


“FORMAR PESSOAS MELHORES?” AS PRÁTICAS CORPORAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

“FORMING BETTER PEOPLE?” BODY PRACTICES IN FULL-TIME EDUCATION SCHOOL [↗](#)

“¿FORMAR PERSONAS MEJORES?” PRÁCTICAS CORPORALES EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN A TIEMPO COMPLETO [↗](#)

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.117579>

 **Renata de Oliveira Carvalho*** <renata.carvalho@srs.ifmt.edu.br>

 **Elisandro Schultz Wittizorecki**** <elisandro.wittizorecki@ufrgs.br>

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, MT, Brasil

**Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS, Brasil.

Resumo: O presente artigo se refere a uma pesquisa proveniente de uma dissertação de mestrado em que analisamos as práticas corporais desenvolvidas na educação integral em tempo integral de duas escolas públicas, numa perspectiva não salvacionista, tensionando suas contribuições e (des)compassos nas vidas dos estudantes. A expressão “formar pessoas melhores?” questiona a concepção reducionista e salvacionista por vezes encontrada em programas sociais que lançam mão das práticas corporais apresentando-as como solução aos estudantes das camadas populares. Compreendemos neste estudo que esta perspectiva é comutada pelo sentido de direito social e acesso a diferentes práticas corporais enquanto elementos da formação humana. A educação integral, contudo, apresenta também limites que por vezes as distanciam das suas perspectivas, como a naturalização das questões de gênero, a fragmentação curricular e as condições de trabalho distintas entre professores eicineiros.

Palavras-chave: Práticas Corporais. Educação Integral. Tempo Integral. Escola.

Recebido em: 05 set. 2022
Aprovado em: 16 out. 2022
Publicado em: 28 nov. 2022



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 PALAVRAS INICIAIS¹

Este artigo deriva de uma dissertação de mestrado que teve como campo de estudo duas escolas públicas do Rio Grande do Sul, Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com desenho teórico-metodológico etnográfico. Nossa curiosidade epistemológica delinea-se ao questionar como as práticas corporais são desenvolvidas no interior da escola de educação integral em tempo integral. A respeito disso, Kemp (2014) e Hecktheuer (2012) problematizam que políticas públicas de atividades físicas, esportes e práticas corporais tendem a incorporar em suas discursividades pretensões salvacionistas, como se um programa socioeducativo pudesse sanar desigualdades estruturais.

A interrogação “formar pessoas melhores?” parte da complexidade da formação que se demanda aos sujeitos nos processos educativos que se desdobram em programas escolares, neste caso, de educação integral em tempo integral. Outras indagações iniciais movimentaram essa investigação: para que aumentar o tempo de permanência dos estudantes na escola oferecendo-lhes atividades extras? Para lhes garantir um lugar seguro para permanecer enquanto seus responsáveis trabalham? Para prover ocupação do tempo? Constitui-se uma política pública direcionada aos mais pobres para constituí-los “bons cidadãos”, “pessoas melhores” que seus pares? Trazemos esta tônica mais provocativa partindo dos dados produzidos nas entrevistas semiestruturadas que se constituíram em instrumentos de produção de informações.

Diante dos caminhos definidos pela construção da nossa curiosidade epistemológica, formulamos o objetivo geral do presente artigo da seguinte maneira: analisar as práticas corporais desenvolvidas na educação integral em tempo integral de duas escolas públicas, numa perspectiva não salvacionista, tensionando suas contribuições e (des)compassos nas vidas dos estudantes.

2 DECISÕES METODOLÓGICAS

Este artigo relata parte dos achados de uma dissertação de mestrado, sustentada em um desenho teórico-metodológico etnográfico. Os instrumentos para produção de informações na imersão etnográfica de seis meses foram: observações participantes, produção de 41 diários de campo, três entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Originada na Sociologia e Antropologia, a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas envolvendo uma abordagem naturalista que transforma o mundo em uma série de representações, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de educação integral em tempo integral pertencentes à rede Municipal de Esteio/RS². As escolas foram selecionadas pelos seguintes critérios: tempo integral para todos os estudantes da

¹ O artigo é um desdobramento da Dissertação de Mestrado intitulada “As práticas corporais na educação integral em tempo integral: um estudo em duas escolas públicas” apresentada no PPGCMH/UFRGS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187422>. Acesso em: 28 out. 2022.

² Esteio é um município da Região Metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

escola e presença de diferentes oficinas de práticas corporais no currículo ampliado. Esses critérios foram construídos porque, no momento da negociação de acesso ao campo, foi possível averiguar que nem todas as escolas tinham turno integral para todos os estudantes. A partir desses dois critérios, identificamos apenas duas escolas que atendiam essas condições. Desse modo, realizamos o estudo nestas, a fim de incrementar a compreensão de uma mesma rede de ensino, aprofundando e obtendo uma maior extensão dos dados. Outrossim, nossa hipótese era que as diferentes práticas corporais desenvolvidas em cada escola poderiam ganhar distintos contornos e significados, conforme explicitaremos na parte analítica. Nesta pesquisa, estabelecemos como critério de confidencialidade a substituição dos nomes dos colaboradores da pesquisa por fictícios, além de observarmos os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. As duas escolas estudadas receberam nomes fictícios, “Distante” e “Arroio”, devido à localização geográfica na cidade. A primeira é bastante reclusa e distante do centro, a última localiza-se próxima de um arroio, e ambas estão situadas em bairros periféricos.

