

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: O QUE DIZEM OS SUJEITOS NA EXPERIÊNCIA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE GOVERNADOR VALADARES (MG)

Luiza Lana Gonçalves-Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Wagner Wey Moreira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

Resumo

Com o objetivo de estudar a concepção de corpo dos educadores da Escola em Tempo Integral de Governador Valadares (MG), esta pesquisa de abordagem fenomenológica, utilizou a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significados para analisar a resposta dos nove sujeitos participantes. Como resultado, foi descoberto que 56% entendem que o corpo é a parte física, vendo-o como objeto. E, ainda, o corpo dos alunos deve ser trabalhado somente com atividades físicas e atividades extras. Conclui-se que as pessoas entrevistadas têm uma visão de corpo fragmentado entre corpo/mente, num dualismo pautado no paradigma cartesiano, e que a educação integral em tempo integral não compreende o sujeito em sua totalidade devido a essa visão de Ser Humano e de ensino.

Palavras chave: Corpo Humano. Educação. Docentes.

Introdução

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

Coelho e Portilho (2009) elaboraram uma linha do tempo que nos ajuda a melhor entender os movimentos de educação integral que vigoraram no mundo ocidental. De acordo com as autoras, tivemos a *Paidéia* Grega na Antiguidade e, após a Revolução Francesa, três concepções político-filosóficas (do século XIX e XX) que estruturaram ideais educacionais que visavam a formação completa do sujeito – o socialismo, o conservadorismo e o liberalismo.

O socialismo reuniu manifestações contra-hegemônicas e, em nosso país, viu-se representado pela iniciativa anarquista de educação integral; o conservadorismo traduziu-se como proposta integralista de educação integral vigente no país, principalmente na década de 30 do século passado; e o liberalismo que, também na mesma época, por meio do

movimento Escola Nova e principalmente através das ideias de Anísio Teixeira, configurou-se na que mais contribui com experiências de Escolas em Tempo Integral no país (COELHO, 2004).

Recentemente, um retorno às experiências de educação integral em tempo integral tem marcado essa história em nosso país. Com a proposição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007, passamos a ver um apoio estrutural e financeiro à educação integral em tempo integral. Esse plano prevê, por intermédio do art. 4º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que Escola em Tempo Integral (ETI) é aquela com sete horas ou mais de funcionamento com os mesmos alunos.

Dentre todas as ações do PDE uma delas se ateu especificamente às experiências de educação integral em tempo integral, o Programa Mais Educação (PME). Instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), esse programa consiste na articulação de ações e projetos de vários ministérios, que se organizam em macrocampos de acompanhamento pedagógico, nas áreas de educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídia, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica¹ (BRASIL, 2009; MOLL, 2012).

Em 2010 o município de Governador Valadares instituiu a ETI contando com a colaboração do PME do Governo Federal. Vivenciamos essa experiência e começamos a perceber que as práticas pedagógicas, as formas de disciplinar e ordenar os ambientes, o tratamento dado às crianças que estavam agitadas e queriam experimentar o que estava sendo proposto de diferente, enfim, tudo isso perpassava uma concepção de corpo e de escola que não coadunava com uma proposta de educação integral, de ver as crianças por inteiro, com suas necessidades de movimento, de viver o corpo, de transcender por meio deste as barreiras e limites impostos por uma ideia de corpo formulada pela sociedade ocidental.

Percebíamos que o saber sensível e a vivência da corporeidade davam lugar a um saber racionalizado que minimizava a formação do educando ao aspecto intelectual. Esse ponto da ETI nos chamou a atenção, porque, como diz Nóbrega (2005), o professor de Educação Física está mais ligado ao corpo, mas isso não reduziu a ideia de compreendermos como esse corpo se coloca no âmbito da educação como um todo. Sendo esse o problema que norteou esta pesquisa.

