¹ conformando práticas e lugares e, portanto, também configurando o acesso na escola Cedro.

Até que uma menina sai da quadra e fica ao lado olhando. Pergunto por que ela havia saído e se não irá mais jogar. Ela responde que está esperando um pouco “pois os meninos não passam a bola” (Diário de campo 07/11/2022).

Elas dizem que começaram a jogar no ano passado por conta de 2 meninos que passavam a bola para elas. Uma delas aponta o menino atacante do time e diz abraçando ele “é por causa desse aqui que a gente joga futebol hoje” (Diário de campo 07/11/2022).

De maneiras distintas a relação entre as pessoas, aqui demarcada pelo gênero, configurou o acesso à prática do futebol. A diferença entre os dois trechos, a qual reside em “*meninos que não passam a bola*” e “*meninos que passavam a bola*”, produziu efeitos diferentes na forma com que as meninas experimentaram a prática corporal e, portanto, a acessaram. Ao problematizar o corpo na escola, Louro (2000) afirma que este é produzido culturalmente e discursivamente e que, portanto, possui “marcas” da cultura. A cultura do futebol, como apontou Goellner (2005), é essencialmente masculina e por isso a participação de mulheres nele envolve uma luta para que seja também para elas “um espaço de sociabilidade e de exercício de liberdades” (GOELLNER, 2005, p.150).

Dessa forma, seja por conflitos etários e/ou de gênero, as relações estão sempre implicadas em uma determinação de poder, ou seja, quem ou o que determina o que será feito, como será feito e onde. Nesse sentido, em um trecho da entrevista, o professor Camboim ao responder sobre as dificuldades iniciais do projeto nas escolas perpassa sobre questões culturais que configuraram o acesso à prática da capoeira.

Então o que eu fico sentindo é assim, um aluno chega o professor e fala, ele não pode participar, ela não pode participar porque ela é de outra religião e o pai não permite, enquanto isso a gente não pode fazer nada, a gente respeita, mas eu fico sentindo assim, por que ele não vem conversar conosco e ver o que realmente é a capoeira, o que realmente ela quer mostrar, qual é o papel dela dentro da sociedade. [...] A gente sabe que ainda ela tem preconceitos, sofre preconceitos, ainda tem aquela questão errônea, o capoeirista é a questão da religião, até o pessoal fala termos sem saber qual é o sentido, macumba, batuqueira, essas coisas todas, que é mais o motivo também que eu bato e converso com o pessoal, me disponibilizo a desmistificar essas situações (Entrevista com o professor Camboim em 06/04/2023)

²¹ Compreendo gênero como uma “noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo” (MEYER, 2013, p.18)

Assim como traz o professor Camboim, Bins (2020), em sua tese, relata que ao propor uma aproximação entre Pedagogia Griô e a Educação Física percebeu a dificuldade de alunos e alunas segurarem objetos por relacionarem-no ao batuque. Compreendo que o acesso é configurado também por essa relação de preconceito. Ao dizer “*me disponibilizo a desmistificar essas situações*” o professor corrobora com Bins (2020, p.201) no que tange trazer práticas que abordem questões étnico-raciais para que haja “possibilidade de visibilizar as diferentes culturas que compõe nossa sociedade”.

A dimensão das relações interpessoais, portanto, perpassa questões de idade, gênero, etnia e outras questões que surgem do se relacionar. Estas estão implicadas em relações de poder e cada uma à sua maneira configura o acesso às práticas corporais. Como ilustrado nos trechos do diário de campo e das entrevistas, as relações podem ser conflituosas ou harmoniosas, mas possuem desfechos diferentes do tipo de relação que o originou. Em relação ao acesso às práticas corporais, esse desfecho quase sempre, mesmo que se apresente rapidamente, continua exercendo influência na vida do indivíduo e no que ele pensa ser possível ser e fazer. Por isso, o modo com que essa cultura “marca” o corpo precisa ser abordado na escola de modo a pender a balança para o acesso - este com suas diversas nuances das dimensões vistas até aqui - e não para um “não-acesso”.

4.2.3. Coletividade

A dimensão da coletividade se apresentou em uma fala de uma das colaboradoras:

A Prof. de EF Rosa também quando tem essas corridas, também dá um suporte bom. E ela é parceira também pra tudo quanto é tipo de... Dessas movimentações. Mas eu te digo que poderia ser mais, né? Ter mais coisa. Só que não tem pessoa pra isso. Não tem pessoas com disponibilidade, horário. Que nem o Jacinto, esse agente, se dispôs. Mas não tem horário. Ah, pedir pro ‘Famoso’, apelido do sargento, voltar. Também não, tá com os netos. Então, é difícil (Entrevista com a diretora Violeta em 05/12/2022)

O excerto nos convoca a pensar na prioridade que a diretora Violeta da escola Bracatinga confere à presença de outros professores e professoras para “*poder ter mais coisa*”. Ao mencionar em rápidas linhas que não há profissionais com disponibilidade que atuem na escola, a diretora deixa escapar que esta é uma dimensão que permeia o acesso às práticas corporais na escola. Ao fazer isso,

constrói um entendimento de que é na coletividade de ações, ou seja, na participação coletiva de um conjunto de professores, que reside a solução para o “*ter mais coisa*”.

Apesar desse pensamento tocar em uma questão administrativa de oferta e preenchimento de vagas para licenciatura nas escolas, compreendo que ao falar de escolas de tempo integral se sobressai um currículo que permite pensar em outras formas de coletividade que podem garantir o acesso às práticas corporais.

Messa et al (2019) ilustra, ao descrever a proposta de implementação de escolas de tempo integral na rede municipal de Campinas-SP, projetos que articulam a participação estudantil com o currículo escolar. Propostas nomeadas pelo estudo como “Monitoria” foram responsáveis por trazer algumas práticas corporais para o ambiente escolar.

Os alunos e alunas interessados em desenvolver alguma oficina procuraram professores (as) para orientar e ajudar a organizá-la. Assim, algumas práticas se iniciaram nesses momentos, tais como as esportivas, e encontram-se sob a responsabilidade de discentes, com supervisão docente: basquetebol, vôlei três cortes, artilheirinho e futsal (MESSA et al, 2019, p.203)

Na escola Cedro foi possível observar a pleno vapor essa ideia de construção coletiva interagindo com a proposta curricular da escola, bem como no acesso dos estudantes às práticas corporais. A professora Hortênsia, ao organizar o projeto de bicicleta, envolvia os alunos e alunas que tinham disponibilidade e interesse de contribuir para com o projeto.

Só que o professor (de xadrez) saiu e a gente acabou parando. Toquei um pouco com os alunos e isso eu faço bastante. Quando eu não consigo eu acabo treinando os alunos para me ajudar, para participar junto com os pequenos, instruir porque eu acredito muito nisso Eles evoluem muito com isso né, eles têm uma responsabilidade eles abraçam a responsabilidade mesmo e eles fazem. E o outro foi o da bike que foi o último projeto. Porque eu consigo trazer esses alunos da manhã até como suporte para minhas aulas com os pequenos à tarde porque sozinho é punk. Com equipamento, tu viu né, é um que empina, é outro que... Então tu tem que ter alguém que te auxilie. Tu precisa de alguma coisa fora da quadra, tu pede para essa pessoa. E então agora o projeto atual é o projeto da bicicleta (Entrevista com a professora Hortênsia em 09/03/2023).

Nesse trecho podemos observar que a continuidade da oferta do projeto perpassa por essa relação de coletividade entre a professora e os estudantes que ajudam. Ao salientar que “*quando eu não consigo eu acabo treinando os alunos para me ajudar*”, a professora demonstra que a estratégia para a manutenção do projeto reside em uma dimensão de trabalho coletivo, ficando evidente que o acesso não depende apenas dos lugares, tempos e/ou harmônicas/conflituosas relações

interpessoais existentes em uma prática. Este passa e se entrelaça também com uma forma coletiva de pensar o acesso aos projetos e ações relacionadas às práticas corporais.