Como Wittizorecki (2009) indica, após lançar mão dos instrumentos de produção de informações, o processo metodológico foi caracterizado por um exercício circular, um intenso ir e vir às informações obtidas no campo, revisitando esses diferentes instrumentos para a interpretação das informações. Portanto, não intentamos a generalização dos achados, mas dedicamo-nos a analisar as representações encontradas nas escolas estudadas como contextos específicos com seus recortes culturais (NEGRINE, 2004). A partir desta sustentação, o objetivo geral do artigo se constituiu em analisar as práticas corporais desenvolvidas na educação integral em tempo integral de duas escolas públicas numa perspectiva não salvacionista, tensionando suas contribuições e (des)compassos nas vidas dos estudantes.

3 O ENGAJAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL COM AS PRÁTICAS CORPORAIS

No campo dos debates acerca da educação pública brasileira, em 2001 o PNE-I (Plano Nacional de Educação 2001-2010) em sua meta II propôs a progressiva implantação de um formato de educação em tempo integral que passe de quatro para sete horas diárias (BRASIL, 2001). Em 2009, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade formularam o “Educação integral: texto referência para o debate nacional” em que discutiam a educação integral em tempo integral como uma “formação mais completa possível para o ser humano”, admitindo não haver consenso sobre o que se convencionou chamar de formação completa (BRASIL, 2009). Coordenado por Jaqueline Moll³, o texto referência aborda que a educação integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira a partir de formulações de educadores como Anísio

3 Jaqueline Moll é Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013. É autora de inúmeros livros sobre Educação Integral.

Teixeira⁴, definindo-a como uma concepção pedagógica que se propõe a pensar uma educação de qualidade mediante a atenção às múltiplas demandas formativas dos discentes (culturais, ambientais, corporais, físico-motoras, científicas, artísticas, pedagógicas) entendendo ser necessário, para tanto, também a ampliação da sua jornada escolar diária (BRASIL, 2009; MOLL; LEITE, 2015).

Os termos educação integral e educação de tempo integral não são sinônimos. Tempo integral é a ampliação da jornada escolar diária de quatro horas para pelo menos sete horas (BRASIL, 2001). O governo federal amplia a jornada escolar diária buscando viabilizar o desenvolvimento das pretensões da educação integral. Segundo Moll e Leite (2015), o padrão reduzido de tempo escolar (quatro horas diárias) é preponderante em escolas que atendem populações de vulnerabilidade econômica e social, enquanto as camadas médias, historicamente, complementam a jornada educativa diária de seus filhos com atividades esportivas, culturais e artísticas. Para Thomassim (2010), o modelo de escolarização pública de meio turno que sempre se ofertou no Brasil se opõe aos debates de especialistas da educação, tornando-se apenas recentemente uma questão de Estado.

O termo educação integral preconiza aspectos qualitativos, quantitativos e implica uma formação humana voltada ao desenvolvimento integral e global, ultrapassando o aspecto cognitivo (MOLL; LEITE, 2015). Esse conceito compreende os discentes como sujeitos dotados de demandas instrutivas, culturais, tecnológicas, sociais, educacionais, assistenciais, motoras, de lazer e outras. Essa perspectiva trouxe um olhar atencioso à amplitude formativa dos discentes, oferecendo-lhes experiências e vivências em múltiplas dimensões do conhecimento. Uma educação mediadora de significados e que se comprometa com as subjetividades dos discentes. Confluindo com o tema deste artigo, Balbino e Urt (2018) destacam a importância de ampliar as possibilidades educativas do aluno e “não apenas o manter por mais tempo sob a guarda da escola (p.779)”. Nesse sentido, estar na escola em tempo integral não garante automaticamente acesso a uma formação integral (SANTOS; LINS, 2021).

Conforme discutido, a educação integral se compromete com as subjetividades dos discentes, oferecendo-lhes formação em múltiplas dimensões do conhecimento e diferenciando-se de um reducionismo instrutivo e tecnicista. Preconiza mais tempo para as crianças e adolescentes, especialmente para os que não dispõem de possibilidades de formação em outros espaços sociais (PONCE, 2016). Compreendemos que ampliação do tempo pode favorecer o desenvolvimento da educação integral, desde que essa ampliação contemple os sujeitos em suas múltiplas dimensões e se constitua mais que ocupação do tempo (MOLL; LEITE, 2015; PONCE, 2016; SANTOS; LINS, 2021).

Já o termo práticas corporais surgiu no campo do movimento humano brasileiro na década de 1990 numa oposição à preocupação com o corpo apenas relacionada à aptidão física. É compreendido como uma gama de práticas abarcadas

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

sob as denominações de cultura corporal ou cultura do movimento (SILVA; DAMIANI, 2005), nas quais são interpostas certas características: explicitam-se no corpo e pelo movimento corporal, são construídas a partir de interações sociais que lhe conferem significados individuais e coletivos (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010), e contemplam significados e sentidos atribuídos por seus participantes (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010).

Observamos que com a implementação da educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras através das iniciativas indutoras⁵ do PME (Programa Mais Educação) a partir de 2007 e do PNME (Programa Novo Mais Educação) a partir de 2016, o tempo oferecido aos discentes para práticas corporais também foi ampliado. Isto é, nesse movimento de superação do estreitamento curricular sob a perspectiva da educação integral, o tempo dos estudantes nas práticas corporais foi ampliado e diversificado em oficinas de capoeira, dança, judô, atletismo, entre outras. Por isso, nossa curiosidade epistemológica direcionou-se a este imbricamento das duas temáticas, práticas corporais e educação integral.

