

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**André Luiz Cyrino Oliveira**

**Corpo em movimento no ensino médio: o contexto das escolas estaduais de Fortaleza**  
participantes do Programa Ensino Médio Inovador

Juiz de Fora

2020

André Luiz Cyrino Oliveira

**Corpo em movimento no ensino médio: o contexto das escolas estaduais de Fortaleza**  
participantes do Programa Ensino Médio Inovador

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Rezende Silveira de Alcântara

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Andre Luiz Cyrino.

Corpo em movimento no ensino médio : o contexto das escolas estaduais de Fortaleza participantes do Programa Ensino Médio Inovador / Andre Luiz Cyrino Oliveira. -- 2020.

143 f.

Orientadora: Edna Rezende Silveira de Alcantara

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Cultura Corporal. 2. Currículo. 3. Gestão escolar. I. Alcantara, Edna Rezende Silveira de, orient. II. Título.


**André Luiz Cyrino Oliveira**


**Corpo em movimento no ensino médio: o contexto das escolas estaduais de Fortaleza participantes do Programa Ensino Médio Inovador**

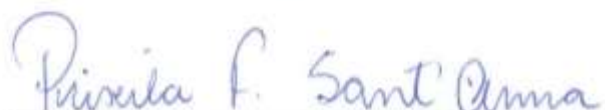
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 23 de janeiro de 2020

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Edna Rezende Silveira de Alcântara - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Priscila Fernandes Sant'Anna  
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Dedico este trabalho de mestrado ao meu querido avô, Francisco Mario de Melo Pereira, meu maior exemplo de mestre.

## AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço aos corresponsáveis pelo trabalho que segue, posto que tenha plena certeza que nada nesse mundo é feito sozinho. Por primeiro, reconheço três instituições importantes: a Universidade Federal do Ceará (UFC), minha alma acadêmica; a Universidade Federal de Juiz de Fora e, por conseguinte, o CAEd e o PPGP como um todo, obrigado pela oportunidade de aprender; e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), por valorizar e concretizar, para além de discursos, uma educação cearense da qual me orgulho de fazer parte.

Por segundo, agradeço a algumas pessoas específicas que atuaram nessa batalha de escrita: ao prof. Leonardo Ostwald Vilardi, pela orientação fidedigna e presente da qual, tenho plena certeza, esse trabalho não existiria sem; ao prof. Vitor Fonseca Figueiredo, pelo apoio e carinho imprescindível quando a ele coube me acompanhar; à prof.<sup>a</sup> Juliana Alves Magaldi e ao prof. Afonso Celso Carvalho Rodrigues, pelas contribuições valorosas quando da banca de qualificação; e à prof.<sup>a</sup> Edna Rezende Silveira de Alcântara, pela sensibilidade e inteligência na orientação de um acadêmico perdido como eu.

Por conseguinte, dedico gratidão profunda a todas e a todos que constroem cotidianamente um mundo novo através do espaço da Escola de Ensino Médio Mariano Martins, quase minha primeira casa. Em nome dela, agradeço às doze escolas e aos professores/funcionários que me receberam em suas casas, um muito obrigado forte e emocionado. Obrigado aqueles e aquelas que comigo convivem diariamente na busca incessante de nos fazermos humanos no espaço da escola. Reconheço todos no nome da querida prof. Socorro Santos, uma verdadeira amiga e um exemplo de amor pela educação pública.

Aos colegas da primeira turma de mestrado do CAEd/PPGP em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Ceará, registro a absoluta honra de poder conhecer e dividir tantos sonhos por uma educação pública cearense transformadora de vidas. Obrigado por cada dia compartilhado.

Não esquecerei, sob hipótese nenhuma, de todos aqueles e aquelas que me cercam em diferentes espaços. Amigos, amigas, colegas, conhecidos, transeuntes passageiros que sejam!, todos são indispensáveis a esta imprevisível arte de viver. Não ousarei dar nomes dada a possibilidade de injustiça, mas saibam que o carinho e apoio de vocês me manteve vivo.

Por fim, este trabalho é fruto do amor de três mulheres: Dona Taiza, minha mãe, por todas as vezes que chorou escondido para me fazer sorrir sem eu nem saber; Joana, minha companheira, pelo sabor de uma vida em par verdadeiramente feliz e prazerosa; Marina, minha filha, mal posso esperar sua chegada.

Um olho muito atento à realidade e o outro voltado para a utopia  
(CARBONELL, 2002, p. 81).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O trabalho acadêmico realizado buscou investigar o modo como as equipes gestoras das escolas estaduais de Fortaleza que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) formularam as Propostas de Redesenho Curricular (PRC), incorporando a Cultura Corporal como Campo de Integração Curricular (CIC) na perspectiva de promover uma inovação curricular. Levanta-se como hipótese que a falta de formação dos gestores sobre o potencial educativo da Cultura Corporal, bem como ações desarticuladas entre gestores e professores de Educação Física pode estar contribuindo para uma abordagem desprestigiada do tema no currículo do Ensino Médio, frequentemente reduzido à esportivização. O problema central da pesquisa, portanto, trata sobre como utilizar a experiência de renovação curricular proposta pelo ProEMI no âmbito da Cultura Corporal para implementar o Novo Ensino Médio. Como objetivos específicos, buscou-se: a) descrever a participação da Cultura Corporal nas PRCs das escolas participantes; b) analisar a percepção dos gestores escolares e dos professores de Educação Física sobre a Cultura Corporal; e c) propor um Plano de Ação Educacional que expanda o Corpo e a Cultura Corporal no currículo do ensino médio. Realizou-se pesquisa documental junto aos documentos orientadores do ProEMI (BRASIL, 2009a; 2009c; 2011; 2013b; 2014; 2016b) e às PRCs das 32 escolas estaduais de ensino médio de Fortaleza participantes do último edital do ProEMI (BRASIL, 2016b). Realizou-se pesquisa de campo com aplicação de diferentes questionários para professores e gestores. Os resultados das diferentes abordagens foram correlacionados e explorados a partir de cinco categorias de análise: protagonismo, espaços escolares, corpo cinestésico, corpo emocional e corpo social. A partir da análise feita, identificou-se 7 desafios preponderantes de criação/ampliação/ aperfeiçoamento de espaços, atividades e práticas pedagógicas que buscassem auxiliar a implementação do Novo Ensino Médio potencializando a Cultura Corporal no currículo. Para enfrentamento desses desafios, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) composto por sete ações para cada desafio percebido, isso somado a sugestões dirigidas à SEDUC/CE no intuito de auxiliar as escolas no trabalho com a Cultura Corporal.

**Palavras-chave:** Cultura corporal. Currículo. Gestão escolar.



## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Graduate Program in Management and Evaluation of Public Education of the Center for Public Policy and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). This academic work sought to investigate how the management teams of the state schools of Fortaleza that joined the Innovative High School Program (ProEMI) formulated the Curricular Redesign Proposals (PRC), incorporating Body Culture as a Field of Curricular Integration (CIC) in perspective of promoting a curricular innovation. It is hypothesized that the lack of training of managers about the educational potential of Body Culture, as well as disjointed actions between managers and teachers of Physical Education may be contributing to a discredited approach of the subject in the high school curriculum, often reduced to sporting. The central problem of the research, therefore, deals with how to use the curriculum renewal experience proposed by ProEMI in the field of Body Culture to implement the New High School (the last reform). As specific objectives, we sought: a) to describe the participation of Body Culture in the PRC of the participating schools; b) to analyze the perception of school managers and Physical Education teachers about Body Culture; and c) to propose an Educational Action Plan that expands the Body and Body Culture in the high school curriculum. bibliographic research was carried out with the ProEMI guiding documents (BRASIL, 2009a; 2009c; 2011; 2013b; 2014; 2016b) and the PRCs of the 32 state high schools in Fortaleza participating in the last ProEMI edict (BRASIL, 2016b). Field research was conducted with the application of different questionnaires to teachers and managers. The results of the different approaches were correlated and explored from five categories of analysis: protagonism, school spaces, synesthetic body, emotional body and social body. From the analysis made, we identified 7 major challenges of creating/ expanding/improving spaces, activities and pedagogical practices that sought to help the implementation of the New High School enhancing the body culture in the curriculum. To address these challenges, an Educational Action Plan (PAE) was proposed, consisting of seven actions for each perceived challenge, in addition to suggestions directed to SEDUC/CE in order to assist schools in working with Body Culture.

**Keywords:** Corporal culture. Curriculum. School management.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	-	Localização das escolas da pesquisa a partir de classificação do IDH	41
Quadro 1	-	Ações propostas por cada escola em cada CIC.....	46
Quadro 2	-	Análise das ações do CIC Cultura Corporal a partir de cinco categorias.....	55
Quadro 3	-	Caracterização da pesquisa.....	76
Quadro 4	-	Categorias de análise nas diferentes fases da pesquisa.....	99
Quadro 5	-	Desafios às gestões escolares para com a Cultura Corporal.....	101
Quadro 6	-	Proposições de enfrentamento aos desafios emergidos da pesquisa...	103
Quadro 7	-	Proposta de resoluções administrativas/pedagógicas.....	105
Quadro 8	-	Proposta de Cineclube.....	107
Quadro 9	-	Proposta de evento de recepção.....	109
Quadro 10	-	Proposta de debate sobre uniforme escolar.....	111
Quadro 11	-	Proposta de formação sobre a afetividade na escola.....	113
Quadro 12	-	Proposta de programa de tutoria/monitoria para a Cultura Corporal..	115
Quadro 13	-	Proposta de criação de sala multidisciplinar.....	117
Foto 1	-	Ações de modificação de espaços previstas no plano da escola do autor.....	118
Quadro 14	-	Proposta de formação para gestores.....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Adesão de escolas em relação aos macrocampos não obrigatórios..	31
Tabela 2	- Quantidade de escolas por SEFOR e por modalidade.....	42
Tabela 3	- Quantidade de CICs não obrigatórios escolhidos.....	42
Tabela 4	- Quantidade de escolas que escolheu cada CIC não obrigatório.....	43
Tabela 5	- Quantidade de escolas a partir da presença do CIC Cultura Corporal (CC).....	43
Tabela 6	- Distribuição orçamentária proposta em relação ao CIC Cultura Corporal.....	44
Tabela 7	- Diagnóstico do porte, das estruturas e das normas relacionadas ao Corpo e a Cultura Corporal nas escolas.....	79
Tabela 8	- Diagnóstico de atividades pedagógicas relacionadas ao Corpo e a Cultura Corporal nas escolas.....	82
Tabela 9	- Caracterização da amostra de gestores escolares.....	85
Tabela 10	- Resultado geral das percepções dos gestores escolares.....	86
Tabela 11	- Caracterização da amostra de professores de Educação Física.....	87
Tabela 12	- Resultado geral das percepções dos professores de Educação Física.....	88
Tabela 13	- Participação no ProEMI.....	90
Tabela 14	- Percepção dos legados do ProEMI.....	91

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CC	Cultura Corporal
CCI	Centro Cearense de Idiomas
CED	Centro de Educação à Distância do Ceará
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CIC	Campo de Integração Curricular
CMD	Comunicação, uso de mídias e Cultura Digital
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais
PAE	Plano de Ação Educacional
PAG	Plano de Atendimento Global
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Projeto Diretor de Turma
PFA	Produção e Fruição das Artes
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PNE	Plano Nacional de Educação
PRC	Proposta de Redesenho Curricular
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto político-pedagógico
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SME/FOR	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTO DA CULTURA CORPORAL NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>18</b>
2.1	DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO.....	18
2.1.1	<b>Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.....</b>	<b>21</b>
2.1.2	<b>Novo Ensino Médio.....</b>	<b>24</b>
2.2	CULTURA CORPORAL NO ENSINO MÉDIO.....	25
2.2.1	<b>Cultura Corporal no ProEMI.....</b>	<b>29</b>
2.2.2	<b>Cultura Corporal no Novo Ensino Médio.....</b>	<b>32</b>
2.3	ENSINO MÉDIO CEARENSE.....	33
2.3.1	<b>Cultura Corporal no Ensino Médio cearense.....</b>	<b>34</b>
2.4	CULTURA CORPORAL NO PROEMI DAS ESCOLAS DE FORTALEZA	39
<b>3</b>	<b>OLHARES E DESAFIOS DA CULTURA CORPORAL NO ENSINO</b>	
	<b>MÉDIO.....</b>	<b>60</b>
3.1	ESCOLHAS TEÓRICAS.....	60
3.1.1	<b>Currículo e Inovação.....</b>	<b>61</b>
3.1.2	<b>Corporeidade no currículo do Ensino Médio.....</b>	<b>64</b>
3.1.3	<b>Gestão escolar e currículo.....</b>	<b>72</b>
3.2	ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	75
3.2.1	<b>Caracterização e descrição da pesquisa.....</b>	<b>75</b>
3.2.2	<b>População e amostra.....</b>	<b>76</b>
3.2.3	<b>Instrumentos de coleta e análise de dados.....</b>	<b>77</b>
3.3	RESULTADOS.....	78
3.3.1	<b>Diagnóstico geral das escolas.....</b>	<b>79</b>
3.3.2	<b>Percepções dos gestores escolares sobre o Corpo e a Cultura Corporal</b>	<b>84</b>
3.3.3	<b>Percepções dos professores de Educação Física sobre a gestão escolar</b>	<b>87</b>
3.3.4	<b>Legados do ProEMI relativos a Cultura Corporal.....</b>	<b>90</b>
3.3.5	<b>Dialogando com os resultados encontrados.....</b>	<b>93</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO: POTENCIALIZANDO A CULTURA CORPORAL</b>	<b>102</b>
4.1	RESOLUÇÕES ADMINISTRATIVAS/PEDAGÓGICAS.....	104
4.2	CRIAÇÃO DE CINECLUBE.....	106
4.3	EVENTO DE RECEPÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO.....	108

4.4	PROMOÇÃO DE DEBATE SOBRE O UNIFORME.....	110
4.5	FORMAÇÃO SOBRE A AFETIVIDADE NA ESCOLA.....	112
4.6	MONITORIA/TUTORIA PARA A CULTURA CORPORAL.....	114
4.7	CRIAÇÃO DE SALA MULTIDISCIPLINAR.....	116
4.8	SUGESTÕES PARA A REDE DE ENSINO.....	119
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE A – Diagnóstico Geral das Escolas.....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário para Gestores Escolares.....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE C – Questionário Para Professores de Ed. Física .....</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O trabalho realizado buscou investigar o modo como os gestores das escolas estaduais de Fortaleza que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) formularam as Propostas de Redesenho Curricular (PRC) a partir do Campo de Integração Curricular (CIC) Cultura Corporal.

A proposta do ProEMI busca estimular uma “cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades, expectativas e projetos de vida” (BRASIL, 2016b). Nesse sentido, a Cultura Corporal comparece no âmbito desta política pública como uma alternativa para o fomento de experiências curriculares inovadoras a serem vividas pelos estudantes nesta etapa de escolarização.

Diante dos desafios de implementação apresentados pelo Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), o presente trabalho busca se aproximar da discussão sobre o currículo nesta etapa final de escolaridade da educação básica. Aborda-se nessa pesquisa a importância da gestão escolar na administração do currículo, sobretudo na vanguarda de transformações que tenham por objetivo torná-lo mais efetivo no processo de desenvolvimento integral dos alunos.

Assume-se como hipótese que, no que concerne ao tratamento da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio, a falta de formação dos gestores sobre as propriedades e o potencial educativo desse campo têm contribuído para uma abordagem superficial do tema. Possivelmente construída a partir de uma lógica reducionista de esportivização, a Cultura Corporal nas escolas pode não estar contribuindo na formação integral dos alunos e na promoção de um currículo de Ensino Médio atrativo que enfrente os índices de reprovação e evasão.

Os números mais recentes apontam que o Ensino Médio ainda está longe de atingir as metas planejadas no atual Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2015b). Segundo dados de 2017, o Ensino Médio ainda não está universalizado, estando mais de 30% dos alunos de 15 a 17 anos fora dessa fase de ensino por diferentes motivos (IBGE, 2018). Tartuce et al (2018) apontam também que os desafios estão na dimensão curricular, com métodos e conteúdos de caráter enciclopédico, sem ligação com a vida dos estudantes.

Diante disso, a Cultura Corporal pode ser um elemento importante de renovação curricular no Ensino Médio. Tal formulação é embasada inicialmente pelo trajeto formativo do

autor, professor de Educação Física, lotado em uma das escolas estaduais de Ensino Médio de Fortaleza/CE que participaram do ProEMI.

Nos quase cinco anos de experiência docente do autor, foi recorrente a percepção limitada que a Cultura Corporal no Ensino Médio tem por parte dos colegas professores e gestores. Mesmo que interpretada de forma benevolente, o que perdura, majoritariamente, é um entendimento da prática esportiva ligada à disciplina de Educação Física. Nesse sentido, o tema perde a amplitude de possibilidades de intervenção nos diversos contextos escolares que vão dos métodos de ensino às reflexões sobre a merenda escolar, passando pela formação integradora de diversas competências corporais, tanto físicas como cognitivas e/ou socioemocionais.

Possivelmente, essa abordagem limitada se baseia em uma concepção cartesiana do ser humano, perdurando uma cisão entre corpo e mente (CAPRA, 2006), na qual esta última é entendida como o único foco da educação. Como exemplo, podemos analisar que os métodos de ensino, mesmo com as tentativas de inovação por parte dos professores, ainda conservam uma postura passiva do aluno frente sua aprendizagem. Resguardado a escutar mais do que falar, a ver mais do que produzir, Barguil (2017, p. 206) aponta a persistência de uma “pedagogia do discurso”.

A percepção de Corpo aqui compreendida busca analisa-lo além de sua dimensão intelectual/ cognitiva, possuidor, portanto, de maiores possibilidades de inteligência – o que Howard Gardner chamou de inteligências múltiplas (SMOLE, 1999). Baseado em uma concepção que interpreta o ser humano a partir de uma multiplicidade de competências (linguística, matemática, musical, cinestésica-corporal etc.), assevera-se que a escola pode ampliar suas perspectivas de ensino na busca de compreender e valorizar a diversidade humana.

Dentro dessa diversidade de dimensões que a escola pode atuar, a dinâmica das competências socioemocionais tem ganhado cada vez mais força. Para Abed (2016), a função da escola vai muito além da dimensão cognitiva, tendo em vista a necessidade de preparar crianças e jovens para enfrentar uma realidade que exige habilidades ligadas ao autocontrole emocional, à motivação para superação de insucessos, à resiliência diante de situações adversas. Nesse sentido, a autora elenca o jogo (a ludicidade) como uma forte ferramenta para desenvolvimento dessas habilidades, o que reafirma a percepção da importância da Cultura Corporal para efetivação de diferentes competências.

Em consonância com essa perspectiva, a recém homologada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a) elenca, nas suas competências gerais, a capacidade do aluno de colocar-se no lugar do outro, de resolver conflitos por meio do diálogo e da cooperação



e de respeitar as diferenças tendo a diversidade cultural de indivíduos e grupos sociais como um valor humano (BRASIL, 2018a). Nas competências específicas da área de Linguagens e Códigos para o Ensino Médio, destaca-se que o aluno deve “compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (BRASIL, 2018a, p. 490). De outra forma, a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) aponta também a importância de os currículos da referida fase considerarem a formação integral do aluno, valorizando na formação os “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Os dois documentos, portanto, reafirmam uma compreensão sobre o Corpo a partir de uma visão mais ampla, complexa, diversa daquela observada pelo autor em seu cotidiano na escola apontando caminhos para uma valorização da Cultura Corporal. Nesse sentido, na busca de concretizar os valores pregados pelas políticas públicas, o desafio volta-se para as escolas, em especial para os núcleos gestores escolares, protagonistas nos processos de reformulação curricular.

Nesse ambiente de problematização da Cultura Corporal no âmbito do Ensino Médio, onde os gestores escolares podem ter papel fundamental junto à renovações curriculares, o presente trabalho toma dois recortes: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ação do Ministério da Educação que teve por objetivo estimular nas redes uma reformulação curricular para tornar a escola de ensino médio mais atraente (BRASIL, 2016b); e a mais recente reforma nomeada Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) que, aliada a BNCC (BRASIL, 2018a), propõe uma renovação curricular para a referida fase de ensino.

A incursão no ProEMI aqui realizada cumpre a função de apresentar as tentativas, feitas ou não, de modificações curriculares no âmbito da Cultura Corporal, as quais os gestores escolares foram majoritariamente responsáveis pela formulação da Proposta de Redesenho Curricular (PRC) e pelo acompanhamento das ações por meio da designação de um articulador do programa no âmbito da escola (BRASIL, 2016b).

Já a Reforma do Ensino Médio assume centralidade na presente pesquisa diante da sua iminente implementação. Dessa forma, as contribuições do trabalho, sobretudo do Plano de Ação Educacional (PAE), voltam-se para essa política na busca de concretizar mudanças curriculares que considerem a Cultura Corporal de um ponto de vista mais complexo e efetivo na experiência educacional ofertada no Ensino Médio.

De forma sintética, nosso problema e objetivo central de pesquisa consiste em como utilizar a experiência de renovação curricular proposta pelo ProEMI no âmbito da Cultura

Corporal para implementar o Novo Ensino Médio nas escolas estaduais da cidade de Fortaleza. Como objetivos específicos, aponta-se:

- a) descrever a participação do Campo de Integração Curricular (CIC) “Cultura Corporal” nos Planos de Redesenho Curricular (PRC) do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) das escolas participantes;
- b) analisar a percepção dos gestores e professores sobre a Cultura Corporal na efetivação de um desenvolvimento integral no Ensino Médio;
- c) propor um Plano de Ação Educacional aos gestores escolares do Ceará que fundamente e favoreça uma percepção expandida sobre o papel do Corpo e da Cultura Corporal do estudante no currículo, considerando o propósito de formação integral dos indivíduos e de enfrentamento do desinteresse dos estudantes pela escola de Ensino Médio.

No Capítulo 1, buscou-se fazer um retrato descritivo do contexto que cerca a pesquisa. Para isso, com ajuda da literatura acadêmica e de documentos, foi feita uma análise do Ensino Médio, do ProEMI, do Novo Ensino Médio (reforma), da Cultura Corporal e das especificidades do contexto cearense que envolvem os temas. Por fim, o capítulo finaliza-se com a pesquisa documental junto aos documentos orientadores do ProEMI (BRASIL, 2009a; 2009c; 2011; 2013b; 2014; 2016b) e às propostas das escolas<sup>1</sup> participantes da pesquisa. Como recorte metodológico, optou-se por escolher 32 unidades de ensino médio estaduais dentre as 294 participantes do programa no período 2017/2018. As escolas foram escolhidas por se localizarem todas na cidade de Fortaleza, mesmo município de domicílio do autor do trabalho.

Em contato direto com as PRC’s das 32 unidades escolares escolhidas para a pesquisa, percebeu-se uma realidade particular: o Campo de Integração Curricular (CIC) que trata da Cultura Corporal é o que tem menor participação nas propostas das unidades, estando presente em apenas 13 escolas<sup>2</sup>. Tal evidência reafirma uma noção de desprestígio e encaminha a necessidade de buscar compreender essa realidade, identificando fatores que, porventura, reduzam as possibilidades do Corpo e da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> As propostas foram conseguidas junto a SEDUC/CE em acesso ao portal “PDDE Interativo”, sítio na internet desenvolvido pelo Ministério da Educação para apoio à gestão escolar. O portal, a partir do ano passado, começou a receber também os dados do ProEMI, tais como a apresentação e a aprovação da PRC. O sítio está disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 maio 2018.

<sup>2</sup> Por outro lado, o CIC Produção e Fruição das Artes tem 21 aparições nas propostas das escolas. Temos consciência de que o referido campo também dialoga com a Cultura Corporal, e pode apresentar ações que a contemplem, mas enfatizamos que o recorte de nossa pesquisa dá centralidade ao Corpo, sendo importante inclusive a terminologia que o enfatiza. O CIC Produção e Fruição das Artes contempla também outras manifestações que realçam a cognição e não se ocupam da motricidade humana como, por exemplo, a poesia.

O Capítulo 2 se direciona a dois propósitos. Por primeiro, uma apreciação teórica que envolve discussões sobre currículo e inovação, corporeidade no currículo do ensino médio e relação da gestão escolar. Para tanto, alguns dos principais referenciais utilizados foram Goodson (2013), Escolano (1998), Gonçalves (1997), Louro (2000), Abed (2016), Damke, Walter e Silva (2010), Luck (2000), Oliveira e Vasques-Menezes (2018) e Serva (1997).

Por seguinte, são apresentadas as escolhas metodológicas, identificando a pesquisa a partir um olhar predominantemente qualitativo, englobando diferentes instrumentos de coleta e análise de dados. Das 32 escolas inicialmente recortadas como amostra para a pesquisa documental, 13 escolas participaram da pesquisa de campo. O critério de participação foi a escolha, por parte da escola, do CIC Cultura Corporal em seu Plano de Redesenho Curricular. Para a pesquisa de campo, foram aplicados três diferentes questionários: o primeiro buscou diagnosticar estruturas, normas e atividades da escola; o segundo direcionou-se aos gestores das escolas e sua percepção sobre a Cultura Corporal no currículo do ensino médio, enquanto o terceiro, com o mesmo objetivo do segundo, direcionou-se aos professores de Educação Física da unidade. Ao final do capítulo, procedeu-se uma análise dos dados colhidos em diálogo com o referencial teórico utilizado.

O Capítulo 3 apresenta-se um Plano de Ação Educacional que vise atuar em 7 distintos desafios elencados a partir da análise da pesquisa de campo. Os desafios são identificados como possibilidades de potencializar a Cultura Corporal no currículo das escolas de ensino médio, impactando epistemologicamente, mas também concretamente as unidades, além de contribuir com a implementação do Novo Ensino Médio. Dentre as ações, estão a promoção de debates no seio da escola, a criação de espaços multidisciplinares, a adoção de resoluções administrativas/pedagógicas, além de possibilidades de intervenção também da rede estadual de ensino.

## 2 CONTEXTO DA CULTURA CORPORAL NO ENSINO MÉDIO

Neste primeiro capítulo tem-se por objetivo central apresentar o contexto do presente caso de gestão. Num primeiro momento, o diálogo tematizará de forma central o Ensino Médio e políticas educacionais: o ProEMI e o Novo Ensino Médio (reforma). Para tanto, recorre-se à literatura da área e documentos oficiais.

Na segunda seção, inicia-se a discussão sobre a Cultura Corporal e a sua importância para o currículo do Ensino Médio. Com o suporte de Neira e Gramorelli (2017), Capra (2006), Smole (1999), Barguil (2017), dentre outros, pretende-se contextualizar a relação do Corpo no currículo. De forma complementar, apresenta-se também a atenção que as políticas educacionais (ProEMI) e o Novo Ensino Médio dão ao tema da Cultura Corporal.

O penúltimo segmento deste capítulo volta-se para a realidade regional cearense do Ensino Médio. Para além de uma negação das conquistas ou de uma propagação de excelência, essa seção cumpre a tarefa de descrever a realidade regional situando consonâncias e contradições para retratar da forma mais complexa possível o cenário da educação cearense. De forma complementar, busca-se também identificar como o ProEMI se apresenta no contexto local.

Como última ramificação do presente capítulo, trata-se especificamente da realidade das 32 escolas da rede estadual localizadas na cidade de Fortaleza/CE que participam do ProEMI. No contato direto com os planos de ação desenvolvidos pelas escolas, analisa-se como o Corpo e a Cultura Corporal se expressam ou não como possibilidade na inovação curricular das unidades.

### 2.1 DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO

Historicamente, a formação dos adolescentes diferenciou-se das crianças por aqueles estarem em estágio de desenvolvimento mais avançado que estes, podendo assim estarem em contato com saberes mais elaborados (MANACORDA, 2002). Nesse sentido, é perceptível que o ensino médio, por ser o estágio mais avançado da educação básica, tem por pressuposto capacitar a juventude junto a conhecimentos mais complexos, o que quer dizer, em muitas interpretações, em um conhecimento de natureza mais abstrata. Tal premissa se relaciona com a crença de que o “conhecimento pode e deve ser transmitido, cabendo ao professor falar e demonstrar (ensinar) e ao estudante ouvir e repetir (aprender)” (BARGUIL, 2017, p. 206).

O desenvolvimento tecnológico alcançado na sociedade de hoje coloca em cheque o paradigma de educação tradicional, que Barguil (2017) chama de “pedagogia do discurso”. Na fase do Ensino Médio, esse paradigma parece perder ainda mais força frente a um público na adolescência, período de desenvolvimento da autonomia no qual a juventude não depende mais de forma absoluta dos adultos (GRAMSCI, 1975 apud NOSELLA, 2011) e anseia por começar a ter voz ativa no seio da sociedade.

Grossman (1998) expõe a necessidade de entendermos a fase como uma categoria histórica que comportou diferentes compreensões: desde a preparação do guerreiro espartano ao despertar do sentimento de contestação social do movimento de contracultura. Nesse sentido, compreender os jovens de hoje é imperativo para a formulação de um ensino médio significativo em suas vidas. Como evidência do presente período histórico, pode-se compreender que a juventude atual não é uma massa homogênea, uniforme, passiva. Pelo contrário, trazem consigo um elevado grau de complexidade e diversidade. Destarte, essas novas características podem ser percebidas como empecilho ou como privilégio, a depender da lente que observa.

Diante da complexidade e da diversidade de nossa juventude, um primeiro elemento a ser colocado em pauta é a permanente dificuldade em definir a identidade do Ensino Médio, se de preparação para continuação dos estudos ou de formação para o trabalho. A complexidade da matéria não é recente, sendo o Ensino Médio uma fase da educação brasileira marcadamente instável. Contadas apenas as mais expressivas, somam-se mais de 20 reformas dessa fase de ensino, sendo uma ainda no período colonial e nove durante o império (PILETTI, 1998).

Cury (1998) avalia que o ensino fundamental e o ensino superior possuem reconhecimento quanto às suas tarefas, mas o ensino médio carece de legitimação.

Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioridade civil, ele [ensino médio] expõe um nós das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante (CURY, 1998, p. 75).

O autor, por meio também de um resgate histórico, identifica que a perspectiva propedêutica, voltada para preparação ao ensino superior (advogados e médicos), era própria das classes dominantes, enquanto a preparação profissional destinava-se aos despossuídos para que não recaíssem na vagabundagem (CURY, 1998).

O impasse sobre o perfil do Ensino Médio é concreto, sobretudo se pensarmos nas condições sociais de grande parte da população brasileira. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, quase um terço dos treze milhões de

desempregados do país era formado por jovens de 18 a 24 anos (SILVEIRA, 2018). A falta de experiência e qualificação são argumentos recorrentes que pressionam os adolescentes na busca simultânea por trabalho (experiência) e estudo (qualificação).

A pesquisa de Souza e Vasquez (2015) aponta na mesma direção, onde que cerca de 94% dos alunos de Ensino Médio entrevistados tem pretensão de continuar a estudar; por outro lado, em torno de 93% tem interesse por começar a trabalhar ou seguir trabalhando. Os dados apontados sugerem que o público não quer escolher entre uma ou outra finalidade, mas sim buscar uma integração entre as duas perspectivas.

De forma geral, não podemos afirmar que os impasses e incertezas foram superados, pois a busca pela identidade do ensino médio ainda está em disputa, haja vista a recente reforma aprovada (BRASIL, 2017) e a discussão sobre as intenções por trás dela. Todavia, a atual Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), pelo menos textualmente, busca fugir da dicotomia entre ensino profissionalizante e ensino preparatório para o ensino superior situando finalidades do ensino médio relacionadas a uma formação humana, ética, intelectualmente autônoma, cidadã, científica, preparada ao trabalho e ao prosseguimento dos estudos.

No entanto, no que diz respeito ao currículo, Moehlecke (2012) atenta para o caráter contraditório que pode ser percebido nas políticas curriculares, sobretudo se analisadas de forma contextualizada. Preocupa-se a autora com as intenções implícitas que se escondem em discursos encantadores, além da incerteza sobre o real poder de transformação que as propostas de mudanças curriculares têm, podendo, muitas vezes, cumprirem mero papel sugestivo.

Diante desse cenário, a gestão escolar assume protagonismo como guia concreto da escola na busca por transformações no currículo que possam efetivar uma educação de qualidade. Thiesen (2014) afirma que

o movimento curricular, pelo menos no âmbito da escolarização, torna-se inconcebível sem que esteja suportado por alguma forma de gestão. O espaço da gestão torna-se, portanto, estratégico na medida em que estrutura e organiza o movimento curricular imprimindo nele objetivos, formas de organização, elementos de valoração, etc. Deve-se destacar aqui que estamos entendendo gestão também no seu amplo conceito, ou seja, compreendendo-a como um processo político que atribui sentidos, significados e direção aos processos formativos (THIESEN, 2014, p. 199).

No presente trabalho, analisa-se dois movimentos curriculares recentes que a gestão escolar teve e tem papel preponderante na assunção de objetivos, formas, caminhos: são eles o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Novo Ensino Médio (reforma aprovada em 16 de fevereiro de 2017 e em processo de implementação). Os dois movimentos são distintos em diversos fatores, mas compartilham a intenção de modificar o currículo do Ensino Médio e

impactam as gestões das escolas com desafios na direção da inovação. A seguir, aprofunda-se o diálogo sobre as duas propostas.