Buscando respostas para essa questão e com objetivo de analisar a concepção de corpo que permeia o cotidiano da ETI, atentando principalmente a essa concepção a partir da percepção dos educadores² que estão envolvidos com uma experiência de ETI em Go-

¹Hoje soma-se o total de dez macrocampos, acrescentando dois aos já existentes em 2008. Desses, que incluem mais de sessenta atividades, a escola pode optar por cinco ou seis a serem efetivadas na escola (MOLL, 2012).

²Vamos utilizar o termo *educador(es)* para nos direcionarmos a todas as pessoas envolvidas com a escola, desde as pessoas que trabalham com serviços gerais até os professores, visto que nessa perspectiva todos que habitam aquele espaço contribuem com uma educação integral em todos os tempos e espaços.

vernador Valadares, propusemo-nos a desenvolver este estudo no Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Metodologia

Este estudo, de abordagem fenomenológica, apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, visto que deseja alargar a experiência da pesquisadora acerca do tema pesquisado e ainda descrever os fenômenos que se fazem presentes na realidade do estudo (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa ocorreu em uma escola do município de Governador Valadares (MG), onde todas as escolas municipais, a partir de 2010, passaram a ser de tempo integral, e na qual funcionam as oficinas do PME entremeadas às disciplinas historicamente existentes na escola³.

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

Para selecionar a amostra foi realizado um sorteio aleatório, a fim de ter em nossas discussões um representante de todos os segmentos que competem a essa escola. Sendo um representante de cada eixo temático⁴ do 3º Ciclo da Pré-Adolescência (CPA) ao 3º Ciclo da Adolescência (CA); um representante do Ciclo da Infância (CI); um representante do 1º e 2º CPA; um oficinheiro; um representante da direção da escola; o coordenador do PME na escola e um assistente de turno, perfazendo o total de nove participantes. A fim de manter no anonimato cada um dos participantes, na análise dos dados utilizamos pseudônimos para identificar os sujeitos pesquisados e ainda um código para manter o sigilo quanto à identidade deles.

Foi realizada a entrevista estruturada como técnica de pesquisa. No caso deste estudo trabalhamos com duas perguntas geradoras: “O que é corpo para você?”; “Como o corpo dos alunos é trabalhado nessa escola?”.

A entrevista foi conduzida pela pesquisadora junto aos candidatos que aceitaram participar do estudo, seguindo os procedimentos orientados pela Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, de autoria de Moreira, Simões e Porto (2005) e registrada em áudio e audiovisual segundo Belei et al. (2008).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro sob o número 2.648.

³Cavaliere (2002) afirma que a organização curricular na forma de contraturno favorece a hierarquização das disciplinas e que o modelo organizacional ideal seria aquele que intercalasse disciplinas e oficinas num processo contínuo de valorização e ressignificação das atividades esportivas, artísticas e culturais, como é o caso de Governador Valadares, que já estruturou seu currículo dessa forma.

⁴São três eixos temáticos, a saber: identidade e diversidade, sustentabilidade e protagonismo, comunicação e múltiplas linguagens.

Discussão dos resultados

No exercício de tentar compreender o que era corpo para aqueles sujeitos e a fim de seguir os momentos do método escolhido, elaboramos o Quadro 1, fruto da análise eitética dos discursos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O conceito de homem-máquina foi elaborado a fim de que ele pudesse ser estudado em seus mínimos detalhes. Dissecado e separado em partes, o ser humano passa a ter engrenagens, precisa ser lubrificado (como no discurso de Paulo) e, além disso, pode ser também modificado, reconstruído (LE BRETON, 2003).

Encarado como máquina, o corpo abre inúmeras possibilidades. Ele pode passar de excesso, de acessório (LE BRETON, 2003), de coadjuvante, para se tornar o artista prin-

cipal, como o Robocop, que supera as limitações de seu corpo natural e passa a ser a salvação da humanidade quando se junta à máquina num processo híbrido.

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

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

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

Podemos observar que as categorias mistério e problema se confundem. A respeito dessa questão, Regis de Moraes (2011) nos auxilia esclarecendo que o corpo-problema é aquele no qual a medicina pode intervir, solucionando as doenças mais complexas, os casos mais difíceis. Já o corpo-mistério é aquele que nos envolve em sua trama, sem podermos nos desvencilhar desse mistério.