4 “FORMAR PESSOAS MELHORES?” OU OPORTUNIZAR PRÁTICAS SOCIAIS?

As diretrizes de implementação do PNME estabelecem no aumento da jornada escolar uma proporcionalidade que amplia o tempo dos discentes em diferentes experiências. Isto é, segundo essas diretrizes, a distribuição deve ser de oito horas semanais para português e matemática, e sete horas para atividades diversificadas nos macrocampos das artes, esportes, cultura ou lazer, a serem escolhidas pelas escolas e desenvolvidas em formato de oficinas (BRASIL, 2017). A imersão etnográfica nos permitiu identificar que, dentre as atividades diversificadas, as mais prevalentes são as práticas corporais.

Quadro 1 - As práticas corporais desenvolvidas nas escolas Arroio e Distante

Escola Arroio	Escola Distante
Oferta educação infantil e ensino fundamental (até o quinto ano)	Oferta educação infantil e ensino fundamental (até o terceiro ano)
As práticas corporais presentes na Educação Física*	Recreação*
Judô	Corpo e movimento*
Atletismo	Capoeira
Dança	Judô (terminou por problemas familiares da facilitadora ⁶)
Dança, teatro, e expressão corporal presentes na oficina de Oralidade, leitura e escrita*	

Fonte: elaborado pela autoria a partir do trabalho de campo.

5 Termo formulado por Moll e Leite (2015).

6 Na organização pedagógica do PNME são interpostas as nomenclaturas de facilitadores aos sujeitos que ministram as oficinas culturais, artísticas ou esportivas e articuladores aos que ministram reforço escolar.

As com asterisco são ministradas por professores efetivos do magistério com ampliação de carga horária e mediante recurso municipal. As demais são ministradas por membros da comunidade voluntários, facilitadores e articuladores do PNME, e mantida pelo governo federal. A Educação Física, presente apenas na escola Arroio, é disciplina curricular, não uma oficina, estando presente no quadro por conter práticas corporais sistematizadas. A equipe diretiva da escola Distante lamentou não ter um professor de Educação Física, argumentando que “depois que o antigo professor saiu, nunca mais mandaram ninguém” (Entrevista, 2017).

Em ambas as escolas foi destacada a procura por trabalhos voltados à corporeidade para compor o currículo ampliado. A coordenação e equipe diretiva das escolas, ambas compostas por mulheres, demandam das oficinas de práticas corporais o permeio de intencionalidades metodológicas e de diferentes conhecimentos, e não apenas uma ocupação para os alunos, tempo recreativo ou outra ideia reducionista.

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

A Diretora da escola compreende que a educação integral é sobre pessoas, suas possibilidades e autoafirmação, não se traduzindo em salvar pessoas pobres, mas em contribuir para que elas se conheçam, tenham voz e se estabeleçam no mundo. Tais ideais confluem com práticas sociais na discussão de um enfrentamento que ofereça protagonismo aos alunos e suas comunidades, e não uma classificação de pessoas (ARROYO, 2011), haja vista que a Diretora menciona que a educação integral trata de sujeitos que empregam firmeza à sua própria voz e que criam e desenvolvem perspectivas às suas vidas.

Diretora: Mas eu vejo como ponto alto do Mais Educação na educação integral a questão da corporeidade sim, porque a questão do letramento, a questão da matemática, e outras questões que trazem outros vieses, elas, o professor dá conta, mas [...] assim, trazendo às práticas [...] esses profissionais, digamos que não formais, que não têm uma graduação, não têm um diploma superior eles têm toda a questão meio nata assim (risos), mais intrínseca assim e trabalham muito bem. [...] Só que o professor, de repente de sala de aula, de repente, que tem essa graduação, que tem o seu diploma, não consegue atingir aquele objetivo da corporeidade que esses outros profissionais conseguem. Então eu vejo assim a questão da

corporeidade essencial pra permanência [da escola de educação e tempo integral] (Entrevista, 2018, Escola Arroio).

Mediante essas informações, a corporeidade foi entendida como “o ponto alto” e “essencial para a permanência da escola integral”. Esse pressuposto invoca as práticas corporais como práticas sociais, mediadoras de saberes, demanda dos alunos e necessidade da escola, revelando que o fato de as práticas corporais terem ganhado mais espaço na escola através da educação integral evidencia sua importância na construção de importantes saberes da formação humana.

Contudo, nesse ponto cabe uma indagação: como as escolas estudadas demonstram esta busca por favorecer o desenvolvimento dos alunos através das práticas corporais? Voltando-nos aos dados empíricos que sustentam o presente artigo, entendemos que as práticas corporais se constituem em práticas sociais por abarcar o movimento como uma dimensão da formação integral. E esse espaço-tempo que os alunos vivenciam nas práticas corporais os incluem num processo social repleto de valores e experiências culturais. Estas atuam como difusoras e constituintes de signos e conhecimentos que são necessários ao desenvolvimento dos discentes e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2013). Assim, ao pretenderem ultrapassar o desenvolvimento motor tornando-se também um lugar significativo e favorável à formação integral, as práticas corporais constituem-se em práticas sociais, atuando no enriquecimento das vidas dos estudantes e na garantia de direitos sociais (MERTINS, MYSKIW, SANFELICE 2016; SÁ, MYSKIW, 2009). Nesse sentido, destacamos as considerações do colaborador da pesquisa Cristian, facilitador de capoeira do PNME.