### 2.1.1 Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI

Como instrumento de combate aos índices negativos de matrícula, reprovação e abandono no ensino médio, surge o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), uma ação dentre outras várias que compunham o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 (KRAWCZYK, 2013; SILVA; JAKIMIU, 2016). A proposta foi instituída por meio da portaria 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), após debate no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), e contava com a adesão das redes de ensino para sua implementação.

Trata de um programa de “indução à inovação curricular” (JAKIMIU, 2016, p. 73) com vistas a superar os desafios que brotavam dos números oficiais e explicitavam uma fase de ensino pouco atrativa para a juventude nacional. O programa, por voltar-se especialmente para o currículo, adentra na seara de discussão sobre a identidade do Ensino Médio, sendo um dos objetivos expressos “desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais” (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, Simões (2011) afirma que o ProEMI, diante de possibilidades de subordinação do Ensino Médio a exagerada formação profissionalizante, aponta um caminho diferente de valorização do currículo. O programa assinala direção contrária daqueles que buscam transformar a fase em uma modalidade de formação para o trabalho, reduzindo suas potencialidades quanto a formação humana ampla, totalizante.

Ainda como objetivos do programa, estavam o aumento gradativo da carga horária escolar, o fomento de atividades integradoras, interdisciplinares e conectadas com o mundo do trabalho, além de buscar um sentido de autonomia e aprendizagem significativa para os jovens do ensino médio (BRASIL, 2009b; SILVA; JAKIMIU, 2016). Todavia, as políticas públicas, de uma forma geral, e o ProEMI, de forma específica, têm sua implementação traduzida e recontextualizada nos diferentes níveis. Santos e Silva (2016), por exemplo, observam essa realidade quanto à proposição do programa de dedicação exclusiva do professor como condição básica para a qualidade, o que acaba por despontar outras dinâmicas, como a realidade das condições de carga horária e de remuneração.

O ProEMI é identificado com relativa proximidade ao que foi proposto nas DCNEM de 2011 (SILVA; JAKIMIU, 2016), sendo textualmente citado no documento. Dois conceitos caros ao programa fazem parte da discussão teórica-metodológica: o caráter integrador e inovador desejável para o currículo do ensino médio (BRASIL, 2013a). Dessa forma, é perceptível a importância com que esse programa é entendido na busca pela melhoria da qualidade da educação média, sobretudo no foco às modificações concretas que afetam o processo de ensino.

Nesses quase dez anos de ProEMI, contabilizam-se alguns documentos orientadores que buscavam informar os princípios, finalidades, características do programa para orientar as propostas de adesão apresentadas. Entre versões preliminares e versões finais, contam-se mais de 7 manuscritos, tendo Silva e Jakimiu (2016) realizado análise dedicada das diferenças entre os documentos de 2009 a 2013. Para os objetivos assumidos no trabalho, julga-se relevante a análise do documento atual do período da pesquisa empreendida.

Com data do mês de outubro de 2016, o texto afirma que o ProEMI é fundamental, pois dissemina uma cultura curricular mais dinâmica e flexível (BRASIL, 2016b). Do ponto de vista da operacionalização, o documento afirma que as secretarias de educação estaduais e distrital devem aderir e indicar as escolas que poderão participar do programa. Para tanto, as escolas devem produzir uma Proposta de Redesenho Curricular (PRC), sendo sua aprovação de responsabilidade das secretarias dos respectivos estados ou do distrito federal.

A PRC deve abarcar um referencial proposto pelo documento composto por 14 itens, dentre eles, ampliação da carga horária, ações integrativas por áreas de conhecimento, ações que valorizem o contexto dos estudantes, atenção à leitura e à matemática bem como à iniciação científica, para citar os primeiros (BRASIL, 2016b).

Um ponto importante é que há necessidade de que a escola, ainda no período de adesão (antes da escrita da proposta), designe um “coordenador pedagógico, cargo equivalente ou professor para a função de coordenador e articulador das ações de organização curricular propostas, que será o articulador do Programa no âmbito da escola” (BRASIL, 2016b, p. 7). Aqui, de forma evidente, a figura do gestor escolar assume centralidade na implementação de uma política pública curricular no contexto da escola, o que revela uma vez mais sua importância central na qualidade do ensino oferecido em uma unidade educacional.



O programa define que a escola organize suas ações a partir de Campos de Integração Curricular (CIC)<sup>3</sup> e aponta quatro como de caráter obrigatório na formulação da PRC. São eles: Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; e Protagonismo Juvenil. Outros quatro eixos são opcionais, devendo a escola escolher pelo menos um para incluir na sua proposta (não há máximo, ela pode escolher todos, se assim desejar): Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital (BRASIL, 2016b). Sobre os CIC, o documento afirma que:

campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os CIC se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, 2016b, p. 10).

De forma resumida, o programa disponibiliza apoio técnico e financeiro para implementação das propostas. Os valores variam de acordo com a quantidade de alunos, podendo ir de R\$ 10.000,00 a R\$ 100.000,00 para escolas regulares e até R\$ 140.000,00 para escolas em tempo integral. Os valores podem ser gastos em materiais de consumo, equipamentos mobiliários, contratação de serviços, despesas com transporte, auxílio para monitores e outros (BRASIL, 2016b).

Do ponto de vista metodológico do programa, é importante frisar a contribuição do Projeto Jovem de Futuro (PJF), ligado ao Instituto Unibanco. O PJF trata de um apoio técnico-metodológico na implantação de uma “gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados”<sup>4</sup>. Por meio de parceria com secretarias de educação, o projeto dá suporte durante três anos às escolas com metodologias de cunho pedagógico e/ou de mobilização (CAMARGO, 2015). No período da presente pesquisa, tal parceria já havia sido concluída, mas julga-se importante o registro desse suporte que esteve vigente em anos anteriores.

O edital de 2016 do ProEMI (BRASIL, 2016b) utilizado aqui para análise foi também a última versão do programa. De maneira informal, a rede de ensino estadual afirma que os valores antes destinados ao ProEMI agora irão compor o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018c). Dessa forma, a seguir, dedica-se a investigação do Novo Ensino

---

<sup>3</sup> Em documentos anteriores, os CIC foram chamados de “macrocampos” e, em sua primeira versão, não chegaram a existir, pois a PRC era trabalhada em “linhas de ação” com dinâmica diferente (BRASIL, 2009c).

<sup>4</sup> Disponível em: <http://jovemdefuturo.org.br/o-que-e/>. Acesso em: 30 out. 2018.

Médio (BRASIL, 2017), haja vista a sua relação próxima com o ProEMI e a importância que ele pretende ter na política curricular da referida fase de ensino.

### 2.1.2 Novo Ensino Médio

Nomeado de Novo Ensino Médio, a atual reforma promovida pela Lei nº 13415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) propõe a formação média a partir de itinerários formativos escolhidos de acordo com o interesse de cada estudante. A proposta busca atender o anseio por especificidade no ensino do período, defendendo a necessidade de o aluno começar o seu direcionamento para áreas de interesses, ao contrário da formação generalista que hoje predomina.

De forma sintética, o Novo Ensino Médio trata de três pilares substanciais de mudança: o aumento gradativo da carga horária (para no mínimo 1000h/ano até 2022, chegando a 1400h/ano progressivamente), a possibilidade de escolha dos alunos por meio dos itinerários formativos (em diferentes modelos) e a incorporação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a).

A proposta, pelo momento político vivenciado no país e pela forma como foi primeiramente apresentada – em formato de medida provisória (BRASIL, 2016a) –, sofreu diversas críticas. Uma das principais é sobre a não obrigatoriedade dos diversos itinerários nas escolas, o que acaba por contradizer a possibilidade de escolha dos alunos. Pela lei, é permitido que uma escola ofereça apenas o itinerário formativo de formação técnica, por exemplo, o que encaminharia todos os alunos daquela instituição a essa única perspectiva.

Cunha (2017) aponta que a nova reforma do Ensino Médio não é uma medida desinteressada, mas sim a “reedição da política educacional discriminadora” (CUNHA, 2017, p. 379) do passado. Para o autor, o que está por trás da reforma é a intenção de preparar alguns alunos para o Ensino Superior, enquanto outros deverão se contentar com a formação direta para o mercado de trabalho.

Para implementação da medida, o MEC instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018c) para oferecer suporte técnico e financeiro no processo, sobretudo a partir das nomeadas “escolas-piloto”. O Programa de Apoio prevê que as redes estaduais e do Distrito Federal que aderirem devem indicar um quantitativo de escolas para participarem da implantação piloto já em 2020 (BRASIL, 2018c). Dentre o perfil de escolas desejadas para essa implantação piloto, o Programa identifica unidades escolares participantes do ProEMI como um dos focos. Percebe-se, portanto, uma conexão direta entre as duas políticas públicas para a

educação média, especialmente quando boa parte das escolas participantes da presente pesquisa foram também indicadas para serem “escolas-piloto”.

As unidades que implantarão o Novo Ensino Médio já em 2020 elaborarão, ainda em 2019, um Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) (BRASIL, 2018c). De acordo com o documento, a PFC deverá contemplar:

- I - ação de formação continuada para os professores;
- II - atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes;
- III - atividade (s) curricular (es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil;
- IV - ação para identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos, conforme documento orientador;
- V - definição das ações de flexibilização curricular, em 2019, que mobilizem conhecimentos de 2 (duas) ou mais áreas do conhecimento ou formação técnica profissional a seguir, com o intuito de construir as condições da oferta de itinerários formativos em 2020 [...]
- VI - plano para a utilização dos recursos no desenvolvimento da PFC;
- VII - plano para o monitoramento e a avaliação dos resultados da PFC e indicação do responsável local pela coordenação e documentação das ações da PFC, incluindo a construção de nova matriz curricular e reelaboração do projeto pedagógico para sua implementação até 2020 (BRASIL, 2018c, p. 20).

Assim como o ProEMI, a proposta de reforma demanda das gestões escolares uma posição dirigente do processo, no sentido de assumir para si uma postura de condução. Para Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018), a implementação da reforma pelos gestores escolares é um desafio que corre risco de não sair do papel, haja vista a intrincada operacionalização do modelo proposto pela lei. Segundo os autores, a tarefa exige uma demanda de recursos que parece impensável em tempos de crise econômica, nos quais direitos sociais são cortados.

Os desafios do Ensino Médio são grandiosos e exigem da gestão escolar dedicação, estudo e equilíbrio na busca de guiar, da maneira mais prudente possível, professores e toda a comunidade escolar nessa seara de mudanças. A seguir, ainda se aproximando do contexto da pesquisa, envereda-se pelo diálogo sobre o Corpo e a Cultura Corporal no Ensino Médio.

## 2.2 CULTURA CORPORAL NO ENSINO MÉDIO

O termo “Cultura Corporal” surge em documentos oficiais nacionais a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) no âmbito da educação básica, especificamente no campo da disciplina de Educação Física. Para o documento, dentre as diversas criações corpóreas do ser humano, seja por pragmatismo/utilitarismo ou por

ludicidade/divertimento, alguns temas de estudo foram tradicionalmente apropriados no cerne da Cultura Corporal, quais sejam, os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas.

Todavia, o termo remonta a década de 1980 e o emergente debate acadêmico da área de Educação Física que visava criticar uma concepção biologista sobre o Corpo e as manifestações corporais (PNUD, 2017). Na seara dessa abordagem culturalista/crítica, várias vertentes surgiram empregando diferentes terminologias: cultura corporal, cultura física, cultura de movimento e cultura corporal de movimento são alguns exemplos. Para esse trabalho, reconhece-se a importância das diferenças teóricas que envolvem a questão, mas se adota o termo “Cultura Corporal” a partir de uma compreensão abrangente e habitual que perpassa diferentes significados.

Essa dada Cultura Corporal se expressa nas manifestações corporais já citadas, mas não somente de forma instrumental/técnica, pois trata também de uma “compreensão do movimentar-se humano como um fenômeno histórico-cultural” (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p. 322). Além disso, defende-se uma percepção sobre a Cultura Corporal a partir das diversas relações que envolvem o corpo humano, internas e com o meio externo, de hábitos, representações e símbolos alimentares, sexuais, lúdicos, morais e sanitários, dentre outros (PNUD, 2017).

Cabe, portanto, compreender o termo para além dos limites disciplinares da disciplina de Educação Física, ampliando a percepção na direção da cultura que atravessa o Corpo e por ele é atravessada na escola de Ensino Médio. Esse também é o entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013 quando afirmam que

assim como a dimensão emocional-afetiva foi, historicamente, tratada de modo periférico, a dimensão físico-corpórea também não tem merecido a atenção necessária. Aceita, geralmente, como atributo de um terreno específico – o da Educação Física Escolar – raramente se têm disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que o crescimento intelectual e afetivo não se realizam sem um corpo, e que, enquanto uma das dimensões do humano, tem sua concepção demarcada histórico-culturalmente. Desse modo, ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto sócio-cultural em que educador e educando estão inseridos (BRASIL, 2013a, p. 167).

A Cultura Corporal, para além do fim em si mesma, admite a possibilidade de atuar com efeitos positivos em outras dinâmicas do desenvolvimento do aluno. Seja do ponto de vista da integração social, do diálogo, do trabalho coletivo, ou propriamente da estimulação do sistema nervoso, são fortes os indícios sobre como a Cultura Corporal pode auxiliar no desenvolvimento humano, inclusive em adultos e idosos (PNUD, 2017).

Intenta-se, concretamente, expandir a compreensão da importância que o Corpo e a Cultura Corporal têm no currículo escolar. Essa importância se materializa em diversas questões pedagógicas fundamentais, como o horário das escolas, os métodos de ensino, a forma com que a afetividade e a diversidade são interpretadas, a merenda escolar, o vestuário, os espaços escolares, para citar alguns fatores.

A título de exemplo, vale a percepção sobre as Escolas Ativas (PNUD, 2017), conceito ligado a um modelo que, pautado na necessidade de olhar com cuidado a saúde corporal dos alunos (pelos índices de sedentarismo e obesidade elevados), valoriza sobremaneira a Cultura Corporal nas escolas. Apesar de soar como mais uma proposta que observa o Corpo de forma instrumental (como meio, não como fim), estes modelos podem ser ampliados tornando o termo “ativa” um conceito aberto a outros significados. A seguir, expõe-se algumas perspectivas de “escolas ativas” encontradas internacionalmente.

O modelo finlandês (*Finnish School on the Move*) valoriza métodos de aprendizagem ativa e procura um mobiliário “ativo” (como bolas suíças de ginástica<sup>5</sup> no lugar de cadeiras e estações de estudo em pé), além de incentivar a bicicleta como meio de transporte. O modelo americano (*Let's Move Active Schools*) advoga sobre salas de aula criativas, com atividade física antes e depois das aulas, além de defender que estas, as atividades físicas, também são uma prioridade para os funcionários da escola (PNUD, 2017, p. 216-217).

Para Dametto e Soligo (2009), um outro elemento importante é a percepção sobre o disciplinamento erigido de forma direta no Corpo, controlando e normatizando sentidos e movimentos. Não por acaso a disposição dos espaços escolares preconiza o ordenamento à liberdade, como na quantidade de carteiras escolares e na organização em filas que impossibilita trânsito, movimento no espaço. Parece pairar uma aura de “disciplinamento aparentemente benevolente e eficiente” (DAMETTO, SOLIGO, 2009, p. 9), sobretudo se justificada a partir da ideia de que assim, nesse molde que perdura, reside a verdadeira aprendizagem.

De forma mais dedicada, Nóbrega apresenta considerações para uma compreensão complexa sobre o Corpo, posto que ele

traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte? Note-se que falo em incluir questões significativas que atravessam nosso corpo, que nos sacodem, que nos revelam e que nos escondem. Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa

---

<sup>5</sup> Bolas suíças são comumente conhecidas como bolas de Pilates.

evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais<sup>6</sup> (NOBREGA, 2005, 610).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a), documento que busca assegurar um padrão mínimo de aprendizagem todo o território nacional, aborda o Corpo e a Cultura Corporal de maneira diversa. Elenca, nas competências básicas para o ensino básico, a necessidade do aluno: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018a, p. 10). No ensino infantil, o Corpo é um tema central, tendo um “campo de experiência”<sup>7</sup> nomeado “Corpo, gestos e movimentos” e outro com o título de “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

No ensino fundamental, explicita que os alunos devem conhecer, explorar e utilizar as diferentes linguagens, como a corporal e a artística (BRASIL, 2018a, p. 65). Os componentes curriculares Arte e Educação Física assumem grande parte da responsabilidade sobre o trabalho com a corporeidade. Na Educação Física, o “movimento corporal” é considerado um elemento essencial e as diversas práticas corporais são entendidas como oportunidades de produção de sentido e significado para cada estudante (BRASIL, 2018a, p. 213-214). Quanto à Arte, julga-se relevante citar a dimensão da “estesia”, que

refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2018a, p. 194).

Na seção direcionada ao Ensino Médio, a última parte do documento a ser homologada<sup>8</sup>, a atenção com a disciplina de Educação Física é bastante reduzida (assim como com as demais disciplinas, excetuando Português e Matemática). São pouquíssimas páginas que apresentam um texto genérico que nada difere do que já fora apresentado no texto ligado ao ensino fundamental, entretanto, a Corporeidade é abarcada a partir de noções gerais que

---

<sup>6</sup> Apesar de ter sido ignorado na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), defende-se a temática “Conhecimentos sobre o Corpo”, que tinha no seu cerne as discussões relatadas pela a autora, como essenciais para contribuir na percepção do humano como um “ser corporal”.

<sup>7</sup> Campo de experiência é definido no documento como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018a, p. 40).

<sup>8</sup> Vale o registro da turbulência do processo de produção do documento, que perpassou um grave cenário de crise política e econômica. Sua aprovação foi cercada por críticas quanto ao rompimento do diálogo democrático que marcou as primeiras versões do documento.

perpassam as diferentes áreas. Textualmente, o documento afirma que a escola deve possibilitar ao aluno conhecer o próprio corpo (seus sentimentos, emoções, relações), compreender as diferenças étnico-raciais, combater estereótipos e valorizar o convívio solidário e cooperativo (BRASIL, 2018a, p. 466-467).

Com as disciplinas esvaziadas, o texto centra foco nas áreas do conhecimento e nas competências da área de Linguagens e suas Tecnologias, observa-se a competência 5, diretamente ligada a Cultura Corporal: “Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (BRASIL, 2018a, p. 490).

Apesar de valorosas contribuições, destaca-se que o documento sobre a fase do Ensino Médio mostrou-se aquém das expectativas criadas. No que tange ao Corpo, vale a lembrança sobre o escamoteamento das discussões sobre gênero e orientação sexual em todo o texto<sup>9</sup>. Entendendo a sexualidade como uma dimensão essencial da experiência corporal humana que perpassa diversos temas atuais de conflito na sociedade, percebe-se que essa decisão, pautada a partir de questões religiosas, pode afetar diretamente uma educação que se propõe democrática e solidária.

Diante das questões apresentadas, advoga-se que a gestão escolar tem papel essencial na valorização do Corpo e da Cultura Corporal no currículo das escolas de Ensino Médio com vistas a possibilitar um desenvolvimento integral dos alunos. Essa tarefa, todavia, pode ser impulsionada por políticas públicas dispostas a modificações curriculares, como o ProEMI e o Novo Ensino Médio. No próximo tópico, busca-se analisar como a Cultura Corporal é interpretada pelas respectivas políticas.

### 2.2.1 Cultura Corporal no ProEMI

Intenta-se analisar de forma ampliada a denominada Cultura Corporal, não se limitando apenas nela como Campo de Integração Curricular (CIC) na proposta do Programa Ensino Médio Inovador. Para isso recorre-se a uma análise dos documentos orientadores encontrados na internet, quais sejam, o documento preliminar de 2009 (BRASIL, 2009a), o documento final de 2009 (BRASIL, 2009c), o documento de 2011 (BRASIL, 2011), o

---

<sup>9</sup> Dispo nível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>. Acesso em: 14 jul. 19.

documento de 2013 (BRASIL, 2013b), o documento de 2014 (BRASIL, 2014) e o documento referente ao período analisado, datado de 2016 (BRASIL, 2016b).

O documento de 2009 em sua versão preliminar (BRASIL, 2009a) não cita textualmente nenhum termo ligado diretamente à Cultura Corporal, nem mesmo as palavras “corpo” ou “esporte”. O que de mais próximo pode-se analisar são as proposições no campo artístico, da cultura como produção estética, o que tem relação com o tema, mas apenas de forma periférica.

Apenas no documento orientador versão final há, como item que deve ser levado em consideração para a reestruturação dos currículos, a valorização das “práticas desportivas e de expressão corporal” (BRASIL, 2009b) o que aconteceu pós avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) da versão preliminar (SILVA; JAKIMIU, 2016). Todavia, o mesmo documento acaba por reduzir a potencialidade da Cultura Corporal ao seu signo mais conhecido, o esporte, termo citado de forma generalista como tímido método de dar visibilidade ao tema.

O documento de 2011 (BRASIL, 2011) organiza as ações do programa em torno do conceito de macrocampo, entendido como um “conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa” (BRASIL, 2011, p. 14). Dois macrocampos eram de caráter obrigatório para a formulação das propostas de redesenho curricular e outros seis de caráter eletivo. Dentre estes, está o macrocampo Cultura Corporal como um espaço que promove

o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento, a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando também a importância de atitudes saudáveis. As atividades deverão considerar a identidade local e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais (malabarismo, yoga, tai chi chuan, maculelê, capoeira, dentre outras) (BRASIL, 2011, p. 15).

É do documento de 2011 também a modificação textual do item que orienta a formulação das propostas das escolas, devendo estas buscarem o “fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 7).

Um achado importante sobre o período de vigência do documento de 2011 trata de pesquisa feita por Silva e Colantonio (2016) sobre a situação das escolas participantes do ProEMI em 2012. A partir de análise de dados da PRC disponibilizados em sistema do Ministério da Educação, as autoras conseguiram perceber a incidência dos macrocampos eletivos escolhidos pelas propostas de redesenho curricular das 1.744 escolas que constavam no sistema:



Tabela 1 - Adesão de escolas em relação aos macrocampos não obrigatórios

<b>Macrocampo</b>	<b>Nº de escolas</b>	<b>Percentual</b>
Cultura e Artes	1.256	72,0 %
Comunicação e uso de mídias	1.151	66,0 %
Leitura e Letramento	1.127	64,6 %
Cultura Corporal	1.066	61,1 %
Participação estudantil	955	54,8 %
Cultura Digital	717	41,1 %

Fonte: Silva e Colontonio (2016)

De acordo com a pesquisa, o macrocampo de Cultura Digital, que veio a ser agrupado ao de Comunicação e uso de mídias em documentos posteriores, é o que tem menor taxa de escolha pelas unidades educacionais. A seguir, o de Participação Estudantil foi o segundo menos escolhido, macrocampo este que no documento vigente de 2016 assumiu caráter de obrigatoriedade nas propostas de redesenho curricular das escolas.

O documento de 2013 (BRASIL, 2013b) e de 2014 (BRASIL, 2014) são bastante similares no que tange estritamente à Cultura Corporal como campo da Educação Física. Os dois diferenciam-se do de 2011 por dois pontos: a inclusão de mais exemplos de “atividades corporais”, como atividades circenses e outras modalidades de luta; a ampliação da quantidade de macrocampos obrigatórios (de 2 para 3) com conseqüente exigência de, no mínimo, mais 2 dos 5 eletivos restantes, o que acabou por aumentar as possibilidades de trabalho dos macrocampos não obrigatórios (o documento de 2011 permite a utilização apenas dos dois obrigatórios).

O último documento disponível é de outubro de 2016, que normatizou o período onde se desenvolve a presente pesquisa. Ainda com análise restrita, podemos afirmar que apropriação da Cultura Corporal não tem diferença substancial dos documentos que o precederam. Todavia, utiliza-se ele como exemplo para exprimir uma análise ampliada na qual se busca compreender o Corpo e sua relação com a cultura escolar de forma correlata em outras passagens do documento, que não aquelas ligadas ao CIC Cultura Corporal.

Por diversas vezes, o ProEMI, em seus documentos, reafirma a necessidade de fomento à integração curricular, sobretudo para “superação da fragmentação e hierarquização dos saberes” (BRASIL, 2016b, p. 10). O programa fortalece tal análise quando indica como condições básicas: a contextualização do conhecimento considerando as individualidades de

cada aluno; o fomento de atividades a atividades teórico-práticas; a formação integral do aluno com ampliação do seu universo cultural, dentre outras perspectivas.

Diante da análise, reconhece-se a inclusão do Corpo e da Cultura Corporal no debate curricular do Ensino Médio proposto pelo programa. A seguir, analisa-se o que o Novo Ensino Médio traz de contribuições sobre a temática.

### 2.2.2 Cultura Corporal no Novo Ensino Médio

Na proposta de reforma, as duas disciplinas mais ligadas a Cultura Corporal (Arte e Educação Física) deixaram textualmente de ser componentes curriculares no Ensino Médio (BRASIL, 2017) e agora são identificadas como “estudos e práticas” que devem estar inclusos na BNCC. A Base, como já se viu, trata as duas disciplinas de forma bastante resumida, o que acarreta, assim, uma diminuição da importância da Cultura Corporal a partir da proposta.

Por outro lado, o parágrafo sétimo do artigo 35-A avança na compreensão sobre o Corpo quando afirma que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação dos alunos nos “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). A seguir, no parágrafo oitavo do mesmo artigo, a lei aponta a necessidade de ampliar métodos de ensino e de avaliação, o que pode ser fruto de uma percepção e valorização da diversidade de inteligências.

A partir da lei que normatiza a reforma, não se pode mais produzir nenhuma análise. Assume-se que por ser um instrumento legal, é esperado que ela seja objetiva e sucinta, deixando para os documentos complementares outras discussões necessárias. Entretanto, a partir do exame das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018d), documento que se espera ser mais profundo do que a lei, não se tem acesso a perspectivas diferentes das que a lei ou a BNCC já apontaram.

Destarte, em comparação com o ProEMI e todos os normativos que antes existiam, pode-se afirmar que o Novo Ensino Médio não avança consideravelmente, ou pode mesmo ser considerado um retrocesso. Ao supervalorizar os conhecimentos em Português e Matemática, a proposta parece caminhar na direção da percepção de um Corpo cognitivista que deve responder às pressões de exames cognitivos.

Um contraponto possível trata de compreender que as políticas públicas (curriculares ou não) podem modificar-se bastante no contexto de implementação, haja vista que ela é reinterpretada pelos agentes sociais diretamente implicados (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, a proposta do Novo Ensino Médio não garante uma reformulação da importância que

a Cultura Corporal pode ter no currículo, mas também não impede. Cabe, portanto, ao contexto escolar específico a adequação da política para ampliação das possibilidades do Corpo na fase do ensino médio.

Diante da análise apresentada, afirma-se que o desafio que se impõe a gestão escolar é ainda mais grave no que tange ao Corpo e a Cultura Corporal. As políticas públicas poderiam impulsionar o processo de valorização destes, mas não o fazem. Dessa forma, resta aos agentes sociais no seio da educação, sobretudo gestores, a reflexão sobre a importância das temáticas levantadas. A seguir, inicia-se a caminhada no contexto local da pesquisa, qual seja, o Ensino Médio cearense e suas especificidades relativas a Cultura Corporal.

### 2.3 ENSINO MÉDIO CEARENSE

Na última década e meia que o Ceará experienciou transformações relevantes dentro e fora do contexto educacional, especialmente por certo alinhamento entre a gestão federal e estadual, indicadores sociais e educacionais denotam avanços, apesar dos limites desses indicadores.

De acordo com o Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018b), tem-se o número de quase 370 mil matrículas no Ensino Médio cearense, sendo mais de 35 mil alunos na rede privada, quase 330 mil na rede estadual e pouco mais de 4 mil na rede federal. As matrículas dividem-se, principalmente, em duas modalidades: o Ensino Médio propedêutico, que responde por cerca de 315 mil matrículas, e o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, que atende em torno de 53 mil estudantes.

Uma primeira constatação trata do incremento do Ensino Médio integrado à formação profissional, proposta que veio na esteira do Programa Brasil Profissionalizado, iniciativa do governo federal em 2007 (VIDAL; VIEIRA, 2016). Hoje, de acordo com o censo, o estado conta 116 unidades estaduais (as denominadas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs), 15 federais e 1 privada, totalizando um número de 132 instituições de ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, número menor apenas do que os estados de São Paulo (304), Paraná (208) e Bahia (187) (INEP, 2018b).

Em outro sentido, o estado tem começado um processo de implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), política formalizada por meio da Lei nº 16.287 de 20 de julho de 2017 (CEARÁ, 2017a), mas iniciada em 2016. Essa modalidade compartilha com as profissionalizantes a perspectiva do tempo integral, mas diferencia-se do ponto de vista do currículo por não buscar a formação técnica, mas sim a formação humana diversa por meio

de disciplinas eletivas, que possibilitam aos alunos ter o poder da escolha. Ao todo, foram 26 unidades em 2016, 45 em 2017 e 40 em 2018, somando 111 unidades em tempo integral que, somadas as profissionalizantes (também de tempo integral), fazem com que o Ceará tenha um terço de suas escolas com essa perspectiva<sup>10</sup>.

No que tange aos índices, o ensino médio cearense enfrenta os mesmos desafios que o resto do país com uma evolução que é a mais lenta dentre todos os níveis de ensino. Todavia, a divulgação do IDEB de 2017 colocou a rede estadual dentre as seis melhores notas do país (INEP, 2018a), resultado que poderia ter sido ainda melhor se a fórmula de cálculo do índice não tivesse sido alterada pelo Ministério da Educação com a exclusão das escolas profissionalizantes, tidas como as melhores da rede de Ensino Médio do estado<sup>11</sup>.

A dinâmica da “gestão por resultados” e a ampliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece) também têm participação nas mudanças educacionais pelas quais passa o Ensino Médio cearense (VIDAL; VIEIRA, 2016). Longe de querer desvalorizar a avaliação da educação básica, julga-se necessário não perder de vista como essa lógica neoliberal de premiação por mérito/punição por falha não é garantia de uma educação democrática, a serviço dos interesses da maioria, muito pelo contrário (LOPES; CAPRIO, 2008).

### 2.3.1 Cultura Corporal no Ensino Médio cearense

De forma geral, a Cultura Corporal do Ensino Médio cearense não difere substancialmente do quadro já apresentado. Essa constatação, todavia, merece atenção, pois pode refletir o grau de homogeneização que a educação brasileira está inserida, sobretudo do ponto de vista gestor. A seguir, tenta-se contribuir com algumas percepções conectadas com o contexto da escola pública estadual de Ensino Médio cearense a partir de alguns pontos, quais sejam: a educação integral, os espaços escolares, as rotinas administrativas e políticas das escolas e a valorização de disciplinas ligadas a Cultura Corporal.

Afirma-se que o Ceará tem, atualmente, em sua rede pública estadual (que é a maior responsável pelas matrículas do estado) cerca de 1/3 de suas escolas atuando na modalidade de ensino integral. Todavia, cabem alguns apontamentos sobre a Cultura Corporal no âmbito

---

<sup>10</sup> Uma em cada três escolas do Ceará é de tempo integral. 2 fev. 2018. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/uma-em-cada-tres-escolas-do-ceara-e-de-tempo-integral-1.1888715>. Acesso em: 6 nov. 2018.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/cidades/2018/09/seduc-critica-exclusao-de-escolas-profissionalizantes.html>. Acesso em: 6 nov. 2018.

dessas escolas, sobretudo, para analisar se elas conseguem produzir uma outra cultura em suas unidades.

As escolas integrais, sejam profissionais (EEEPs) ou não (EEMTIs), atuam ampliando a carga horária do aluno, com alunas iniciando-se às 7h10 estendendo-se até por volta de 17h, o que soma uma média 9h aulas (de 50min) por dia (5 pela manhã, 4 pela tarde). Essa primeira questão apresenta uma realidade quantitativamente maior, mas não necessariamente de maior qualidade de educação. No cotidiano dessas escolas, escutam-se costumeiras falas de esgotamento por parte dos alunos, principalmente daqueles ingressantes que não estão habituados a modalidade. Passar praticamente todo o dia na escola, muitas vezes restando pouco contato com a própria família e diminuindo as possibilidades de lazer podem atuar na contramão de uma educação de qualidade.

A reflexão que se levanta, portanto, trata de questionar a ideia diretamente proporcional entre quantidade de aulas e qualidade de ensino. Percebe-se como o horário das primeiras aulas (sejam no turno da manhã ou da tarde) parecem períodos perdidos, tanto por atrasos quanto por outros motivos. Nas escolas integrais, o período de almoço é similar ao das escolas regulares, o que acaba por produzir, do ponto de vista biológico, um paradoxo corporal: o corpo do aluno é convocado para manter a disposição cognitiva em uma aula após a ingestão de alimento, onde o seu corpo, para priorizar a absorção dos nutrientes, reduz suas demais funções (incluindo sua potencialidade cognitiva).