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

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

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

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

Já a entrevistada Mariana entende que o corpo é movimento na medida em que, como uma máquina que precisa de utilização e lubrificação, “[...] somos todo articulado quer dizer que nós temos que estar movimentando constantemente [...]”, ou seja, é preci-

so movimentar tais articulações a fim de conseguir benefícios para “[...] o corpo físico, mas o corpo também para promover saúde[...]”.

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

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

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

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

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

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

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

O Quadro 2 indica que mais da metade dos entrevistados acreditam que o corpo dos alunos é trabalhado com atividades físicas ou até mesmo com aquelas ditas extracurriculares. Esse resultado converge com o que encontramos nas respostas à pergunta anterior, ou seja, se tenho um corpo que é somente o físico, a ele devem ser dadas atividades físicas. Já exprimimos também que esse corpo/físico é entendido como contrário da mente, ou intelecto.

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

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

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

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

Na verdade, salvo as considerações feitas por uma pessoa que não tem formação específica na área de conhecimento da Educação Física, seja por meio de uma abordagem ou outra, a Educação Física esteve presente na escola ou até mesmo fora dela, para cuidar do corpo, enquanto as demais disciplinas ou atividades do cotidiano cuidavam da mente. E justamente por estar direcionada ao corpo, esse componente foi subjugado a condição inferior na escola. Laura, durante sua entrevista, assim se posiciona “Na minha disciplina [...] eles ficam sentados o tempo todo, agora nas atividades extras, nas aulas de Educação Física, eu não sei te falar como é trabalhado”.

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

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

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

Para Nóbrega (2005, p. 46) a história da Educação Física brasileira é fortemente marcada pelo dualismo corpo/mente, “pondo o corpo a serviço da inteligência racionalizada” e, além disso, a serviço de uma disciplina que castra a imaginação e a sensibilidade

em prol da memorização dos saberes considerados mais importantes para a escola (NÓBREGA, 2005).

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

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

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

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

Letícia e Joana responderam à indagação confundindo a expressão trabalhado como tratado. E pontuaram que a escola até tenta cuidar bem do corpo (Letícia), mas que elas não acreditam que uma ETI, na qual as crianças passam muito tempo sentadas, sem uma estrutura física adequada, nem uma correção postural feita por profissionais, venha tratando bem as crianças. Em concordância a isso, Laura, mais uma vez tentando esclarecer como é o trabalho com o corpo nessa escola, conclui que “Agora na minha disciplina eles ficam sentados, [...] não tenho muito trabalho com o corpo não”.

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

Aprender alguma coisa está diretamente ligado a relação da corporeidade com o conhecimento. “Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 2012, p. 29).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma divergência foi encontrada no discurso de Rodrigo e, nesse caso, entendemos como positivo, visto que ele seleciona o aprendizado como algo corporal. Para ele o corpo do aluno está sendo bem trabalhado em todos os momentos, até no período do lanche e recreio, reconhecendo esses espaços como educativos, o que coaduna com a proposta do município.

Outra fala que avança em direção a uma educação integral que compreenda o sujeito como corporeidade foi expressa na fala de Ricardo: “Acho que não tem como, a gen-

te trabalha com o corpo o tempo inteiro, em tudo [...]. Eu acho que não tem momento nenhum na escola que a gente não trabalha o corpo, o tempo inteiro, mesmo quando é uma atividade escrita a gente tá trabalhando o corpo também”. Acreditamos que essa fala resume as ações desse indivíduo e, além disso, apoiam a visão de corpo expressa por ele na pergunta anterior.

O sujeito que entende o corpo como movimento que é vida, compreende o corpo de forma “inteira” no processo de aprendizagem, sem que seja para isso fragmentado, dividido em inúmeras atividades. Esse entrevistado ainda complementou que utiliza a música, a dança e as brincadeiras para se trabalhar o corpo especificamente em seu desenvolvimento global, não compreendendo que isso seja uma função específica da Educação Física ou de atividades extras.