Disse-me que veio não apenas para ensinar capoeira, mas fala sobre uma formação para a vida, humana. Diz que tenta fazer com que os alunos se interessem e gostem de ensinar uns aos outros. Isso se aproxima ao que as práticas corporais aspiram (mediar significados individuais, coletivos, partilhas, construções e edificações coletivas), assim como os projetos sociais (Nota de Campo, 2018, Escola Distante)⁷.

Tematizando a capoeira da Escola Distante debruçados em Bueno; Capela; Matiello Júnior (2010), compreendemos que o jogo, o canto, o mito e a roda manifestam a história, tornando-se um instrumento de resistência e intervenção político-pedagógica. Semelhantemente, Taffarel (2005) discute a capoeira como um projeto histórico, construído socialmente, destacando a preservação da sua perspectiva crítica acerca do mundo. Para Castellani Filho (2005), as práticas corporais são atividades humanas construídas historicamente com a intenção de dar respostas às necessidades sociais, identificadas pelos que fazem a história do seu tempo a partir das múltiplas determinações das condições objetivas nele presente.

Olhando os alunos jogar capoeira, refleti que aqueles movimentos significam contar a minha história e a de muitos de nós brasileiros, senão todos, de alguma forma (Nota de Campo, 2018, Escola Distante).

Nesse contexto, enquanto prática social, em seus movimentos a capoeira representa a história afro-brasileira e sua cultura. Dialoga também com necessidades,

⁷ As notas de campo presentes neste artigo são provenientes dos diários de campo das observações participantes realizadas.

demandas e conhecimentos que merecem ser contemplados na educação integral. A afirmação dos diferentes e problematização das desigualdades são instâncias de enfrentamentos que a capoeira busca oferecer respostas à sociedade. À medida que tal prática corporal que dantes fora marginalizada é legitimada como patrimônio da cultura afro-brasileira e protagoniza cada vez mais espaços no âmbito escolar e científico, seu potencial político-pedagógico e sociocultural passa a ser mais reconhecido.

Quando uma das alunas me viu entrando com eles (o 1º ano) na quadra, perguntou-me: ‘Tu vai assistir à nossa capoeira?’. Ela sorriu alegremente depois que lhe respondi ‘Sim’. A espontaneidade da aluna expressa a apropriação que ela tem para com a prática corporal, considera dela e de todos, ‘a nossa capoeira’. (Nota de Campo, 2017, Escola Distante).

O termo “nossa capoeira” permite pensar que a aluna significa a prática corporal como sendo dela e de todos, prática social, educativa, democrática e acessível às pessoas da escola. Entendemos que o acesso de diferentes pessoas à capoeira se direcione a uma construção cidadã. Exemplificando, nessa turma (primeiro ano) dois alunos com graus de autismo participavam das aulas de capoeira juntamente com todos os demais alunos, numa perspectiva inclusiva. Os alunos, as professoras e o facilitador constituíam as relações mediante a valorização das diferenças, e “compreensão do sujeito como aquele que aprende por meio de suas vivências e experiências [...] e não somente pelas ideias traduzidas em livros, quadros, ou discursos docentes” (GONÇAVES-SILVA *et al.*, 2016, p. 187).

A professora auxiliar que acompanha Luciano perguntou, como faz todas às vezes, quem era o professor que estava na porta e que aula era agora. O aluno com notório grau de autismo respondeu que era capoeira [...] o discente tocou o pandeiro e participou ativamente da roda (Nota de Campo, 2017, Escola Distante).

Pensar as práticas corporais para além do prisma da aptidão física configura sua natureza histórico-social, superando a relação reducionista com o movimento (CASTELLANI FILHO, 2005). Outra informação empírica que contribuiu para a reflexão de como as práticas corporais contribuem nas vidas sociais dos alunos se delinea no campo educativo por tematizar o que se pode aprender através desse trabalho em diferentes instâncias:

O facilitador de atletismo, Fernando, disse que eles adoram saltos em distância. Perguntei como ele fazia, com areia? Ele disse não, na quadra! ‘O bom de trabalhar em vila é que não tem muita frescura, se um aluno cai, logo levanta e continua’. Acrescenta que um dia um aluno rasgou o ‘tampão’ do dedo e nem chorou (Nota de Campo, 2018, Escola Arroio).

Não haver uma caixa com areia para treinos não se constituiu um impedimento, assim como cair e escoriar o dedo. Para os sujeitos, alguns eventos ou contratempos não se constituem restrições, ou não são impeditivos para sua vivência. Compreensão semelhante assumem Falcão *et al.*, (2010) quando referem que “escorregar não é cair, é um jeito que o corpo dá” (p. 65) aproximando experiências com práticas corporais à ideia de construção e autoafirmação de um coletivo, e à superação. Esses saberes, nas palavras do facilitador de atletismo, fazem com que o aluno “não tenha muita frescura, se cair, logo levanta e continua”. Não estamos com isto

dizendo que os alunos de camadas populares devam se contentar com o que tem, tampouco estigmatizando as suas necessidades de forma alguma. Nossa análise é que, na visão do facilitador de atletismo, aqueles alunos desenvolvem suas práticas e habilidades em seu contexto social e apesar dele, e que tal tarefa constitui-se valiosa para a vida.