Do ponto de vista curricular, tanto escolas profissionais como integrais comuns buscam aproximar sua experiência escolar do conceito de politecnicidade, com uma formação que entenda os conhecimentos do ponto de vista integrativo. Por isso, essas escolas têm espaço curricular dedicado a contribuir com trabalho de competências emocionais<sup>12</sup>, projetos de vida, formação para a cidadania, mundo do trabalho, entre outras propostas. As escolas integrais (EEMTIs) tem também um currículo flexível composto por disciplinas eletivas que são propostas pelos professores para que os alunos escolham as que mais lhes interessam. Esse currículo compõe cerca de 10h semanais das 45h do ensino integral; as disciplinas eletivas

---

<sup>12</sup> O Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS) é um programa que tem se desenvolvido nas escolas estaduais desde 2012 através uma disciplina que se volta a desenvolver “competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil”. Ele não é exclusividade da modalidade integral, mas nessa modalidade ela faz parte do currículo definido. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/mapas/196-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/ntpps/8891-e-o-que-e-o-ntpps>. Acesso em: 16 nov. 2018.

buscam apresentar propostas pedagógicas diferenciadas ligadas à Cultura Corporal, à Arte, ao uso de tecnologias digitais etc<sup>13</sup>.

A perspectiva curricular adotada pelo ensino integral é, portanto, um grande avanço se avaliada a partir da Cultura Corporal produzida em suas escolas. A própria noção de permanência o dia inteiro na escola, onde uma turma tem uma sala somente sua, onde se faz a maior parte das refeições do seu dia, onde se vivencia o espaço da escola com maior intimidade, já é uma nova perspectiva para o Corpo na educação.

Entretanto, essas propostas ainda guardam alguns pontos negativos do ponto de vista da Cultura Corporal. O currículo das profissionais (EEEPs), por exemplo, não dedica tanto atenção ao Corpo, à Cultura e à Arte como as integrais comuns (EEMTIs). Estas comuns, por sua vez, têm sofrido com o desinteresse dos alunos no seu currículo diferenciado (eletivo) que pode não estar conseguindo se concretizar na prática pedagógica, transformando-se, assim, num currículo similar ao currículo comum das disciplinas, mas com nomenclatura diferente.

Além da perspectiva curricular, a dinâmica dos espaços escolares das escolas integrais é uma questão urgente potencializada pelo aumento da carga horária. Um aluno dessa modalidade reside por quase 10h na escola sem nenhum espaço confortável para descanso, para o ócio, para o descanso do corpo. Em visita a qualquer unidade, mesmo as construídas no padrão do Ministério da Educação (MEC), é perceptível a tentativa dos alunos de se aconchegarem no chão dos corredores, das salas, dos pátios. Isso se dá porque a arquitetura das escolas ainda é pensada de um ponto de vista utilitarista, cartesiano, técnico, tal qual alerta Capra (2006).

A dinâmica dos espaços é recorrente também nas unidades regulares. A partir de dados do sítio QEdu<sup>14</sup>, que toma por base os números do Censo Escolar de 2017, mais de 30% das escolas estaduais de Ensino Médio do estado não possui biblioteca, igual taxa para o laboratório de ciências; quanto à quadra de esportes, a taxa é menor e ela não consta em 24% das escolas. Todavia, pelos dados do sítio, não há especificação se a quadra possui cobertura ou não, o que é determinante no território cearense.

De forma geral, porém, podemos pensar na diversidade de espaços que as escolas possuem: salas de aula, laboratórios de ciências, de informática, biblioteca e quadra poliesportiva são os itens conhecidos. Com essa listagem, nota-se que apenas um deles (a quadra poliesportiva) tem de forma direta uma perspectiva diferente perante o corpo, para além

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/215-noticias-2018/12888-populacao-do-ceara-sera-beneficiada-com-40-novas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 16 nov. 2018.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 16 nov. 2018.

da dimensão cognitiva. Os outros todos pertencem a um modelo voltado ao trabalho intelectual, racional. Explicitar essa configuração parece importante para colocar o Corpo como central no processo de ensino, seja como ferramenta ou para o importante desenvolvimento da percepção existencial do ser humano como um ser corporal (NOBREGA, 2005).

No âmbito das rotinas, costumes, procedimentos administrativos, a lógica que envolve as vestimentas escolares tem importância reduzida a preocupações disciplinares do seu cumprimento ou não. Isso de alguma forma se comprova pela simplificada orientação formal por parte das instâncias superiores da educação<sup>15</sup>, deixando para que as escolas produzam suas próprias normas. Por si só, essa situação de relativa independência poderia demandar um cenário plural nas realidades escolares, o que infelizmente não acontece.

Seja por um aspecto cultural de qualquer matiz (moral, religiosa, política), a realidade do uniforme das escolas cearenses é bastante uniforme, composto basicamente por camisas e calças *jeans*. A diferença reside, se houver essa opção na escola, no uniforme de Educação Física geralmente composto por camiseta regata e/ou bermuda/calça de material leve. Entretanto, a nível Ensino Médio, essa realidade não é nem de longe a regra, o que coloca os alunos para a vivência da disciplina com os mesmos trajes.

As EEEPs têm particularidade que vale destaque, pois são as únicas escolas estaduais que recebem o fardamento do estado para repasse aos seus alunos (camisa), incluindo fardamento específico para as aulas de Educação Física (camiseta regata mais bermuda). Retirando esse destaque, elas, assim como as EEMTIs, propõem ao estudante uma vivência escolar em tempo integral com todo o conforto térmico que só uma calça *jeans* pode propiciar.

Nas instituições que não recebem fardamento, a política que existe é a de que o aluno deve adquirir o seu junto à escola. Pela questão financeira envolvida, a maior parte das escolas tende a produzir apenas a camisa para reduzir os gastos das famílias. Como último item, a exigência de calçados fechados.

Pode parecer uma questão trivial ao primeiro olhar, mas a vestimenta assumiu historicamente um papel social com função de identificação e comunicação aceitos pela sociedade. Na atualidade, a indumentária de um indivíduo ainda carrega esse peso, ou ainda maior, se partir-se da percepção de uma sociedade globalizada e midiaticizada que se pauta em padrões estéticos delicados, sobretudo para a juventude. Nesse sentido, não é possível ignorar

---

<sup>15</sup> Encontramos legislação sobre a questão em Brasil (1994), lei que visa proteger a família de abusos relativos a compra de uniforme escolar. Um detalhe importante é que o texto explicitamente também aponta que deve ser observado “as condições de clima da localidade em que a escola funciona”.

que o uniforme escolar guarda certa identificação e comunicação do modelo educacional que uma escola oferta (RIBEIRO; SILVA, 2012).

Diretamente, o que se problematiza é o olhar disciplinar que paira sobre as escolas. Mesmo sem qualquer norma que regule a vestimenta escolar, as instituições partilham homogeneamente uma perspectiva de Corpo que merece controle, que deve ser escondido, quase um símbolo do pecado. Essa Cultura Corporal, de forma implícita, educa nossos jovens no mesmo sentido, contribuindo assim com a permanência de mitos e crenças ligados ao Corpo que afetam concretamente a vida das pessoas.

Outra demanda na percepção ampliada que se faz da Cultura Corporal no Ensino Médio trata da valorização de outras dimensões do Corpo, para além da dimensão cognitiva. Como um exemplo concreto dessa perspectiva, o estado do Ceará, desde 2012, desenvolve o componente curricular Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS) nas escolas estaduais com o objetivo de dar luz às competências socioemocionais.

Presente hoje em quase 200 escolas da rede, o trabalho do componente curricular envolve formação específica dos docentes para estímulo ao protagonismo do estudante. Como frutos do projeto, busca-se o aumento da autoestima do aluno, o fomento de projetos de vida, a integração entre família e escola e a preparação para o mundo do trabalho.

No âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/CE), a Cultura Corporal pode transitar em diversas instâncias, mas encontramos maior especificidade no setor de Diversidade e Inclusão Educacional da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA)<sup>16</sup>. Mais especificamente, a equipe de Educação, Gênero e Sexualidade desenvolve um trabalho de sensibilização e formação de gestores, professores e alunos da rede pública por meio de palestras, oficinas e rodas de conversa<sup>17</sup> para contribuir com um ambiente escolar de respeito e de valorização da diversidade humana. Ainda é válido citar que a Secretaria promove eventos que oportunizam aos alunos valorização de outras dimensões corporais, para além da cognição. São eventos esportivos e artísticos que dão visibilidade a potencialidades dos estudantes que extrapolam provas e exames.

---

<sup>16</sup> Ver o organograma da CODEA em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/07/organograma\\_diversidade\\_educacional.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/07/organograma_diversidade_educacional.pdf). Acesso em: 12 dez. 2018.

<sup>17</sup> Para mais informações sobre as ações da equipe de Educação, Gênero e Sexualidade: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/07/acoes\\_egs.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/07/acoes_egs.pdf). Acesso em: 12 dez. 2018.



No que tange à formação disponibilizada ao corpo docente da rede estadual, se destaca o Centro de Educação à Distância do Ceará (CED)<sup>18</sup> e seus cursos de formação continuada, minicursos e oficinas, que também têm como público os estudantes da rede. Todavia, após pesquisa direta ao sítio do CED, apenas uma formação (em Gênero e Sexualidade) aproximava-se da Cultura Corporal de forma mais direta. Essa realidade tende a mudar com recente parceria da SEDUC/CE com o Programa Impulsiona – Educação Esportiva e a oferta de novas formações<sup>19</sup>.

A título de fechamento, cabem algumas informações sobre a valorização da Educação Física, disciplina mais envolvida com a Cultura Corporal. De forma geral, temos um quadro de características que perpassam pequena carga horária de aula, escassez de material didático e objeto de conhecimento menosprezado/diminuído frente aos demais componentes.

A disciplina possui proposta curricular (CEARÁ, 2009) e uma publicação de apoio metodológico ao professor (CEARÁ, 2008). Em análise do último edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2018b), percebe-se que a Educação Física é a única disciplina ainda a não ser beneficiada com esse insumo pedagógico para o ensino médio<sup>20</sup>.

Apesar do cenário inadequado, pode-se avaliar que as condições para o desenvolvimento da disciplina têm melhorado. A Educação Física, por exemplo, antes não detinha um horário na grade curricular regular do Ensino Médio, sendo interpretada apenas como um momento de lazer no contraturno do aluno. Hoje ela conta com um horário na grade e tem seu desenvolvimento cada vez mais reconhecido, sobretudo a partir da inserção de novos profissionais no âmbito da rede estadual oriundos de uma formação inicial mais sólida.

#### 2.4 CULTURA CORPORAL NO PROEMI DAS ESCOLAS DE FORTALEZA

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) iniciou seu primeiro ano de implantação (em 2009) com a adesão de 354 unidades escolares de 17 estados da federação e do Distrito Federal, sendo Paraná (83 escolas), Pará (31 escolas) e Goiás (26 escolas) as

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.ced.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/11/09/programa-impulsiona-e-seduc-fecham-parceria/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

<sup>20</sup> Ao chegar na escola, fui informado a respeito de um material que havia sido compartilhado com os alunos como livro didático de Educação Física. Em contato com o material, contudo, julguei-o de baixa qualidade sendo inviável sua utilização. Um adendo importante trata do levantamento trazido por Darido et al (2010): de 1990 a 2007 foram publicados mais de 600 livros didáticos de história e de português cada, mas não há registro de nenhum de Educação Física. Essa realidade, todavia, já mudou, tendo em vista a produção em alguns estados de material próprio, mas acredito ainda estar longe de ser identificada como satisfatória para a área.

unidades com maior participação no programa (ISLEB, 2016). O Ceará, todavia, não aderiu inicialmente ao programa só vindo a compô-lo no edital seguinte.

Camargo (2015) aponta que o Ceará foi um dos cinco estados que aderiu, a partir de 2012, ao ProEMI em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro (PJF), do Instituto Unibanco. Foram 100 escolas no ano inicial do projeto no estado; o número subiu para 224 em 2013, 394 em 2014, 444 em 2015 e cerca de 600 escolas em 2016, último ano da parceira.

Para o último período de vigência do programa, 2017/2018, o Ceará contou com a participação de 294 unidades. A Secretaria confirma terem sido efetuados todos os repasses de verbas das unidades aprovadas para desenvolverem o programa. Por meio do Plano de Atendimento Global (PAG), elaborado pela SEDUC/CE como um dos requisitos do programa, orientou-se as unidades na expectativa de que

o ProEMI possa contribuir com as escolas na promoção de métodos didáticos em que a escola envolva os estudantes em circuitos de aprendizagem estruturados, cujos recursos pedagógicos são diversificados e dialogam com uma nova leitura da organização do espaço e do conhecimento.

Mais do que as aulas expositivas, que continuam tendo seu lugar na agenda educativa, deseja-se que haja diversificação das atividades pedagógicas fundadas na pedagogia ativa, proporcionando o desenvolvimento de uma aprendizagem com sentido, do Aprender a Aprender, por meio do domínio do método científico e estudos cooperativos (CEARÁ, 2017b, p. 6).

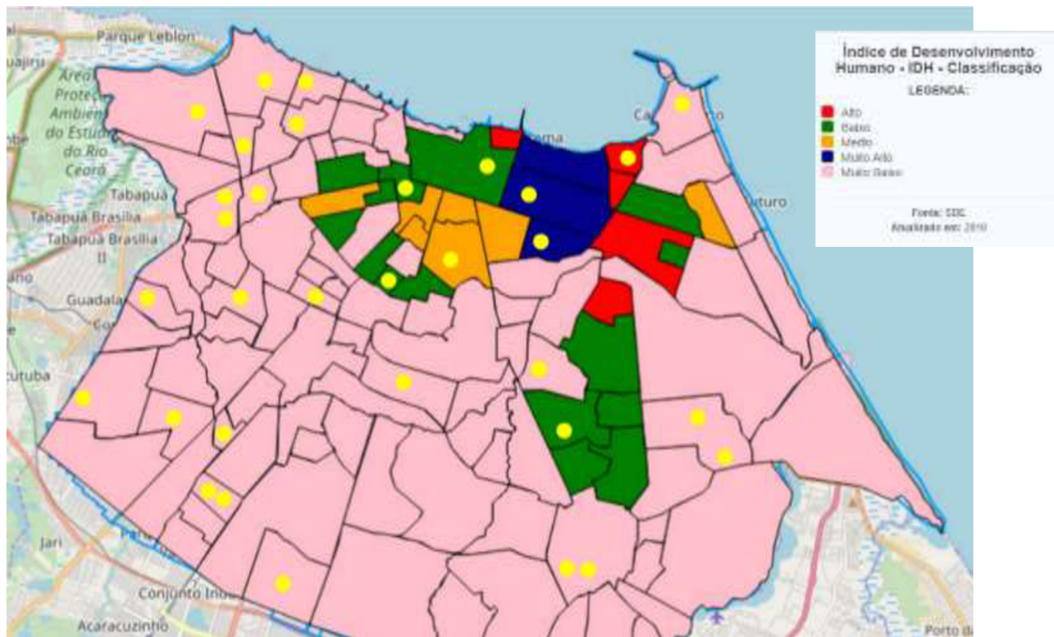
Das 294 unidades de todo o estado participantes do ProEMI, a pesquisa tomou como amostra as 32 escolas estaduais de ensino médio da cidade de Fortaleza, o que representa pouco mais de 10% do total de escolas participantes no estado. Essas 32, dentro da realidade de Fortaleza, representam pouco mais de 19% do total de 168 escolas estaduais existentes na capital cearense.

A imagem 1 a seguir apresenta um mapa<sup>21</sup> das escolas da pesquisa em contraste com a classificação do IDH dos bairros da cidade de Fortaleza:

---

<sup>21</sup> O mapa foi produzido através de ferramenta da prefeitura na internet nomeada “Fortaleza em Mapas”. Disponível em: <http://mapas.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em: 11 dez. 2018.

Imagem 1 - Localização das escolas da pesquisa a partir de classificação do IDH



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Fortaleza em Mapas

O mapa aponta 75% das 32 escolas que compõem a amostra da pesquisa como pertencentes a bairros de IDH classificado como “muito baixo”. Esse dado coloca à reflexão as diferentes influências, no cotidiano escolar, que podem advir da sua localização espacial na cidade. Escolas localizadas em regiões socialmente mais valorizadas podem receber alunos de outros bairros pela preocupação da família em afastar seus jovens de um contexto local mais problemático. Todavia, mesmo com as diferenças de localização e o incremento da procura pelo Ensino Médio público estadual por parte de alunos oriundos da rede privada<sup>22</sup>, o corpo discente das escolas ainda é formado majoritariamente por filhos da classe trabalhadora cearense<sup>23</sup>.

Especifica-se a análise das escolas estudadas. Do ponto de vista organizacional junto à SEDUC/CE, Fortaleza possui três instâncias que atuam na coordenação das unidades da capital, são as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR – 1, 2 e 3). Além disso, as escolas analisadas são de duas modalidades do Ensino Médio estadual cearense: regulares (com aulas apenas em um turno) e Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

<sup>22</sup> Rede pública cresce como alternativa e aumenta migração das escolas particulares. 29. jan. 2018. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/cidades/2018/01/rede-publica-cresce-como-alternativa-e-aumenta-migracao-das-escolas-pa.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

<sup>23</sup> Identifico como classe trabalhadora cearense todos fora do 1% mais rico que detém 40 vezes mais renda do que 50% da população do estado. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/negocios/ce-e-o-7-em-renda-concentrada-1-mais-ricos-tem-40-vezes-renda-de-50-1.1922553>. Acesso em: 12 dez. 2018.

(EEMTI, com o aluno permanecendo na escola durante dois turnos). Em Fortaleza, nenhuma escola participante do ProEMI é da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) ou da modalidade de Escola Estadual de Educação Profissional (EEEPs). Em Fortaleza também não há escolas indígenas ou quilombolas. A tabela 2 a seguir trata dessas identificações:

Tabela 2 - Quantidade de escolas por SEFOR e por modalidade

<b>Coordenação</b>	<b>Quant.</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Quant.</b>
SEFOR 1	10	Regular	21
SEFOR 2	10	EEMTI	11
SEFOR 3	12		
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>Total</b>	<b>32</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Das 11 escolas identificadas na modalidade EEMTI, vale a pena destacar que elas adotaram essa modalidade em períodos distintos: em 2016, duas escolas assumiram o tempo integral; em 2017, mais três; por fim, no ano de 2018, somaram-se mais seis escolas totalizando as 11 unidades atualmente compondo a modalidade. Esse dado nos situa em mais uma especificidade que afeta as unidades, pois a política de Ensino Médio em tempo integral vem demonstrando fortes desafios a serem enfrentados na educação cearense.

A seguir, aprofunda-se na análise direta das Propostas de Redesenho Curricular (PRC) das escolas. Para início, traça-se uma visualização geral dos planos a partir dos Campos de Integração Curricular (CIC) não obrigatórios. A tabela 3 apresenta uma classificação das escolas a partir da quantidade de CICs não obrigatórios escolhidos:

Tabela 3 - Quantidade de CICs não obrigatórios escolhidos

<b>CICs escolhidos pela escola</b>	<b>Quant. de escolas</b>
Todos os CICs	5
3 CICs	10
2 CICs	5
1 CIC	12
<b>Total</b>	<b>32</b>

Fonte: elaborado pelo autor

As tabelas 4 e 5 apresentam dados baseados nos CIC escolhidos pela escola. A tabela 3 aponta a quantidade de escolas que escolheu cada Campo de Integração Curricular (CIC) não obrigatório, quais sejam: Línguas Estrangeiras (LE), Cultura Corporal (CC), Produção e

Fruição das Artes (PFA) e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital (CMD). A tabela 4 foca sua atenção no CIC Cultura Corporal e como ele se apresenta na PRC das escolas (se sozinho ou acompanhado de mais algum CIC não obrigatório):

Tabela 4 - Quantidade de escolas que escolheram cada CIC não obrigatório

CIC	Quant. de escolas
CMD	24
PFA	21
LE	14
CC	13

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 5 - Quantidade de escolas a partir da presença do CIC Cultura Corporal (CC)

CIC	Quant. de escolas
Somente CC	3
CC + 1 outro CIC	0
CC + 2 outros CICs	5
CC + 3 outros CICs (todos)	5
Não escolheu CC	19

Fonte: elaborado pelo autor

O documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2016b) apontava que, para além dos quatro Campos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico – Língua Portuguesa e Matemática, Iniciação Científica, Mundo do Trabalho e Protagonismo Juvenil), as escolas deveriam escolher no mínimo mais um CIC não obrigatório para compor a PRC. Por esse motivo, o total de escolas na tabela 3 é superior às 32 escolas que fazem parte da amostra.

Como evidenciado pela tabela 3, a Cultura Corporal foi o CIC que menos compareceu nas proposições das 32 escolas de Fortaleza participantes do ProEMI. Essa realidade é bastante similar com aquela que já fora apresentada por Silva e Colontonio (2016), o que acaba por reforçar a compreensão de que as gestões escolares, responsáveis por formular os novos caminhos, explicitam uma certa desvalorização da Cultura Corporal como elemento no currículo do Ensino Médio.

A partir desse ponto, inicia-se uma análise mais aprofundada das treze escolas que escolheram o CIC Cultura Corporal. Primeiramente, busca-se uma análise de caráter mais quantitativo a partir do insumo financeiro direcionado ao CIC Cultura Corporal. Essa análise se justifica na compreensão da viabilidade das propostas apresentadas, mas também a partir da

prioridade financeira que os gestores dispensam ao trabalho com a Cultura Corporal. Todavia, é importante ressaltar que essa não é uma análise definitiva. Muitas ações podem, por suas características próprias, demandar uma quantidade reduzida de recursos.

A tabela 6 relaciona o valor dedicado ao CIC Cultura Corporal com um hipotético valor igualitário dos recursos destinados a cada CIC. Para isso, apresenta-se os dados do valor total que cada escola teve acesso para implementação da sua PRC no ProEMI, bem como a quantidade de CICs escolhidos pela escola.

Tabela 6 - Distribuição orçamentária proposta em relação ao CIC Cultura Corporal

<b>Escola</b>	<b>Valor total</b>	<b>Quant. de CICs</b>	<b>Hipotético Percentual Igualitário por CIC</b>	<b>Valor destinado ao CIC Cultura Corporal</b>	<b>Percentual CIC Cultura Corporal</b>
1 <sup>24</sup>	R\$ 70.000,00	8	12,5%	R\$ 14.000,00	20 %
2	R\$ 70.000,00	5	20%	R\$ 21.251,00	30,3 %
3	R\$ 60.000,00	7	14,3%	R\$ 5.295,00	8,8 %
4	R\$ 56.000,00	8	12,5%	R\$ 4.236,00	7,5 %
5	R\$ 140.000,00	8	12,5%	R\$ 1.400,00	1 %
6	R\$ 28.000,00	8	12,5%	R\$ 2.650,00	9,4 %
7	R\$ 56.000,00	7	14,3%	R\$ 9.400,00	16,7 %
8	R\$ 30.000,00	5	20%	R\$ 2.481,00	8,2 %
9	R\$ 56.000,00	7	14,3%	R\$ 15.690,00	28 %
10	R\$ 70.000,00	8	12,5%	R\$ 7.252,40	10,3 %
11	R\$ 90.000,00	7	14,3%	R\$ 2.988,00	3,3 %
12	R\$ 80.000,00	7	14,3%	R\$ 11.192,70	13,9 %
13	R\$ 70.000,00	5	20%	R\$ 12.815,60	18,3 %

Fonte: elaborado pelo autor

Cabe lembrar que o recurso do ProEMI não é o único que as escolas receberam, sendo o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a mais importante e regular fonte de recursos. Além disso, os montantes recebidos pelas unidades diferem a partir da quantidade de alunos identificados no censo escolar do ano anterior: escola com mais alunos recebe maior quantidade de verbas.

De forma geral, com os dados da tabela 6 percebe-se realidades bastante distintas. A maior parte das escolas (ao todo 9) apresentam percentual destinado à Cultura Corporal menor

<sup>24</sup> Opta-se por nomear as escolas a partir de números para resguardar o anonimato das unidades.

do que o hipoteticamente calculado em uma divisão igualitária entre os CICs. Por outro lado, em 4 escolas o valor destinado é maior do que o proporcional hipotético calculado, sendo em 3 destas em torno de 10% maior. Outro dado aponta que a escola que recebe o maior valor entre todas as escolas destina apenas 1% deste quantitativo ao CIC Cultura Corporal.

Deve-se ressaltar que a quantidade de ações por CIC varia de uma unidade para outra, o que por certo afeta o montante de recursos destinado ao CIC. Entretanto, mesmo com as ressalvas, as perguntas permanecem na busca de entender as diferenças. A estrutura das escolas explicaria os diferentes valores? O corpo docente (especialmente o de Educação Física) afeta em que nível a atenção que as escolas têm com a Cultura Corporal? Haveria alguma relação com o papel do gestor que conduz o processo de formulação da proposta na escola? Qual a participação dos estudantes na formulação das propostas?

Na intenção de alcançar novas perspectivas, inicia-se uma análise qualitativa das propostas das escolas. Para isso, inicialmente apresenta-se um quadro descritivo com todas as ações planejadas pelas PRCs das escolas no que diz respeito à Cultura Corporal. As diferenças na qualidade do detalhamento das ações são próprias da escrita das propostas, sendo orientação na formulação da proposta elencar objetivos, público alvo, responsáveis, metas etc. O quadro 1 a seguir apresenta os dados:

Quadro 1 - Ações propostas por cada escola em cada CIC

Escola	Ação	Detalhamento da Ação <sup>25</sup>
1	Criação de grupos de dança e teatro	<p>Criar um espaço para realização de dança e teatro visando o desenvolvimento da compreensão textual e interpretação corporal.</p> <p>Responsável – (<i>nome do docente ocultado</i><sup>26</sup>)</p> <p>Conteúdo - Textos temáticos, músicas de estilos variados</p> <p>Local- sala de educação física</p> <p>Carga horária- 1 h/a semanal</p>
2	Educação Física atual	<p>A Educação Física atual vai além da premissa de uma disciplina meramente prática em que as manifestações corporais são vivenciadas pelos alunos sem a compreensão dos aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e de saúde envolvidos. Com as aulas teóricas, os professores dialogam de modo mais eficaz com os alunos contribuindo para que se tornem mais interessados e curiosos sobre os porquês das manifestações corporais e suas relações com o indivíduo e sociedade ultrapassando a visão tecnicista. Para isto, faz-se necessário a otimização do tempo em sala de aula através da aquisição do livro para apoio didático. Sendo assim, pela redução de cópias manuscritas do quadro, haverá maior disponibilidade de tempo para diálogo e interação para que o aluno se torne sujeito crítico e protagonista de sua vida.</p> <p>2- Objetivos: Otimizar a dinâmica em sala de aula reduzindo o tempo para cópia manuscrita; Possibilitar a discussão, esclarecimento de dúvidas mais eficaz contribuindo para um sujeito com mais criticidade e autonomia sobre as relações com sua saúde, bem-estar e de sua comunidade.</p> <p>3- Público Beneficiado: Alunos do 1º, 2º e 3º anos.</p> <p>4- Descrição da Ação: O livro será utilizado pelos alunos nas aulas teóricas de Educação Física com conteúdos específicos para 1, 2 e 3 anos seguindo o planejamento anual da disciplina. Algumas possibilidades de conteúdos são: Benefícios da prática regular e corretamente orientada pelo prof. de Ed. Física; Manifestações corporais: lutas, ginásticas, dança, jogos, dentre outros; Saúde corporal e doenças hipocinéticas; Noções básicas de primeiros socorros em manifestações corporais; Fair-play;</p>

<sup>25</sup> Os dados que compõem o quadro foram retirados por completo das propostas, não sendo feita nenhum tipo de interpretação, apenas correção de erros de digitação e formatação para otimizar a leitura do quadro.

<sup>26</sup> Para preservar o anonimato das escolas e professores, todos os termos que facilitassem ou literalmente identificassem foram ocultados.



		<p>Atividades físicas inclusivas e esporte adaptado; Dentre outras possibilidades de intervenção. O monitor irá atuar no seu contraturno (12h semanal = 8h/a + 4h de planejamento) para não atrapalhar o seu desempenho em sala de aula. Ele dará total apoio na divulgação, nas inscrições dos alunos, na mobilização, acompanhamento das atividades dos alunos e apoio aos professores de Educação Física. Responsável: Professor de Educação Física.</p>
	Esporte na Escola	<p>O Projeto Karatê Cidadão Hdo é uma ação pedagógica e desportiva de iniciação nessa nobre arte. Essa ação é desenvolvida na escola desde 2009. As principais vitórias do Projeto Karatê Cidadão Hdo, não foram as conquistas de medalhas em competições estaduais e nacionais e sim a graduação de alunos em professores de Educação Física e também terem caminhado vários praticantes de karatê que já ganham o seu dinheiro dando aulas em escolas do bairro.</p> <p>- Aspectos Positivos da Prática do Karatê</p> <p>O Karatê como arte, evidencia a possibilidade de expressão do aluno no sentido de uma maior consciência corporal conjugada ao ambiente que o cerca. Esta possibilidade é trabalhada no sentido do aluno administrar as suas limitações. O Karatê como filosofia está embasada principalmente nos códigos de ética e no lema dessa nobre arte (Dojo-Kun). Estes instrumentos são usados para poder direcionar a conduta e o ver o mundo do praticante no sentido de obter harmonia com o universo que o cerca. A aula oportuniza ao aluno observar e desenvolver a capacidade de reconhecer e administrar os seus limites. As experiências acumuladas são evidenciadas como referências para a vida fora da aula, possibilitando ao aluno compreender a relação entre ele e o mundo que o cerca. O Karatê como agente de saúde oportuniza, além da abordagem técnica e estratégica, a promoção da higiene e saúde física e corporal em função da individualidade de cada aluno, sendo a flexibilidade, coordenação, força e resistência orgânica geral as qualidades físicas motoras com maior contemplação. O Karatê como Modalidade Desportiva é reconhecido pelo Comitê Olímpico Internacional e Brasileiro (COI-COB) e regulamentado pela Confederação Brasileira de Karatê (CBK) e Federações Filiadas onde Entidades de Prática Desportiva (Associações e Clubes) desenvolvem o processo de recrutamento, preparação e participação competitiva, competições estaduais, regionais e nacionais. Na escola a abordagem pedagógica assemelha-se a qualquer outra modalidade esportiva onde os princípios pedagógicos e científicos do ensino são contemplados sob o prisma educacional, tanto no enfoque individual, como no coletivo.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportunizar o desenvolvimento do aspecto artístico, desportivo e filosófico;</li> <li>- Promover a prática do Desporto Escolar na rede estadual de ensino;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir conhecimento científico nas esferas da Educação, do Esporte;</li> <li>- Promover e dar suporte aos eventos de caráter esportivo desenvolvidos pelo Governo do Estado (Copas Estudantis e Jogos Escolares);</li> <li>- Ofertar oficinas de karatê para trabalhar a concentração, a disciplina em sala de aula na escola (<i>nome da escola ocultado</i>).</li> </ul> <p>Carga horária: A oficina terá uma carga horária de 6 horas por semana e 24 horas mensais durante o ano letivo de 2017.</p> <p>Professor: alunos do projeto que tenham uma graduação mínima de faixa marrom.</p> <p>Público alvo: alunos dos 1º, 2º e 3º anos do EM dos turnos manhã e tarde, que tenha acima de 75% de frequência.</p> <p>Responsável: Coordenador Escolar</p> <p>Outras ações do Esporte na Escola: Incrementar as aulas práticas da disciplina de Educação Física, através de vivências de vários esportes que propicia uma ampliação do vocabulário motor do educando e a realização dos Jogos Interclasses, que tem por finalidade despertar o espírito esportivo, incentivar a prática desportiva na escola e aumentar o conagraçamento entre os alunos, professores e pais que fazem esta Unidade de Ensino.</p>
3	Práticas Esportivas	<p>Através da cultura do esporte (Cultura do jogo) desenvolver a consciência corporal na perspectiva social e estimular a busca de melhor qualidade de vida, atrelando a hábitos saudáveis. Com esse intuito realizaremos jogos interclasse semestralmente e atividades recreativas mensais, essas atividades serão realizadas nos contraturnos e aos sábados. O responsável pela ação será o professor (<i>nome do docente ocultado</i>) e acontecerá no período de agosto a dezembro de 2017, envolvendo todos os alunos do ensino médio.</p>
4	Projeto Interclasse 2017 ( <i>nome da escola ocultado</i> )	<p>Finalidade: Promover o desenvolvimento da prática esportiva, incentivando o espírito de competição saudável e de cuidados com a saúde do corpo.</p> <p>Conteúdos: A história dos esportes; O esporte como ideologia em alguns momentos históricos; As principais modalidades esportivas no Brasil e seus fundamentos.</p> <p>Metodologia: Realização de jogos de Futebol/Futsal, Voleibol, Lutas, Ping-pongue, Handebol, Basquetebol, o que proporciona aos nossos estudantes a valorização do corpo como interligado à mente.</p> <p>Responsáveis: Professor de educação física: (<i>nome do docente ocultado</i>); Membros do Grêmio Estudantil. Local: Campus Universitário; Praia do Futuro.</p> <p>Período: Junho e Novembro de 2017</p>