A professora garantiu no tempo em que *“tocou com os alunos”*, após a saída de outro professor, o acesso à prática corporal do xadrez. Dessa forma, o acesso na escola Cedro foi também configurado por uma dimensão coletiva que determinou a continuação, ainda que se encerrasse depois, do projeto de xadrez.

Para além da ação coletiva com estudantes, há também aquela que toca outros professores e a própria gestão escolar. Ao externar uma preocupação no trecho abaixo, o professor de Atletismo lança luz para momentos de negociação dentro das escolas que colocam em jogo a existência ou não de determinadas práticas.

Sim, a cada ano muda a gestão diretiva de uma escola. Essa é uma dificuldade. Porque aquela, por exemplo, diretora que conhecia o teu trabalho, que te permitiu que você aplicasse as tuas atividades, a tua experiência com os alunos, e ela, por exemplo, mudou de escola, então, até a outra ficar sabendo o que acontecia, leva um tempo. Então, essa é uma dificuldade. Inclusive, é uma das dificuldades que agora eu preciso enfrentar na própria Escola Bracatinga. Porque a diretora, ela foi transferida para uma outra escola. E agora chega uma nova diretora. Então, tem que dar tempo ao tempo. Então, essa é uma resistência (Entrevista com o professor Magnólia em 16/03/2023)

Ao falar de resistência, o professor ilustra mais uma nuance da dimensão da coletividade do acesso. Esta nuance perpassa certa articulação política dentro das escolas que fazem ou não com que a coletividade do trabalho docente se concretize. Ao sublinhar que *“até a outra ficar sabendo o que acontecia leva um tempo”* o professor toca em uma questão de negociação dentro de uma micropolítica escolar. A respeito desse tema, Borba, Wittizorecki, Bossle (2013) registram que essa alteração no quadro pessoal da escola pode implicar em uma mudança no arranjo escolar. Os autores também apontam que *“relações estabelecidas e reconstruídas no universo escolar podem influenciar o trabalho docente”* (BORBA, WITTIZORECKI, BOSSLE, 2013, p.76) e, portanto, influenciar na coletividade exercida pelos professores dentro da escola, afetando por sua vez o acesso às práticas corporais.

Ao expor que a necessidade de estabelecer vínculos com a nova direção coloca em uma zona de dificuldade a manutenção do projeto, o professor também nos ajuda a ver como e quanto essa dimensão interfere naquelas práticas que são e foram tematizadas na escola para além das aulas de Educação Física. Nesse mesmo

sentido, na fala da professora Hortênsia e do professor Camboim, encontramos outras pistas de como as relações de uma micropolítica atuam para a coletividade:

Então, agora a gestão é bem parceira, então a coisa funciona porque, querendo ou não, eu consigo tocar o projeto porque ela sabe que eu vou tá fazendo, que eu não vou estar enrolando, que eu vou está trabalhando e que eu vou estar buscando alguma coisa pra escola e pros alunos (Entrevista com a professora Hortênsia em 09/03/2023).

Assim, falando politicamente, o pessoal já me conhece, há muitos anos, sabe que eu estava sempre batendo nessa tecla, e resolveram dar essa oportunidade, eu conversei com o prefeito, conversei com secretários, principalmente a de educação, a coordenadora, e uma coisa que eu sempre procurei, o pessoal vê a capoeira de uma forma e não imagino o quanto que ela abrange, por exemplo, eu tenho todos os meus certificados, eu tenho cursos que eu faço, todo ano eu estou viajando, me especializando, então eu tenho uma pasta que é o meu currículo, eu tenho recortes de jornais, eu tenho audiovisual, eu tenho todo o material que comprova que eu sou capacitado, a influência do trabalho que a gente desenvolve, então isso também eu apresentei para eles, acredito que foi uma boa carta de apresentação, que é diferente alguém chegar só dizer eu sou isso e isso e ponto final (Entrevista com o professor Camboim em 06/04/2023).

Assim como na fala do professor Magnólia, na fala dos professores/a acima existe uma preocupação para com o respaldo que um trabalho consistente possui frente aos colegas da gestão. Podemos inferir que para os/a colaboradores/a essa credibilidade que o trabalho docente conquista no âmbito escolar alicerça certas garantias, dentre elas, a de permanência. E na medida que o professor ou professora se mantém na escola, um trabalho coletivo entre gestão e professor/a se estabelece permitindo que o projeto se desenvolva. Em uma cascata de ações, percebemos que o acesso dos estudantes a estas práticas corporais mencionadas depende de acordos realizados em diferentes momentos e ao longo do tempo.

A dimensão da coletividade, ou seja, de um trabalho coletivo que desemboque em um acesso às práticas corporais, também ficou evidente nas relações estabelecidas entre a escola e a comunidade.

Eu falei, ah, a parede de escalada dá pra gente ter? E daí ela (diretora) foi atrás dos ganchos e tal e eu fui atrás de alguém que colocasse aqueles ganchos sem cobrar nada pra gente. E o pessoal que fez é o pessoal que trabalha no Natal de Canela. Foram eles que colocaram. (Nome suprimido), exclusivamente, e o (Nome suprimido), eles vieram aqui e colocaram os nem sei como chama. As garras, né? Que ficariam melhor pra todas as séries praticarem. E aí a gente usa na aula de educação física, principalmente com os pequenos, porque pros grandes é muito fácil eles chegarem lá em cima, né? Com os pequenos é bastante desafiador. A gente bota os colchões embaixo colchão normal, que a gente conseguiu de doação também, da Casa dos Colchões, e a gente faz o trabalho aqui na parede de escalada (Entrevista com a professora Hortênsia em 09/03/2023).

Nesse trecho, compreendemos como a atuação de alguns segmentos da cidade de Canela possibilitaram a experimentação de uma determinada prática bastante específica e não usual na escola. Dessa forma, ilustro mais uma vez de que maneira compreendo que essa dimensão afeta e configura o acesso às práticas corporais na escola Cedro. Não só em momentos dirigidos e em contexto de aula, mas também em formato de livre vivência, como no relato abaixo na escola Cedro.

O 4º ano então vai para o ginásio. Suas atividades são um pouco diferentes das outras turmas uma vez que a parede de escalada é disputadíssima. Ali um ajuda o outro a subir e descer (Diário de campo, 07/11/22)

Nesse acúmulo de acordos e articulações, fruto de um trabalho coletivo, observamos as crianças da escola Cedro acessar e experienciar a parede de escalada, bem como aulas de bicicleta. Observamos também as crianças da escola Bracatinga acessarem as práticas do Atletismo. Observamos estas duas escolas acessarem os conhecimentos da Capoeira. A presença de um lugar, portanto, perpassa a dimensão humana de construí-lo, pensá-lo e projetá-lo em *coletividade*. Seria impossível pensar a presença do lugar de modo isolado, bem como os seus efeitos. O acesso por sua vez foi configurado a partir de um lugar, em um tempo, conformado por inúmeras relações interpessoais, mas principalmente pelos atos de um coletivo de pessoas que se articulou antes, durante e depois desse acesso se concretizar.

O acesso às práticas corporais se configura nesse sentido de ação humana coletiva e, sem esse trabalho articulado, este estaria inteiramente comprometido. Nóvoa (2022, p.68) ao pensar em uma metamorfose da escola, afirma que esta ocorre “sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes”. Assim, percebemos que esta dimensão do acesso, relaciona-se com aquelas já percorridas, mas em certa medida se sobrepõe. Devemos a ela a potência de um fazer docente engajado em uma formação escolar mais justa e democrática, atenta aos conhecimentos do mundo e capaz de estreitar laços entre as práticas corporais e os estudantes.

4.2.4. Agência pública

A dimensão da agência pública trata de alguns pontos interpretados no campo que expuseram a atuação do órgão público, aqui entendido na execução da SMEEL, e a participação da escola como promotora de grandes modificações dentro da

escola. No trecho abaixo extraído do diário de campo, a diretora da escola Bracatinga nos convida a pensar sobre essa dimensão e como ela configura o acesso às práticas corporais na escola.