Ao encontro disso, destacamos a produção de um espetáculo produzido pela Escola Arroio: o Matobanda. No final do ano de 2018, o tema foi sustentabilidade. Trata-se de uma produção anual que integra toda a escola e comunidade escolar, uma mostra artística do trabalho desenvolvido durante o ano pelos professores e oficinairos concernente a temas transversais. Durante uma observação participante, uma mulher da comunidade que foi assisti-lo disse que ficou impressionada com a beleza e o potencial artístico daquela escola, referindo que “antes eu tinha uma visão completamente diferente dessa escola” (Nota de Campo, 2017). Possivelmente ficou surpresa com a arte, as potencialidades culturais e os conhecimentos que ali são trabalhados com os alunos.

Sendo geograficamente localizada numa zona periférica em que a mulher percebeu que existiam vulnerabilidades sociais, para ela foi surpreendente ver que aquela escola com muitos alunos pobres, com famílias que moram naqueles arredores em situação de pobreza, também fosse lugar de arte, práticas corporais, cultura e edificação de conhecimentos, todos evidenciados no decorrer do espetáculo, que contou com danças, músicas, teatralidade, patinação, acrobacias. Através das práticas corporais-sociais desenvolvidas nesse espetáculo, os sujeitos puderam usufruir e atuar em experiências socializadoras que tornaram públicos seus atributos artísticos, culturais, socioculturais, mas também suas habilidades técnicas e motoras a que não teriam acesso se não fosse pela escola.

As interações sociais empreendidas nas práticas corporais e em outros processos escolares proporcionam aos estudantes um ambiente de aprendizados que concorrem e de certa forma oferecem oposição às mazelas vividas em seu processo formativo: um lugar de desenvolvimento social para crianças e jovens (ALVES, 2001). Segundo Moll e Leite (2015) e Portugal *et al.* (2015), as classes dominantes sempre buscaram complementar a educação de seus filhos com atividades culturais, esportivas, artísticas, e, partindo desse diagnóstico, a educação integral proporciona acesso a alunos que muitas vezes não o têm.

José: Eu fazia capoeira. Pesquisadora: Onde? José: Lá no meu condomínio. Pesquisadora: Era de graça ou tinha que pagar? José: No nosso condomínio era de graça, mas se fosse em outro [lugar] tinha que pagar” (Entrevista, 2018, Escola Arroio).

Durante essa entrevista, outros estudantes disseram que as práticas corporais com que já tiveram experiência fora da escola eram gratuitas e oferecidas por igrejas e associações. Para Thomassin (2010), as famílias das classes populares fazem arranjos para atender às necessidades dos seus filhos envolvendo vizinhos, creches, escolinhas comunitárias, vagas ofertadas em instituições filantrópicas, lidando assim historicamente com limites encontrados na escola pública. O que tematizamos, portanto, é que o acesso que os alunos têm através da educação

integral a diferentes experiências com práticas corporais-sociais e como elas podem contribuir na construção de conhecimentos acerca da própria vida dos sujeitos se constitui em garantia de direitos. Para diferentes colaboradores da pesquisa, essa atenção oferecida às práticas corporais é uma das grandes necessidades da escola de educação integral: “[...] eu acho que dá pra proporcionar essas coisas, não só ficar dentro da sala de aula, que eu acho que é o papel da escola integral [...] outras vivências” (Entrevista, 2018, Escola Distante).

A materialidade do trabalho pedagógico com práticas corporais na educação integral, entretanto, também demonstrou necessidades de avanços e certas inconsistências, denominadas (des)compassos⁸ neste estudo. Destas, destacamos nuances que colaboram para a manutenção da desigualdade de gênero no desenvolvimento de algumas oficinas de práticas corporais; a permanência de um currículo fragmentado mesmo na pretensão de uma educação integral; e a redução da responsabilidade do Estado ao incumbir que os educadores do PNME sejam voluntários. Outrossim, as práticas eram separadas por sexo na oficina de atletismo, e, questionados durante uma entrevista em grupo acerca disso, as respostas e reflexões dos discentes do quinto ano revelaram uma lógica conservadora e hegemônica dessa construção.

Pesquisadora: Olha só, gente, por que o atletismo é dividido entre meninas e meninos? Beatriz: É por causa que tipo assim ó, os guris são mais fortes que as gurias, aí quando a gente vai jogar futebol, os guris dão balão... Pesquisadora: É mesmo? Os guris são mais fortes que as meninas? (Todos respondem que sim – Iolanda, Bela e José). Pesquisadora: [...] desde quando o atletismo é dividido entre meninos e meninas? Beatriz: Desde o começo... desde que começou... Pesquisadora: E antes tinha outro professor? (Sim – respondem eles). Pesquisadora: Ele não dividia? (Os alunos sinalizam que não, com a cabeça). Iolanda: É que com ele tinha ordem, se os guris ficassem rindo das gurias, zoando, ele ia lá e xingava. Mas o ‘Sor’ Fernando não faz nada, aí ele separou. Bela: Porque eu já reclamei muito de chegar roxa em casa porque os guris davam bomba em mim... Minha mãe perguntava por que eu chegava toda roxa (Entrevista, 2017, Escola Arroio).