	Primeiros Socorros	<p>Finalidade: Aprender os fundamentos dos primeiros socorros em situações de emergência, realizando o chamado atendimento primário.</p> <p>Conteúdos: Abordagem primária; Estudos de como lidar com Hemorragias; Trato com fraturas; Tratamento de queimaduras.</p> <p>Metodologia: Aulas teórico-práticas; Exibição e explanação de vídeos sobre a temática.</p> <p>Responsáveis: Professor de educação física: (<i>nome do docente ocultado</i>).</p> <p>Local: Sala de aula em todas as turmas.</p> <p>Período de duração: Março a Dezembro de 2017.</p>
5	Incentivo à dança contemporânea na escola	<p>Promover aulas de dança moderna para alunos e comunidade, proporcionando a prática da dança na perspectiva artística, interdisciplinando as áreas de artes e educação física.</p> <p>Local: Sala de aula, sala de projetos.</p> <p>Professor Responsável: (<i>nome do docente ocultado</i>)</p> <p>Carga-horária: 2 h/a semanais.</p> <p>Área do conhecimento/Componente curricular: Ed.Física, Artes.</p> <p>Tempo de Duração da ação: 6 meses.</p> <p>Itens: Caixa de Som, Aparelho de Som.</p> <p>Aluno Monitor: 1 Monitor</p>
6	Incentivar os alunos do Ensino Médio a refletir acerca de busca de mais qualidade de vida, levando-os a adotar uma alimentação saudável e práticas corporais que contribuam para o seu bem estar e uma vida mais saudável	<p>Desenvolver com os alunos o senso de cuidado pessoal (higiene e alimentação) partindo da construção de práticas saudáveis, desenvolvidas na escola com parceiras das instituições de ensino superior dos cursos de Nutrição e Educação Física, bem como, com a participação do posto de saúde e agentes comunitários.</p>
7	<i>Escola em Cena (nome da escola ocultado)</i>	<p>Formação de um grupo de Teatro formado por estudantes do Ensino Médio, que utilizem esse tipo de linguagem como vetor de inserção junto à comunidade escolar para contemplar temáticas relevantes que estimulem a melhoria dos rendimentos escolares e o combate ao abandono. A gestão escolar fará</p>

		<p>a divulgação da ideia e, como apoio de outros profissionais da escola, será formado o grupo, com autonomia para organizar sua sistemática de trabalho.</p> <p>Conteúdo: definidos nos planejamentos pedagógicos, nas reuniões de elaboração de atividades do calendário letivo e nos encontros do grupo; sem deixar de contemplar a preocupação com os rendimentos escolares e com o combate ao abandono. Esta é uma das ações com forte integração com o LITERAR e com o grupo de corresponsabilidade da escola.</p> <p>Responsável: as coordenações, os profissionais de artes da escola e a equipe da biblioteca.</p> <p>Local: salas de aula, laboratórios, biblioteca, anfiteatro, quadra e demais ambientes favoráveis da escola; considerando também a participação de estudantes da escola em eventos de teatro fora da escola, como importantes experiências de amadurecimento das ações.</p> <p>Carga horária: o grupo deve encontrar-se semanais de 02 horas de duração, em dias e horários a combinar. Os eventos de manifestação do trabalho serão organizados ao longo do ano letivo.</p>
	<p>Dança, <i>Escola!</i> (nome da escola ocultado)</p>	<p>Movimento de integração estudantil envolvendo os talentos da escola voltados para a dança e demais interessados, no sentido de oferecer aos estudantes novas experiências da arte de dançar como metodologia educacional. Haverá formação de uma turma de interesse em compartilhar experiências e utilizar a dança como processo de valorização da escola, promovendo condições favoráveis de incentivo, melhores rendimentos e de combate ao abandono.</p> <p>Conteúdo: organizado nos planejamentos pedagógicos, na elaboração de atividades especiais do calendário letivo e nos encontros do grupo, considerando, constantemente o caráter pedagógico das atividades.</p> <p>Responsável: coordenações, profissionais de artes e equipe da biblioteca.</p> <p>Local: salas de aula, biblioteca, quadra, anfiteatro e demais ambientes favoráveis na escola; bem como fora da escola, em eventos que contribuam com o amadurecimento do grupo e maior eficácia da ação (aulas de campo).</p> <p>Carga horária: o grupo terá encontros semanais de 02 horas de duração, e a dinâmica de ensaios e apresentações será definida pelo grupo de estudantes e de profissionais envolvidos.</p>
8	<p>Implementação de um grupo de dança e representação cênica da cultura afro indígena</p>	<p>Detalhamento: conhecer a diversidade étnica da formação do povo brasileiro a partir da contribuição afro indígena na cultura, nos hábitos e costumes incorporados em nosso dia a dia e atualizado a partir de outras sociedades contemporâneas, que subsidiem um grupo de danças, expressão corporal e arte cênica de matriz indígena e africana, com nuances da dança de rua contemporânea, é o principal objetivo dessa ação. O estudo terá sua origem em aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia e Artes, com pesquisa em material bibliográfico pertencente à biblioteca escolar tendo seu</p>

		<p>aprofundamento com a emissão de vídeos, pesquisas na internet, culminando com a visita ao Museu da Senzala na cidade de Redenção. Após esse aprofundamento no tema os alunos do Ensino Médio, por adesão, montarão um grupo de expressão corporal que conjugue dança e representação teatral na mesma montagem. Nessa coreografia eles incluirão danças afro, indígena e danças de rua com expressão contemporânea. Esse trabalho terá sua culminância dentro do Projeto Africanidades (incorporado ao currículo da escola) e que concluirá em novembro por ocasião da Semana da Consciência Negra. Os alunos poderão dispor das aulas de Educação Física para ensaio e preparação. Conteúdo: história da cultura afro indígena.</p> <p>Responsáveis: professores de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Geografia, História e Sociologia.</p> <p>Local: sala de Aula e pátios.</p> <p>Carga horária: 1h/a mensal (de abril a novembro).</p>
9	<p>Implantar na escola o "Projeto Esporte, vida e lazer" com o objetivo de inserir a prática esportiva no ambiente escolar como forma de promoção da saúde e aumento no índice de frequência.</p>	<p>Ampliar as práticas esportivas e recreativas dos alunos do ensino médio nas disciplinas eletivas, como forma de promoção da saúde, melhorar a qualidade de vida dos nossos alunos, através de atividades físicas e incentivando um aumento no índice de frequência dos alunos. Para a realização do referido projeto será necessário adquirir bolas, redes, jogos, medalhas, uniformes e outros materiais para o uso das mais diversas atividades.</p>
10	Jogos Interclasse	<p>Promover a partir do futsal e dos jogos interclasse a participação e a integração entre os alunos. Incentivar práticas de esportes entre os jovens.</p> <p>Período: 2º semestre do ano.</p> <p>Responsáveis: professoras de educação física e coordenação escolar.</p>
	Criar grupo de Dança	<p>Desenvolver atividades de danças. Incentivar a participação dos alunos que tem experiência na área e já participam de outros grupos. Realização durante todo o ano letivo, com apoio da coordenação escolar.</p>
	Desenvolver Atividades Laborais	<p>Desenvolver atividade laborais e de alongamento em momentos que precedem as aulas, melhorando assim o início das atividades.</p>

	Sexualidade e Prevenção a Doenças	Visando a orientação e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, desenvolver atividades em parceria com os órgãos de saúde existentes no bairro. Criar uma campanha e produzir cartazes para afixação na escola e campanhas na rede de computadores.
11	Interclasse/intercolegial	Fomento as práticas esportivas diversificadas. Os Jogos serão realizados interclasses e interescolar, nos quais serão convidadas seleções de outras escolas para compor a Copa ( <i>nome da escola ocultado</i> ). Responsável: equipe de educação física da escola. Objetivo: contribuir no processo ensino aprendizagem, contextualizando o esporte enquanto prática social e fonte de conhecimento, promovendo além do ensino das técnicas, táticas e regras do jogo, a incorporação de todos os turnos, promovendo a socialização, a integração da unidade escolar, bem como diminuir os índices de evasão do turno da noite. Meta: diminuição em 5% dos índices de abandono da escola em 2017 com base em 2016. Carga horária: os jogos ocorrerão aos sábados durante os meses de agosto, setembro e outubro. Séries envolvidas na implementação do projeto: todas. Ações envolvidas: edital para compor interclasse e intercolegial, jogos e premiação.
12	Atleta Aprendiz: Oportunizar vivências corporais significativas com o propósito de potencializar qualidades físicas, psicológicas e sociais nos alunos	Oficinas permanentes de Futsal, Vôlei e Esportes de Combate: Disponibilizar horário específico para aprendizagem prática e teórica das modalidades para o gênero masculino e feminino. Local: quadra Poliesportiva da escola Carga horária: 3h semanais Conteúdos: futsal- Fundamentos técnicos (passe, domínio e condução de bola, chute, postura corporal), fundamentos táticos (posicionamento em quadra, sistemas de marcação, movimentações de ataque) e regras da modalidade. Voleibol- Fundamentos técnicos (saque, manchete, toque, ataque, bloqueio), fundamentos táticos (posicionamento em quadra, sistemas ofensivos, cobertura) e regras da modalidade. Esportes de combate- Fundamentos técnicos (socos, chutes, defesa de golpes, quedas), fundamentos táticos (movimentação) e regras das modalidades. Comum a todas as modalidades - O esporte na dimensão dos valores (Respeito, Disciplina, Autocontrole, Humildade, Dedicação, Espírito de Cooperação) e como meio de socialização. Responsável: professor de Educação Física ( <i>nome do docente ocultado</i> )
13	<i>Escola é show de bola (nome da escola ocultado)</i>	Hoje a Educação Física é entendida como uma área de conhecimento da Cultura Corporal de movimento e deve cuidar do corpo. Durante as aulas práticas de Educação Física os professores deverão selecionar e organizar equipes (masculina e feminina) de Futsal, Voleibol, Basquetebol, Handebol, Cabo de guerra, com os alunos matriculados no ( <i>nome da escola ocultado</i> ), para motivá-

		<p>los a participar de eventos esportivos na escola e fora dela e promover uma semana de jogos Interclasses com a participação de todos.</p>
	<p>Consciência Negra e as Manifestações Africanas-Africanidades</p>	<p>Desenvolver um conjunto de ações com o objetivo de debater e refletir sobre as diferenças raciais e a importância de cada um no processo de construção do nosso país. Durante o mês de novembro, em sala de aula, os professores da área de Ciências Humanas deverão elaborar atividades que envolvam todos os alunos com o objetivo de conscientizar a turma sobre o tema em estudo. Durante o mês de novembro, em sala de aula, os professores da área de ciências Humanas deverão desenvolver trabalhos, debates, exibição de filmes, documentários e leitura de textos e outras atividades sobre a riqueza da cultura africana e como combater preconceitos dos brancos e reforçar a autoestima dos negros, de modo que envolvam todos os alunos com o objetivo de conscientizar a turma sobre o tema em estudo. Promover aula de campo para o Museu do Escravo Libertado em Redenção com o objetivo de transcender os limites físicos da sala de aula e levar os alunos a refletir sobre a importância do pioneirismo do Ceará na libertação dos escravos. No dia da Consciência Negra, realização de Gincana com apresentações Culturais envolvendo temas afros, a escolha da Beleza Negra e apresentação da culinária Africana. Para a realização desta ação é necessário contar com os seguintes recursos: Internet, Data show, TV, DVD, textos, materiais para confecção de cartazes, faixas e desenhos.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Para análise das ações, buscou-se a formulação de categorias de análise a partir do que é promovido nos documentos do ProEMI, do Novo Ensino Médio e da BNCC no intuito de possibilitar aos alunos um desenvolvimento integral. Desse esforço, surgiram 5 categorias de análise para as ações planejadas pelas escolas:

- a) **protagonismo**: essa categoria busca analisar se as ações implicam uma postura ativa do aluno no processo de aprendizagem (BARGUIL, 2017; SOUZA, 2017), retirando-o da passividade dos procedimentos educacionais tradicionais - pode ser verificado em ações nas quais o aluno é o protagonista da produção do seu próprio conhecimento ou dos colegas;
- b) **espaços escolares**: baseado em uma compreensão que o espaço faz parte do currículo (ESCOLANO, 1998) e de premissas do ProEMI (BRASIL, 2016b) e do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) sobre a necessidade de adequação de ambientes escolares, essa categoria apresenta relação direta com a transformação dos processos de ensino e consequente incentivo a uma outra Cultura Corporal na escola – pode ser observado a partir da necessidade, para realização das ações, de reformulação e/ou criação espaços dentro da escola, bem como a busca por superar seus muros;
- c) **corpo cinestésico**: tal análise tenta identificar a proposição de experiências corporais-cinestésicas diferentes, que vão além da leitura, da escrita e da fala, ou seja, da dimensão cognitiva, buscando valorizar outras inteligências, como defende o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), a BNCC (BRASIL, 2018a) e o ProEMI (por meio da valorização de uma educação integral que atenda também as dimensões físicas) (BRASIL, 2016b), bem como o teórico Howard Gardner (SMOLE, 1999) e as proposições das “Escolas Ativas” (PNUD, 2017) – pode ser analisado em ações que possibilitem outros verbos: cantar, dançar, atuar, correr, pular etc.;
- d) **corpo emocional**: categoria que indaga as ações a partir de uma percepção e valorização dos sentimentos, das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem, posto a importância da dimensão afetiva do Corpo no cotidiano das escolas (ABED, 2016), como reconhece a proposta do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) – para evitar uma análise benevolente, essa categoria buscará ser atendida de forma expressa (textual) na descrição das ações; e
- e) **corpo social**: a última categoria busca propostas que possibilitem uma reflexão/ação sobre o corpo em toda sua diversidade e complexidade (GONÇALVES, 1998), valorizando as diferenças, contribuindo para um ambiente escolar ético, democrático e inclusivo, como afirma expressamente a BNCC (BRASIL, 2018a) –pode ser



compreendido através de ações que problematizem diretamente os conflitos, estereótipos e preconceitos que perpassem o Corpo em suas diferentes dimensões.

O Quadro 2 sintetiza a análise das ações descritas no CIC Cultura Corporal das 13 escolas que o escolheram nas suas PRCs:

Quadro 2 - Análise das ações do CIC Cultura Corporal a partir de cinco categorias

Categorias	Escola												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
a) Protagonismo		X			X		X	X		X			
b) Espaços escolares								X					X
c) Corpo cinestésico	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
d) Corpo emocional													
e) Corpo social						X		X		X			X

Fonte: elaborado pelo autor.

Um lembrete inicial dos limites e do recorte da pesquisa se faz necessário: os dados analisados correspondem apenas das ações ligadas ao CIC Cultura Corporal. Todavia, o Corpo e a Cultura Corporal podem estar presentes em outros CICs nas propostas das escolas, contendo ações que contemplem as categorias de análises elencadas. Ainda outro ponto a comentar trata de perceber que as PRCs, por certo, não carregam consigo toda a prática pedagógica produzida nas escolas, sendo, portanto, um retrato estático e segmentado da realidade. Destarte, no capítulo 2, outros instrumentos de pesquisa foram utilizados para compor um registro mais dinâmico do contexto envolvido.

A primeira categoria de análise, Protagonismo, pode ser entendida, a partir do Corpo, como algo inerente a qualquer trabalho com a Cultura Corporal. Uma vez que o aluno não se coloca corporalmente de forma passiva, mesmo que em um processo de ensino instrucional/explicativo, ele protagoniza corporalmente a execução dos movimentos, recriando e adequando-os para a sua própria realidade corpórea.

Contudo, para além dessa perspectiva inata de “protagonismo corporal”, buscou-se perceber se as ações planejadas pelas escolas valorizavam a contribuição direta dos alunos na sua própria aprendizagem (BARGUIL, 2017). Esse protagonismo não é uma demanda simples, posto que envolve não só a participação pura e simples dos alunos, mas a sua presença nos diversos aspectos envolvidos, sobretudo nos processos de decisão. Para Souza (2017), o

protagonismo está diretamente ligado a construção da autonomia dos jovens baseado em uma real valorização de sua percepção do mundo.

Em 5 das 13 escolas foram percebidas ações que contemplavam esse entendimento, seja com a promoção de monitores ou com delegação de autonomia aos alunos para direção concreta das atividades. Além do número pequeno de escolas, julga-se também como inquietante a possibilidade desse protagonismo presente não ter acompanhamento ou assistência docente para se efetivar. Na ausência desses fatores, especula-se que esse protagonismo pode não ter uma intencionalidade pedagógica, o que pode acabar por diminuir suas potencialidades. Importante, nesse contexto, relembrar que BNCC (BRASIL, 2018a) tem o protagonismo como um de seus pilares, devendo as escolas propiciar condições para seu desenvolvimento, sobretudo no sentido de uma aprendizagem colaborativa.

A segunda categoria de análise, Espaços Escolares, teve ainda menos ocorrência dentre as treze escolas. Apenas 2 promoveram em suas ações readequação/transformação dos espaços escolares ou transposição dos limites físicos da escola com incremento de vivências externas. Essa categoria deve ser entendida com um grande desafio na realidade das unidades, haja vista a complexidade que envolve as condições estruturais existentes. Mesmo para experiências externas ao espaço escolar, o desafio não é fácil, posto que a totalidade de alunos deveriam ter as mesmas oportunidades.

Nesse sentido, num primeiro momento, é conveniente compreender as limitações árduas que se impõem. Todavia, registra-se que nossas salas de aula, lotadas de mesas e cadeiras, podem mesmo ser empecilhos às possibilidades de transformação dos métodos de ensino, o que nos demanda urgência na superação das limitações. Dessa forma, a pouca quantidade de ações que atuam sobre o espaço leva a três possibilidades: ou os espaços já estão adequados, ou os recursos não eram suficientes para nenhuma proposta, ou há certa escassez de propostas de modificações dos espaços.

Como aponta Escolano (1998), o espaço escolar carrega consigo um tipo de currículo oculto que, mesmo de forma subliminar, educa. Corporalmente, aprende-se uma série de técnicas, sobretudo de controle do Corpo (como sentar, quando levantar, por onde andar, onde não se pode correr e por aí vai). Talvez caiba revisitar as salas, as mesas, os corredores e propor, a partir de uma nova visão sobre o Corpo do aluno, outras possibilidades de aprender na escola.

Todas as escolas atenderam a categoria Corpo cinestésico e possuíam, nas suas ações, práticas que buscassem estimular o Corpo do aluno para além da cognição. Esse resultado era o esperado, mas diante dele pode-se ressaltar certa predominância (presente em sete propostas das treze) de ações pontuais com cunho competitivo, por meio de campeonatos esportivos. A

competição é um aspecto da vida humana que não pode ser ignorado ou suprimido por completo, mas, no contexto social de hoje, onde ela parece estar exacerbada em diversas instâncias da vida, sua presença no seio da escola deve ser problematizada.

O caráter pontual das ações também estimula pensar em práticas mais contínuas, que perpassem uma lógica mais formativa, que se traduzam em uma ação mais perene, reflexiva e democrática com toda a cultura que envolve o Corpo. Essa perspectiva tem o poder de aproximar alunos e alunas que, porventura, nunca antes tenham percebido seu Corpo na escola para além das cadeiras e mesas. Sobre isso, vale a lembrança das perspectivas das “Escolas Ativas” (PNUD, 2017) e suas diferentes perspectivas de experiência cinestésica na escola, muitas de caráter informal, mas que instigam vivências mais duradouras.

A quarta categoria, que busca compreender ações de reconhecimento da dimensão afetiva humana, não foi percebido na proposta de redesenho de nenhuma escola. De forma geral, os termos “sentimento” e “emoção” não foram encontrados textualmente em nenhuma proposta. Esses dados não implicam dizer que a subjetividade humana esteja sendo ignorada nas ações das escolas, posto que, de forma inerente, o afeto humano perpassa todas as nossas ações. Entretanto, julga-se válido compreender que a inexistência da expressão verbal do medo, do amor, da tristeza, da alegria, da angústia leva a uma percepção sobre como as escolas abordam diretamente esse tema.

Não se trata de transformar a escola em uma instituição terapêutica, mas sim compreender a inerente presença das emoções na experiência humana, inclusive na escola (ABED, 2016). Perpetuar a ideia equivocada de que o aluno (ou mesmo o professor) tem o poder sobre-humano de ocultar, abandonar seus sentimentos ao entrar na escola pode perpetuar também uma série de conflitos que ainda permeiam as instituições.

Uma percepção importante sobre a afetividade e o Corpo trata de vislumbrar que essa relação pode não estar presente nas PRCs das escolas estudadas, mas existirem na prática pedagógica cotidiana das disciplinas escolares. Nesse sentido, uma aula de português que estimule a produção de poética sobre o medo do ENEM, um momento da disciplina de biologia que aborda fecundidade e a depressão pós-parto são exemplos concretos de sensibilização sobre o Corpo que podem compor as práticas pedagógicas das escolas.

A última categoria busca localizar as ações que tematizassem o Corpo de forma central, dando foco sobretudo ao respeito e valorização da diversidade como princípio fundamental. Quatro escolas atenderam esse critério: duas a partir do debate étnico-racial e duas com atenção voltada a discussões biológicas sobre saúde (uma sobre sexualidade e a outra sobre cuidados com higiene e alimentação). As propostas de natureza biológica, apesar de poderem

suscitar debates de respeito e valorização da diversidade, muitas vezes não têm essa perspectiva. Não se quer menosprezar a dimensão biológica, mas entender que esse ponto de vista tem sido protagonista nas percepções sobre o Corpo e, por sua característica epistemológica própria, acaba por reduzir a complexidade dele, normatizando experiências e/ou patologizando diferenças corporais.

Em outras palavras, muitas opressões que hoje pairam sobre o corpo já encontraram respaldo em aspectos biológicos. A dificuldade que a sociedade ainda tem para compreensão da diversidade sexual humana, para tomar um exemplo, não é fruto apenas de crenças religiosas, mas também de entendimentos simplificados que se sustentam por certos discursos ditos científicos. Nesse sentido, tratar o Corpo apenas por um viés acadêmico biológico acaba por reforçar a compreensão diminuta que se tem sobre toda a sua potencialidade.

Diante da análise empreendida, algumas considerações parciais podem ser vislumbradas. A primeira delas trata de reconhecer os esforços que as treze escolas analisadas têm feito para tematizar a Cultura Corporal nas escolas de ensino médio e assim possibilitar uma proposta educacional que se aproxime do desenvolvimento integral do aluno. Entretanto, uma segunda consideração passa por constatar que grande parte das propostas planejadas ainda não abarcam diferentes possibilidades da Cultura Corporal.

Percebeu-se a persistência de uma perspectiva esportiva da Cultura Corporal, sobretudo pela prevalência da categoria corpo cinestésico. De outra forma, as categorias corpo social e emocional, diante da baixa representatividade que tiveram nas propostas, demandam atenção na busca por uma educação integral. No que tange aos espaços escolares, percebeu-se que a Cultura Corporal ainda não se relaciona diretamente com o tema, o que acaba por reduzir possibilidades de mudanças pedagógicas significativas nos ambientes pedagógicos. Por fim, a categoria protagonismo apresentou-se como a segunda mais recorrente, o que indica ser esse um caminho mais frutífero para novas ações.

Vários podem ser os fatores que afetam essa dinâmica, como a relação entre os professores de Educação Física e os gestores das escolas, as condições estruturais ou até mesmo possíveis falhas de formulação dos textos das propostas que não deixem claras as ações. Contudo, um ponto pode ser a causa fundamental: o desprestígio das potencialidades da Cultura Corporal advindo do desconhecimento destas.

Intentou-se descrever o contexto que rodeia a Cultura Corporal no ProEMI das escolas estaduais de Fortaleza. As respostas transitórias levam a novas perguntas. A análise das PRCs apresenta limites e impulsiona a buscar uma compreensão qualitativa das escolas por outros instrumentos. No próximo capítulo, prosseguiremos com o trabalho apresentando as escolhas

teóricas que norteiam a pesquisa; por conseguinte, são discriminados os caminhos da pesquisa de campo que envolveu as trezes escolas, bem como os resultados encontrados.

### 3 OLHARES E DESAFIOS DA CULTURA CORPORAL NO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo atende a três objetivos: buscar um diálogo com o suporte teórico que embasa as reflexões que se pretende com este trabalho; discriminar as escolhas metodológicas feitas para efetivação da pesquisa de campo; e apresentar as análises dos resultados da pesquisa. As intenções somam-se para refletir sobre a percepção que os gestores escolares têm da contribuição da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio.

A primeira seção destina-se a uma apreciação teórica que possa embasar e produzir novas reflexões. Inicialmente, reflete-se sobre o currículo de Ensino Médio e a perspectiva/necessidade/vontade de inová-lo. Apoiar-se no diálogo com Apple (2008), Goodson (2013), Escolano (1998), Carbonell (2002) e Arroyo (2008). De forma mais específica, conversa-se sobre o papel do Corpo no currículo do Ensino Médio com a ajuda de Capra (2006), Gonçalves (1997), Louro (2000), Abed (2016), Dayrell (2007), dentre outros. Para finalizar a primeira seção, busca-se perceber a importância da gestão escolar na construção curricular das escolas. Para esse intento, utiliza-se Damke, Walter e Silva (2010), Luck (2000), Oliveira e Vasques-Menezes (2018), Serva (1997) e Trigo e Costa (2008) para a análise.

A segunda seção, por sua vez, apresentará os caminhos metodológicos escolhidos, as características da pesquisa, os instrumentos de coleta e análise de dados. Esses caminhos descrevem o percurso da pesquisa de campo empreendida junto à professores de Educação Física e gestores escolares de 13 escolas que mobilizaram a Cultura Corporal em suas propostas do ProEMI.

A terceira e última seção do capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo dividindo-os em subseções específicas para cada instrumento utilizado (questionário geral das escolas, questionário dos professores e questionário dos gestores) e para os resultados relativos ao ProEMI. A análise dos dados coletados é feita na última subseção do capítulo e buscou uma comparação com os resultados oriundos da pesquisa documental para definição dos desafios mais importantes a serem enfrentados.

#### 3.1 ESCOLHAS TEÓRICAS

Chama-se de escolhas teóricas o arcabouço científico adotado para dar suporte aos objetivos do presente trabalho. Acredita-se que são verdadeiramente “escolhas”, posto que dialogam com a perspectiva científica individual do autor frente ao vasto construto científico existente. Subdivide-se essa seção em três para melhor organização dos conceitos e ideias. A

primeira parte, nomeada “Currículo e Inovação” apresenta os fundamentos que se julga importante na discussão sobre currículo, sobretudo a partir da noção dele como um espaço de disputa política. Nesse sentido, relaciona-se a concepção pela necessidade de inovar e todas as dificuldades que as mudanças carregam.

A segunda seção aprofunda o debate sobre a corporeidade no currículo do ensino médio. Objetiva-se compreender o Corpo do jovem historicamente imerso em uma instituição formal de educação e as possíveis características voltadas ao controle e a padronização dos corpos. Elenca-se também a relevância de observar com maior complexidade a influência que a corporeidade tem no sucesso do processo de aprendizagem.

O terceiro e último tópico aborda a gestão escolar e seu papel na implementação de modificações curriculares. Apresenta-se a necessidade de refletir sobre um processo gestor dentro da escola que não se restrinja a aspectos quantitativos frios, que também seja orientado por valores ligados ao afeto, ao respeito, à liberdade, dentre outros.

### 3.1.1 Currículo e Inovação

Para iniciar essa seção, escolhe-se a reflexão produzida por Apple (2008):

Spencer não estava errado quando lembrou aos educadores que uma das perguntas mais fundamentais que nos deveríamos fazer sobre o processo de escolarização é: “Que tipo de conhecimento vale mais?”. Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política (APPLE, 2008, p. 39).

O diálogo que o autor propõe encaminha a um apontamento pertinente na construção teórica aqui buscada: o problema que se objetiva diagnosticar e enfrentar não é de ordem meramente técnica, instrumental. Não se afirma que não existem técnicas e instrumentos que possam contribuir no enfrentamento dos desafios, mas é na dimensão da ideologia, da política, da ética que se encontra maior eco para análise, sobretudo por tematizar-se o Corpo.

De outra forma, se quer expressar o caráter conflituoso que o currículo assume, posto que se trata de uma construção social que sofre investidas de interesses diversos, por vezes antagônicas. Nesse sentido, ele é fruto de uma correlação de forças e acaba por realçar a vertente “vencedora” carregando o currículo, muitas vezes, de uma aura inabalável. Nas palavras de Goodson (2013, p. 27), uma “tradição inventada” que não é “algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”.

O autor continua explorando etimologicamente o termo currículo: do latim *scurrere*, correr, refere-se a curso. A implicação etimológica associa currículo a um curso, a um caminho a ser percorrido, o que acaba por vincular o currículo a uma esfera prescritiva, normatizante (GOODSON, 2013). Ao contrastar com a dinâmica desigual das relações de poder que se investem sobre o currículo (APPLE, 2008), pode-se inferir que as prescrições curriculares que vêm perpassando a existência das escolas acabam por revelar o proveito das classes dominantes.

No âmbito do trabalho que aqui é produzido, um aspecto fundamental afeta o currículo na escola, sobretudo no Ensino Médio: a valorização da “cabeça” em detrimento das “mãos”. Goodson (2013) assim traça essa analogia recorrendo ao percurso histórico da escolarização inglesa e a influência que esta sofreu da divisão social do trabalho por intermédio da Revolução Industrial. Para o autor, o que ocorreu por meio do currículo foi a valorização da dimensão cognitiva em detrimento das outras dimensões corpóreas.

No processo para favorecer a “cabeça mais do que as mãos”, novos padrões de diferenciação e exame começaram a surgir na escolarização secundária inglesa na metade do século XIX. Na década de 1850, a escolarização estabeleceu vínculos com as universidades através da criação dos primeiros conselhos de exame. Estava aí uma resposta estrutural aos privilégios das classes superiores e ao seu conhecimento abstrato aliado à cabeça. Naturalmente, as universidades destinavam-se a “mentes refinadas” e reservadas à “cabeça mais do que às mãos” (GOODSON, 2013, p. 88).

Não se pretende tomar aqui uma posição maniqueísta, ou mesmo excludente. Busca-se evidenciar como o currículo escolar, historicamente, produziu uma determinada Cultura Corporal. Na mesma linha, pode-se perceber como outras dimensões ocultas do currículo contribuíram para a percepção que perdura sobre o Corpo na educação. O espaço escolar, por exemplo, pode bem ser entendido como um

programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (ESCOLANO, 1998, p. 45).

Onde não se anda, não se toca, não se sente; onde a visão é unidirecional e a escuta é proveniente majoritariamente de uma única voz, tenciona-se a perceber que esse espaço ensina a ser um determinado Corpo, um corpo passivo. Não é fútil que cada vez mais se note a semelhança das escolas e suas rotinas com a lógica própria de ambientes de cárcere. Menos fútil ainda são as tentativas que já se propagam em diversas escolas de reverter esse quadro e transformar a cultura escolar na direção de novas práticas. Para citar um exemplo: a sirene que denota início/fim das aulas tem sido questionada e silenciada em muitas escolas; há aquelas que



troquem o toque por uma música, há outros que busquem instituir uma percepção temporal indiferente a lembretes sonoros.

Por certo, assim como o currículo formal, o espaço escolar atende a demandas sociais e econômicas, sobretudo no ensino público. Essas demandas afetam desde salas superlotadas a métodos de ensino considerados válidos, legítimos. Aqui, precisamente, compreende-se a importância e a necessidade de buscar a inovação na educação.

Carbonell (2002) aponta que preencher uma sala de ferramentas tecnológicas, realizar aulas de campo ou instituir uma horta não serão exemplos de inovação se não tocarem nas concepções de ensino e de aprendizagem vigentes na instituição. Aqui, muitas vezes, surge o “currículo duplo” (CARBONELL, 2002, p. 36), no qual um núcleo tem pouca mobilidade e deve seguir as regras do sistema (exames, provas etc.) e outro núcleo, por fora dos ditames avaliativos, que possui liberdade, autonomia para experienciar novas concepções. Nesse bojo, pode-se encaixar disciplinas desprestigiadas como Educação Física e Arte e entender as possibilidades de diálogo que elas possuem na promoção de novos modelos educacionais.

Arroyo (2008) afirma um ponto fundamental para a inovação educativa: partir de uma visão positiva. Para o autor, as buscas por inovação tendem a surgir de movimentos externos à escola que focalizam os pontos deficitários, tendendo a depreciar o trabalho que já se desenvolve.

Partir de uma apreciação das boas práticas identificadas pela própria instituição e seus agentes contribuiria, portanto, para a valorização da escola e conseqüente incremento de um senso de autonomia, para a percepção da escola em se sentir capaz de produzir suas próprias melhorias. Nesse sentido, podemos apontar que há muita Cultura Corporal já produzida em nossas escolas que deve ser valorizada e que pode nos indicar caminhos fortuitos.