Diretora Violeta comenta sobre a pracinha nova. Ela diz que queriam colocar em determinado local da escola que era de difícil acesso e que ela e o CPM se envolveram e saíram medindo espaços para que pudessem instalar a pracinha nova. Comenta “hoje todos veem a pracinha montada e agradecem a prefeitura, mas quantos memorandos eu enviei pedindo? Quanto tempo levou até eles virem e instalarem?” (Diário de campo, 05/12/2022).

No tom de sua observação, a diretora Violeta sublinha certa resistência e burocracia para com as solicitações advindas das escolas. Ao dizer, “*mas quantos memorandos eu enviei pedindo?*”, inferimos um descompasso naquilo que é proposto pela secretaria e aquilo que é pedido pelas escolas. Em outro trecho, este extraído da entrevista da professora Hortênsia da escola Cedro, percebemos este mesmo aspecto:

Em parceria com a comunidade. Nada, eu acho, de projeto que nós fizemos envolveu o órgão público. Nada. A não ser os transportes pro atletismo. Também, depois de muito brigar eles começaram a nos ceder um transporte a cada três meses, sei lá. Então eu tinha que fazer um calendário das corridas que eu tinha que sair. E no amor e na paz, né? Porque eles não pagavam nada. [...] O órgão público ele barra tudo né. O projeto do atletismo, quando a gente tinha a secretária, antes da secretária atual, ela proibiu o atletismo. A gente foi participar de uma competição na Sogipa e ela não autorizou. Ela falou que a secretaria não ia ajudar, que ela não liberaria e que ela não estava autorizando. E eu falei que eu não precisava da autorização dela porque era um domingo. A única autorização que eu precisava era dos pais da escola (Entrevista com professora Hortênsia em 09/03/2023).

Nesse sentido, o que quero explicitar com agência pública na presente pesquisa percorre um não agir do órgão público, fato que foi inferido nas falas das colaboradoras. Quero dizer com isso que esta dimensão está a todo momento agindo por sobre o acesso às práticas corporais à medida em que são a própria escola e seus educadores mantidos pelo poder público, no entanto esta o configura quando passa a um “não agir” restando a escola uma sobrecarga mascarada de autonomia. Novos acordos e movimentos precisam ser feitos para sobrepor a “falta de agência” do órgão público.

90% é a escola. É a escola que... porque aqui a gente escolhe o que a gente tem que fazer. Ah, eu quero o laboratório de ciência. Eu quero a biblioteca. Eu quero os jogos, eu quero os livros. Então é a escola que gerencia. Eu quero as TVs. Eu quero TV *smart* em todas as salas. Eu quero internet em tudo. Eu quero que eles tenham acesso a tudo. Ah, eu quero a parte... quero pintura, quero cortina. Tudo isso é nós que resolvemos aqui. Nós que gerenciamos e compramos. O maior, assim, a pracinha, a limpeza do pátio. Também isso tem uma parte nossa. Nós vamos atrás de parceria aqui da comunidade. A gente consegue, eles vêm, limpam, né? E é essa gurizada que nos ajuda. Mas 90% do gerenciamento disso aqui é nosso. É a escola,

as cabeças que estão aqui. Cansando e querendo mais (Entrevista com a diretora Violeta em 05/12/2023)

A dimensão da agência pública, portanto, configura o acesso às práticas corporais nas escolas Cedro e Bracatinga na medida em que desassistiu as escolas das condições de executar ou bem executar planejamentos em direção às práticas corporais. Por certo que trago aqui apenas um lado da história uma vez que não foi possível rastrear as razões pelas quais a secretaria (no nome das pessoas que a gerenciam) agiu em sentido contrário ao projeto de Atletismo ou a instalação da pracinha, mas sobre este ainda assim é possível compreender como essa dimensão pode configurar o acesso nas escolas observadas.

4.2.5. Educação para o lazer

Por último, no sentido de explanação e não de ordem, reflito sobre a dimensão da educação para o lazer. Como ensaiado no capítulo do referencial teórico “Escola como lugar das práticas corporais”, as práticas corporais se inserem no âmbito do lazer e podem assumir um caráter educativo. Essa dimensão, portanto, diz respeito ao que toca a vida “fora da escola” e dá sentido e significado para o que as crianças experienciam na escola Cedro e Bracatinga, como nos trechos abaixo do diário de campo registrando dois momentos na escola Cedro.

De onde eu estava, via tudo acontecer, até que um menino veio até mim e me contou uma história. Ele me mostra sua bike e diz que ganhou de presente por aprender a andar. Disse que ele estava andando tanto e tentando empinar que sua mãe teve que trancar sua bike para que ele não andasse. Aí ele diz para mim “Olha só, olha o grau que eu sei fazer! ”. Acho graça da frase e fico olhando. Ele ergue levemente o pneu da frente e fica orgulhoso disso. Eu o parablenizo (Diário de campo, 23/03/2023)

Em mais uma metáfora animal, percebo que os bateres de asa das borboletas na escola causam grandes tsunamis pela comunidade escolar. Quando o menino diz que “*ganhou de presente por aprender a andar*” ilustra o tsunami que se iniciou em uma série de eventos passados.

Professora Hortênsia comenta “inclusive foi por essa menina que o projeto começou”. Fico impressionada por ainda não saber essa história e fico atenta. A professora conta que quando a menina estava no 4º/5º ano vivia pedindo por um passeio ciclístico para os lados que ela andava. E aí teve um dia que a professora cedeu e fez o passeio e várias crianças foram e daí surgiu a ideia de montar o projeto de bicicleta (Diário de campo 23/03/2023).

As situações, embora em temporalidades diferentes, se assemelham e se entrelaçam. Se assemelham porque fazem menção a um experienciar as práticas corporais em um contexto de lazer, externo à escola, e se entrelaçam porque

dependem uma da outra para acontecer “na” escola. Dessa forma, o que podemos chamar de educação para o lazer configura o acesso às práticas corporais na escola uma vez que amplia as possibilidades de vivenciá-las em diferentes espaços da vida. Rechia (2009, p. 80, grifos da autora), ao tratar do planejamento e dos equipamentos de lazer na cidade, afirma que “É interessante refletirmos também sobre **quem** nas cidades está oferecendo espaços e serviços de esporte e lazer, **para quem** eles se destinam, **como** foram planejados e **com que** objetivos” e nos ajuda a pensar sobre quais locais as práticas corporais acessadas na escola tomarão lugar fora dela visto que é nesse movimento que elas adquirem um grau de relevância para os estudantes.

No trecho da fala do professor Camboim, é possível notar uma rápida expansão da cidade que reduziu locais para a prática da capoeira:

Aqui em Canela a gente atua desde 1990, tem pontos muito bacanas, que marcam muito, o Marista, uma escola que sempre teve capoeira, o prédio da Darte, que agora não é mais, o Ginásio da Auxiliadora, que foi vendido, a gente teve capoeira lá há muitos anos (Entrevista com o professor de Camboim em 06/04/2023)

Todos esses lugares mencionados pelo professor foram remodelados para cumprir com outras demandas que não a manutenção do espaço de lazer. Essa ausência de lugares na cidade empurra a escola para um protagonismo - sem coadjuvantes - em relação a oferta de lazer, fato que já vem aparecendo no campo:

Então, até hoje, esses dias ele me mandou uma mensagem falando que estava tendo um projeto de atletismo e que não podia voltar. Então, assim, é muito gratificante tu ver alunos que saíram daqui e não tem mais educação física [...]. Posso ir aí treinar? Na maioria das vezes, a diretora até libera esse acesso deles com a gente (Entrevista com professora Hortênsia em 09/03/2023)

Apesar de entender a “*gratificação*” em ver o retorno dos alunos e alunas à escola, há que se pensar por que esses estudantes precisam retornar à escola. O rápido desmanche dos locais de lazer públicos na cidade de Canela podem ser uma pista para pensar sobre isso. Dessa forma, entendo que a dimensão de educação para o lazer configura o acesso às práticas corporais à medida que se insere na escola como uma extensão do que se vive fora dela e, portanto, significa as práticas por ela motivadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a escrita do que considero encerrar a presente dissertação, relembro-me da imagem que projetei em minha cabeça ao utilizar a metáfora do elefante para ilustrar algo que demorei para ver no campo. Provocada pelo professor orientador Elisandro, tentei encontrar o disfarce que este tomou e que me impediu de vê-lo à primeira vista. Anuncio que o disfarce é um abajur com lâmpadas ligadas e apagadas. Relembro quem me lê que em ambas as imagens, só me dei conta do disfarce quando realizei o movimento de me aproximar do elefante. Isso não foi à toa. A presente pesquisa foi resultado de um *movimento*: a aproximação e a investigação a respeito dessa cena tão excêntrica.