Conforme Isse (2003), é necessário reconhecer o caráter social e relacional das distinções existentes entre os homens e as mulheres, traçando rupturas na ideia de que existe uma única maneira de se viver a feminilidade e a masculinidade. Entretanto, os alunos do 5º ano compreendem dançar como coisa de menina e a aptidão física como coisa de menino (Entrevista, 2017), além de apresentarem dificuldades dessa ordem na interação uns com os outros. O que desejamos ressaltar é que, na compreensão dos quatro alunos entrevistados, as mulheres são, supostamente, mais fracas que os homens. Esse fragmento da entrevista permite-nos interpretar que essa construção dos alunos não passou por uma reflexão crítica, sendo um reflexo do *status quo*.

Afirmaram como que numa resposta automática, sem perceber que naquela sala onde acontecia a entrevista as alunas Iolanda e Bela, que têm a mesma idade que José, são visivelmente “mais fortes” fisicamente que ele, além de mais altas.

⁸ Utilizamos esse termo para contemplar a ideia de desarmonia para com as premissas da educação integral.

A fala dos alunos expressa uma associação do feminino à fragilidade, e nesse contexto, também à inferioridade. Isso denota a existência de relações hierárquicas no interior da escola (ASSIS; SOARES, 2016). No âmbito escolar essas hierarquias persistem, pois a velocidade, a força e a agilidade são valorizadas e ditas como atributos masculinos, mediante um determinismo biológico, e é justamente isso que o conceito de gênero visa problematizar (ISSE, 2003). Porém, conforme as palavras da vice-diretora, essas tensões passaram despercebidas pelo corpo docente.

Pesquisadora: Eu queria saber como é que vocês pensaram essa divisão. Vice-diretora: É na verdade nem se pensou assim [...] Mas realmente, a ideia era que ele... ele que na verdade... nunca se parou pra pensar, agora tu me pegou um pouco assim. Porque realmente eu nunca parei pra perguntar pra ele, nunca parei pra pensar por quê [...] como coordenadora [do PNME] tu me deixou incomodada agora (risos) [...] uma coisa também que é a faixa etária, eles tão ainda naquela faixa etária, por exemplo, que na hora do recreio eles brincam ainda muito separados, às vezes que eles se interagem. Diretora: Mas até isso virou motivo pra acontecer (Entrevista, 2017, Escola Arroio).

Essa expressão, “agora tu me pegou um pouco assim” (vice-diretora) também revela uma abertura para o diálogo, reconhecendo que nem todas as questões estão resolvidas nas práticas escolares, mas também por se distanciar de um discurso de naturalização ou refutação. Ademais, essa divisão por sexo passou também “despercebida” pelas famílias e comunidade escolar, sendo naturalizada também pelo facilitador de atletismo. Ele refere que esta distinção já estava definida pela escola quando ele chegou e que a considerava algo ultrapassado, que não se vê mais nas escolas (Nota de Campo, 2017, Escola Arroio). No entanto, não observamos qualquer movimento, mudança ou questionamento por parte do educador.

Contudo, essas distinções não aconteciam apenas na oficina de atletismo, mas estendiam-se na organicidade do âmbito escolar. A exemplo disso, resgatamos outro dado empírico em que é evidenciada essa naturalização.

A professora perguntou quem queria jogar futebol, apenas alguns meninos desejavam. Os demais foram pular corda, em fila, conforme solicitado pela professora. As letras das músicas de pular corda sempre me implicaram. ‘Qual é a letra do seu namorado?’ Uma menina perguntou para mim ‘quem começava com a letra T’, desejando saber qual poderia ser o nome do seu namorado. (Nota de Campo, 2017, Escola Arroio).

Os alunos desta turma têm aproximadamente sete anos de idade e enquanto apenas os meninos jogavam futsal, as meninas e alguns meninos pulavam corda e a professora regente trilhava. A professora e as garotinhas cantavam a conhecida música supracitada, e, quando era a vez de um menino pular, a música era outra. Assim, os lugares, as aspirações e a atuação corpórea permaneciam delimitados pela lógica hegemônica acerca do que seria adequado e desejável às meninas e aos meninos. O fato de nenhuma menina ir jogar futsal e a professora não se atentar para os signos que ali permeavam são limiares que foram normatizados pela sociedade a ponto de muitos sujeitos considerarem naturais.

Acerca do vínculo de trabalho voluntariado dosicineiros, sua carga horária não compreende a participação nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe, formações continuadas e planejamento didático, dificultando a articulação entre os

sujeitos (professores, oficinairos voluntários, coordenadores) e suas práticas. Isso se constitui noutro limite, um (des)compasso, no campo de estudo. Além disso, criou-se uma ideia de fragmentação e distinção que se opõe às pretensões da educação integral. A orientadora escolar entende, inclusive, que esse vínculo mediante o trabalho voluntário é prejudicial à qualidade da educação integral, “[...] outra coisa são profissionais voluntários que tu não pode nem cobrar um trabalho de qualidade” (Orientadora, 2017, Escola Distante). Apesar da compreensão da colaboradora da pesquisa pender para a cobrança de um trabalho de qualidade e estarmos discutindo a exclusão desses educadores e seu (des)compasso com o todo, o que se sobressai é a desconfiança para com esse “vínculo de trabalho”. Já para a voluntária de dança Miriam, tanto o Programa quanto os educadores mereceriam mais incentivo:

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

Discutimos que as ressalvas e as necessidades levantadas pela facilitadora não foram contempladas devido ao (des)compasso gerado pelo programa de voluntariado do governo federal. Segundo Cassales (2017), quando o Estado recorre ao voluntariado para dar conta de demandas, configura-se uma redução da responsabilidade estatal na prerrogativa do “fazer parte” delegada a esses sujeitos. Apesar da integração da comunidade na escola ser imprescindível, o viés do voluntariado implica na dificuldade da implementação de um currículo integral, que, pelo contrário, torna-se excludente e perpetua a fragmentação curricular. Além de não garantir a participação de todos os trabalhadores nos processos escolares, exclui de alguns o direito à remuneração.