Carbonell (2002) explicita que toda mudança é um ato conflituoso, que retira algo ou alguém de uma determinada estabilidade. Nessa dinâmica de manutenção e metamorfose, daquilo que fica e o que sai, o que chega e o que vai embora, poeticamente trata de “ter um olho muito atento à realidade e o outro voltado para a utopia” (CARBONELL, 2002, p. 81). A experiência de inovar, pois, não se existe “sem sonho nem vontade de futuro” (CARBONELL, 2002, p. 82).

Ousa-se aqui, portanto, desejar um currículo escolar diferente no Ensino Médio. Não se sabe se novo, mas que olhe para o Corpo com atenção singular e que não contribua para sua dessensibilização. Entende-se, sobretudo, que essa perspectiva pode produzir um aumento elevado da qualidade de ensino. Mais especificamente sobre esse Corpo e as possíveis contribuições que um olhar atento sobre ele no currículo podem ter, aprofunda-se a seguir.

### 3.1.2 Corporeidade no currículo do Ensino Médio

A percepção instrumental sobre o Corpo tem influência direta de uma visão cartesiana, matemática, mecânica do mundo e da vida (CAPRA, 2006). Sob a égide do filósofo René Descartes, “penso, logo existo” (apud CAPRA, 2006), fundiu-se uma separação entre corpo e mente, sendo este último a dimensão primordial do ser humano, guardando o primeiro papel secundário, vulgar ou mesmo desprezível. Destarte, construiu-se historicamente o fazer escolar dedicado à cognição, ignorando ou relegando todas as outras potencialidades humanas a um patamar inferior.

Howard Gardner, psicólogo e pesquisador americano, há mais de três décadas, postulou sua teoria das inteligências múltiplas<sup>27</sup>, que busca ampliar a concepção sobre as capacidades humanas (SMOLE, 1999). Para a seara educacional, a teoria de Gardner torna visível a diversidade de habilidades que o ser humano pode manifestar (linguística, lógico-matemática, musical, cinestésica-corporal etc.), o que, por certo, demanda das escolas oportunidades que atendam a essa diversidade e fujam de uma padronização que acaba por menosprezar diferentes perfis de estudantes. Na mesma linha, pode-se comentar sobre a ideia alardeada de “fracasso escolar” e compreender que talvez esse fracasso exista porque as possibilidades de sucesso de um bom número de alunos lhes são negadas por unidades educacionais voltadas para apenas uma potencialidade humana.

Advoga-se que, no contexto do Ensino Médio, é necessário superar a simplificação com que o Corpo e sua cultura são entendidos. Para tanto, ventila-se uma proposta pedagógica que substitua o “discurso” pelo “percurso”, onde o caminho não é explicado, mas vivido; onde as dimensões afetiva e motora/física sejam valorizadas na busca do reconhecimento da autonomia e da completude de cada indivíduo (BARGUIL, 2017). Trata de uma proposta que, de forma fundamental, identifica que o modelo educacional de “transmissão de conteúdos”, como se o aluno fosse uma máquina simples de decodificação de informações (tendo o cérebro como simplificação do corpo), deve ser abandonado.

Por outro lado, não se intenta produzir uma noção cética e estritamente física, que interpreta a condição humana a partir de indícios puramente observáveis, mensuráveis,

---

<sup>27</sup> A teoria de Gardner, apesar de importante para os objetivos do presente trabalho, não demanda grande aprofundamento para nossos objetivos, mas indicamos, além da própria obra do autor, a breve mas elucidativa publicação de Smole (1999).

previsíveis. Portanto, é importante partir de uma compreensão sobre a corporeidade humana que, concordando com Gonçalves (1997), rejeita

tanto o monismo materialista – que reduz os fenômenos mentais a fenômenos físicos, a resultados de condições corporais – como o dualismo cartesiano – que vê corpo e espírito como duas substâncias distintas e irreduzíveis entre si. Em nosso posicionamento, estão presentes tanto elementos monistas como dualistas. Há uma dualidade na unidade. Existe um certo dualismo, pois esse já se revela quando designamos matéria e espírito, corpo e alma com diferentes signos. Existe um monismo, no sentido que afirmamos – a superação do dualismo, no sentido de uma totalidade, de uma unidade, que é o homem. A aceitação da ambiguidade, na nossa compreensão do homem, está além de uma contradição lógica – a sua fonte encontra-se em um sentimento de humildade ante o inesgotável mistério que são a vida, o espírito e a matéria (GONÇALVES, 1997, p. 100-101).

Compartilha-se com a autora uma mudança verbal simples e fundamental: não se tem um corpo, se é um corpo. Só se existe no mundo por meio do corpo, a espiritualidade mantém relação corporal inerente, a subjetividade é uma subjetividade encarnada (GONÇALVES, 1997).

Tais pressupostos podem soar como uma reflexão irrelevante, secundária, sobretudo no seio da educação. Essa hipótese, de uma reflexão sem importância, explicita ainda mais o desprezo pelo Corpo, visto como uma simples matéria física, uma máquina, um substrato biológico. É esse Corpo desprestigiado que trabalha 6, 8, 10 horas por dia com uma tarefa repetitiva de uma fábrica de sapatos ou num grande centro de telemarketing. É esse Corpo negligenciado que produz dissertações, teses, artigos à custa de instabilidade emocional. É esse Corpo abandonado que é belo nas fotos de famosos em redes sociais, mas nunca é belo quando refletido no próprio espelho. É esse Corpo que adocece, que ri, que se encolhe, que respira, que sonha... Que aprende.

Especialmente, trata-se de uma postura, um olhar, uma percepção que admite o Corpo, em toda a sua completude e complexidade, como um aspecto central para a reflexão sobre as demandas da sociedade atual. Gonçalves (1997) avalia como, em períodos passados, a humanidade assumia uma relação diferente com o corpo pelos meios de reprodução da vida existentes. O avançar da civilização, de acordo com a autora, aponta para um processo de *Descorporalização*:

Descorporalização significa, por um lado, que ao longo do processo de civilização, em uma evolução contínua da racionalização, o homem foi tornando-se, progressivamente, o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial e aprendendo, simultaneamente, a controlar seus afetos, transformando a livre manifestação de seus sentimentos em expressões e gestos formalizados (GONÇALVES, 1997, p. 17).

Que melhor local para *recorporalizar* a humanidade do que a escola? Não se tem, absolutamente, a presunção de salvar o Corpo, afirmando que ele foi esquecido, excluído da consideração humana. Louro (2000) afirma que mesmo a educação não o ignorou, sendo as práticas pedagógicas marcadas por interesses de controle e modelamento dos corpos. Nesse sentido, a *recorporalização* que citamos trata de desnaturalizar o Corpo, colocando-o na ordem do dia, problematizando sua existência no mundo e incluindo-o na reflexão sobre todas as coisas, sobretudo na seara educacional.

Que Corpo é esse que se senta em uma cadeira às 7 horas da manhã para aprender? Será que o Corpo de nossos adolescentes está ávido por conhecimento logo após o almoço? Seria viável imaginar que a dor, o prazer, o sofrimento, a alegria são conteúdos escolares tão importantes quanto as fórmulas matemáticas? O que fazer com a expressão estética desses corpos em nossos corredores? Terá o Corpo força para enfrentar as urgências do tempo, da economia, das crenças para poder ter uma experiência mais sensível na escola?

Está se falando sim de uma instituição formal destinada a socialização e perpetuação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Não se pretende tornar a escola em uma organização terapêutica qualquer, retirando-lhe a incumbência central de sua existência. Fala-se de aprendizagem, mas também de um Corpo que aprende, um sujeito dotado de uma essência humanamente complexa (expressão talvez redundante).

Nesse sentido, Gonçalves (1997, p. 34) aponta como uma aprendizagem alienada do corpo acaba por colocar o aluno em um “mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo”. Uma aprendizagem abstrata, fragmentada, *descorpolarizada*, voltada as operações cognitivas o que, segundo a autora, pode ter grande influência na estabilidade afetiva da juventude.

Para Abed (2016), é a tarefa da escola olhar para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, sobretudo em uma sociedade de mudanças constantes. Essas habilidades não estão relacionadas a meras relações cognitivas, mas atitudinais frente às emoções e aos sentimentos humanos. A autora elenca cinco domínios de habilidade emocionais (ABED, 2016, p. 16): abertura a experiências (curiosidade, imaginação, prazer em aprender etc.); conscienciosidade (perseverança, autonomia, controle de impulsos etc.); extroversão (autoconfiança, entusiasmo, sociabilidade etc.); amabilidade/cooperatividade (tolerância, simpatia, altruísmo etc.); e estabilidade emocional (autocontrole, calma, serenidade etc.).

A importância da valorização das emoções na educação atinge, sem sombra de dúvidas, também professores, cobrados, muitas vezes, como máquinas de instrução. Couto e

Adad (2012), em pesquisa com professores na escola, perceberam uma série de afetos que atuam no trabalho docente: o medo de não ser um bom professor, a angústia antes de uma aula, os extremos afetos nas relações de trabalho (da amizade profunda à raiva), entre outros.

De outra forma, sobre a dinâmica dos problemas pessoais, um professor afirmou que os problemas de casa devem ficar em casa, na escola deve-se “fazer de conta que eles não existem” (ABED, 2016, p. 116). Pode-se apreender a partir dessa fala como a *descorporalização* afeta também o público docente, revestido por uma suposta impessoalidade que o situa quase como uma máquina de instrução, desprovido de emoções e, assim, desligado do que o humaniza.

Por outro lado, afirmar a subjetividade do Corpo não implica negar-lhe sua condição biológica inerente e a importância desse aspecto. Dessa forma, recorporalizar o Corpo trata também sobre compreender possíveis dinâmicas do processo educacional que desconsiderem determinações biológicas corporais. Bueno e Wey (2012) citam que, durante a adolescência, há uma tendência biológica (além dos fatores ambientais, como o celular) ao atraso de uma a duas horas no início ciclo vigília/sono. Todavia, os horários escolares continuam os mesmos de fases de ensino anteriores, nas quais o despertar matutino da criança é mais cedo, de forma geral. Esse conflito pode desencadear sonolência diurna e comprometer o rendimento escolar.

Do ponto de vista da alimentação, várias são as condições que podem afetar a experiência escolar, desde a qualidade nutricional dos alimentos da merenda até a própria disponibilidade regular ou não de alimentação adequada na residência do aluno (RIBEIRO, 2013). Cita-se aqui um outro elemento que, muitas vezes, passa despercebido e poderia ter um olhar mais cuidadoso das instituições escolares, sobretudo daquelas em regime de tempo integral: a sonolência pós refeição. Diante da necessidade de digestão dos alimentos ingeridos, a circulação sanguínea no intestino tende a aumentar e a irrigação cerebral tende a diminuir, diminuindo também a capacidade cognitiva (ISHIZEKI et al, 2019). Respeitar esse período pós alimentação, sobretudo as mais robustas como o almoço, parece, não só para alunos, mas também para docentes, uma indicação razoável e legítima.

Em outro sentido, a literatura científica aborda como o exercício físico pode agir de forma benéfica sobre a cognição. Merege Filho et al. (2016) aponta que os efeitos podem ser agudos (imediatos), como o aumento do fluxo sanguíneo e, conseqüente, aumento do aporte de nutrientes e oxigênio; e crônicos (de longa duração), como o aumento da plasticidade sináptica. Outros estudos (ROSA, 2016; PERALTA et al, 2014) apontam indícios de contribuição do exercício físico (dentro e/ou fora das aulas de Educação Física) no rendimento escolar de crianças e adolescentes, além de melhoras na autoestima e na sensação de bem-estar.

Não por acaso surgem as propostas nomeadas Escolas Ativas, já comentadas. Um Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil (PNUD, 2016) surgiu do entendimento sobre a importância das atividades físicas e esportivas na proposta educacional escolar. Para tanto, uma investigação que abrangeu cerca de 600 escolas buscou levantar dados a respeito de estruturas, bem materiais, presença de professor de Educação Física, presença de projetos de atividade física extracurricular, dentre outras variáveis.

Desse esforço, o documento propõe 12 características alinhadas à proposta de uma escola ativa (PNUD, 2016, p. 54-56); dentre elas, a escola deve: defender as práticas corporais dentro e fora do currículo; possuir recursos estruturais, materiais e humanos adequados para o desenvolvimento das práticas corporais; oportunizar aulas de Educação Física diversas; considerar o tempo e o espaço escolar garantindo oportunidades livres para práticas corporais.

Como mais uma questão de apreciação teórica sobre a corporeidade na escola, julga-se fundamental aprofundar uma discussão sociocultural sobre o Corpo, especificamente sobre as relações que envolvem gênero, raça/cor e sexualidade. Na escola de ensino médio, sobretudo, essas relações são evidentes pelo público estar em uma faixa etária que aflora uma consciência política mais elaborada cognitivamente, com um poder de abstração que permite uma visão mais ampla do mundo (ARMSTRONG, 2011).

Está se tratando de uma juventude diversa, oriunda de diferentes condições sociais e culturais que historicamente não foram consideradas por um modelo de escola moderna, onde o jovem

deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. Nessa ótica homogeneizante, a diversidade sócio-cultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso etc.) ou no do comportamento (bom ou mal aluno, obediente ou rebelde etc.). Diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição (DAYRELL, 2007, p. 1119-1120).

Em consonância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a) assevera, tanto nas competências gerais como nas competências da área de Linguagens, o respeito e a valorização da diversidade, na busca de uma educação democrática e inclusiva. Para a busca dessas competências, discussões sobre cor/raça, gênero e sexualidade não podem

ser deixadas “do portão para fora” sob risco de se perpetuar uma escola que não acolhe a diferença.

Ainda sob uma perspectiva sociocultural, é necessário pensar uma abordagem estética sobre o Corpo na escola. Frente a atual era de avanços tecnológicos, com o incremento contínuo do poder das redes sociais na internet, a escola não pode ignorar questões corporais próprias que afetam diretamente a vida dos alunos e alunas.

Tem perdido força, mas ainda persiste em muitas unidades a proposta de concursos de beleza estudantil. Por outro lado, a prática do *bullying*, que na maioria dos casos diz respeito a características corporais, ainda é bastante presente na vida escolar. Esses são dois exemplos concretos da importância da discussão estética sobre o Corpo, sobretudo para frear a pressão por aderir a padrões corporais – seja de beleza, como o dos concursos, seja o de “normalidade”, como pode acontecer no *bullying*.

A discussão estética assume, em muitos casos, um suposto caráter de preocupação com a saúde corporal. A prática regular de exercício físico, apontada comumente quase como um dever moral do cidadão contemporâneo, opera um tom persecutório. A busca por uma alimentação saudável, rica em fibras e pobre em sabores, parece ter evocado uma aura religiosa. Todavia, difundem-se indiscriminadamente orientações de exercício físico e novas dietas alimentares que podem muito bem prejudicar a condição de saúde, mas garantem seu “corpo em forma em 15 dias”.

Alunos e alunas, pertencentes a essa mesma sociedade, não ficam a salvo desse suposto culto ao corpo belo. Os dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) (IBGE, 2016) apontam que mais de 60% dos jovens de 16 e 17 anos buscaram alguma modificação do próprio peso corporal, seja para ganhar, perder ou manter. Cerca de 85% de jovens da mesma faixa etária afirmaram que consideram a própria imagem corporal importante ou muito importante. Cerca de 8% dos adolescentes de 13 a 15 anos declararam ter provocado vômito ou tomado laxante para perder peso nos últimos 30 dias que antecederam a pesquisa. Os dados apontam, de forma geral, que o público feminino tem números ainda mais expressivos se comparado ao público masculino da mesma idade.

Trata-se aqui de uma questão de saúde (física e mental) que pode depreciar a autoestima de nossos jovens, especialmente das meninas, culturalmente mais incumbidas de preocupação estética. A adolescência é uma fase da vida humana atribulada por explosões hormonais, o que afeta também sua dimensão afetiva. A escola, acredita-se, pode contribuir no respeito e na valorização das diferenças, buscando estimular uma concepção democrática e inclusiva sobre o Corpo, sobretudo no estímulo a uma percepção saudável e sensível sobre si

mesmo. De outra forma, a escola pode ajudar muito se, pelo menos, não reforçar os ditames de opressão comuns ao meio social externo a ela.

Ainda a respeito do debate estético sobre o Corpo, não se deve menosprezar a importância que o uniforme escolar tem na educação. Borges (2015) aponta que o termo está ligado a ideia de dar forma a um grupo, identificá-lo, distingui-lo dos demais. No seio da escola, o uniforme assumiu e ainda assume caráter de segurança que desponta um preceito disciplinar caro à instituição.

A autora argumenta que o vestuário não responde apenas a uma demanda funcionalista por cobrir o Corpo, pois também trata de um instrumento de expressão de valores culturais de um indivíduo ou grupo (BORGES, 2015). Destarte, pode-se empreender uma reflexão sobre os valores culturais que nossas escolas transmitem com a adoção de seus uniformes. De forma direta, os uniformes refletem também uma percepção sobre o Corpo, haja vista a função primária que estes têm de, como uma vestimenta, acobertar as indecências corpóreas.

A perspectiva de uniformidade operada pelo fardamento produz intencionalmente um controle sobre os corpos; nas palavras de Louro (2000, p. 60), o “disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes”. O poder disciplinar se constitui com tanta força que não precisa de fundamentação; Zanon (2010), ao investigar a proibição do boné nas escolas (uma norma que gera conflitos pelas transgressões dos alunos), não visualiza uma justificativa plausível para o impedimento que não o próprio poder disciplinar.

Sobre o enfrentamento às tentativas de disciplinamento e uniformização da juventude, Louro complementa:

Os corpos de adolescentes e jovens, em sua pluralidade de tribos e gangues, desafiam, espetacularmente, as divisões dicotômicas. A multiplicidade de modos de ser e de aparecer coloca sob suspeita as definições tradicionais de classe, gênero, sexualidade, etnia. Outras divisões se instauram, é verdade; fronteiras são rompidas enquanto outras se constroem. Mas esses grupos juvenis (por vezes de forma mais expressiva do que grupos de adultos ou de crianças) mostram claramente o quanto intervêm em seus corpos para torná-los representativos de uma identidade própria (LOURO, 2000, p. 72).

Com essa caracterização da autora, não se adota posição pelo fim do uniforme, mas sim pela ampliação de suas possibilidades na escola. Acredita-se que, para além de democratizar ainda mais a norma escolar (por aumentar as possibilidades de vestimenta), o mais importante é contribuir para uma cultura que questione e desnaturalize o viés disciplinar da educação.

De maneira ainda mais importante, contestar o uniforme produz uma contestação sobre a percepção hegemônica que se tem do Corpo na escola. Amparada por um conceito de



formalidade (forma, uniforme), a calça é entendida como uma exigência óbvia no ensino médio, diferente de períodos iniciais da educação. Aqui, mais uma vez, parece que o Corpo dotado de importância central para as crianças, assume posição de acessória dispensável para a educação de adolescentes.

O uniforme escolar é também uma questão de gênero. Não é irrelevante as demandas das meninas pela mesma liberdade experienciada pelos meninos e pelo combate a sexualização de seus corpos. Nas escolas, é bastante comum a percepção de que o corpo feminino deve ser resguardado ao máximo, pois ele parece sempre estar destinado a atender as demandas sexuais masculinas<sup>28</sup>.

Sobre isso, Louro (2000) aponta que, pelas relações de poder socialmente construídas, a identidade masculina acaba por ser referência dos discursos e das práticas. Nesse sentido, importa mais o que os homens acham das roupas das mulheres do que a percepção das mulheres sobre a própria vestimenta.

Por fim, nos cabe explorar a relação que a valorização da corporeidade na escola tem com a promoção do protagonismo dos estudantes. Essa relação se apresenta de forma diversa, seja pelos saberes próprios a Cultura Corporal ou pelas discussões biológicas, sociais, psicológicas e afetivas sobre o Corpo. Nas duas frentes, há uma aproximação concreta com a vida dos estudantes.

No que tange aos conteúdos da Cultura Corporal, a afinidade do público jovem vem pelo interesse de muitos junto aos esportes, às ginásticas, aos jogos, às danças, às lutas, dentre outros. Esse interesse, diferente da obrigatoriedade de outros conteúdos curriculares, cativa pelo caráter inerentemente lúdico que as práticas corporais possuem. Esse encantamento pela área direciona a um engajamento mais fácil por parte dos alunos e uma evidência de razoável frequência nas escolas é a participação voluntária destes em projetos escolares ligados a Cultura Corporal.

Não é raro encontrar um aluno ou ex-aluno encabeçando um projeto de esporte, de dança ou de luta nas escolas. Da mesma forma, é percebido de forma comum a participação de grêmios estudantis na organização de competições/mostras que envolvam a Cultura Corporal. Nesse sentido, está aqui se tratando de potencializar uma prática que já encontra eco na realidade, mas que pode não estar recebendo o devido acompanhamento.

---

<sup>28</sup> Um exemplo aconteceu em uma escola no interior de São Paulo onde as meninas foram proibidas de usar short para não “provocar alunos e professores”. 27 set. 2018. Disponível em: <https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2018/09/27/escola-proibe-alunas-de-usar-short-para-nao-provocar-alunos-e-professores.htm>. Acesso em: 4 jan. 2018.

No campo dos debates que envolvem a Corporeidade, o engajamento dos alunos se apresenta pela relação de proximidade que estes têm com a sua vida, com a sua realidade. Um espaço de poesia que evidencia e combate o racismo, por exemplo, pode sensibilizar os jovens negros de uma escola a participarem não só com a escrita dos versos, mas também com a organização e divulgação do evento. Eventuais casos de assédio ao público feminino podem ser o estopim para movimentações na escola que promovam debates e espaços de conscientização totalmente protagonizados por alunas.

Todavia, é importante não colocar a dinâmica do protagonismo na escola de um ponto de vista superficial. De acordo com Souza (2017), ele reflete diversos aspectos na formação dos estudantes, tais como a autoestima, o autoconhecimento e a autoconfiança, a nível individual, e a responsabilidade, a interpessoalidade e a dedicação, a nível coletivo. Continua a autora citando a importância do protagonismo juvenil na escola como uma ferramenta de formação da cidadania, de promoção e valorização de uma sociedade democrática.

Partindo dos pressupostos citados, é importante que a escola não ofereça a mera participação dos alunos, mas sobretudo forneça também o poder de decisão. Seja na escolha dos projetos, de horários ou mesmo sobre a alocação dos recursos financeiros, oportunizar a contribuição dos estudantes em espaços decisórios fortalece um pleno desenvolvimento do protagonismo na escola.

Nos diferentes aspectos levantados para potencializar a corporeidade no currículo do ensino médio, um elemento merece atenção da presente pesquisa: a gestão escolar. Para além da sua percepção sobre a temática (que também é de extrema importância), vislumbra-se perceber que o próprio modelo de gestão escolar merece atenção. Diante de um persistente modelo racional/técnico/quantitativo, especula-se a necessidade de corporificar uma gestão afetiva/ética/qualitativa. Sobre essa perspectiva, argumenta-se na próxima seção.

### 3.1.3 Gestão escolar e currículo

Damke, Walter e Silva (2010, p. 141) utilizam o termo “inteligência diretiva” para explicitar a importância do estudo das relações que envolvem uma dada organização na busca por cumprir seus objetivos. Concordando com os autores, acredita-se que o caminho escolhido pela escola não pode ser fruto de meras suposições espontâneas, exigindo um tipo de atenção científica, ou seja, dotada de reflexão metódica. Todavia, lembre-se a contribuição de Capra (2006) para, uma vez mais, afirmar que o fazer científico que se acredita nos trará respostas

aproximadas, transitórias, vulneráveis, no sentido de que os fenômenos, sobretudo educacionais, estão sempre em movimento orgânico imprevisível.

Quando trabalhamos a ideia de uma gestão escolar, estamos nos referindo não somente à figura do diretor escolar, mas a um corpo de profissionais incumbidos de funções gestoras da escola. Um importante registro inicial trata de perceber que a gestão das escolas tem buscado modificar seu papel nos últimos anos, passando de um mero instrumento normativo, mecânico e autoritário de instâncias superiores para um paradigma mais dinâmico, dialógico e democrático voltado à realidade da comunidade escolar (LUCK, 2000). A própria utilização do termo “gestão”, e não “administração”, cumpre o propósito de fugir de um entendimento meramente técnico/hierarquizado deste em direção a uma compreensão mais política/horizontal daquele (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018).

Nesse sentido, busca-se fortalecer uma concepção da organização escolar pública bastante diferente da noção de uma empresa privada, seja ela do meio educacional ou não. Acredita-se veemente que as escolas não vendem educação, os alunos não são clientes, os professores não são profissionais da instrução, os funcionários não são “colaboradores”, novo termo bonito utilizado pelas empresas. Isso não implica dizer que não exista profissionalismo, eficiência, cumprimento de objetivos, valorização de produtos (no sentido de produções, resultados do fazer educacional) e, especialmente, de processos. Isso implica afirmar, utopicamente que seja, a condição da escola como uma organização essencialmente humana, cujo o propósito principal de seu currículo não é técnico ou financeiro, mas político: ajudar, todos e todas, a ser gente e viver junto.

Dois termos são muito caros a constituição de uma gestão escolar alinhada com as perspectivas do presente trabalho: democracia e autonomia. Luck (2000) elenca uma série de características para a concretização desses fatores na escola, como, por exemplo, o caráter processual e cotidiano de ampliação da participação política, sobretudo nos momentos decisórios. Oliveira e Vasques-Menezes (2018) apontam o fortalecimento das comunidades escolares, mas também levantam a hipótese desse fortalecimento, gerado pela autonomia e pela democracia escolar, acabar por encobrir interesses ligados à transferência de responsabilidade para redirecionar o sentido de culpabilização. Sem aprofundar em demasia o tema, julga-se importante compreender a gestão escolar autônoma e democrática na medida do que lhes é possibilitado pelas condições concretas existentes. Não há muita autonomia para gastar recursos escassos que suprem apenas o essencial; da mesma maneira, é bastante ineficaz propor uma escola democrática sem a garantia de tempos e espaços para que essa democracia se efetive, para além de uma eleição.

Democracia e autonomia na gestão escolar se alinham com aquilo que se denomina de *recorporalização*, ou seja, uma ressignificação da importância que o Corpo tem no Ensino Médio. A democracia está ligada a escuta das múltiplas vozes, processo ainda mais caro a esta do que o mero desenvolvimento instrumental de um procedimento de votação. A democracia, por isso, revitaliza as organizações com o surgimento de ideias e reflexões que podem estar invisíveis ou adormecidas. Destarte, *recorporalizar* o currículo é, antes de tudo, *recorporalizar* o diálogo educacional, tarefa essa que a gestão escolar pode ter primazia.

A autonomia, por outro lado, responde à força da escola frente às pressões externas, que hoje se traduzem na dinâmica da exigência por resultados em avaliações de larga escala. Almeida, Dalben e Freitas (2013) apontam que esses resultados têm sido utilizados como sinônimo da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas. Nesse sentido, as ações e discursos voltados a esse objetivo são mais aceitas, o que não é necessariamente o objeto central da discussão que desenvolvemos sobre o Corpo.

De forma específica, a reflexão que se busca construir está relacionada à influência que a gestão escolar tem sobre o currículo que se efetiva na escola. Tal influência tem ligação direta com a postura, as crenças, a formação dos gestores, o que delineia seu espectro de percepção bem como seu campo de visualização das possibilidades. Nesse sentido, para uma escola verdadeiramente democrática, não há como pensar que haja espaço para uma gestão autoritária.

Olhar para o Corpo e percebê-lo distante do paradigma mecânico que já se comentou necessita de uma outra racionalidade. No âmbito da gestão, concorda-se com o que Serva (1997) chama de racionalidade substantiva, orientadora de ações a nível individual (por meio de sentidos de autonomia e autorrealização) e a nível coletivo (na busca pela valorização do diálogo, da ética, de valores emancipatórios, como a solidariedade, o respeito, o comprometimento e a liberdade). Para o autor, a racionalidade substantiva se contrapõe a racionalidade instrumental, orientada por resultados mensuráveis (números, metas, desempenho, rentabilidade etc.).

Por outra ótica, concorda-se com Trigo e Costa (2008) quando estes apresentam a importância da escola ser guiada por uma gestão baseada em valores, que tenha como foco central as pessoas e o diálogo. Para os autores, essa perspectiva de gestão busca

estabelecer um equilíbrio dinâmico entre dois grandes grupos de valores ou princípios de ação na vida organizativa: entre a orientação “prosaica”, voltada para o controle, que se liga a valores relacionados com eficácia de gestão (eficiência, responsabilidade, cumprimento, otimização, obediência), e a orientação “poética”, voltada para o desenvolvimento de novas perspectivas de ação, que se liga a valores dirigidos para a emoção e a criação

(confiança, liberdade, iniciativa, criatividade, flexibilidade, entusiasmo, alegria). Trata-se, no fundo de integrar economia com humanismo (TRIGO; COSTA, 2008, p. 576).

É esperado da gestão escolar uma postura integradora, exemplar, que una o grupo escolar em torno de um sentimento compartilhado de cuidado e atenção com o outro e com a escola (COUTO; ADAD, 2012). Uma gestão afetiva, por que não? Corporalmente substantiva, que modifique os valores hegemônicos na escola. Uma gestão que troque a tensão constante pelo relaxamento diário, o grito pelo abraço, a sirene por uma música.

A seguir busca-se especificar as escolhas metodológicas feitas na busca de compreender as escolas pesquisadas e seus núcleos gestores. Para tanto, são apresentadas as características da pesquisa, a amostra identificada e os instrumentos de coleta e análise dos dados.

## 3.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Assim como as teóricas, as escolhas metodológicas retratam uma concepção singular, pessoal na busca por caminhos para se atingir os objetivos pretendidos. Sobre eles, os trajetos escolhidos para a pesquisa, Karl Popper apresenta uma afirmação paradoxal de autoria de Albert Einstein: “Não existe nenhum caminho lógico que nos conduza (às grandes leis do universo). Elas só podem ser atingidas por meio de intuições baseadas em algo semelhante a um amor intelectual pelos objetos da experiência” (POPPER, 1968 apud ALVES, 1996, p. 134). Nesse sentido, a seguir, apresenta-se descritivamente as características metodológicas da pesquisa que, além de buscarem atender a critérios lógicos, são também frutos intuitivos do autor.

### 3.2.1 Caracterização e descrição da pesquisa

O presente trabalho enquadra-se como um estudo de caso com abordagem predominantemente qualitativa. Trata-se de uma pesquisa documental, num primeiro momento, e de uma pesquisa de campo em momentos posteriores (LAKATOS; MARCONI, 2011). A pesquisa foi imaginada em três fases distintas. A primeira tratou de análise dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Novo Ensino Médio em relação a Cultura Corporal e análise da Cultura Corporal nas Propostas de Redesenho Curricular (PRC) das escolas participantes do programa na cidade de Fortaleza (realizada no tópico 1.4).

Num segundo momento, realizou-se uma pesquisa de campo com visita às 13 escolas que escolheram a Cultura Corporal para construir a sua PRC. Durante a visita, foi realizado com um gestor da unidade um levantamento de informações gerais da escola por meio de um questionário a ser preenchido pelo pesquisador. Esse contato presencial viabilizou o terceiro momento da pesquisa, que foi o envio de questionários aos gestores escolares e aos professores de Educação Física. Os questionários foram respondidos em uma plataforma online e os resultados foram analisados por meio de programa estatístico. Como forma de explicitar melhor a caracterização da pesquisa, o quadro 3 a seguir apresenta as fases da pesquisa de maneira objetiva:

Quadro 3 - Caracterização da pesquisa

<b>Fase</b>	<b>Participantes</b>	<b>Descrição da fase</b>
Pesquisa documental	32 escolas	Análise das Propostas de Redesenho Curricular (PRC).
Pesquisa de campo – visita	13 escolas	Aplicação de instrumento de coleta com um gestor da escola para diagnóstico geral da unidade.
Pesquisa de campo – online	13 escolas	Aplicação de instrumento de coleta com todos os gestores e professores de Educação Física da escola para análise de percepções sobre a Corporeidade no currículo e legados do ProEMI.

Fonte: elaborado pelo autor.

### 3.2.2 População e amostra

Considera-se a população da pesquisa o número total de professores de Educação Física e núcleos gestores das 294 escolas participantes do ProEMI no biênio 2017/2018 no estado do Ceará. Para seleção da amostra, definida como uma parcela escolhida para representar toda a população (LAKATOS; MARCONI, 2011), foram utilizados dois critérios para os diferentes momentos da pesquisa:

- a) para a pesquisa documental, o critério de recorte foram as unidades que localizam-se na cidade de Fortaleza, cidade do autor do trabalho, totalizando 32 escolas que participaram da referida fase;
- b) para a pesquisa de campo, o novo critério adotado foi a presença do eixo Cultura Corporal na Proposta de Redesenho Curricular (PRC) das escolas e treze propostas (das 32 inicialmente participantes) atenderam ao critério.