O movimento tinha como objetivo compreender como se configura o acesso às práticas corporais em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Canela. Sobre este, acredito, ter respondido ao longo do capítulo da análise com a reunião de alguns dos principais achados da pesquisa. Em resumo, o acesso às práticas corporais nessas escolas é configurado a partir de dimensões que caracterizam o modo com que determinadas práticas são ou não experimentadas. Estas dimensões, construídas após a análise crítica do campo, dizem respeito aos lugares e tempos, as relações interpessoais, a coletividade, a agência pública e a educação para o lazer. Todas estas configuram o acesso às práticas corporais na escola e estão em constante diálogo com especificidades de cada escola. As escolas observadas caracterizam-se por serem de tempo integral e possuem relações estreitas com concepções próprias desse modelo escolar.

Como intentei demonstrar ao longo da análise, o percurso que se faz pelas dimensões não é retilíneo e nem uniforme e pode se acentuar em uma dimensão mais que em outra. Nas escolas Cedro e Bracatinga, por exemplo, fica evidente que a dimensão da coletividade é bastante determinante no que se refere ao acesso às práticas corporais. No entanto, outras dimensões como a das relações interpessoais, conversam fortemente e, por vezes, até se sobrepõem a esta dimensão. Há que se compreender, portanto, que a leitura que faço do campo é que estas dimensões estão, mesmo que superficialmente inertes, sempre em constante movimento umas com as outras, influenciando-se mutuamente e, por sua vez, quem acessa às práticas corporais.

Assim, considero que este movimento contínuo entre as dimensões pode - como no Bing Bang - originar outras dimensões que nesse momento e nesse recorte da pesquisa não foram possíveis analisar. A intensificação do trabalho docente, por exemplo, poderia ser uma dimensão na medida em que, ao afastar o professor dos fins pedagógicos, configura o acesso às práticas corporais limitando-o às hegemônicas.

De uma forma ou outra, o acesso não pode ser entendido como uma simples palavra. Nesse contexto, este - a partir de suas dimensões - nos ajuda compreender de que maneira as práticas corporais estão presentes no âmbito da escola. Entretanto, como explicito no capítulo de abertura deste trabalho, o interesse em relação ao acesso perpassou a dimensão da experimentação e assim também o foi durante a pesquisa de campo. Observei primordialmente formas, meios, lugares, tempos, relações, gestos, códigos, símbolos, entre outros que estivessem ligados a essa forma especial de envolvimento *corporal*. Entendo, porém, que é possível acessar as práticas corporais de outras formas e, portanto, poder estar implicado em outras dimensões. Com isso, quero levantar a questão de que a presença de crianças com deficiências física, visual e auditiva nas escolas Cedro e Bracatinga foi substancial para que eu me colocasse - durante o percurso etnográfico - a pensar sobre outras formas de envolvimento que não somente a corporal, mas que de igual forma representassem um meio de conexão com a práticas corporais.

Desse modo, compreendo que: 1) as dimensões analisadas no campo podem não ser únicas; 2) o envolvimento que o acesso às práticas corporais permite pode ser *corporal* ou diverso; 3) a necessidade da presença das práticas corporais em ambiente escolar é imprescindível para uma formação integral do ser humano. Ao que toca o terceiro entendimento, argumento que é na superação da refração que ocorre quando se perpassa as dimensões do acesso (como a luz na água da piscina) que poderemos assegurar um currículo que incorpore meios de garantir o acesso às práticas corporais. Esses meios vão ao encontro das dimensões aqui abordadas e, portanto, vão na direção de transformar as práticas como parte do dia a dia da escola e não um tempo isolado ou um local específico; vão na direção de exigir uma gestão pública que dialogue com a comunidade e que atue de acordo com esses acordos; vão na direção do compartilhamento das atividades desenvolvidas para que se acumule experiências positivas capazes de superar as violências das relações de

gênero/etárias/étnica, e que tenham como finalidade uma formação para o lazer não só no tempo futuro, mas no tempo presente na escola e na cidade.

REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, Lila. A escrita contra a cultura. **Equatorial**, Natal, v. 5, n. 8, p. 193-226, jan. 2018
- AGLIARDI, Delcio Antônio. Consciência e educação patrimonial em pauta. In: AGLIARDI, Delcio Antônio (org.). **Educação, cultura, patrimônio e paisagem de Canela**. Caxias do Sul: Educs, 2019. Cap. 1. p. 13-27
- ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 247-263, out. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/20918/14891>. Acesso em: 19 fev. 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 48 p.
- BENTES, Rodrigo Nascimento; MENDES, Luiz Augusto Soares. DESENHO E TOPOFILIA: recursos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem da categoria geográfica lugar. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 3, n. 1, p. 132-150, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/243360/34850>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Barcelona, v. 1, n. 19, p. 20-28, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022
- BORBA, J. da C. B. de; WITTIZORECKI, E. S.; BOSSLE, F. Micropolítica escolar e o trabalho docente em Educação Física: os diferentes atores do cenário escolar, suas relações, disputas e alianças. **Horizontes - Revista de Educação ISSN 2318-1540, [S. l.]**, v. 1, n. 2, p. 59–77, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/2689>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997. 122 p. Disponível em: <https://document.onl/documents/educacao-fisica-e-aprendizagem-social-valter-bracht.html?page=4>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> . Acesso em: 30 de maio de 2021
- BRASIL, **Decreto 7.083 de 27 de jan. de 2010**. Brasília, DF, jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. **Programa Segundo Tempo**: Diretrizes 2014. Brasília, DF, 2014.

Disponível em:

<https://www.mds.gov.br/webarquivos/cidadania/Esporte/Programa%20Segundo%20Tempo/Diretrizes%20PST%20-%20Padr%C3%A3o%202021.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da União], Brasília, Edição Extra, Seção I, p. 1, 2014

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BINS, Gabriela Nobre. **TECENDO SABERES, TRAMANDO A VIDA A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ**:: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na rme poa. 2020. 275 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BENJAMIN. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras Escolhidas v.1. p. 197–221.

CARVALHO, R. DE O.; WITTIZORECKI, E. S.. “FORMAR PESSOAS MELHORES?” AS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL. **Movimento**, v. 28, p. e28061, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/sW4Vk6j9mhwTNv5Kb8jHNWy/#>. Acesso em: 25 jul.2023

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, out. 2007

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CANELA, Prefeitura Municipal . **Documento Orientador do Currículo do Território Municipal de Canela da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Canela: Secretaria Municipal de Educação, 2020a (mimeo).

CANELA, Escola Cedro. Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer. **Projeto político pedagógico**. Canela, 2020b.

CANELA, Escola Bracatinga. Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer. **Projeto político pedagógico**. Canela, 2018.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2022.

CLIFFORD, James. Sobre autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, James. **A EXPERIENCIA ETNOGRAFICA: antropologia e literatura no seculo xx**. Rio de Janeiro: Editora Ufrj, 2002. p. 17-62.