Foram observadas outras inconsistências ao longo do trabalho de campo neste sentido. O educador de judô, Deivid, se deparou com a recusa de alunos quanto à participação na oficina em virtude da mudança de facilitadores. Uma educadora de judô bastante querida pelos alunos saiu da escola em 2016, e, quando Deivid chegou para ministrar a oficina, muitos alunos sentiram a mudança, recusando-se a participar da prática corporal que agora era ministrada por ele. Deivid vivenciou desafios sem que outros professores, orientadores e/ou gestores se implicassem ou percebessem isso.

O facilitador refere [...] que tem encontrado dificuldade de aceitação, pois os alunos gostavam muito da antiga professora, portanto, muitos se recusam a ir para a oficina com ele [...] Deivid ficou parado na porta aguardando os alunos irem à oficina. Uns alunos diziam vamos ‘Fulano’, outros vamos ‘Beltrano’, outros recusavam, respondendo ‘não’, outros ficavam indecisos... Depois de uns três minutos em que Deivid permaneceu parado ali na porta da sala de aula da professora referência, vieram quatro alunas. Perguntei quantos alunos pertenciam àquela turma de judô, ele me informou que em torno de 10 alunos (Nota de Campo, 2017, Escola Arroio).

Não observamos intervenções da equipe pedagógica e ou diretiva para auxiliar Deivid nesses conflitos e dificuldades, tampouco dos demais professores, demonstrando a exclusão do facilitador do “todo”. Isto é, a estrutura do PNME não é pensada pela mantenedora (governo federal) para que os facilitadores sejam de fato parte do contexto escolar. Esses descompassos comprometiam o trabalho da prática corporal judô, “ele [educador de judô] refere que encontra bastante dificuldade, pois os alunos vão à aula quando querem, prejudicando seu planejamento” (Nota de Campo, 2017, Escola Arroio).

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

Nesse aspecto, se outros professores que lecionam para os alunos também tematizassem o judô em suas áreas (história, filosofia, português, informática), os alunos teriam um ambiente integrado e por sua vez mais propício à ressignificação dessa prática. O (des)compasso dos trabalhadores voluntários perpetua, portanto, a fragmentação em oposição ao termo educação integral.

Por fim, apesar de seus limites e (des)compassos, as práticas corporais constituem-se em práticas sociais nas escolas estudadas porque visam contribuir na formação de sujeitos de direitos, críticos e autônomos, e não apenas “formar pessoas melhores” através do esporte e de práticas corporais numa conotação salvacionista. Aqui a ideia de formação se amplia para uma gama de experiências em diferentes dimensões que ultrapassam o desenvolvimento motor, técnico e instrutivo, tornando-se também um lugar significativo e favorável à formação integral, é nesse prisma que as práticas corporais se constituem em práticas sociais.

5 PALAVRAS FINAIS

Neste estudo analisamos as práticas corporais desenvolvidas em duas escolas públicas na educação integral em tempo integral numa perspectiva não salvacionista, tensionando suas contribuições e seus (des)compassos. A escola de educação integral de tempo integral busca desempenhar funções sociais, educativas e instrutivas em que as práticas corporais estão inseridas, imersas e recrutadas, ao passo que a educação integral é compreendida como uma ação que pretende oportunizar o desenvolvimento global, não se limitando apenas ao cognitivo. Expande-se às dimensões culturais, éticas, estéticas, lúdicas, físicas e motoras. De acordo com as informações produzidas, as oficinas de práticas corporais constituem-se num espaço-tempo de enriquecimento da vida dos alunos, opondo-se à mera ocupação de tempo. Neste sentido, a desconfiança de uma visão salvacionista é comutada pelo sentido de direito social dos estudantes acessarem um currículo ampliado.

Entretanto, as informações empíricas demonstraram alguns limites e (des) compassos nas escolas estudadas: nuances que colaboram para a manutenção da desigualdade de gênero no desenvolvimento de algumas oficinas de práticas

corporais, a permanência de um currículo fragmentado mesmo na pretensão de uma educação integral, e a redução da responsabilidade do Estado ao incumbir que parte dos educadores sejam voluntários. O trabalho de campo permitiu compreendermos a existência de um currículo não integral. Isto é, algumas distinções disseminavam a perspectiva de um currículo formal ministrado pelos professores concursados e outro diversificado ministrado pelos oficineiros. Os oficineiros não têm carga horária destinada à participação em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e outros processos escolares, além de não terem remuneração. Isso resulta na desarticulação dos oficineiros voluntários do contexto escolar. Nesse sentido, apesar de as práticas corporais nas escolas de tempo integral traçarem oposições ao estreitamento curricular, estavam imersas numa organização ainda fragmentada.

Tensionando as contribuições das práticas corporais nas vidas dos estudantes vimos que o aluno, o professor e o voluntário são protagonistas que produzem cultura, recriam conhecimentos, constroem suas identidades nas práticas sociais que vivenciam (BRASIL, 2013). Apesar dos (des)compassos, práticas como capoeira, dança e atletismo contribuem para um enfrentamento social que confere protagonismo aos alunos e suas comunidades. São criados espaços em que são empreendidas lutas por transformações sociais, compreendendo o corpo como sujeito mediante a ampliação das experiências dos discentes com práticas corporais.