Para participação na pesquisa de campo, buscou-se contato direto com pelo menos um gestor por meio de visita às unidades escolares para apresentação da pesquisa e para troca de contatos. Após a visita, o gestor que atendeu presencialmente o pesquisador tornou-se parceiro na disseminação da pesquisa online para os demais participantes alvo na escola (os demais gestores e os professores de Educação Física da unidade).

Optou-se por manter os nomes das escolas e dos participantes ocultos, utilizando para referência códigos alfanuméricos. Para a realização da presente pesquisa não se utilizou de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido impresso, mas sim adjunto ao formulário online. Para continuação do questionário, o público deveria aferir concordância em participar da pesquisa.

### 3.2.3 Instrumentos de coleta e análise de dados

Como instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo foi escolhido o questionário. Quando da visita à escola, foi aplicado o questionário “Diagnóstico geral das escolas” (APÊNDICE A) com um gestor que se dispôs a atender o pesquisador no momento da visita. Metodologicamente, faz-se importante informar que o questionário foi preenchido pelo próprio pesquisador que lia as perguntas em voz alta e anotava as respostas do gestor. O instrumento contém apenas perguntas sobre as estruturas, as normas e as atividades pedagógicas relacionadas ao Corpo e a Cultura Corporal da escola.

Posteriormente, o gestor visitado recebia por meio digital outros dois questionários em formato online, tanto para gestores (APÊNDICE B), como para professores (APÊNDICE C). As questões trabalhadas foram do tipo fechado, nas quais se buscou alternativas suficientes para cobrir as respostas possíveis. Além disso, produziram-se as questões em uma ordem lógica, objetiva e de fácil entendimento (FREITAS et al., 2000).

Os questionários foram divididos em três partes: uma seção de informações pessoais do indivíduo pesquisado, uma seção sobre percepções do pesquisado a respeito do Corpo e da Cultura Corporal e a última seção de avaliação dos possíveis legados deixados pelo

desenvolvimento do ProEMI na escola. Na dinâmica das percepções, buscou-se uma escala de concordância do tipo Likert, na qual se busca aferir o ajuste que os entrevistados podem ter com determinados enunciados (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

Para análise dos dados, foi buscado um software estatístico<sup>29</sup> para geração de resultados em formato gráfico. Em posse dos dados, buscou-se entrelaçar os resultados obtidos com os conceitos trabalhados ao longo da pesquisa, verificando correlações possíveis. Advoga-se, todavia, sobre a transitoriedade desses resultados e, portanto, também das correlações e conclusões obtidas frente a dinamicidade da vida. Acredita-se que a análise de dados é um

processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo (TEIXEIRA, 2003, p. 191-192).

### 3.3 RESULTADOS

A seguir, apresentam-se os resultados da pesquisa empreendida. Para melhor organização das ideias, subdivide-se esses resultados em 5 tópicos distintos:

- a) apresenta os resultados do instrumento aplicado quando da visita do pesquisador à unidade escolar (APÊNDICE A) e trata de um diagnóstico geral de informações sobre o Corpo e a Cultura Corporal nas escolas (ver 2.3.1);
- b) apresenta-se os resultados do questionário online aplicado junto aos gestores escolares (ver 2.3.2);
- c) apresenta-se os resultados do questionário online aplicado junto aos professores de Educação Física das escolas (ver 2.3.3); e
- d) apresenta-se os resultados relativos ao ProEMI que são provenientes de questões iguais presentes tanto no questionário dos gestores como no dos professores (ver 2.3.4).

Estes quatro tópicos citados são de caráter descritivo e apresentam os resultados de forma bruta, sem qualquer pretensão de análise aprofundada. Opta-se por esse modelo para possibilitar em um derradeiro tópico (ver 2.3.5) concatenar e discutir os resultados dos diferentes instrumentos no intuito de produzir correlações entre o que vem sendo construído no

---

<sup>29</sup> IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), software de “aplicação analítica, *Data Mining*, *Text Mining* e estatística”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/SPSS>. Acesso em: 29 jul. 2019.



trabalho e os dados levantados. Esse esforço busca subsidiar a construção, no terceiro e último capítulo, de uma proposta que vise auxiliar as escolas participantes da pesquisa na implementação do Novo Ensino Médio com um olhar reflexivo para o Corpo e a Cultura Corporal no currículo do ensino médio.

### 3.3.1 Diagnóstico geral das escolas

Os dados a seguir são compostos do instrumento constante no APÊNDICE A do presente trabalho. Ele foi aplicado quando da visita às 13 escolas participantes da pesquisa no período de 2 a 13 de setembro de 2019. O pesquisador, pessoalmente, dirigiu-se às escolas identificando-se na portaria da unidade e buscando contato com um gestor. Em contato com o gestor, a pesquisa foi apresentada por meio de uma carta de apresentação e o pesquisador identificou-se a partir de uma declaração. Em 11 das 13 escolas, o atendimento foi feito por um coordenador escolar; apenas em duas escolas o próprio diretor respondeu essa fase da pesquisa. O questionário foi lido em voz alta para o gestor que apontava a resposta que mais representasse a realidade da escola. Os dados foram divididos em duas tabelas para melhor visualização. Na primeira, a tabela 7 a seguir, constam informações sobre o porte da escola, suas estruturas e normas relacionadas ao Corpo e a Cultura Corporal:

Tabela 7 - Diagnóstico do porte, das estruturas e das normas relacionadas ao Corpo e a Cultura Corporal nas escolas

(continua para a primeira)

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
1. Qual a quantidade de alunos matriculados no ensino médio em 2019? (tomar como recorte o número enviado ao Censo Escolar)	Até 400	4	30,8%
	Até 700	5	38,5%
	Até 1000	1	7,7%
	Acima de 1000	3	23,1%
2. A escola possui quadra de esportes coberta?	Sim	8	61,5%
	Não	3	23,1%
	Outra	2	15,4%
3. A escola possui sala própria para materiais de Educação Física?	Sim	7	53,8%
	Não	5	38,5%
	Outra	1	7,7%
4. A escola possui sala própria para atividades artísticas como dança e teatro?	Sim	1	7,7%
	Não	7	53,8%
	Outra	5	38,5%

Tabela 7 - Diagnóstico do porte, das estruturas e das normas relacionadas ao Corpo e a Cultura Corporal nas escolas

(conclusão para a última)

Questões	Respostas	Freq.	%
5. A escola possui sala/espço próprio para descanso (“cochilo”) dos alunos?	Sim	1	7,7%
	Não	12	92,3%
	Outra	0	0,0%
6. A escola possui sala com mesas coletivas para trabalho pedagógico?	Sim	3	23,1%
	Não	8	61,5%
	Outra	2	15,4%
7. A escola possui vestiário/banheiro para banho dos alunos?	Sim	11	84,6%
	Não	1	7,7%
	Outra	1	7,7%
8. A escola possui banheiro adaptado para cadeirante?	Sim	10	76,9%
	Não	2	15,4%
	Outra	1	7,7%
9. A escola permite beijo na boca entre namorados (as) no seu espaço?	Sim	2	15,4%
	Não	6	46,2%
	Outra	5	38,5%
10. A escola utiliza o nome social de aluno (a) transgênero?	Sim	8	61,5%
	Não	0	0,0%
	Outra	5	38,5%
11. A escola exige uniforme escolar em dias letivos comuns?	Sim	11	84,6%
	Não	0	0,0%
	Outra	2	15,4%
12. A escola possui uniforme próprio para as aulas de Educação Física?	Sim	2	15,4%
	Não	11	84,6%
	Outra	0	0,0%
13. A bermuda/short faz parte do uniforme escolar?	Sim	0	0,0%
	Não	13	100,0%
	Outra	0	0,0%
14. A chinela de dedo faz parte do uniforme escolar?	Sim	3	23,1%
	Não	6	46,2%
	Outra	4	30,8%
15. A escola modificou alguma norma sobre vestimenta nos últimos três anos?	Sim	6	46,2%
	Não	7	53,8%
	Outra	0	0,0%

Fonte: elaborado pelo autor.

Mais de 2/3 das escolas podem se encaixar como de médio porte; duas escolas afirmaram possuir quadra de esportes, mas atualmente estão em reforma; quanto à sala própria para a Educação Física, a maioria confirma a existência e uma escola informou de um espaço para esse fim, mas que estava em reforma.

Quanto à sala própria para dança/teatro, algumas respostas tratavam de espaços adaptados, que são utilizados para esse fim; apenas uma escola afirmou possuir sala específica. Mesmo dentre as escolas de tempo integral, não foi verificada uma sala específica para descanso dos alunos, com exceção de um espaço adaptado por uma das unidades. A respeito das salas com mesas coletivas, duas escolas relataram a existência de um pátio que cumpre função similar.

Os banheiros das escolas, em sua maioria, têm atenção com acessibilidade de pessoas com deficiência; sobre o banho, muitas escolas afirmaram a existência da possibilidade, mas muitas em condições precárias que impossibilitam a utilização. Sobre as normas relativas ao afeto entre alunos, identificou-se que a maior parte das escolas não permite demonstrações de afeto, mas em muitas a questão não está presente explicitamente nas regras da escola, e sim num código moral subjetivo que existe nas unidades, sobretudo baseado em uma noção de bom senso.

A totalidade das escolas se mostrou sensível a situação de alunos e alunas transgêneras, mas algumas relataram ainda não terem relato de nenhum caso na unidade. Quanto ao uniforme, as escolas afirmam, em sua maioria, exigi-lo, mas percebeu-se a necessidade de maleabilidade em algumas delas, sobretudo pela situação de vulnerabilidade dos alunos. Apenas duas escolas contam com vestimenta específica para Educação Física e a bermuda não faz parte da vestimenta comum em nenhuma das escolas. Quanto à chinela, a flexibilidade já se apresenta mais uma vez, muitas vezes pela mesma situação de vulnerabilidade.

Por fim, a maioria das escolas não modificou normas sobre vestimenta nos últimos anos, mas algumas escolas relataram algumas mudanças: definição de cores de calça, permissão do uso de boné e permissão de adaptações no uniforme diante de perspectivas religiosas e gestantes. Uma escola relatou que busca decidir conjuntamente com os pais no início do período escolar; outra afirmou que após determinação judicial sobre a impossibilidade de impedimento dos alunos sem uniforme<sup>30</sup>, a escola flexibilizou mais a sua exigência.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://tribunadoceara.com.br/videos/jornal-jangadeiro/escolas-publicas-do-ceara-nao-podem-impedir-que-alunos-assistam-as-aulas-por-falta-de-uniforme/>. Acesso em: 7 out. 2019.

A seguir, a tabela 8 apresenta os resultados de atividades pedagógicas relacionadas ao Corpo e a Cultura Corporal nas escolas:

Tabela 8 - Diagnóstico de atividades pedagógicas relacionadas ao Corpo e a Cultura Corporal nas escolas

(continua para a primeira)

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
16. Com que frequência a escola participa de eventos externos (competições, mostras, passeios etc.) de prática física/esportiva?	Nunca	0	0,0%
	Anualmente	3	23,1%
	Semestralmente	4	30,8%
	Bimestralmente	3	23,1%
	Mensalmente	1	7,7%
	Outra	2	15,4%
17. A escola possui projeto/atividade extracurricular de esporte disponível aos alunos?	Sim, durante todo o ano	4	30,8%
	Sim, durante parte do ano	2	15,4%
	Não	7	53,8%
	Outra	0	0,0%
18. A escola possui projeto/atividade de lutas extracurricular disponível aos alunos?	Sim, durante todo o ano	2	15,4%
	Sim, durante parte do ano	2	15,4%
	Não	9	69,2%
	Outra	0	0,0%
19. Com que frequência a escola participa de eventos artísticos externos (competições, mostras, passeios etc.) que envolvem dança e/ou música e/ou teatro?	Nunca	0	0,0%
	Anualmente	3	23,1%
	Semestralmente	6	46,2%
	Bimestralmente	1	7,7%
	Mensalmente	1	7,7%
	Outra	2	15,4%
20. A escola possui projeto/atividade extracurricular de dança e/ou teatro disponível aos alunos?	Sim, durante todo o ano	2	15,4%
	Sim, durante parte do ano	3	23,1%
	Não	7	53,8%
	Outra	1	7,7%
21. Com que frequência a escola realiza atividades sobre saúde mental (palestras, aulas de campo, seminários etc.) para/com os alunos?	Nunca	0	0,0%
	Anualmente	3	23,1%
	Semestralmente	2	15,4%
	Bimestralmente	4	30,8%
	Mensalmente	2	15,4%
	Outra	2	15,4%

Tabela 8 - Diagnóstico de atividades pedagógicas relacionadas ao Corpo e a Cultura Corporal nas escolas

(conclusão para a última)

Questões	Respostas	Freq.	%
22. Com que frequência a escola promove atividades sobre sexualidade (palestras, aulas de campo, seminários etc.) para/com os alunos?	Nunca	3	23,1%
	Anualmente	1	7,7%
	Semestralmente	5	38,5%
	Bimestralmente	2	15,4%
	Mensalmente	0	0,0%
	Outra	2	15,4%
23. Com que frequência a escola realiza atividades que discutam opressões de raça/cor (palestras, aulas de campo, seminários etc.) para/com os alunos?	Nunca	0	0,0%
	Anualmente	6	46,2%
	Semestralmente	3	23,1%
	Bimestralmente	3	23,1%
	Mensalmente	0	0,0%
	Outra	1	7,7%
24. Com que frequência a escola organiza atividades que tematizem higiene/cuidados com o corpo (palestras, aulas de campo, seminários etc.) para/com os alunos?	Nunca	2	15,4%
	Anualmente	1	7,7%
	Semestralmente	3	23,1%
	Bimestralmente	0	0,0%
	Mensalmente	0	0,0%
	Outra	7	53,8%
25. Com que frequência a escola realiza atividades sobre opressões de gênero (palestras, aulas de campo, seminários etc.) para/com os alunos?	Nunca	1	7,7%
	Anualmente	4	30,8%
	Semestralmente	5	38,5%
	Bimestralmente	1	7,7%
	Mensalmente	0	0,0%
	Outra	2	15,4%

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre as atividades pedagógicas, os gestores apresentaram certa dificuldade para conseguir aferir a frequência das atividades, sobretudo, pelo caráter indefinido que muitas atividades podem ter. Pode-se ver bem essa perspectiva nas questões de participação da escola em eventos externos de prática física/esportiva ou artística, pela qual o pesquisador percebeu que a presença ou não da escola nessas ações depende de a ela ser oportunizada a participação. De forma geral, todavia, percebeu-se ligeira maior atuação da escola junto a eventos esportivos, contabilizando frequência bimestral razoavelmente maior.

Sobre os projetos extracurriculares, percebeu-se que a maior parte das escolas enfrenta dificuldades para conseguir propô-los a sua comunidade. A maior presença trata de projetos esportivos, seguido por projetos de dança/teatro e, por fim, projetos que envolvem lutas na escola. Gestores de escolas de tempo integral informaram que esse trabalho acontece de forma específica nas disciplinas eletivas, nas quais o aluno tem a possibilidade de escolher a proposta que mais o agrada.

Quando se trata de eventos dentro da escola que tematizem assuntos ligados ao Corpo, o tópico da saúde mental teve razoável destaque, tendo uma das escolas projeto em parceria com uma universidade pública; temas como raça/cor e gênero tiveram frequência similar, sendo a discussão sobre raça/cor lembrada a partir do Dia Nacional da Consciência Negra. Mais de 30% das escolas afirmaram tratar o assunto sexualidade com frequência semestral, mas também mais de 20% registraram nunca terem promovido ação sobre o tema. Por fim, a temática de cuidados com o corpo foi a menos presente, sendo respondida por muitos gestores como tema apenas no desenvolvimento curricular da disciplina de Educação Física.

Muitas escolas afirmaram também que os temas encontram espaço de trabalho em determinados projetos existentes da educação pública cearense, como o já citado Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS) e o Projeto Diretor de Turma (PDT), ação que relaciona um professor como “padrinho” de uma turma da escola. Nesse último projeto, o “professor PDT” tem 1h/aula por semana de um componente curricular nomeado “Formação para a Cidadania”, espaço destinado a discussões diversas com os alunos.

### 3.3.2 Percepções dos gestores escolares sobre o Corpo e a Cultura Corporal

A seguir apresentam-se dados relativos ao questionário (APÊNDICE B) aplicado de modo online a todos os gestores das 13 escolas participantes. Em visita as unidades, foram contabilizados um total de 45 gestores (coordenação e direção escolar). Destes, 24 responderam a pesquisa, ou seja, mais de 50%. Apenas uma escola (escola 9) não participou com resposta de nenhum gestor da unidade. A tabela 9 apresenta uma caracterização inicial do público de gestores:

Tabela 9 - Caracterização da amostra de gestores escolares

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Em que escola atua?	Escola 1	1	4,2%
	Escola 2	2	8,3%
	Escola 3	3	12,5%
	Escola 4	1	4,2%
	Escola 5	1	4,2%
	Escola 6	1	4,2%
	Escola 7	2	8,3%
	Escola 8	2	8,3%
	Escola 9	0	0,0%
	Escola 10	1	4,2%
	Escola 11	4	16,7%
	Escola 12	4	16,7%
	Escola 13	2	8,3%
Qual cargo ocupa na gestão da escola?	Coordenador (a)	18	75,0%
	Diretor (a)	6	25,0%
Há quanto tempo ocupa cargo de gestão escolar? (contabilizar tempo em todas as escolas e gestões que atuou)	Até 2 anos	5	20,8%
	Até 5 anos	1	4,2%
	Até 10 anos	9	37,5%
	Acima de 10 anos	9	37,5%
Qual sua área de formação inicial? (em caso de mais de uma formação, responder a partir da primeira cronologicamente concluída)	Linguagens	8	33,3%
	Ciências Humanas	6	25,0%
	Ciências da Natureza	2	8,3%
	Matemática	6	25,0%
	Outra	2	8,3%
Possui pós-graduação em gestão escolar concluída?	Sim, doutorado	2	8,3%
	Sim, mestrado	0	0,0%
	Sim, especialização	17	70,8%
	Não	5	20,8%

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre a amostra de gestores, dois dados parecem mais relevantes: mais de 70% dos gestores respondentes têm pelo menos 5 anos de experiência no cargo, sendo metade com mais de 10 anos de carreira (ininterruptos ou não) na função. A mesma taxa acima de 70% é encontrada na formação destes, a grande maioria com alguma especialização em gestão escolar e dois gestores afirmando possuir doutoramento na área.

A tabela 10, a seguir, apresenta os resultados das percepções dos gestores frente a afirmações relacionadas ao Corpo e a Cultura Corporal:

Tabela 10 - Resultado geral das percepções dos gestores escolares

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>	<b>% acumulada</b>
1. Os métodos de ensino (independente da área) deveriam retirar o corpo do aluno da passividade de estar apenas sentado observando e escutando.	Concordo muito	15	62,5%	62,5%
	Concordo	8	33,3%	95,8%
	Concordo pouco	1	4,2%	100,0%
	Não concordo	0	0,0%	100,0%
2. Disciplinas que abordam outras dimensões corporais (além da intelectual), como Arte e Educação Física, deveriam ser mais valorizadas no currículo do ensino médio.	Concordo muito	15	62,5%	62,5%
	Concordo	9	37,5%	100,0%
	Concordo pouco	0	0,0%	100,0%
	Não concordo	0	0,0%	100,0%
3. O aspecto disciplinar das escolas de ensino médio busca padronizar o corpo dos alunos.	Concordo muito	3	12,5%	12,5%
	Concordo	6	25,0%	37,5%
	Concordo pouco	7	29,2%	66,7%
	Não concordo	8	33,3%	100,0%
4. As emoções, os sentimentos dos alunos são negligenciados pelo currículo do ensino médio.	Concordo muito	4	16,7%	16,7%
	Concordo	10	41,7%	58,3%
	Concordo pouco	5	20,8%	79,2%
	Não concordo	5	20,8%	100,0%
5. A sala de aula do ensino médio deveria ser modificada para possibilitar métodos de ensino diversos.	Concordo muito	12	50,0%	50,0%
	Concordo	9	37,5%	87,5%
	Concordo pouco	2	8,3%	95,8%
	Não concordo	1	4,2%	100,0%
6. As normas das escolas de ensino médio deveriam ser mais flexíveis quanto ao uniforme escolar.	Concordo muito	0	0%	0,0%
	Concordo	9	37,5%	37,5%
	Concordo pouco	5	20,8%	58,3%
	Não concordo	10	41,7%	100,0%
7. A escola não deve impedir a demonstração de afeto, carinho entre alunos.	Concordo muito	4	16,7%	16,7%
	Concordo	10	41,7%	58,3%
	Concordo pouco	8	33,3%	91,7%
	Não concordo	2	8,3%	100,0%

Fonte: elaborado pelo autor.

No que diz respeito à percepção dos gestores a partir de enunciados sobre o Corpo e a Cultura Corporal, houve grande prevalência de concordância em três das sete afirmações contidas. Os gestores concordaram a respeito da necessidade métodos de ensino mais ativos, da



valorização de disciplinas como Arte e Educação Física e sobre a possibilidade de modificação do espaço das salas de aula no ensino médio. Outros dois pressupostos também obtiveram concordância da maioria dos gestores, mas em menor grau. São eles: o que afirma a negligência do currículo do ensino médio frente às emoções e o que declara que a escola não deve impedir demonstrações de afeto entre os alunos. Os dois tiveram exatamente o mesmo resultado, no qual a soma dos respondentes que “concordam muito” e que “concordam” é de 58,3%.

Por fim, duas afirmações obtiveram maior taxa de discordância. Cerca de pouco mais de 60% dos gestores ou “concorda pouco” ou “não concorda” com os enunciados. São eles: o relativo à padronização do corpo do aluno pelo currículo do ensino médio e aquele que trata da flexibilização do uniforme escolar.

### 3.3.3 Percepções dos professores de Educação Física sobre a gestão escolar

Apresentam-se dados relativos ao questionário aplicado de modo online a todos os professores de Educação Física das 13 escolas participantes (APÊNDICE C). Em visita as unidades, foram contabilizados um total de 28 professores de Educação Física em atuação nas unidades. Destes, 17 responderam a pesquisa, cerca de 60%. A tabela 11 apresenta uma caracterização dos professores:

Tabela 11 - Caracterização da amostra de professores de Educação Física

(continua para a primeira)

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Em que escola atua?	Escola 1	1	5,9%
	Escola 2	1	5,9%
	Escola 3	1	5,9%
	Escola 4	1	5,9%
	Escola 5	0	0,0%
	Escola 6	1	5,9%
	Escola 7	3	17,6%
	Escola 8	1	5,9%
	Escola 9	1	5,9%
	Escola 10	1	5,9%
	Escola 11	3	17,6%
	Escola 12	1	5,9%
	Escola 13	2	11,8%

Tabela 11 - Caracterização da amostra de professores de Educação Física

(conclusão para a última)

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Há quanto tempo atua no magistério? (contabilizar todas as escolas pelas quais passou)	Até 5 anos	3	17,6%
	Até 10 anos	7	41,2%
	Até 15 anos	4	23,5%
	Acima de 15 anos	3	17,6%
Possui pós-graduação concluída?	Sim, doutorado	0	0,0%
	Sim, mestrado	1	5,9%
	Sim, especialização	14	82,4%
	Não	2	11,8%

Fonte: elaborado pelo autor.

Apenas uma unidade (escola 5) não participou com a resposta de nenhum docente. Assim como os gestores, a amostra de professores de Educação Física é basicamente composta por profissionais com experiência acima de 5 anos e com pós-graduação; as duas variáveis com taxas acima de 80%. A seguir, a tabela 12 apresenta os resultados das percepções:

Tabela 12 - Resultado geral das percepções dos professores de Educação Física

(continua para a última)

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>	<b>% acumulada</b>
1. Recebo o apoio necessário da gestão da escola para desenvolver um trabalho de qualidade com a Cultura Corporal.	Concordo muito	7	41,2%	41,2%
	Concordo	9	52,9%	94,1%
	Concordo pouco	1	5,9%	100,0%
	Não concordo	0	0,0%	100,0%
2. A Cultura Corporal em minha escola recebe atenção orçamentária (recursos financeiros) adequada para realização de um trabalho de qualidade.	Concordo muito	3	17,6%	17,6%
	Concordo	7	41,2%	58,8%
	Concordo pouco	5	29,4%	88,2%
	Não concordo	2	11,8%	100,0%
3. Minha disciplina é valorizada pela gestão da escola no mesmo patamar ou acima das demais disciplinas.	Concordo muito	5	29,4%	29,4%
	Concordo	9	52,9%	82,4%
	Concordo pouco	2	11,8%	94,1%
	Não concordo	1	5,9%	100,0%
4. Sou convidado a participar da construção/escrita de projetos/programas da escola.	Concordo muito	11	64,7%	64,7%
	Concordo	4	23,5%	88,2%
	Concordo pouco	1	5,9%	94,1%
	Não concordo	1	5,9%	100,0%

Tabela 12 - Resultado geral das percepções dos professores de Educação Física

(conclusão para a última)

Questões	Respostas	Freq.	%	% acumulada
5. Os espaços da escola atendem as necessidades de um trabalho de qualidade com a Cultura Corporal.	Concordo muito	2	11,8%	11,8%
	Concordo	6	35,3%	47,1%
	Concordo pouco	5	29,4%	76,5%
	Não concordo	4	23,5%	100,0%
6. A gestão da escola compreende a importância da Cultura Corporal no currículo do ensino médio.	Concordo muito	8	47,1%	47,1%
	Concordo	6	35,3%	82,4%
	Concordo pouco	3	17,6%	100,0%
	Não concordo	0	0,0%	100,0%
7. As normas da escola a respeito do uniforme escolar são adequadas.	Concordo muito	5	29,4%	29,4%
	Concordo	5	29,4%	58,8%
	Concordo pouco	5	29,4%	88,2%
	Não concordo	2	11,8%	100,0%
8. A escola promove eventos que tematizam o Corpo e a Cultura Corporal em quantidade e qualidade adequada.	Concordo muito	6	35,3%	35,3%
	Concordo	5	29,4%	64,7%
	Concordo pouco	6	35,3%	100,0%
	Não concordo	0	0,0%	100,0%
9. A escola oferece condições satisfatórias para o desenvolvimento de atividades/projetos extracurriculares com esporte.	Concordo muito	4	23,5%	23,5%
	Concordo	7	41,2%	64,7%
	Concordo pouco	3	17,6%	82,4%
	Não concordo	3	17,6%	100,0%
10. A escola oferece condições satisfatórias para o desenvolvimento de atividades/projetos extracurriculares com ginástica e/ou dança e/ou luta.	Concordo muito	3	17,6%	17,6%
	Concordo	6	35,3%	52,9%
	Concordo pouco	6	35,3%	88,2%
	Não concordo	2	11,8%	100,0%

Fonte: elaborado pelo autor.

Quatro questões apresentam resultados que indicam grande concordância (concordo muito e concordo) por parte dos respondentes e estas se tratam das questões 1, 3, 4 e 6. Na primeira, mais de 90% dos professores concorda sobre receber apoio da gestão da escola para desenvolvimento do trabalho com a Cultura Corporal; na terceira, na quarta e na sexta, mais de 80% concordam que a Educação Física é valorizada pela gestão, que são chamados a participar da escrita de projetos e que a gestão entende a importância da Cultura Corporal no currículo, respectivamente.

Todavia, em outras cinco questões, a taxa de concordância reduz consideravelmente. Sobre eventos que tematizam a Cultura Corporal e condições para projetos extracurriculares de

esporte, a taxa de concordância é igual à 64,7%. Quando levados a refletir sobre a atenção orçamentária que a área recebe da escola, cerca de 58% concordam. A questão que trata de projetos extracurriculares com dança/ginástica/luta tem taxa de concordância de 52%. Por fim, sobre a adequação dos espaços da escola ao trabalho com a Cultura Corporal, menos da metade concordam (47%).

A última questão a ser comentada tratou sobre o uniforme escolar. Cerca de 58% dos professores concorda que as normas do uniforme escolar são adequadas.

### 3.3.4 Legados do ProEMI relativos a Cultura Corporal

Os dois questionários aplicados aos gestores e aos professores (APÊNDICE B e C, respectivamente) continham uma seção direcionada a possíveis transformações influenciadas pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Todavia, como o programa foi executado cerca de dois anos antes da presente pesquisa, julgou-se necessário definir quem poderia ter condições de participar dessa seção do questionário. Para isso, antes de iniciar a seção do ProEMI, duas questões indagavam os participantes sobre sua contribuição no programa e sua presença na escola na função que desempenham atualmente. A tabela 13 apresenta os resultados sobre a participação dos gestores e professores nesse processo:

Tabela 13 - Participação no ProEMI

Questões	Público	Respostas	Freq.	%
Você participou da escrita das ações do campo Cultura Corporal do Plano de Redesenho Curricular do ProEMI (edital de 2016) da escola em que atua?	Professores	Sim, muito	1	5,9%
		Sim, um pouco	3	17,6%
		Não	13	76,5%
		Total	17	100,0%
	Gestores	Sim, muito	7	29,2%
		Sim, um pouco	10	41,7%
		Não	7	29,2%
		Total	24	100,0%
Você estava presente na atual escola no período de implementação das ações do campo Cultura Corporal do Plano de Redesenho Curricular do ProEMI (edital de 2016)?	Professores	Sim	6	35,3%
		Não	11	64,7%
		Total	17	100,0%
	Gestores	Sim	16	66,7%
		Não	8	33,3%
		Total	24	100,0%

Fonte: elaborado pelo autor.

A participação nas demais questões do questionário estava condicionada a resposta positiva à última questão da tabela apresentada. Destarte, totalizam 22 as respostas do restante do questionário, sendo 6 de professores de Educação Física (cerca de 35% do total de professores participantes) e 16 de gestores escolares (cerca de 66% do total de gestores participantes). A tabela 14 apresenta as respostas; como as questões são exatamente iguais, opta-se por reunir todos dados em uma tabela, inclusive para facilitar comparação:

Tabela 14 - Percepção dos legados do ProEMI

(continua para a primeira)					
<b>Questões</b>	<b>Público</b>	<b>Respostas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>	<b>% acumulada</b>
1. O ProEMI ampliou a participação da Cultura Corporal (esporte, dança, luta, ginástica etc.) no currículo da escola?	Professores	Sim, muito	2	33,3%	33,3%
		Sim, razoável	2	33,3%	66,7%
		Sim, pouco	1	16,7%	83,3%
		Não	1	16,7%	100,0%
	Gestores	Sim, muito	10	62,5%	62,5%
		Sim, razoável	4	25,0%	87,5%
		Sim, pouco	2	12,5%	100,0%
		Não	0	0,0%	100,0%
2. O ProEMI propiciou reflexões sobre o Corpo (gênero, cor/raça, sexualidade etc.) na escola?	Professores	Sim, muito	2	33,3%	33,3%
		Sim, razoável	1	16,7%	50,0%
		Sim, pouco	2	33,3%	83,3%
		Não	1	16,7%	100,0%
	Gestores	Sim, muito	8	50,0%	50,0%
		Sim, razoável	8	50,0%	100,0%
		Sim, pouco	0	0,0%	100,0%
		Não	0	0,0%	100,0%
3. O ProEMI valorizou o trabalho pedagógico com as emoções e os sentimentos dos alunos?	Professores	Sim, muito	2	33,3%	33,3%
		Sim, razoável	1	16,7%	50,0%
		Sim, pouco	2	33,3%	83,3%
		Não	1	16,7%	100,0%
	Gestores	Sim, muito	8	50,0%	50,0%
		Sim, razoável	7	43,8%	93,8%
		Sim, pouco	1	6,3%	100,0%
		Não	0	0,0%	100,0%

Tabela 14 - Percepção dos legados do ProEMI

Questões	Público	Respostas	Freq.	(conclusão para a última)	
				%	% acumulada
4. A gestão da escola valorizou as ações da Cultura Corporal do ProEMI como fundamentais para o currículo da escola?	Professores	Sim, muito	2	33,3%	33,3%
		Sim, razoável	2	33,3%	66,7%
		Sim, pouco	1	16,7%	83,3%
		Não	1	16,7%	100,0%
	Gestores	Sim, muito	9	56,3%	56,3%
		Sim, razoável	6	37,5%	93,8%
		Sim, pouco	1	6,3%	100,0%
		Não	0	0,0%	100,0%
5. As ações do eixo Cultura Corporal do ProEMI receberam apoio financeiro adequado para sua execução?	Professores	Sim, muito	2	33,3%	33,3%
		Sim, razoável	1	16,7%	50,0%
		Sim, pouco	1	16,7%	66,7%
		Não	2	33,3%	100,0%
	Gestores	Sim, muito	4	25,0%	25,0%
		Sim, razoável	7	43,8%	68,8%
		Sim, pouco	2	12,5%	81,3%
		Não	3	18,8%	100,0%
6. A relação da gestão escolar com o (s) professor (es) de Educação Física foi aprimorada após o ProEMI?	Professores	Sim, muito	2	33,3%	33,3%
		Sim, razoável	1	16,7%	50,0%
		Sim, pouco	1	16,7%	66,7%
		Não	2	33,3%	100,0%
	Gestores	Sim, muito	7	43,8%	43,8%
		Sim, razoável	7	43,8%	87,5%
		Sim, pouco	1	6,3%	93,8%
		Não	1	6,3%	100,0%
7. O ProEMI possibilitou a diversificação de espaços pedagógicos da escola?	Professores	Sim, muito	0	0,0%	0,0%
		Sim, razoável	2	33,3%	33,3%
		Sim, pouco	2	33,3%	66,7%
		Não	2	33,3%	100,0%
	Gestores	Sim, muito	6	37,5%	37,5%
		Sim, razoável	7	43,8%	81,3%
		Sim, pouco	2	12,5%	93,8%
		Não	1	6,3%	100,0%

Fonte: elaborado pelo autor.