CSORDAS, Thomas. A corporeidade como um paradigma para a antropologia. In: CSORDAS, T. *Corpo/significado/cura*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 101-146

DAMAZIO, Marcia Silva.; SILVA, Maria Fatima Paiva. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO FÍSICO EM QUESTÃO. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189–196, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i2.3590. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/3590>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DAMICO, José; KNUTH, Alan Goularte. O (DES)ENCONTRO ENTRE AS PRÁTICAS CORPORAIS E A ATIVIDADE FÍSICA: hibridizações e borramentos no campo da saúde. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 329-350, 16 out. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39474>. Acesso em: 22 jul. 2022

DARIDO, Suraya Cristina. **Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola**. Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41548/1/01d19t02.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. California: Sage, 2018. 1694 p. Disponível em: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. ESTADO DO CONHECIMENTO: a categoria experiência no âmbito da educação física. In: TIRIBA, Lia; MAGALHÃES, Livia Diana R. (org.). **EXPERIÊNCIA: o termo ausente?**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Cap. 8. p. 153-171.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539–555, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/#>. Acesso em: 25 jul. 2023

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2.

ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4697360/mod_resource/content/1/FRAGO%2C%20A.%20V.%3B%20ESCOLANO%2C%20A.%20Curr%C3%ADculo%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19–34, maio 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jun. 2023

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Porto Alegre, v. 28, n. 19, p. 27-37, jul. 2007. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123>. Acesso em: 21 jul. 2022.

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

GOELLNER, Silvana Vilodre; REPPOLD FILHO, Alberto Reinaldo; FRAGA, Alex Branco; MAZO, Janice Zarpellon; STIGGER, Marco Paulo; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, out. 2010

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades . **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005. DOI: 10.1590/S1807-55092005000200005. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA: DA REPRODUÇÃO À RECONSTRUÇÃO CRÍTICA DO CONHECIMENTO E DA EXPERIÊNCIA. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. [S.l.]: Artmed, 2007. Cap. 1. p. 13-26. Disponível em:
https://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/S/SACRISTAN_J_Gimeno/Compreender_Transformar_Ensino_4ed/Liberado/Cap_01.pdf?fromwebsite. Acesso em: 22 jul. 2022.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Esportivização. In: GONZALEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ª. Edição. Ijuí: Unijuí, 2014, p.263-267.

GRANDO, Daiane; MADRID, Silvia Christina de Oliveira. Programa Segundo Tempo, Programa Mais Educação e o Incentivo ao Esporte: um legado para as políticas públicas de esporte e lazer. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Marechal Cândido Rondon,, p. 37-48. jul. 2017. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6723018>. Acesso em: 01 jul. 2023.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 2005.

IGREJA, Rebecca Lemos; RAMPIN, Talita Tatiana Dias. Acesso à justiça: um debate inacabado. **Suprema - Revista de Estudos Constitucionais**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 191-220, 9 dez. 2021. Supremo Tribunal Federal. <http://dx.doi.org/10.53798/suprema.2021.v1.n2.a68>. Disponível em: <https://suprema.stf.jus.br/index.php/suprema/article/view/68>. Acesso em: 03 jul. 2023.

LAZZAROTTI FILHO, Ari.; SILVA, Ana Márcia; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; SILVA, Ana Paula Salles da; LEITE, Jaciara Oliveira. O TERMO PRÁTICAS CORPORAIS NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA E SUA REPERCUSSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11–29, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.9000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9000> . Acesso em: 12 maio. 2022.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MANSKE, George Saliba. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 1-17, 5 fev. 2022. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.118810>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/118810/66257>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.17, n.49, p.11-29, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgsfQD7ytJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul.2023

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003

MESSA, Elaine Cristina Panini; BAIOCCHI, Juliana Cristina Chaves Buldrin; NUNES, Renato Horta; FERNANDES, Simone Cecília. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL VERSUS FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, SÃO PAULO. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108, p. 193–208, maio 2019.

MOLL, J.; LECLERC, G. Diversidade e tempo integral - A garantia dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 291–304, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i13.306. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO,

Vicente, TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. (org). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, p.113-145, 2010.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo (org). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, p.61-99, 2004

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

MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luiz Flávio; SOUZA, Márcio Ferreira de. Espaço e tempo na "teoria da estruturação". **Revista de Ciências Sociais**, Paraíba, v. 1, n. 35, p. 187-200, out. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12615/7296>. Acesso em: 21 jul. 2022

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente.; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo (org). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, p.61-99, 2010.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: Sec/lat, 2022. 116 p.

OLIVEIRA, Camila Fagundes de; SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. ARQUITETURA ESCOLAR E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: relações (im)possíveis. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-10, 14 set. 2011. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v14i2.11447>.

PACHECO, Ariane Corrêa; SILVEIRA, Raquel da; STIGGER, Marco Paulo. Etnografias: notas sobre percursos teóricos-metodológicos de produção de conhecimento na educação física. **Motrivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-15, 13 abr. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2020e61637>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/2175-8042.2020e61637/42993>. Acesso em: 25 jul. 2023

PIRES, Roberto Gondim; OLIVEIRA, João Danilo Batista; MOREL, Márcia. A concepção anisiana de educação: notas sobre a educação física. **Motrivência**, [S.L.], v. 34, n. 65, p. 1-20, 9 fev. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e83758>

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, 25 ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660533>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jtJYry4f9kvGB7rJsXKGY7M/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

REIS, Antonio Olmiro dos; VEECK, Marcelo Wasem; OLIVEIRA, Pedro. **Canela: por muitas razões**. 2. ed. Porto Alegre: EST, 2009.

REZER, Ricardo. CONHECIMENTO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximações com o campo da didática.... **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 804, 26 maio 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/50983>. Acesso em: 05 jun. 2022.

RECHIA, Simone. O JOGO DO ESPAÇO E O ESPAÇO DO JOGO EM ESCOLAS DA CIDADE DE CURITIBA. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/93>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RECHIA, Simone. Planejamento dos espaços e dos equipamentos de lazer nas cidades: uma questão de saúde urbana. In: FRAGA, Alex Branco; MAZO, Janice Zarpellon; STIGGER, Marco Paulo; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos**. Porto Alegre: Gênese, 2009. p. 76-88

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022

SANTOS, Milton. O lugar: encontrando o futuro. RUA: **Revista de urbanismo e arquitetura**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rua/article/view/3113>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SILVA, M. Maria das Graças Martins da.; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 18, n. 3, p. 727–747, nov. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/S7nJrFjwknrbSPgxQMfXZwf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jul.2023

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (org.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. p. 17-27. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8183926-Ana-marcia-silva-e-iara-regina-damiani-organizadoras-praticas-corporais-volume-1-genese-de-um-movimento-investigativo-em-educacao-fisica.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, Ana Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Paula Salles da; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; LEITE, Jaciara Oliveira. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: FALCÃO, José Luiz Cirqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (org.). **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009. Cap. 1. p. 10-27. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/127822?show=full>. Acesso em: 22 jul. 2022

SILVA, Ana Márcia; FILHO, Ari Lazzarotti; ANTUNES; Priscilla de Cesaro. Práticas corporais. In: GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ª. Edição. Ijuí: Unijuí, 2014, p.522-528.

SILVA, Paula Carina Mayer da; CAMPOS, Luciene Jung de. “Primórdios de Canela”: o engendramento do discurso fundador de um destino turístico. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v. XII, n. 1, p. 411- 437, jun. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19513934-Primordios-de-canela-o-engendramento-do-discurso-fundador-de-um-destino-turistico.html>. Acesso em: 19 jul. 2022

SILVA, Débora Alice Machado da; SOUZA, Mário Hiago de. “E o Lazer na Construção do Jogo do Saber?? Ninguém Sabe, Ninguém Viu!!!”. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 186–211, 2017. DOI: 10.35699/1981-3171.2017.1731. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1731>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. As políticas sociais e a “nova estratégia” de educação integral no Brasil. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 36, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/700>. Acesso em: 1 jul. 2023

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; CAMPOS, Túlio; FREITAS, Amanda Fonseca Soares; ALBANEZ, Nayara Cristina. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PROGRAMA SEGUNDO TEMPO: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR NO CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 3, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/38682>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SILVEIRA, Raquel da. **Esporte, homossexualidade e amizade**: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado) – Programa de PósGraduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SOARES, Carmen Lúcia. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (org.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. p. 43-63. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8183926-Ana-marcia-silva-e-iaara-regina-damiani-organizadoras-praticas-corporais-volume-1-genese-de-um-movimento-investigativo-em-educacao-fisica.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 159-175, fev. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51552>.