Portanto, mediante a empiria produzida, foi possível compreender que as escolas estudadas buscam desenvolver um trabalho que difunda conhecimentos e que dialogue com as demandas sociais não apenas dos indivíduos, mas da comunidade escolar a qual pertencem. Em nossa concepção, esse processo se constitui um avanço por superar uma ideia simplista de “formar pessoas” e em contrapartida proporciona um ambiente de desenvolvimento ampliado aos sujeitos apesar dos limites encontrados no interior das escolas.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

ASSIS, Amanda Dória de.; SOARES, Rosângela de Fátima R. Atravessamentos de gênero nas aulas de Educação Física. *In*: Fórum de Pós-Graduação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 6. Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física 3, 2016. Porto Alegre, 2016. **Anais...** Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016, p. 4105. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/6FPGCBCE/6Forum/paper/viewFile/8098/4105>. Acesso em: 28 out. 2022.

BALBINO, Solange Izabel; URT Sônia da Cunha. Prática pedagógica em educação física para a educação integral em tempo integral. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.50511>

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 28 out. 2022.

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

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

CASTELLANI FILHO, Lino. As práticas corporais e seu processo de re-significação. In: SILVA, Ana Márcia; Damiani, Iara Regina. **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005. v. 1, p. 11-15.

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

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

GONÇALVES-SILVA, Luiza L *et al.* Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, p. 185-209, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698144794>

HECKTHEUER, Luiz Felipe A. **Projetos sociais esportivos: ensaios sobre uma proliferação na cidade do Rio Grande-RS**. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

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

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

LAZZAROTTI FILHO, Ari *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar. 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9000>

MERTINS, Filipe F; MYSKIW, Mauro; SANFELICE, Gustavo R. O esporte e o lazer na estrutura organizacional da administração pública municipal. **Licere**, v. 19, n. 3, p. 71-101, 2016. DOI: <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2016.1287>

MOLL, Jaqueline; LEITE, Lúcia Helena A. Educação integral em tempo integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 17-21, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698013104>

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/SULINA, 2004. p. 61-93.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 4, p. 1141-1160. 2016.

PORTUGAL, Mariana da Costa et al. Educação integral e educação do corpo na obra de Anísio Teixeira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 527-542, mai./ago. 2015.

SÁ, João J.; MYSKIW, Mauro. Transformação Didaticopedagógica e o ensino de novos esportes no Ensino Médio: um relato de experiência. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 8, n. 14, p. 85-93, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/1890/0>. Acesso em: 28 out. 2022.

SANTOS, Samanta Gabriely A; LINS, Carla Patrícia A. Educação integral e escola em tempo integral: aproximações e distanciamentos. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2021.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara R. **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Z. Capoeira e projeto histórico. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina et al. (org.). **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005. p. 75-97.

THOMASSIN, Luís Eduardo C. **O “público-alvo” nos bastidores da política**: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos. 2010. 289 f. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

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.

Abstract: This article refers to research from a master's thesis in which we analyze the bodily practices developed in full-time education of two public schools, in a non-salvationist perspective, stressing their contributions and mismatches in the lives of students. The expression "to form better people?" questions the reductionist and salvationist conception sometimes found in social programs that use bodily practices, presenting them as a solution to students from the lower classes. We understand in this study that this perspective is changed by the sense of social right and access to different bodily practices as elements of human formation. Full-time education, however, also has limits that sometimes distance it from its perspectives, such as the naturalization of gender issues, curricular fragmentation and different working conditions between teachers and workshop workers.

Keywords: Bodily Practices. Comprehensive Education. Full-time. School.

Resumen: Este artículo se refiere a una investigación realizada a partir de una disertación de maestría en la que analizamos las prácticas corporales desarrolladas en la educación a tiempo completo de dos escuelas públicas del estado de Rio Grande do Sul, desde una perspectiva no salvacionista, tensionando sus contribuciones y escollos en las vidas de los estudiantes. La expresión "formar personas mejores" cuestiona la concepción reduccionista y salvacionista que a veces se encuentra en programas sociales que utilizan las prácticas corporales presentándolas como solución para los estudiantes de las clases bajas. Entendemos, en este estudio, que esta perspectiva es conmutada por el sentido de derecho social y acceso a diferentes prácticas corporales como elementos de la formación humana. La educación integral, sin embargo, también presenta límites que a veces las alejan de sus perspectivas, como la naturalización de las cuestiones de género, la fragmentación curricular y las condiciones de trabajo distintas entre los profesores y los que participan en los talleres.

Palabras clave: Prácticas corporales. Educación integral. Tiempo completo. Escuela.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Renata de Oliveria Carvalho: Pesquisa, Coleta de dados, análise de conteúdo, redação do artigo, formatação.

Elisandro Schultz Wittizorecki: Pesquisa, análise de conteúdo, revisão da regação do artigo e da sua formatação.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Durante o mestrado a autora Renata de Oliveira Carvalho foi bolsista da CAPES por 12 meses.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa seguiu os protocolos vigentes nas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil e do Guia de Integridade em Pesquisa Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COMO REFERENCIAR

CARVALHO, Renata de Oliveira; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. “Formar pessoas melhores?” As práticas corporais na escola de educação integral em tempo integral. *Movimento*, v. 28, p. e28061, jan./dez 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.117579>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.