A informação que merece maior atenção trata de perceber que, em todas as questões, a taxa de gestores que respondeu “sim, muito” ou “sim, razoável” foi sempre maior que a taxa de professores com as mesmas respostas. Em três questões, essa diferença foi o dobro ou quase o dobro. São elas: as questões de número 2 (sobre reflexões de gênero, raça e sexualidade), 3 (sobre a valorização das emoções dos alunos) e 7 (sobre a diversificação dos espaços pedagógicos).

### 3.3.5 Dialogando com os resultados encontrados

O presente sub-tópico busca dialogar com os achados provenientes da pesquisa de campo em seus diversos instrumentos. Nesse sentido, as relações aqui produzidas buscaram conectar as diferentes respostas na busca por traçar os desafios que parecem surgir da realidade das escolas pesquisadas. Para tanto, remeter-se-á, quando for o caso, aos diferentes dados apresentados, não necessariamente os rerepresentando de forma descritiva como já foi feito.

Como primeiro ponto de análise, julga-se útil rememorar o Quadro 2 construído no final do tópico 1.4 quando da análise dos dados da pesquisa documental junto às Propostas de Redesenho Curricular (PRCs), especificamente das ações do Campo de Integração Curricular (CIC) Cultura Corporal. O citado quadro analisou as ações escritas a partir de cinco categorias: protagonismo; espaços escolares; corpo cinestésico; corpo emocional e corpo social. A partir dessas categorias, buscar-se-á comparar e/ou relacionar os resultados encontrados a partir dos três questionários aplicados com os dados oriundos da pesquisa documental, tomando como eixo norteador de análise as cinco categorias enunciadas.

Na amostra das treze escolas, a categoria corpo cinestésico havia sido a mais presente quando da pesquisa documental (com 12 propostas), a categoria corpo social possuía 4 marcações e a categoria corpo emocional nenhuma presença nas propostas de Cultura Corporal. Os dados de diagnóstico das atividades pedagógicas da escola (tópico 2.3.1) mostram semelhanças e diferenças, sendo a principal delas a atenção que as escolas demonstraram frente ao tema da saúde mental (corpo emocional), diferente do baixo resultado da pesquisa documental.

Outro dado sobre o tema pode ser percebido nas respostas dos gestores (tópico 2.3.2), onde 58% deles concordaram que os sentimentos dos alunos eram negligenciados pelo currículo escolar; por outro lado, mais de 40% discordaram sobre a permissão de demonstrações de afeto entre alunos no interior da escola. No que tange às normas, apenas 15% das escolas afirmaram que há, no regimento escolar, permissão para o beijo entre namorados e namoradas.

Pode-se inferir, com cuidado, que a avaliação sobre negligência dos sentimentos pelo currículo formal do ensino médio leva os gestores a perceberem o tema com atenção a partir de atividades pedagógicas complementares, posto que a saúde mental foi um dos temas mais lembrados no questionário das escolas que media a frequência de trabalho de certos temas ligados ao Corpo (no total, 45% das escolas afirmaram realizar atividades sobre o tema com frequência bimestral ou mensal). A expressão do afeto por parte dos alunos parece ser um assunto mais delicado e necessita de um diálogo mais aprofundado, haja vista que ele parecesse ser esquecido até mesmo nas normas.

Dois domínios de habilidade emocionais trazidas por Abed (2016) são produtivos para nossa análise, quais sejam, a extroversão (energia voltada para fora) e a conscienciosidade (domínio relacionado à consciência/controla dos impulsos). Apesar de não serem polos equidistantes, esses domínios possibilitam uma noção de equilíbrio no seio da escola que foge do maniqueísmo repressão/liberdade absoluta.

De forma direta, a proibição simples de demonstrações de afeto pode não produzir efeitos positivos do ponto de vista das competências socioemocionais, assim como a permissão banal; por outro lado, a temática possui potência para reflexão com o público discente sobre valores humanos universais, tais como respeito, liberdade e responsabilidade. Nesse sentido, o que se objetiva é elaborar uma visão dialética, democrática, inclusiva sobre os sentimentos e as emoções humanas e sua expressão no ambiente escolar, longe de respostas simples e próxima da busca por entendimentos conscientes e benéficos a convivência humana.

A partir da categoria corpo social, temas como sexualidade, gênero e cor/raça foram menos presentes no diagnóstico das escolas, mas ainda mais presentes do que os dados da pesquisa documental. Nas avaliações sobre os impactos deixados pelo ProEMI, o questionamento sobre esses temas teve considerável diferença entre professores de Educação Física e gestores, em que uma menor quantidade de professores percebeu grandes impactos do ProEMI sobre essas temáticas. De outra forma, o diagnóstico de normas percebeu grande consciência das escolas para utilização do nome social de aluno (a) transgênero, o que é um ponto inicial importante, mas por si só não garante uma escola sensível ao tema.

Como afirma Louro (2000), a multiplicidade dos jovens de hoje transcende as clássicas visões dicotômicas, inclusive de gênero. Na escola, essa multiplicidade é explícita ao olhar e exige de professores e gestores uma postura que, em muitos casos, difere da construção cultural pela qual eles passaram. Aqui, precisamente, está se falando da importância de uma formação continuada que sensibilize o público docente para as mudanças sociais que não podem e nem devem ser ignoradas.



Ainda na mesma perspectiva de temas sociais que perpassam o Corpo, o baixo resultado sobre atividades pedagógicas relacionadas a “cuidados com o corpo” tem relevância considerável. Esses cuidados, que não se restringem a meros preceitos higiênicos, se relacionam com questões de gênero e sexualidade, por exemplo, quando se dá atenção à discussão sobre a saúde íntima, ou mesmo com discussões de raça/cor a partir de preconceitos historicamente construídos sobre odores corporais.

De outra forma, as questões que tratam da padronização do corpo do aluno por parte da disciplina escolar e sobre a flexibilização do uniforme escolar foram as que tiveram maior taxa de discordância no questionário dos gestores, o que indica que essa discussão sobre padronização corporal pode não ser tão constatada/assentida por eles. Por outro lado, apenas cerca de 30% dos professores “concordam muito” com as normas do uniforme escolar, o que pode indicar uma percepção diferente sobre o tema, sobretudo a partir do fato que de a maior parte das escolas afirmou não ter uniforme próprio para as aulas de Educação Física (por diferentes fatores, sobretudo pela impossibilidade financeira do público discente).

Referente às normas, percebeu-se que a bermuda não é permitida em nenhuma escola, mas a chinela de dedo foi avaliada de forma diferente: apesar de não fazer parte do uniforme padrão, é tolerada ou mesmo aceita em muitas unidades. A chinela se relaciona diretamente com a situação de vulnerabilidade pela qual passam muitos alunos que não possuem condições financeiras de possuir ou utilizar regularmente um sapato.

Dayrell (2007) afirmou que o modelo de escola moderna pressupunha um modelo de aluno ideal, homogêneo, e isso se traduz também na vestimenta. O ambiente escolar, carregado de uma visão institucional rígida e elitista, adotou o calçado fechado e a calça como regra única sem nenhuma justificativa de necessidade própria, haja vista esses itens não terem relação direta com a aprendizagem. Pelo contrário, são itens de vestimenta que não são comuns ao cotidiano da sociedade, sobretudo das camadas mais populares. No entanto, a manutenção dessas regras, até a atualidade, é fruto de conflitos nos portões das escolas<sup>31</sup>; muitos destes, pode-se dizer, frutos de busca legítima por liberdade ou mesmo por conforto corporal.

A bermuda/short foi incluída na pesquisa pelo elo com essa discussão sobre conforto corporal, sobretudo no Ceará, estado brasileiro com altas temperaturas durante o ano. Diante de salas de aula sem climatização adequada, em sua grande maioria, pode se tornar, a bem da

---

<sup>31</sup> Alunas fazem mobilização pelo uso de shorts em escola de Porto Alegre. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/02/alunas-fazem-mobilizacao-pelo-uso-do-shorts-em-escola-de-porto-alegre.html>. Acesso em: 30 out. 2019.

verdade, um problema para a aprendizagem<sup>32</sup>. Os resultados da pesquisa eram esperados, haja vista a bermuda/short ser considerada uma vestimenta inadequada, muito informal, que tem a capacidade mesmo de denotar falta de seriedade, respeito ou decoro. Defender sua inclusão no ambiente escolar do ensino médio seria um ato ousado, mas, como afirma Carbonell (2002), a inovação pressupõe mudança e a mudança é, inerentemente, um ato conflituoso com o que está posto.

Ainda sobre o uniforme escolar, Arroyo (2008) assevera a importância de valorizar as boas práticas que já existem. As escolas, de uma forma geral, já olham para a necessidade de flexibilizar o uniforme, seja com a permissão de camisas alternativas de projetos da escola, seja com a maleabilidade cotidiana em dias de chuva ou outras dificuldades dos alunos, sobretudo se informadas pelos pais. Nesse sentido, não se trata de propor uma revolução nas vestimentas, mas sim a adoção regular de uma postura que já encontra terreno fértil.

Como afirmou Gonçalves (1997), a partir da ideia de *recorporalizar* a educação, trata-se de fazer com que esses temas assumam importância tal qual os demais da seara escolar, sobretudo por esses temas estarem diretamente ligados a diversidade da juventude brasileira. Destarte, a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a, p. 10) também aponta, na competência geral de número 9, em direção da “valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais” amparada pela busca de uma educação democrática. Nesse sentido, ampliar o debate sobre diversidade e padronização (recorporalizar) pode ser um desafio a ser enfrentado na escola de ensino médio.

A partir da categoria corpo cinestésico, pode-se perceber algumas relações diante dos dados advindos da pesquisa de campo. Um dos indícios procurados inspirou-se na pesquisa sobre Escolas Ativas realizada com mais de 600 escolas brasileiras (PNUD, 2016) e tratou de investigar a participação em eventos externos ao ambiente escolar. Essa perspectiva buscou apoiar-se na predisposição que a escola pode ou não ter de sobrepor seus muros para oportunizar experiências aos alunos, o que indicaria maior grau de comprometimento com as práticas corporais.

Percebeu-se através do diagnóstico das atividades pedagógicas das escolas (Tabela 8) que a participação em eventos externos, sejam de prática física ou artísticos, existem com razoável frequência nas escolas, mas as respostas de dois gestores suscitaram uma outra

---

<sup>32</sup> Alunos da Uerj assistem às aulas em trajes de banho para protestar contra falta de ar condicionado. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/alunos-da-uerj-assistem-as-aulas-em-trajes-de-banho-para-protestar-contr-falta-de-ar-condicionado-15066108.html>. Acesso em: 30 out. 2019.

reflexão: a participação em eventos externos não depende apenas da disponibilidade da escola, mas também da oportunidade que lhes é dada ou não. Nesse sentido, trata-se de fundamental importância compreender que o comprometimento com as práticas corporais deve ser uma posição política de toda a rede educacional, e não somente das escolas.

Quanto às oportunidades extracurriculares de práticas corporais nas escolas, percebeu-se que as unidades possuem dificuldades em propor aos alunos, sobretudo de algumas práticas, como as lutas; práticas artísticas (dança/teatro) e esportivas tiveram resultado um pouco melhor. Essas oportunidades dependem de uma série de fatores que envolvem necessidade de recursos humanos e materiais que podem não estar no horizonte das escolas. Vale ressaltar que a ampliação da Cultura Corporal na escola não responde apenas a uma necessidade lúdica despreziosa, posto que elas possibilitam um enriquecimento de experiências e conhecimentos que subsidiam a construção da própria consciência corporal segura e autônoma para participação na sociedade (BRASIL, 2018a).

Sobre a valorização da Cultura Corporal, mais de 90% dos professores concordam que recebem apoio da gestão da escola para desenvolvimento do trabalho e mais de 80% concordam que a Educação Física é uma disciplina valorizada como as outras, mas quando as questões são sobre estruturas da escola, recursos financeiros e condições materiais disponíveis para o trabalho, os dados de concordância caem até mesmo para menos da metade.

De mesma ordem é a diferença nas questões sobre o ProEMI, posto que, para professores e gestores, apesar das ações serem amplamente consideradas valorizadas e a Cultura Corporal ter sido ampliada, quando se tratou da alocação de recursos financeiros o resultado foi mais baixo. Com outro recorte, uma nova pesquisa poderia investigar melhor essa relação entre valorização da área e destinação dos recursos, mas esse não foi o objetivo da presente pesquisa.

Se, por um lado, parece haver um comprometimento político com as práticas corporais (PNUD, 2016), pode ainda não estar na mesma ordem o comprometimento concreto com elas. Entretanto, como nos lembra Apple (2008), a discussão curricular é, sobretudo, uma discussão política. Nesse sentido, se o apoio político existe (mesmo que ingênuo, superficial), uma conexão importante já foi construída. Por certo, a possível falta de apoio concreto não decorre de negligência do gestor, mas talvez de desafios próprios de visualização de possibilidades num curto, médio e longo prazo. A tarefa de buscar superar esses desafios deve se ancorar na percepção dos benefícios que a prática física pode ter na autoestima, no bem-estar e no rendimento escolar dos alunos (ROSA, 2016; PERALTA et al, 2014).

A categoria protagonismo não foi diretamente contemplada por nenhum item da pesquisa de campo, mas acredita-se ser possível realizar inferências com as questões feitas. Do

ponto de vista da oferta de práticas corporais extracurriculares, uma possibilidade pode estar ligada a essa categoria de análise. Uma das dificuldades que cerca a Cultura Corporal é seu caráter amplo, vasto e a impossibilidade de um único professor de Educação Física ter conhecimento e experiência corporal suficiente para desenvolvimento de um trabalho específico com qualidade em todas as práticas. Aqui, precisamente, alunos e ex-alunos podem contribuir na oferta dessas práticas, especialmente se supervisionadas para garantia de um trabalho seguro e consciente. Essa perspectiva já foi identificada nos relatos de alguns gestores quando da visita do pesquisador às escolas e trata-se de uma experiência positiva a ser utilizada para combater o desafio de ampliação das oportunidades de práticas corporais na escola.

A última categoria que fora trabalhada denomina-se “espaços escolares”. Quando da pesquisa documental, apenas duas propostas contemplavam a tentativa de reformular, repensar, recriar espaços escolares no âmbito da Cultura Corporal. Essa categoria assume centralidade, pois, como afirma Escolano (1998), a estrutura concreta da escola faz parte do currículo, podendo ser considerada um elemento oculto, mas que atua na educação promovida por uma unidade. Sobretudo para o Corpo, o espaço escolar aponta as possibilidades de movimento, de trânsito, de autonomia, onde os sentimentos podem oscilar entre a liberdade e o confinamento.

Na direção dos resultados dos dados da pesquisa documental, os professores de Educação Física, ao serem questionados sobre a diversificação dos espaços pelo ProEMI, responderam em sua maioria que foi pouco ou nenhum. Já os gestores tiveram avaliação mais positiva, o que pode ser resultado de uma visão diferente: enquanto os professores atentaram para os espaços ligados à Cultura Corporal, os gestores podem ter partido da totalidade de espaços da escola. Em outro sentido, menos da metade dos professores concordam que os espaços da escola atendam às necessidades da Cultura Corporal. Corroborando esse dado encontram-se alguns achados do questionário de diagnóstico de estruturas da escola (tabela 7) que apontam pequena quantidade de escolas com sala própria para dança/lutas e salas com mesas coletivas. A quadra esportiva, presente na maioria das escolas, não pode mais ser interpretada como único espaço destinado ao Corpo, haja vista que algumas práticas corporais (como as danças, as lutas e as ginásticas) encontram melhor possibilidade de trabalho em ambientes fechados que garantem a privacidade dos alunos, especialmente dos mais tímidos.

Por outro lado, praticamente a totalidade dos gestores concorda que os métodos de ensino devem ser mais ativos (mais de 90%) e que a sala de aula do ensino médio deve ser repensada (cerca de 87%). Os dados, mais uma vez, apontam na direção da mudança, mas ela talvez ainda seja um desafio para as escolas, por diversos fatores, sejam eles financeiros, administrativos, políticos etc.

Para as escolas da modalidade em tempo integral, pensar um espaço para descanso/cochilo dos alunos pode ser primordial do ponto de vista pedagógico. Diante da sonolência pós-almoço (ISHIZEKI et al, 2019), faz-se importante perceber essa dinâmica frente ao rendimento dos alunos, sobretudo nas primeiras aulas do turno tarde. Como a maior parte da amostra era composta por escolas de modalidade regular (em turno único), não é surpresa que apenas uma unidade (de tempo integral) tenha esse espaço. Assevera-se, no entanto, que as escolas regulares podem refletir sobre os seus espaços de convivência, haja vista que um espaço, ou mesmo a ausência dele, carrega consigo uma expressão pedagógica.

Como um esforço de análise, o quadro 4, a seguir, apresenta de forma sintética as características percebidas em cada categoria nos diferentes momentos da pesquisa (fase documental e fase de campo):

Quadro 4 - Categorias de análise nas diferentes fases da pesquisa

<b>Categoria de análise</b>	<b>Pesquisa documental</b>	<b>Pesquisa de campo</b>
Protagonismo	Em cinco propostas, das treze escolas pesquisadas, verificou-se a contribuição direta do aluno, seja com a promoção de monitores ou com delegação de autonomia para que os discentes conduzam os processos.	Apesar de não possuir itens objetivos nos instrumentos de pesquisa, durante a visita do pesquisador, algumas escolas comentaram da existência de projetos extracurriculares conduzidos por alunos e ex-alunos.
Corpo cinestésico	Apenas uma escola não atendeu a essa categoria. Entretanto, das 11 escolas, em 7 percebeu-se ações de cunho competitivo pontuais (como campeonatos esportivos), o que leva a reflexão sobre ações de caráter mais formativo e processual.	A participação das escolas em eventos externos (uma variável pensada a partir do conceito de Escola Ativa) é de nível razoável, posto que a necessidade da existência desses eventos. O trabalho com as práticas corporais é valorizado, mas ainda não recebe recursos/estrutura adequada para seu desenvolvimento (sobretudo para algumas práticas corporais).

Corpo social	Quatro das trezes escolas atenderam essa categoria: duas a partir de debate étnico-racial e duas com atenção voltada a discussões biológicas sobre saúde (sexualidade e cuidados com higiene e alimentação).	Percebeu-se a presença de discussões sobre temas relacionados ao Corpo nas escolas, mas com frequência diferente entre eles: raça/cor e gênero com maior frequência, seguidos por sexualidade; cuidados com o corpo teve a frequência bem abaixo das demais.
Corpo emocional	Essa categoria não foi percebida na proposta de nenhuma escola.	As escolas demonstraram bastante atenção ao tema da saúde mental, dentre as atividades pedagógicas foi a com maior índice de frequência.
Espaços escolares	Apenas duas escolas promoveram ações de readequação/transformação dos espaços escolares ou transposição dos limites físicos da escola com incremento de vivências externas.	Encontraram-se indícios de necessidade de melhor diversidade de espaços, mas, por outro lado, a maior parte dos gestores concordaram com a importância em diversificar.

Fonte: elaborado pelo autor.

Uma diferença que merece uma análise particular trata das modalidades de ensino das escolas: regulares (um turno) e tempo integral (dois turnos). No momento da visita às escolas e do contato com os gestores, foi perceptível a importância que o currículo flexível tem na contribuição junto à Cultura Corporal. Muitos temas relacionados ao Corpo encontravam eco em disciplinas eletivas, muitas práticas corporais eram oportunizadas também da mesma forma. Nesse sentido, essas características, além de outras já comentadas (a experiência corporal de passar mais tempo na escola com alimentação, descanso/ócio, contato com professores etc.), ressaltam que escolas em tempo integral (EEMTIs) traçam caminho mais próximo de um trabalho com a Cultura Corporal de forma mais completa.

Por última apreciação, apresenta-se uma análise específica da gestão escolar e sua relação com a Cultura Corporal. Para tanto, um dado merece atenção: 15 dos 17 professores

que participaram da pesquisa concordam que são convidados a participar da escrita de projetos da escola. Esse dado apresenta indícios de uma racionalidade substantiva apontada por Serva (1997), que afirmava a importância, a nível coletivo, do diálogo, da busca por consensos e entendimentos nas organizações. De outra forma, escrever um projeto (que muitas vezes é acompanhado de decisões sobre recursos financeiros) é uma posição de poder e a delegação dessa tarefa ao professor de Educação Física remonta a uma postura no caminho da autonomia, de aumento da participação nos processos decisórios (LUCK, 2000).

À guisa de um fechamento para o presente tópico e capítulo, sistematiza-se possíveis desafios às gestões escolares para potencializar a Cultura Corporal em suas escolas. O quadro 5 a seguir tem esse intuito:

Quadro 5 - Desafios às gestões escolares para com a Cultura Corporal

<b>Categoria de análise</b>	<b>Desafios</b>
Corpo cinestésico	- Criar, ampliar e/ou fortalecer a oferta de práticas corporais na escola;
Corpo social	- Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços de debate sobre temas do Corpo (gênero, raça/cor e sexualidade);
	- Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços de debate sobre o uniforme escolar;
	- Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços de informação sobre saúde corporal na escola;
Corpo emocional	- Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços de debate sobre a afetividade na escola;
Protagonismo	- Criar, ampliar e/ou fortalecer a participação estudantil na liderança de trabalhos com as práticas corporais;
Espaços escolares	- Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços escolares diversos na escola.

Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir, o último capítulo buscará instigar possíveis propostas que atuem sobre esses desafios, sobretudo valorizando muitas experiências positivas que já são postas em prática por diversas escolas.

#### **4 PLANO DE AÇÃO: POTENCIALIZANDO A CULTURA CORPORAL**

O presente e derradeiro capítulo destina-se a propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que vise possibilitar saídas aos gestores das escolas pesquisadas para os desafios sintetizados no final do capítulo anterior. Para Matus (1991, p. 28), um plano é “o produto momentâneo do processo pelo qual um ator seleciona uma cadeia de ações para alcançar seus objetivos”. Continua o autor afirmando que um plano não se ampara em cálculos precisos e determinados, posto que ele pertence à vida real e está envolto em incertezas, rejeições e apoios dos diversos atores envolvidos. Todavia, não se deve adotar uma postura voluntarista alicerçada numa compreensão acidental sobre a vida. Por isso, acredita-se na capacidade de influência da gestão no seio da escola, com um olhar atento para a dificuldade dos problemas, mas também para a possibilidade das soluções.

Salienta-se que as ações propostas obedeceram a um critério fundamental: a razoabilidade de implementação. Por certo, as ações demandarão esforço, empenho por parte da gestão escolar para efetivamente traduzirem-se na realidade, mas esse empenho deve ser absolutamente viável, plausível, verossímil.

Compreende-se, no entanto, que o contexto que envolve a educação pública nem de perto se configura como um cenário simples e homogêneo, no qual as mudanças se operam de forma tranquila. Pelo contrário: faz-se questão de registrar a imperativa condição particular e complexa de cada escola, de cada gestão, assim como o é a de cada ser humano. Nesse sentido, espera-se que as sugestões elencadas não sejam interpretadas como ditames rígidos, mas sim como trilhas transitórias que podem e devem, se necessário, ter seus cursos mudados.

Antes de adentrar propriamente nas ações, julga-se necessário perceber que colocar o Corpo e a Cultura Corporal de forma central na percepção pedagógica da escola, por si só, já pode ser um desafio. Sobre essa questão, Matus (1991) afirma que é importante identificar bem os problemas e explicá-los situacionalmente (localizando-os a partir dos diferentes olhares).

Para ser mais direto, o Corpo e a Cultura Corporal são temas comuns para o professor de Educação Física, mas não para os demais professores da escola. Nesse sentido, é razoável perceber que os problemas enfrentados pela área não são de total conhecimento do resto do corpo docente, bem como a importância de solucioná-los. Dessa forma, um primeiro encaminhamento poderia passar pela necessidade de socialização com todo o corpo docente de discussões sobre o Corpo e a Cultura Corporal no currículo do ensino médio, inclusive situando o caráter multidisciplinar que vários temas assumem (as informações e referências teóricas do capítulo 2, sobretudo do tópico 2.1.2, podem ser úteis nesse âmbito).



Por fim, Matus (1991) também aponta como primordial identificar o momento oportuno e com maior potência de eficácia para implementação de propostas. Nesse sentido, para todas as ações propostas, advoga-se que o período de início de ano letivo parece ser o mais fecundo para disseminação de ideias, sobretudo durante a Semana Pedagógica (reunião antes do início do ano letivo que busca discutir, corrigir e deliberar caminhos para o ano letivo).

O quadro 6 a seguir apresenta os desafios relacionando-os às proposições formuladas:

Quadro 6 - Proposições de enfrentamento aos desafios emergidos da pesquisa

<b>Categoria de Análise</b>	<b>Desafio</b>	<b>Proposição</b>
Corpo cinestésico	- Criar, ampliar e/ou fortalecer a oferta de práticas corporais na escola;	-Resoluções administrativas/ pedagógicas (tópico 3.1);
Corpo social	- Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços de debate sobre temas do Corpo (gênero, raça/cor e sexualidade);	- Criação de cineclubes (tópico 3.2);
	- Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços de informação sobre saúde corporal na escola;	- Evento de recepção de alunos no ensino médio (tópico 3.3);
	- Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços de debate sobre o uniforme escolar;	- Promoção de debate sobre uniforme escolar (tópico 3.4);
Corpo emocional	- Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços de debate sobre a afetividade na escola;	- Formação sobre a afetividade na escola (tópico 3.5);
Protagonismo	- Criar, ampliar e/ou fortalecer a participação estudantil na liderança de trabalhos com as práticas corporais;	- Instituição de programa de monitoria/tutoria para a cultura corporal (tópico 3.6);
Espaços escolares	- Criar, ampliar e/ou fortalecer espaços escolares diversos na escola.	- Criação de sala multidisciplinar (tópico 3.7);

Fonte: elaborado pelo autor.

Além das propostas contidas no quadro, o último tópico deter-se-á a possíveis contribuições que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) poderia aglutinar para fomento da Cultura Corporal nas escolas de ensino médio estaduais de uma forma geral. Nesse sentido, além de outras sugestões, propõe-se uma última ação de formação voltada para a rede de ensino.

A seguir, discrimina-se cada uma das ações suscitadas no quadro 5. Ao final de cada seção, um quadro utilizando-se a ferramenta 5w2h<sup>33</sup> adaptada será apresentado seguido por uma expectativa de resultados esperados.

#### 4.1 RESOLUÇÕES ADMINISTRATIVAS/PEDAGÓGICAS

Essa ação, de fato, se trata de um conjunto de ações que podem ser tomadas pela gestão escolar para propiciar aos professores de Educação Física melhores condições de tempo e espaço para fomento de projetos com a Cultura Corporal, além de poder atuar também na melhoria do rendimento das aulas de Educação Física curriculares.

Para citar um exemplo, a maior parte das escolas pesquisadas afirmou possuir uma quadra de esportes coberta na pesquisa, mas pode-se admitir com razoável confiança que grande parte ou a totalidade das escolas não tem mais de uma quadra de esportes. Nesse sentido, a distribuição dos horários das aulas de Educação Física deve ser pensada para garantir, por exemplo, que dois professores da mesma escola não tenham aulas nos mesmos horários para evitar choques na utilização do espaço. A gestão pode buscar também investigar a própria carga horária da disciplina de Educação Física e perceber sua adequação ou não, especialmente problematizando as aulas no contraturno. Outro ponto sobre a carga horária da disciplina trata de sua configuração junto ao Novo Ensino Médio, posto que ela pode ser dividida junto ao currículo dos itinerários formativos.

A promoção de projetos com a Cultura Corporal nos espaços da escola pode ser potencializada também no cuidado com os horários dos professores, mas, sobretudo, por uma atenção orçamentária anual regular. Não se fala em aumento das verbas, mas na garantia de uma rubrica que permita aos professores de Educação Física planejar racionalmente os gastos:

---

<sup>33</sup> A ferramenta 5w2h remete-se a um processo de sintetização de informações necessários de planejamento: what (o que), why (por que), where (onde), when (quando), who (quem), how (como) e howmuch (quanto). Na internet, não se tem precisão sobre sua origem, mas indícios levam à Aristóteles em seu livro “Ética a Nicômaco”. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/656196>. Acesso em: 9 nov. 2019.

muitos materiais são de bastante durabilidade podendo ser comprados apenas uma vez, o que permite ao professor, anualmente, priorizar os gastos.

Em outra demanda, a gestão escolar pode vislumbrar a possibilidade de lotação de professores em projetos ligados a Cultura Corporal e não somente em aulas de Educação Física curriculares. Essa proposta daria condições concretas de tempo para dedicação dos docentes aos projetos extracurriculares, seja no desenvolvimento direto destes ou no acompanhamento de monitores/tutores. O quadro 7, a seguir, sintetiza informações sobre a ação:

Quadro 7 - Proposta de resoluções administrativas/pedagógicas

<b>O que?</b>	Adoção de medidas de cunho administrativo e/ou pedagógica nas escolas de ensino médio, tais como: - Adequação de horários para utilização eficiente da quadra (seja com aulas ou projetos); - Diagnóstico, com professores e com alunos, da quantidade de aulas de Educação Física, bem como sobre o arranjo destas no currículo; - Lotação de professores de Educação Física em projetos com a Cultura Corporal; - Garantia anual de verba financeira regular para gastos com a Cultura Corporal na escola;
<b>Por que?</b>	As medidas se justificam pela ampliação das possibilidades de desenvolvimento da Cultura Corporal na escola (e todos os benefícios já elencados da Cultura Corporal no desenvolvimento integral dos alunos e alunas), seja no currículo ou em práticas extracurriculares.
<b>Onde?</b>	Nas escolas pesquisadas, mas, sobretudo, na escola onde atua o autor do presente trabalho.
<b>Quando?</b>	O melhor momento para planejamento e execução das medidas é no início do ano letivo, com posterior avaliação ao final do ano.
<b>Quem?</b>	Equipe gestora da escola em conjunto com os professores de Educação Física.

<b>Como?</b>	Os encaminhamentos podem ser feitos ainda durante o processo de lotação, em contato com a SEDUC/CE, e também durante a formulação dos horários das turmas da escola. O diagnóstico pode ser feito durante o ano letivo, em contato com alunos e professores para implementação no ano seguinte. Sobre as verbas, a ideia é que haja um diálogo entre professores de Educação Física e gestão escolar para a busca de uma rubrica adequada, mas que seja condizente com a capacidade da instituição.
<b>Quanto?</b>	Para a escola, o único gasto trata da verba regular anual para a área da Cultura Corporal. Aconselha-se que esse gasto seja proporcional às condições da escola e às demais disciplinas. Para a rede estadual de educação cearense como um todo, pode ser necessária a contratação de mais professores de Educação Física, haja vista o aumento da demanda em aulas e/ou projetos.
<b>Resultados esperados</b>	No curto prazo, com o aumento das possibilidades junto à Cultura Corporal, espera-se conseguinte aumento da motivação dos alunos para com a escola, o que pode diminuir o absenteísmo e o abandono escolar. A longo prazo, espera-se a promoção dos benefícios que um estilo de vida ativo, saudável e prazeroso pode trazer para a vida dos alunos e alunas.

Fonte: elaborado pelo autor.

#### 4.2 CRIAÇÃO DE CINECLUBE

Um cineclube pode ser definido como um espaço sem fins lucrativos para ver, refletir e discutir cinema<sup>34</sup>. Sua utilização no ambiente escolar não é uma proposta nova, posto que já é prática de várias metodologias de ensino a utilização de filmes e vídeos para desenvolvimento de conteúdos curriculares. Todavia, a proposta aqui sugerida trata de um espaço extracurricular, no qual os alunos e alunas da escola poderiam encontrar um novo momento para refletir sobre a sociedade, e mais especificamente sobre o Corpo.