STIGGER, Marco Paulo. Lazer, Cultura, Educação:: possíveis articulações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 73-88, jan. 2009.

Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/437/353>.
Acesso em: 21 jul. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TESSARI, Anthony Beux. Patrimônio cultural e historicidade em Canela: reflexões e provocações. In: AGLIARDI, Delcio Antônio (org.). **Educação, cultura, patrimônio e paisagem de Canela**. Caxias do Sul: Educs, 2019. Cap. 5. p. 75-119.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987, 175p.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003. p. 183-206.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983. 250 p. Disponível em: <https://fundacc.sp.gov.br/uploads/2021/04/Espaco-e-lugar-a-perspectiva-da-experiencia-YI-FU-TUAN.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, [s. l], v. 1, n. 6, p. 1-17, jan. 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104642074/A%20Maquinaria%20E-scolar.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 121/132.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4697358/mod_resource/content/1/FRAGO%20C%20A.%20V.%20ESCOLANO%20C%20A.%20Do%20espa%C3%A7o%20escolar%20e%20da%20escola%20como%20lugar%20propostas%20e%20quest%C3%B5es..pdf. Acesso em: 10 mar. 2003

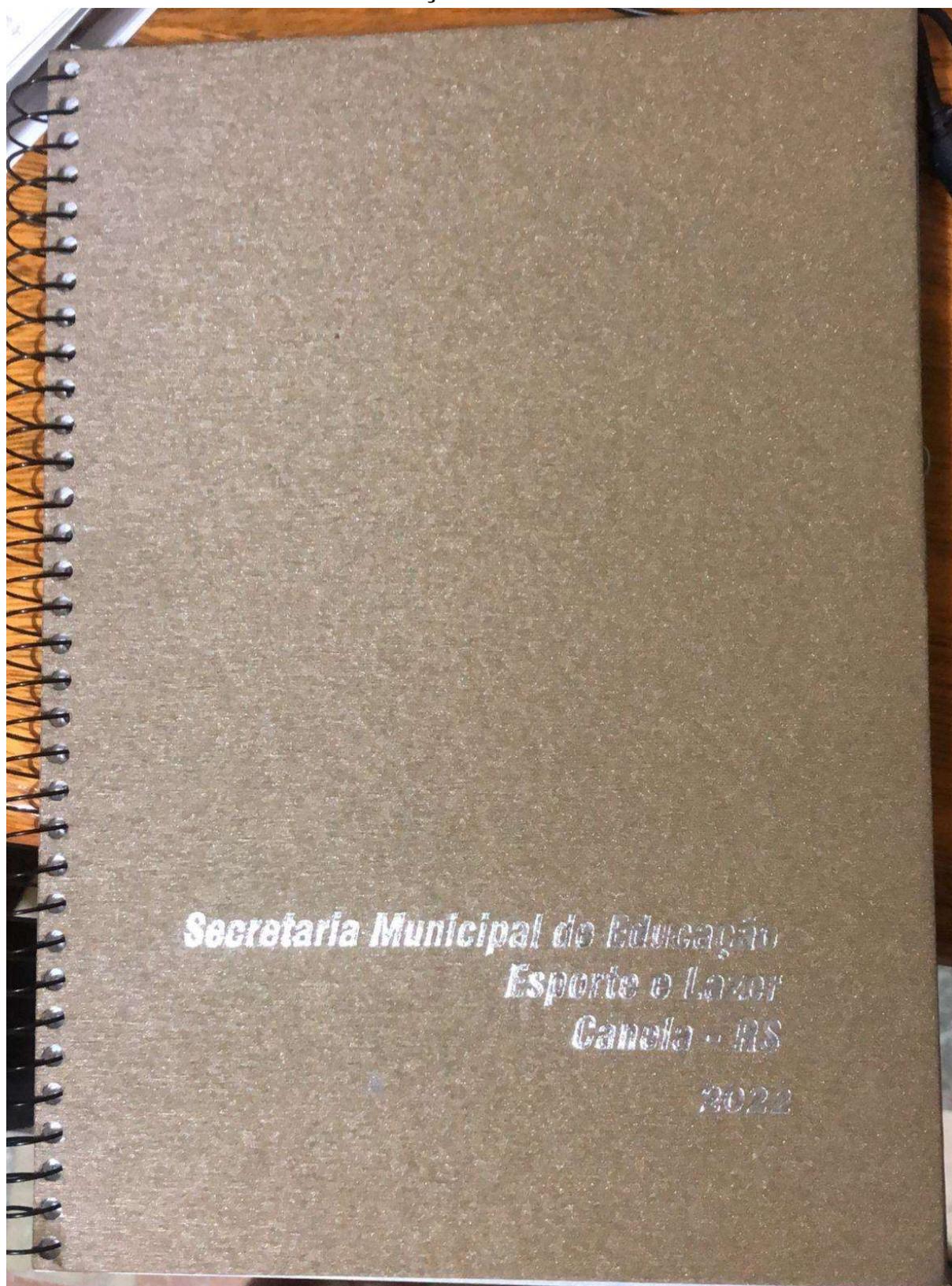
WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 117-128, mar. 2013. FapUNIFESP

(SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1807-55092013000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/pMHvx4cGnsmts8GGfVZpWjf/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2022.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro: la etnografia en la investigacion educativa**. Barcelona: Paidós, Ministerio de Educacion y Ciencia, 1987. 220p.

5 A SECO. **Interior**. São Paulo, 5 a seco, 2019, 3min30s.

APÊNDICES**APÊNDICE 1 - MATERIAL DISTRIBUÍDO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE CANELA**



HINO DO MUNICÍPIO DE CANELA
Letra e melodia de Dilmo Oppitz

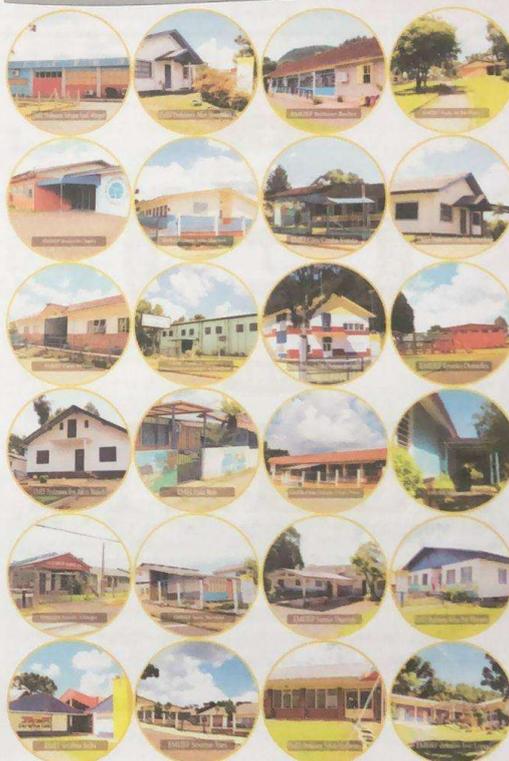
Canela, terra querida
Onde a gente vive mais
Possues pinheiros frondosos
E paisagens naturais
No inverno cai branca neve
Neve de encantos mil
Nossa Suíça encantadora
A Suíça do Brasil

Deus o criador do Mundo
Escultor da natureza
Colocou-te junto ao céu
Premiou-te com a beleza
Enfeitou tua existência
E com flores deu teu nome
A cidade do turismo
A cidade das Hortênsias

Canela, terra querida
Onde a gente vive mais
Possues pinheiros frondosos
E paisagens naturais
No inverno cai branca neve
Neve de encantos mil
Nossa Suíça encantadora
A Suíça do Brasil

Do turista és preferida
Por tua brisa refrescante
És a terra mais querida
Num recanto exuberante
Se existe o céu na terra
Num pedaço do Rio Grande
É na mais bela cidade
Na cidade de CANELA.