Assmann (2012) faz importantes considerações acerca da corporeidade na educação. Para esse autor, a corporeidade é o foco inicial do trabalho educacional; sem uma abordagem que parta do corpo, qualquer teoria já está falida antes mesmo de iniciar.

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

Considerações finais

Quando discutimos o corpo na educação, não discutimos só um aspecto dela, “mas que se trata de lutar por uma redefinição cabal da educação como um todo” (ASSMANN, 1994, p. 113).

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

CORPORALITY AND INTEGRATE EDUCATION: WHAT SAY GUYS ON EXPERIENCE FULL TIME SCHOOL OF GOVERNADOR VALADARES (MG)

Abstract

With the objective of analyzing the conception of body of the educators in the School Full Time Governador Valadares (MG), this research phenomenological approach, used the technique Preparation and Analysis of Meanings Units to analyze the response of the nine subjects participating. As a result, it was found that 56% believe that the body is the physical part, seeing it as an object. And also the body of students should be worked only with physical activities and extra activities. We conclude that the people interviewed have a vision of fragmented body between

mind/body dualism in the Cartesian paradigm and that school full-time does not cover the subject in its entirety due to the vision of Being Human and teaching.

Keywords: Human Body. Education. Faculty.

CORPORALIDADY EDUCACIÓN INTEGRAL: LO QUE DICEN LOS CHICOS EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO EN LA EXPERIENCIA DE GOVERNADOR VALADARES (MG)

Resumen

Con el objetivo de analizar el diseño del cuerpo de los educadores en la Escuela de Tiempo Completo Governador Valadares (MG), con enfoque fenomenológico de investigación, que se utiliza la técnica de preparación y análisis de unidades de significados para analizar la respuesta de los nueve sujetos participantes. Como resultado, se encontró que el 56% cree que el cuerpo es la parte física, viendo lo como un objeto. Y, sin embargo, el cuerpo de estudiantes se debe trabajar únicamente con las actividades físicas y actividades adicionales. Llegamos a la conclusión de que los entrevistados tienen una visión de cuerpo fragmentado entre el dualismo mente/cuerpo en el paradigma cartesiano y dictaminó que la educación a tiempo completo no cubre el tema en su totalidad debido a la visión del ser humano y la enseñanza

Palabras-claves: Cuerpo Humano. Educación. Docentes.

Referências

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1994.

_____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

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

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

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

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

GONÇALVES, A. S.; AZEVEDO, A. A. de. A re-significação do corpo pela Educação Física Escolar face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 2, p. 201-209, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1083>>. Acesso em: 13 set. 2013.

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

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

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

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

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

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

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 13,

Pensar a Prática, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014

n. 4, p. 107-114, 2005. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665/676>>. Acesso em: 16 de jul. 2013.

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

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

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

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

PAVIANI, J. Filosofia e educação, filosofia da educação: aproximações e distanciamentos. In: DALBOSCO, C. A.; CASAGRANDE, E. A.; MÜHL, E. H. (Org.). **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 5-21.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZIMMERMANN, A. C. Corpo e aprendizagem: um diálogo acerca do movimento humano. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. **Anais...**, Caxambu, 2007. p. 1-15.

Agradecimentos

Os autores agradecem à FAPEMIG pela bolsa de Mestrado concedida à primeira autora. E também ao grupo de estudos e pesquisas NUCORPO, a ajuda de Maurício Barcelos Cruz, bem como a essencial contribuição do pesquisador Junior Vagner Pereira da Silva junto à pesquisa.

.....
Recebido em: 22/05/2014
Revisado em: 30/09/2014
Aprovado em: 27/11/2014

Endereço para correspondência:

luizalana@hotmail.com

Luiza Lana Gonçalves-Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmara de Ensino, Curso de Educação Física.

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Universitário

79070900 - Campo Grande, MS - Brasil - Caixa-postal: 549