REDE MUNICIPAL DE ENSINO



APÊNDICE 2 - MAPA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CANELA

(elaborado pela pesquisadora)



APÊNDICE 3 – IMAGENS DA INFRAESTRUTURA E DOS PROJETOS DA ESCOLA CEDRO



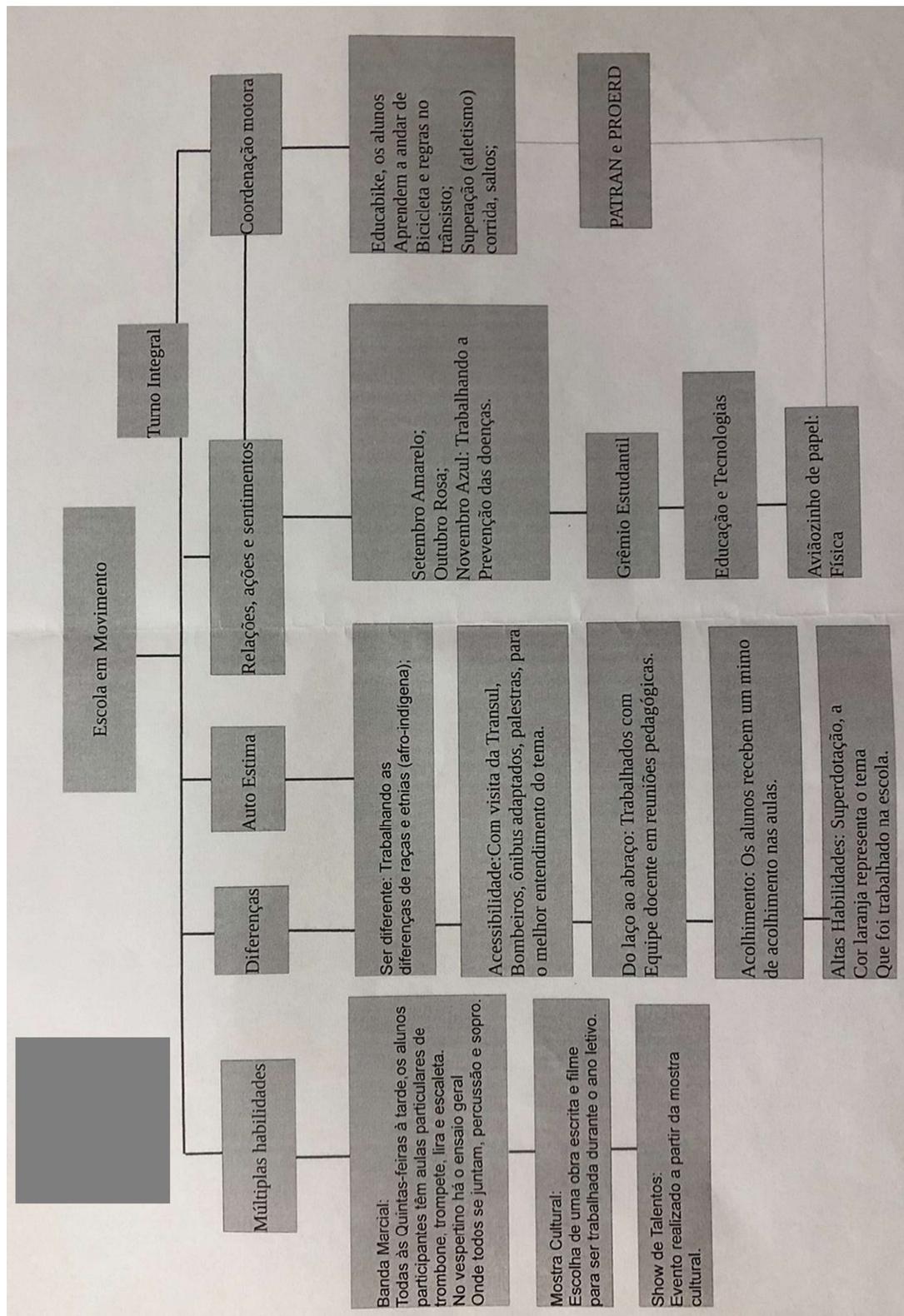
APÊNDICE 4 - DISPOSIÇÃO DAS ESCOLAS CEDRO E BRACATINGA

- 1 - Prédio escolar (salas de aula, banheiros, sala da direção, espaço de leitura, refeitório, cozinha);
- 2 - Salas de aula modulares;
- 3 - Ginásio (Quadra poliesportiva, parede de escalada);
- 4 - Pátio principal cimentado;
- 5 - Pracinha infantil;
- 6 - Espaço de escadarias (Saguão coberto com espaço de bancos e bicicletário);



- 1 - Prédio escolar (salas de aula, sala da direção, cozinha, refeitório, biblioteca, laboratório de ciências, banheiros);
- 2 - Salas de aula modulares (banheiros)
- 3 - Ginásio (quadra poliesportiva, arquibancada, banheiros);
- 4 - Quadra externa fechada;
- 5 - 2 conjuntos de pracinha infantil;
- 6 - Terreno em aclave;
- 7 - Região com poste de Espirobol e Amarelinha;

APÊNDICE 5 - FLUXOGRAMA PROJETO “ESCOLA EM MOVIMENTO” DA ESCOLA CEDRO



APÊNDICE 6 – IMAGENS DA INFRAESTRUTURA E DOS PROJETOS DA ESCOLA BRACATINGA



APÊNDICE 7 - CARTA DE APRESENTAÇÃO



Porto Alegre, 22 de setembro de 2022.

Prezados(a) senhores(a),

Apresentamos a aluna **Laura Giovana dos Santos Andrade**, regularmente matriculado no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGCMH/UFRGS, sob orientação do Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki .

Para o desenvolvimento de seu projeto de pesquisa, intitulado “*AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CULTURA ESCOLAR: TEMPOS E LUGARES DE ACESSO*”, contamos com a sua autorização para acessar o espaço físico, documentos para análise, entrevistar funcionários e estudantes (mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Elisandro Schultz Wittizorecki

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

Coordenadores de Pós-Graduação

APÊNDICE 8 - AUTORIZAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER DE CANELA



SMEEL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER

Canela, 26 de setembro de 2022.

ATESTADO

Atestamos que a Professora Laura Giovana dos Santos Andrade, está autorizada a realizar o estágio de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGCMH/UFRGS, com o Projeto de Pesquisa “As práticas corporais na cultura escolar: Tempos e Lugares de Acesso nas EMEIEF [nome] e [nome] e [nome]”.

Maria Idarlete Prado
Coordenadora do Ensino Fundamental, EJA e Escola Especial
Maria Idarlete Prado
Coordenadora do Ensino Fundamental
Prefeitura Municipal de Canela

APÊNDICE 9 - CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLAS BRACATINGA E CEDRO

CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Nome da Escola: E.M.E.I. E.F. Maria Regina Xavier
 Nome do/a Diretor/a: Laura dos Santos Andrade
 Endereço: Av. Canela, 3 - Canela - PA
 CEP: 95680-000 Cidade: Telefone: () 54-3282

Declaro que a Professora/Estudante Laura Giovana dos Santos Andrade está autorizada a realizar a obtenção de informações para a pesquisa intitulada: "AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CULTURA ESCOLAR: TEMPOS E LUGARES DE ACESSO", a partir de 03 de outubro, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender como se configuram os tempos e lugares de acesso às práticas corporais em duas escolas da Rede Municipal de Ensino Canela.

Para efetivar a coleta de informações, a professora/pesquisadora terá permissão para acessar espaços e frequentar o ambiente, realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar, e observar as aulas e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Canela, 3 de outubro de 2022

Laura dos Santos Andrade
 Diretora - Port. 490/2017

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Nome da Escola: EMEF DEVERINO DE VILA

Nome do/a Diretor/a: _____

Endereço: RUA JUVENIL RIBEIRO VIEIRA 511CEP: 95680-000 Cidade: Telefone: (51-99941) _____

Declaro que a Professora/Estudante Laura Giovana dos Santos Andrade está autorizada a realizar a obtenção de informações para a pesquisa intitulada: "AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CULTURA ESCOLAR: TEMPOS E LUGARES DE ACESSO", a partir de 06/10/2022, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender como se configuram os tempos e lugares de acesso às práticas corporais em duas escolas da Rede Municipal de Ensino Canela.

Para efetivar a coleta de informações, a professora/pesquisadora terá permissão para acessar espaços e frequentar o ambiente, realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar, e observar as aulas e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Canela, 06 de outubro de 2022

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

EMEF S. _____
Port 394/2017



APÊNDICE 10 - ROTEIRO DE PERGUNTAS À DIREÇÃO DA ESCOLA;

Número da entrevista: _____
 Entrevistado/a: _____
 Data de nascimento do/a entrevistado/a: ___/___/___
 Data da Entrevista: ___/___/___
 Local da entrevista: _____
 Tempo de duração da entrevista: _____
 Escola: _____

- 1- Conte-me breves palavras sua formação e seu caminho até a direção da escola. Conte-me também sobre a sua atuação na Rede Municipal de Ensino de Canela, qual foi seu ano de ingresso? Este foi através de concurso público ou contrato temporário?
- 2- Conte-me qual a sua relação pessoal com as práticas corporais e o exercício físico. Participou/participa de alguma escolinha esportiva ou academia?
- 3- Conte-me como os horários (tempo de aula, tempo de recreio) da escola são organizados. Há alguma organização/escala de turmas para utilização de espaços(ginásio, pracinha) da escola?
- 4- Há alguma ocasião em que os alunos e alunas criem outro uso para o espaço do que aquele para o qual ele foi criado?
- 5- Durante o recreio, quais são as atividades que você percebe que mais são exploradas pelas crianças?
- 6- Atualmente existe algum projeto que busque trazer o foco das práticas corporais? Quem o desenvolveu e por quem é mantido? Conte-me como eles funcionam na escola.
- 7- Como funcionou ao longo dos anos em que você está na direção a organização da participação da ____ na Olimpec? Quem leva? Como funciona a substituição do professor? As crianças aderem a esse campeonato?
- 8- Como você descreveria o envolvimento dos alunos e alunas com as práticas corporais na escola? Há algum fator de impedimento a elas? Há fatores de incentivo a elas?
- 9- De que maneira você acha que os espaços e tempos para as práticas corporais são criados/desenvolvidos na escola _____?
- 10- De que maneira você enxerga o acesso às práticas corporais na escola _____? Acredita que precisa ser ampliado

APÊNDICE 11 - ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS PROFESSORES DA ESCOLA;

1- Conte-me: como foi a sua escolha pela Educação Física?

2- Sobre a sua formação em Educação Física, em que ano você se formou? Em qual instituição? Realizou algum curso de pós-graduação?

3 - Sobre a sua atuação na Rede Municipal de Ensino de Canela, qual foi seu ano de ingresso? Este foi através de concurso público ou contrato temporário?

4- Desde o ano de seu ingresso, você lecionou apenas aulas de Educação Física ou se envolveu em alguma outra função e/ou cargo dentro da escola e/ou Secretaria de Educação, Esporte e Lazer? Caso tenha se envolvido, qual foi o cargo? Quais eram suas atribuições? Conte-me sobre esse período.

5 - Ao longo da sua trajetória na rede municipal quais foram as principais atividades escolares ligadas às práticas corporais que você se envolveu? Competições escolares, projetos extraclasse e interdisciplinares, entre outros. Conte-me sobre isso.

6 - Algum desses projetos foram desenvolvidos por sua liderança e/ou criação? Se sim, quais? Conte-me como foi criá-lo e colocá-lo em ação, como foi o envolvimento dos alunos e alunas, a relação deles com você e com a prática corporal em destaque e a relação do projeto com a escola.

8 - Agora sobre as práticas corporais desenvolvidas atualmente na escola, quais são os principais locais que elas ocorrem? Em que momento da rotina escolar? Estas estão estritamente ligadas a Educação Física ou você percebe alguma outra oportunidade de acesso dos alunos e alunas a essas práticas?

9 - Sobre esses lugares e tempos de práticas corporais, a seu ver, eles são estipulados pela escola ou pelos próprios alunos? Há algum espaço privilegiado para a prática delas?

10 - Como você descreveria o envolvimento dos alunos e alunas com as práticas corporais na escola? Há algum fator de impedimento a elas? Há fatores de incentivo a elas?



APÊNDICE 12 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

| TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 1 de 2 |
|--|--------|
| Prezado(a) Sr(a) <u>de Oliveira</u> | |
| <p>Estamos desenvolvendo de pesquisa qualitativa descritiva intitulada "AS PRÁTICAS CORPORAIS NA CULTURA ESCOLAR: TEMPOS E LUGARES DE ACESSO", coordenada pelo Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, que pode ser encontrado em horário comercial no seguinte endereço: Rua Felizardo, 750; bairro Jardim Botânico; Porto Alegre/RS. CEP: 90690-200 ou pelo endereço de e-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br, Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:</p> <p>NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar a configuração dos tempos e lugares de acesso às práticas corporais em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Canela. O objetivo da pesquisa é compreender como se configuram tempos e lugares de acesso às práticas corporais em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Canela. O projeto de pesquisa foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. Meios de contato com o CEP UFRGS: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fône: +55 51 3308 3787 E-mail: etica@propeq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h.</p> <p>PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa professores e professoras das escolas EMEF Severino Travi e EMEF João Alfredo Corrêa Pinto.</p> <p>ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você realizará uma entrevista gravada em torno de 30 a 90 minutos de duração nas imediações da Escola a qual você está vinculado ou em outra localidade de sua preferência. Depois de gravada, a entrevista será transcrita e posteriormente devolvida a você para conferir o que foi registrado. Você tem a liberdade de se recusar a participar, e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida.</p> <p>SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas sobre como os tempos e lugares de acesso às práticas corporais se configuram na escola a qual você se vincula.</p> <p>RISCOS: Os riscos e desconfortos que possam haver aos participantes desta pesquisa são mínimos. Os possíveis riscos aos sujeitos participantes são de ordem intelectual, psíquica ou moral relacionados a situações de constrangimento e/ou cansaço decorrente das entrevistas e/ou observações. Em caso de algum problema dessa natureza, detectado durante a assinatura do TCLE ou depois da realização da entrevista, a qual será entregue para revisão dos colaboradores, sua participação no estudo pode ser retirada a qualquer momento, bastando informar sua decisão. Além disso, existe o risco de quebra de sigilo dos dados coletados, o qual será minimizado pelo não registro de seu nome ou de outras pessoas bem como pela não divulgação da gravação das entrevistas. Em todas as etapas da pesquisa será preservada sua identidade, bem como as identidades de todas as pessoas por você referidas. Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais.</p> <p>BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, fornecendo subsídios às políticas públicas, às escolas, aos professores e professoras e aos alunos e as alunas ligados ao ambiente escolar para melhor operar neste cenário.</p> <p>CONFIDENCIALIDADE: Os dados obtidos serão utilizados pelos estudantes e professores do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS para a elaboração da Dissertação de Mestrado da estudante Laura Giovana dos Santos Andrade e compor artigos científicos, capítulos de livros. O material resultante do trabalho ficará depositado na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS sob guarda e responsabilidade dos pesquisadores envolvidos na pesquisa, durante um período de no mínimo 5 anos, conforme Resolução CNS/MS 466/2012, item XI.2. O participante poderá ter acesso a esses dados sempre que solicitado. Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais. Em todas as etapas da pesquisa será preservada sua identidade, bem como as identidades de todas as pessoas por você referidas;</p> | |