Não são poucos os filmes que abordam temas corporais, sejam ligados a raça/cor, ao gênero, à orientação sexual, a padrões de beleza etc. Filmes de diversas matizes (ação, comédia, drama) que possibilitam reflexões e discussões tão diversas quanto. Todavia, um cineclube é uma proposta ampla que pode ser utilizada para diversos outros temas além do Corpo, o que

<sup>34</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cineclube>. Acesso em: 9 nov. 2019.

não é um problema. Não se defende aqui a exclusividade do tema, mas sim a sua inclusão. A seguir, o quadro 8 traz as informações da ação:

Quadro 8 - Proposta de Cineclube

<b>O que?</b>	Criação de cineclube escolar.
<b>Por que?</b>	Diante das condições estruturais da escola, o cineclube se mostra uma ferramenta acessível e dinâmica para fomento de vivências extracurriculares na escola. Além disso, ele possibilita uma diversidade de temas a serem trabalhados, o que é necessário diante da complexidade de questões sobre o Corpo.
<b>Onde?</b>	Nas escolas pesquisadas, mas, sobretudo, na escola onde atua o autor do presente trabalho.
<b>Quando?</b>	A ideia pode ser apresentada na Semana Pedagógica, no início do ano letivo. Seu desenvolvimento propriamente dito pode começar a acontecer no transcorrer do primeiro bimestre letivo, após divulgação da ação.
<b>Quem?</b>	A ação pode ser responsabilidade de um grupo de professores que atue na curadoria dos filmes (com sugestões também dos alunos) e na divulgação; a possibilidade de um coletivo de professores se justifica inclusive pela diversidade de temas sobre o Corpo ou além, com uma perspectiva interdisciplinar. Para a execução propriamente dita do cineclube, a equipe da sala de multimeios/biblioteca pode ter conjuntura mais oportuna para mobilização concreta do espaço.
<b>Como?</b>	A instalação do cineclube não precisa ser permanente, pode ser montada e desmontada após sua realização (projeter multimídia, caixa de som e notebook). Parece frutífero pensar em um ambiente confortável e aconchegante, para estímulo da participação dos alunos (tatames e colchonetes no lugar das cadeiras pode ser uma alternativa). A periodicidade do cineclube deve ser definida pela unidade, mas ele pode começar sendo realizado mensalmente. A sua realização pode ser articulada com o desenvolvimento curricular das disciplinas, com as atividades de recuperação paralela, de dependência, entre outras possibilidades.

<b>Quanto?</b>	Tendo em vista que as escolas geralmente possuem os equipamentos de projeção e de som necessários, a ação não teria custos. Sobre as obras, podem ser priorizadas obras de domínio público, com licença “ <i>creative commons</i> ” <sup>35</sup> ou hospedadas em plataformas online.
<b>Resultados esperados</b>	Espera-se que reflexões importantes sobre temas relacionados ao Corpo sejam promovidas por meio da ação. Essas reflexões podem desencadear outras atitudes, bem como solidificar valores humanos como o respeito e a liberdade. De outra forma, tem-se a expectativa que o cineclube possa assumir um papel complementar na proposta pedagógica geral da escola, sendo um instrumento de livre utilização para todas as disciplinas.

Fonte: elaborado pelo autor.

#### 4.3 EVENTO DE RECEPÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

A proposta de um evento de recepção de alunos é prática bastante comum no seio universitário, mas não necessariamente no ensino básico. Todavia, diante de uma grande quantidade de escolas que atendem apenas ao ensino médio<sup>36</sup> e das diferenças pedagógicas (como, por exemplo, a quantidade de disciplinas a ser estudada), não é estranho imaginar esse tipo de atividade na escola.

Além do já exposto, julga-se importante compreender o imaginário que cerca a entrada no ensino médio, quase como definitiva saída da infância. Corporalmente, os alunos e alunas vão vivenciar modificações de diversas ordens, sobretudo frente à autoimagem e à sexualidade. O Corpo em transformação pode assustar, mas o conhecimento sobre ele pode pacificar os temores. Nesse sentido, um evento de recepção, para além de momentos informativos burocráticos, pode ser um instrumento de socialização e conhecimento sobre o Corpo para além das aulas de Educação Física.

De outra forma, a participação dos alunos veteranos da escola pode ser útil no acompanhamento do desempenho dos mais novos, na criação de laços com a escola, na promoção de relações de amizade. Essa participação pode ser marcada também num mesmo

<sup>35</sup> Modelo de licença autoral que permite a cópia e o compartilhamento de produções com a devida identificação e valorização dos autores.

<sup>36</sup> O Ceará passou por grande processo de municipalização do ensino fundamental (NASPOLINI, 2001), o que faz com que hoje boa parte de suas escolas estaduais trabalhe apenas com ensino médio (sobretudo as escolas em profissionalizantes e de tempo integral).

evento de recepção e potencializar habilidades socioemocionais importantes. O quadro 9, a seguir, sintetiza a proposta:

Quadro 9 - Proposta de evento de recepção

<b>O que?</b>	Evento de recepção de alunos no ensino médio
<b>Por que?</b>	Diante das diferenças que a escola de ensino médio assume e das mudanças pelas quais passa o Corpo e a vida dos alunos nessa fase, um evento de recepção pode ser uma oportunidade para pacificar temores e acolher a diferença. A proposta se sustenta na possibilidade de fundar uma cultura de recepção que apresente a escola e seu ensino e produza reflexões conscientes sobre o Corpo do aluno e as relações na escola.
<b>Onde?</b>	Nas escolas pesquisadas que tiverem apenas a fase do ensino médio, mas, sobretudo, na escola onde atua o autor do presente trabalho.
<b>Quando?</b>	A proposta de evento demanda uma construção que pode ser necessária anteceder mesmo a semana pedagógica do início do ano letivo.
<b>Quem?</b>	A quantidade de responsáveis é proporcional a quantidade de turmas e alunos da escola. A gestão teria o papel de organizar o evento, sobretudo o cronograma, mas cabe a um corpo de professores a responsabilidade sobre os espaços contidos no evento.
<b>Como?</b>	Como sugestão, deixa-se a possibilidade do evento conter diferentes momentos, desde uma recepção geral com todas as turmas em ambiente amplo da escola seguido por espaços mais íntimos de apresentação e diálogo sobre diferentes temas dentro das próprias turmas. Um ou dois dias podem ser suficientes para a realização do evento e, a priori, parece mais fácil a escola se dedicar integralmente a ele, suspendendo o início das aulas para as demais séries.
<b>Quanto?</b>	A realização do evento demandaria materiais que a própria escola já disponibiliza (projektor multimídia, impressão de textos/folhetos etc.); custos adicionais seriam provenientes, caso a escola deseje, de convidados externos para participação no espaço.

<b>Resultados esperados</b>	Espera-se que os alunos e alunas ingressem no ensino médio de forma mais orientada, facilitando inclusive seu desempenho acadêmico no primeiro ano; especula-se uma integração com a escola de forma mais facilitada e também um maior arcabouço de conhecimento sobre a corporeidade na adolescência.
-----------------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

#### 4.4 PROMOÇÃO DE DEBATE SOBRE O UNIFORME

Quando se fala sobre gestão democrática, entende-se, dentre outras perspectivas, que se está falando também da ampliação da capacidade de escuta de uma organização. Na escola, a construção da democracia é um desafio contínuo, que se coloca urgente a cada nova necessidade de tomada de decisão. A mais recente delas trata, por exemplo, sobre o Novo Ensino Médio que, em sua proposta de implementação, aponta como indispensável à participação da comunidade escolar (BRASIL, 2018c).

Nesse sentido, quando se coloca a proposta de uma ação de promoção de debate, se está voltando a um imperativo da construção da democracia na escola. O uniforme escolar, tema controverso e foco de diversos conflitos cotidianos na escola, parece então uma questão que merece essa atenção. A vista de professores e gestores, esse tema pode soar superficial, sem importância, mas para alunos e alunas ele se configura de forma central para a experiência escolar (uma escuta informal nos corredores apresenta a dimensão da questão).

A existência da presente ação busca cumprir um papel de desnaturalização sobre a estética escolar. Como afirma Louro (2000), a corporeidade escolar é uma construção social e política, sendo assim, também pedagógica. As normas educam e sustentam uma visão sobre determinado tema disfarçando-se de preceitos naturais, como se fossem criações supra-humanas. Elas podem conservar desigualdades historicamente construídas, perdurando relações de poder onde determinadas pessoas são “excelências” e outras não<sup>37</sup>.

Destarte, diante das condições climáticas das salas de aula, da saúde/bem-estar corporal dos alunos e da consciência sobre as condições socioeconômicas dos discentes da educação pública, assume-se posição pela necessidade de se revisitar as normas sobre uniforme escolar, retirando-as da certeza com que elas ainda são vistas. Todavia, essa avaliação não é comum no seio das escolas e, portanto, a ação propõe que se instaure o diálogo sobre o tema.

<sup>37</sup> Marco Aurélio Mello repreende advogada após ser chamado de “você”. 7 nov. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/marco-aurelio-mello-repreende-advogada-apos-ser-chamado-de-voce/>. Acesso em: 14 nov. 2019.



Num primeiro momento, busca-se sensibilizar o corpo docente para possíveis mudanças. Estas, por outro lado, devem ser provenientes de consensos junto à comunidade escolar, com participação de estudantes, pais e funcionários. Entretanto, para que o diálogo não caminhe apenas no caminho formal/tradicional/conservador, é importante uma diversidade de perspectivas, algumas destas contidas no presente trabalho. O quadro 10 a seguir apresenta a ação de forma detalhada:

Quadro 10 - Proposta de debate sobre uniforme escolar

<b>O que?</b>	Trata-se da instauração de espaço qualificado de debate sobre o uniforme escolar.
<b>Por que?</b>	Diante da possibilidade das atuais normas possuírem alto grau de anacronismo, advoga-se que a gestão escolar tem a tarefa de pautar o tema do uniforme escolar no intuito de refletir sobre possíveis incoerências que cerquem o tema. Além disso, recentes decisões judiciais que não permitem que a escola exija o uniforme demandam busca por novos caminhos.
<b>Onde?</b>	Nas escolas pesquisadas, mas, sobretudo, na escola onde atua o autor do presente trabalho.
<b>Quando?</b>	A semana pedagógica é o momento propício para promoção do debate.
<b>Quem?</b>	A gestão escolar deve capitanear o processo.
<b>Como?</b>	De forma democrática, a gestão deve garantir um espaço específico de discussão sobre o tema. Especula-se que a discussão esteja situada, no cronograma comum das semanas, dentro do espaço de discussão sobre o regimento da escola. Se possível, é importante que haja um facilitador da discussão que, munido de diversas informações, possa subsidiar o aprofundamento da discussão.
<b>Quanto?</b>	A ação não tem custos.
<b>Resultados esperados</b>	Espera-se, de forma geral, que o aspecto democrático da escola seja favorecido; de forma específica, imagina-se uma diminuição nos conflitos que permeiam o tema no cotidiano escolar e uma melhor satisfação dos alunos diante da questão (o que pode contribuir na motivação para ir à escola).

Fonte: elaborado pelo autor.

#### 4.5 FORMAÇÃO SOBRE A AFETIVIDADE NA ESCOLA

Gonçalves (1997) aponta que o processo de *descorporalização* atuou reduzindo a sensibilidade humana, o que afetou também a expressão das emoções. No lugar, erigiu-se uma postura padronizada esperada de todos os corpos, sobretudo em ambientes entendidos como formais. A escola, como uma instituição, adotou essa perspectiva e configurou-se como o meio de propagação dessa *descorporalização*, enfaticamente difundindo valores ligados à forma/aparência/postura do corpo, seja por justificativa médica ou moral.

Os sentimentos, em uma instituição voltada à dimensão cognitiva (interpretada a partir de um ponto de vista objetivo), assumiram segundo plano ou mesmo não foram assumidos no processo educacional. Todavia, no debate atual (sobretudo da rede estadual cearense, com a proposta do NTPPS, como já apresentado), a necessidade de as instituições educacionais atuarem na promoção de competências socioemocionais tem ganhado visibilidade (ABED, 2016).

Nesse sentido, a proposta coaduna com essa perspectiva a partir da proposição de uma formação específica sobre afetividade na escola. O tema, advoga-se, deve focar na expressão do afeto humano, e não de forma geral a respeito das competências socioemocionais. Essa decisão se sustenta na compreensão de que as competências, em si, são de fácil discussão no seio escolar (mesmo que de difícil implementação na prática pedagógica da escola), o que não é a mesma situação quando focamos na discussão sobre demonstrações de afeto (como evidenciado na pesquisa).

Mais uma vez, a ideia passa por dar centralidade em algo que costumeiramente é visto de forma naturalizada, sem importância. Entretanto, o tema se coloca de forma central na vida de alunos e alunas na escola, sendo foco de conflitos e angústias, recebendo tratamento reservado ou mesmo sigiloso, o que pode acabar por ensinar aos jovens como se relacionar com a afetividade humana.

Para ser mais claro, um dos aspectos mais complexos do tema trata sobre o namoro na escola. Numa primeira vista, a proibição é o caminho mais comum e adotado pelas instituições (vide evidências da pesquisa), mas, como se pretende, de um ponto de vista mais profundo a questão ganha múltiplas possibilidades de interpretação. Corporalmente, o que não é adequado? Deitar sobre o colo do outro, andar de mãos dadas, beijar (a boca, o rosto, a mão, o pescoço, o

“beijo de esquimó”), abraçar? Há diferenças de um afeto heterossexual para um homossexual<sup>38</sup>? Por fim, por que não é adequado e como isso deve ser apresentado aos alunos?

Não se pretende resumir a afetividade na escola ao namoro entre alunos, mas não é útil ignorar sua preponderância, sobretudo como uma questão de gestão da escola que pode afetar o clima escolar e a aprendizagem dos alunos. Está se falando de desilusões que podem influenciar o abandono escolar, de relações afetivas que podem atrapalhar ou melhorar o rendimento acadêmico (e o convívio em sala de aula), de conflitos que envolvem ciúme e *bullying*, dentre outras situações incertas com um público em efervescente processo de conhecimento de si e do outro.

Para além, a afetividade encontra-se também na relação professor-aluno, assim como na relação entre docentes, no convívio saudável ou não com os sentimentos seus e dos que o cercam. Destarte, uma formação sobre o tema parece necessária e cabível, haja vista que Novo Ensino Médio propõe que sejam pensadas ações de formação para o corpo docente (BRASIL, 2018c). O quadro 11 a seguir apresenta a ação de forma sintética:

Quadro 11 - Proposta de formação sobre a afetividade na escola

<b>O que?</b>	Formação sobre afetividade na escola para o corpo docente
<b>Por que?</b>	Diante de uma perspectiva de educação integral que não ignore a dimensão afetiva do ser humano, justifica-se a (?) presente na ação a partir da necessidade de socializar com o corpo docente da escola reflexões sobre o tema para subsidiar todo o projeto pedagógico da escola (desde a prática de ensino até as normas escolares).
<b>Onde?</b>	Nas escolas pesquisadas, mas, sobretudo, na escola onde atua o autor do presente trabalho.
<b>Quando?</b>	O início do ano letivo é um bom período, especificamente durante a semana pedagógica.
<b>Quem?</b>	O núcleo gestor da escola teria a responsabilidade de organizar a formação, mas ela em si deve ser desenvolvida por um profissional externo da área de psicologia.

<sup>38</sup> Beijo gay entre alunos gera suspensão e protesto em escola de São José do Rio Preto. 7 abr. 2015. Disponível em: [https://www.huffpostbrasil.com/2015/04/07/beijo-gay-entre-alunos-gera-suspensao-e-protesto-em-escola-de-sa\\_a\\_21673844/](https://www.huffpostbrasil.com/2015/04/07/beijo-gay-entre-alunos-gera-suspensao-e-protesto-em-escola-de-sa_a_21673844/). Acesso em: 16 nov. 2019.

<b>Como?</b>	A formação pode estar inclusa na semana pedagógica (como um período dela, que anteceda o início das discussões) ou pode ser contemplada com um espaço específico, talvez fora da escola, com carga horária relativa ao planejamento escolar dos professores.
<b>Quanto?</b>	A ação pode demandar custo de contratação de profissional externo, mas esse custo tem previsão no orçamento de implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018c).
<b>Resultados esperados</b>	Espera-se uma sensibilização do corpo docente para o tema, de forma geral. De forma específica, esperam-se possíveis mudanças de postura na sala de aula, de métodos de ensino e de normas escolares.

Fonte: elaborado pelo autor.

#### 4.6 MONITORIA/TUTORIA PARA A CULTURA CORPORAL

Para além da perspectiva do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), a demanda por um maior protagonismo dos estudantes no seu próprio processo de aprendizagem faz parte de uma análise maior sobre a educação trazida por Barguil (2017). O autor nos aponta a persistência de um modelo educacional que diminui as potencialidades dos alunos, sobretudo sua capacidade autônoma de decidir, governar, agir. Por esse motivo, a categoria protagonismo assume local neste plano de ação e a ação proposta visa, mesmo que de forma tímida, reduzir esse panorama.

A implementação de um programa de monitoria/tutoria não é suficiente para modificar substancialmente a participação legítima e forte dos alunos nos processos da escola, mas, no que tange à Cultura Corporal, se mostra como uma alternativa exequível e com potencial de bons resultados. A prática de alunos e ex-alunos da instituição liderar projetos esportivos na escola não é novidade, mas muitas vezes esse processo se dá de forma espontaneísta, sem um olhar gestor que aprofunde, ratifique e potencialize a questão.

Faz-se importante registrar que programas similares são bastante comuns em outras áreas, como Português e Matemática, tendo justificativa similar no protagonismo dos alunos. Dessa forma, defende-se a proposta junto à Cultura Corporal e sua importância na formação integral dos alunos.

A ação visa sistematizar um programa que atue de forma coordenada na escola, organizando e aumentando as oportunidades com a Cultura Corporal na escola e, ao mesmo tempo, valorizando o protagonismo de alunos e ex-alunos nos projetos. O quadro 12, a seguir, apresenta a ação:

Quadro 12 – Proposta de programa de tutoria/monitoria para a Cultura Corporal

<b>O que?</b>	Programa de tutoria/monitoria para a Cultura Corporal na escola
<b>Por que?</b>	Por um lado, a proposta se justifica diante da necessidade de aumentar as oportunidades de práticas corporais na escola e a limitação de profissionais de Educação Física. Por outro, ela também se sedimenta na promoção do protagonismo estudantil orientado, organizado e seguro.
<b>Onde?</b>	Nas escolas pesquisadas, mas, sobretudo, na escola onde atua o autor do presente trabalho.
<b>Quando?</b>	A proposta pode ser divulgada, com publicação de edital, no primeiro mês de aula. Acredita-se que até o final do primeiro bimestre letivo os bolsistas possam ter sido escolhidos e os projetos, com acompanhamento, planejados. Os primeiros passos de implementação destes podem começar a partir do segundo bimestre letivo.
<b>Quem?</b>	O núcleo gestor da escola, com apoio e atuação direta dos professores de Educação Física, pode planejar todo o processo de seleção dos bolsistas. A partir da fase de planejamento e implementação dos projetos, a responsabilidade se voltaria apenas aos professores da área.
<b>Como?</b>	A ideia, primeiro, passaria por um momento de diagnóstico de possibilidades de projetos na escola, ou seja, o que as condições da escola podem assumir. Num segundo momento, o processo seletivo deve ser planejado e divulgado de forma ampla junto à comunidade escolar. Quando do planejamento dos projetos de práticas corporais, o professor de Educação Física junto com os bolsistas pode definir objetivos, horários, normas, critérios de participação, metas a serem alcançadas, dentre outras questões. Após o planejamento se pressupõe uma fase de divulgação dos projetos até o seu efetivo início. De forma processual, o professor avaliaria o projeto continuamente durante o ano e ao final do ano de forma mais detalhada (sobretudo a partir da quantidade de participantes, rendimento acadêmico, postura escolar etc.).

<b>Quanto?</b>	A proposta ideal passaria por um determinado custo relacionado ao pagamento de bolsas mensais aos tutores e monitores, o que pode ser implementado a partir dos recursos do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018c). Todavia, a escola pode pensar em diferentes contrapartidas aos bolsistas, como certificados e declarações de experiência.
<b>Resultados esperados</b>	Os resultados mais aguardados dizem respeito ao aumento de oportunidades com a Cultura Corporal na escola. De forma complementar, espera-se um incremento na cultura de participação estudantil na unidade.

Fonte: elaborado pelo autor.

#### 4.7 CRIAÇÃO DE SALA MULTIDISCIPLINAR

O espaço escolar está diretamente conectado com a corporeidade, posto que é o Corpo que experimenta as distâncias, os apertos, os confortos, as mobílias e tudo mais que um espaço apresenta. Por conseguinte, qualquer modificação espacial na escola produzirá uma modificação de experiência corporal, o que não dispensa atenção e cuidado nas mudanças propostas.

Para Escolano (1998), o espaço assume centralidade na proposta pedagógica da escola, sendo capaz de educar nossos alunos: suas possibilidades de trânsito, a decoração, os traços arquitetônicos (a existência ou não de janelas, a porta com vidro de observação, o portão de entrada podem ser exemplos), dentre outras nuances.

Corroborando, os dados da pesquisa reconhecem a importância de mudar os espaços e os limites estruturais da escola. Nesse sentido, a seguinte proposta é uma dentre várias possíveis que podem ajudar a modificar os espaços escolares. Registre-se, inclusive, que quando mais diversos os espaços da escola, maiores serão as possibilidades de ensino e mais dinâmico serão as práticas pedagógicas.

A proposta em si busca apresentar a possibilidade de, com baixo custo, readaptar uma sala de aula comum para uma configuração voltada a metodologias diferentes da tradicional aula expositiva, especialmente metodologias ativas (independente das disciplinas). O quadro 13 a seguir apresenta os detalhes da ação:

Quadro 13 - Proposta de criação de sala multidisciplinar

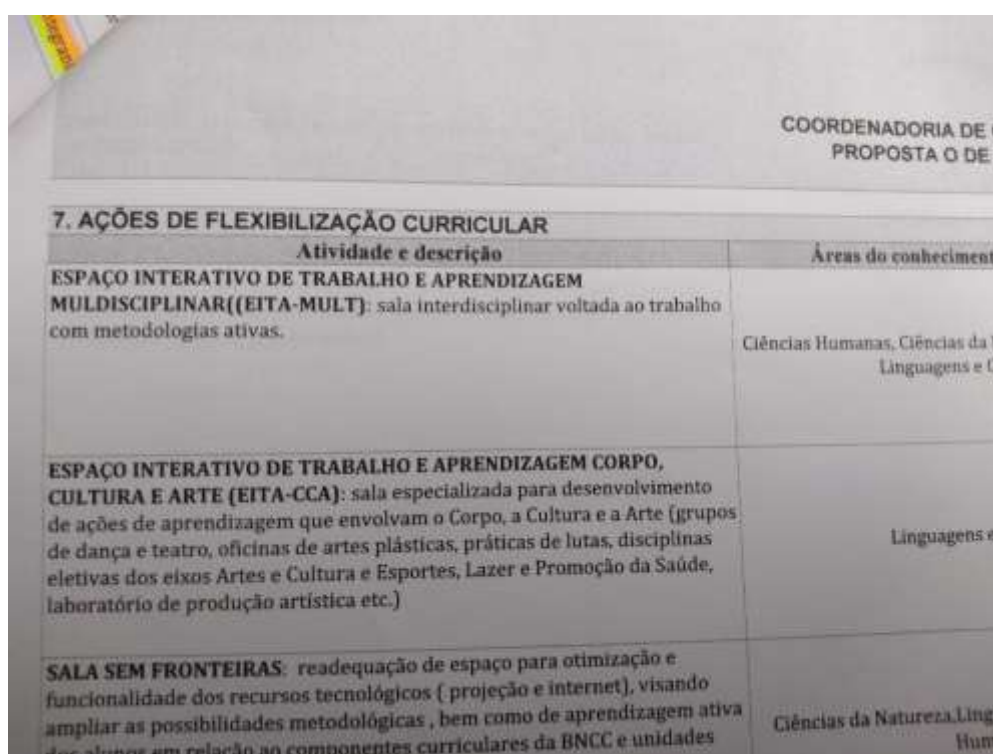
<b>O que?</b>	Criação de espaço multidisciplinar para metodologias ativas
<b>Por que?</b>	A proposta se justifica a partir da análise sobre os limites que os espaços atuais das escolas podem impor às possibilidades de ensino. De outra forma, os dados da pesquisa provenientes dos gestores das escolas pesquisadas confirmam a perspectiva de mudança.
<b>Onde?</b>	Nas escolas pesquisadas, mas, sobretudo, na escola onde atua o autor do presente trabalho.
<b>Quando?</b>	Pode ser planejado e executado em diferentes momentos havendo a disponibilidade do espaço. Caso não haja, talvez, a gestão deva decidir sobre a realocação de turmas na escola com vistas a oportunizar o espaço, sendo o momento ideal para isso o início do ano letivo. A depender das modificações que o espaço deva sofrer, talvez seja necessário esperar também um momento de férias escolares.
<b>Quem?</b>	A responsabilidade se volta ao núcleo gestor da escola.
<b>Como?</b>	Algumas possibilidades podem ser visualizadas, mas todas seguem o caminho de fugir das atuais mesas e cadeiras individuais. Pode-se substituir a sala por mesas coletivas (retangulares, para melhor ocupação do espaço) em quantidade suficiente de lugares para abarcar uma turma (por exemplo, seis mesas com seis lugares totalizando 36 assentos). De forma complementar, pode-se pensar a substituição das cadeiras por bancos (confortáveis), que ocupam menos espaço e permitem formações circulares de forma mais simples. Outra possibilidade reside na completa retirada de mesas e cadeiras e a utilização do solo (limpo, recoberto por substância encerada e a utilização da sala condicionada a retirada dos calçados antes da entrada). É possível também experimentar a sala coberta por tatames, a utilização de colchonetes, <i>puffs</i> , bolas de ginástica, dentre outros acessórios. Nas paredes, armários e estantes suspensas permitiriam demais insumos pedagógicos (folhas, cartolinas, pincéis, tesouras, jogos, cartas etc.) a disposição imediata do professor. Por fim, pode ser verificada a possibilidade de instalação de kit multimídia (projektor, caixa de som e computador), o que permitiria exibição de imagens, execução de músicas, acesso à internet, entre outras possibilidades.

<b>Quanto?</b>	Os custos variam de acordo com os insumos escolhidos para compor o ambiente, quais sejam: mesas, bancos, colchonetes, almofadas, <i>puffs</i> , tatames, projetor, caixa de som, computador, jogos etc. Importante frisar que esses custos também estão previstos no programa de implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018c).
<b>Resultados esperados</b>	Espera-se um aumento da diversidade de práticas de ensino (o que influenciará na motivação dos alunos ao estudo) com consciente reflexão sobre os benefícios dessa diversidade para aprendizagem. De forma específica ao Corpo, acredita-se que com o avanço das diversidades dos espaços da escola haja uma transformação da visão sobre a corporeidade na educação, especialmente por retirar alunos e alunas de um estado constante de passividade.

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre essa proposta, faz-se registro que ela já encontra eco na proposta de flexibilização curricular da escola do autor. A imagem 2 a seguir apresenta o planejamento:

Foto 1 - Ações de modificação de espaços previstas no plano da escola do autor



7. AÇÕES DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	
Atividade e descrição	Áreas do conhecimento
<b>ESPAÇO INTERATIVO DE TRABALHO E APRENDIZAGEM MULTIDISCIPLINAR (EITA-MULT):</b> sala interdisciplinar voltada ao trabalho com metodologias ativas.	Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Ciências Matemáticas
<b>ESPAÇO INTERATIVO DE TRABALHO E APRENDIZAGEM CORPO, CULTURA E ARTE (EITA-CCA):</b> sala especializada para desenvolvimento de ações de aprendizagem que envolvam o Corpo, a Cultura e a Arte (grupos de dança e teatro, oficinas de artes plásticas, práticas de lutas, disciplinas eletivas dos eixos Artes e Cultura e Esportes, Lazer e Promoção da Saúde, laboratório de produção artística etc.)	Linguagens e Ciências Matemáticas
<b>SALA SEM FRONTEIRAS:</b> readequação de espaço para otimização e funcionalidade dos recursos tecnológicos ( projeção e internet), visando ampliar as possibilidades metodológicas, bem como de aprendizagem ativa dos alunos em relação ao componentes curriculares da BNCC e unidades	Ciências da Natureza, Linguagens e Ciências Matemáticas

Fonte: Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) da escola do autor.



Na ordem, estão descritas as seguintes perspectivas de espaço: uma sala de mesas coletivas, uma sala sem mesas e cadeiras (com possibilidade para tatames, colchonetes etc.) e salas para o terceiro ano com instalações fixas de recursos tecnológicos (kit multimídia com projetor, caixa de som e computador).

#### 4.8 SUGESTÕES PARA A REDE DE ENSINO

Por certo, pode-se perceber que não cabe apenas às escolas a preocupação com mudanças que possam aperfeiçoar o ensino ofertado. As instâncias superiores da rede educacional podem e devem se comprometer com a superação de desafios que surgem no cotidiano das unidades. No caso da rede estadual cearense, a atenção se volta à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) e suas coordenadorias de trabalho. Nesse sentido, a presente seção não visa propor ações específicas à SEDUC/CE, mas buscar refletir sobre a importância de sua participação no processo e instigar possibilidades de atuação.

A avaliação sobre a inclusão das instâncias superiores na solução dos desafios surge da experiência do autor do trabalho como professor de Educação Física da rede estadual, mas também da provocação feita por um gestor escolar. Quando perguntado sobre a participação da escola em atividades pedagógicas externas relacionadas à Cultura Corporal, o gestor afirmou que essa questão depende bastante das oportunidades que as escolas recebem. Diante dessa constatação, percebe-se que as unidades devem buscar e criar caminhos para construir seu trabalho pedagógico, mas estas necessitam também de uma base de apoio (administrativa, política, material, pedagógica etc.).

No entanto, muitas questões fogem do próprio escopo da SEDUC/CE porque dialogam com a estrutura do funcionamento público como um todo. Para citar um exemplo, em algumas escolas visitadas pela pesquisa percebeu-se obras em andamento ou paralisadas onde os prazos foram extrapolados em muito tempo. No caso das quadras poliesportivas, a situação compromete todo o trabalho com a Cultura Corporal da escola, inviabilizando inclusive grande parte dos eventos que uma escola pode propor. Contudo, essa problemática não é um problema de exclusiva responsabilidade da secretaria, posto que os impasses surgem de diversas ordens, como por exemplo quando empresas irresponsáveis vencem as licitações e abandonam as obras (foi o caso observado em uma das escolas pesquisadas).

Acredita-se, porém, que algumas outras questões podem estar dentro das possibilidades de atuação do órgão, como, por exemplo, a demanda por recursos humanos. Como já mencionado, dentro da CODEA (Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da

Aprendizagem) localiza-se um núcleo de trabalho mais próximo da corporeidade (ligado à sexualidade e gênero). Entretanto, esse núcleo, dada a sua especificidade, não consegue abarcar todo o trabalho com o Corpo e a Cultura Corporal na escola. Para citar uma experiência, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME/FOR) possui o Núcleo de Esporte e Cultura (NEC), setor específico que trata de ações voltadas à Cultura Corporal no âmbito do município de Fortaleza. Não é o caso de avaliar o trabalho desenvolvido, mas de perceber como a promoção de um setor de trabalho específico pode fazer diferença em toda a rede educacional.

Em outro sentido, a atuação da secretaria pode ir no caminho de facilitar a lotação dos professores de Educação Física em projetos com a Cultura Corporal nas escolas. Essa não é uma decisão simples, posto que, de uma forma ou de outra, pode envolver aumento do número de professores e conseqüente aumento de custos para o estado. Entretanto, diante do razoável consenso que se tem sobre a necessidade de mais investimentos na educação, cabe então o desafio de que os custos sejam justificados e deem resultados, o que pode ser conseguido através de mecanismos de acompanhamento de projetos nas escolas. Sobre a questão, vale ressaltar também que, na prática, essa lotação acontece de forma informal, através de acordos para complementação da carga horária (professor lotado em sala de aula, mas uma parte da carga horária não entra na grade de horários comuns da turma). Tendo isso em vista, a lotação direta em projetos operaria formalizando os compromissos, o que permitiria ao gestor uma melhor condição de monitoramento do trabalho.

Outra hipótese mais ambiciosa dialoga com uma ação já existente na educação pública cearense: o Centro Cearense de Idiomas<sup>39</sup>, cujo propósito se relaciona a oferta extracurricular de cursos de línguas estrangeiras. Da mesma forma, vislumbra-se a possibilidade de criação de Centros de Formação Esportiva que tenham objetivo de atuar de forma extracurricular com oferta de aprendizagem e treinamento esportivo aos alunos com melhor rendimento acadêmico. Como falado, a proposta é ambiciosa posto que demandaria um investimento considerável para o estado, mas acredita-se que não é inoportuno registrar as ideias mesmo que razoavelmente utópicas.

Assume-se também como primordial o papel da secretaria na promoção de eventos que tematizem o Corpo e a Cultura Corporal. Sejam de caráter formativo, expositivo ou competitivo, tais eventos são oportunidades valiosas pois ambientam os alunos em novos espaços, em contato com colegas de outras escolas. Entende-se que tal proposta demanda, além

---

<sup>39</sup> Centro Cearense de Idiomas (CCI). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/centro-cearense-de-idiomas-cci/>. Acesso em: 18 nov. 2019.

dos recursos materiais, recursos humanos, mas cogita-se a possibilidade dos professores colaborarem conjuntamente na realização dos eventos.

Por fim, aponta-se a importância da SEDUC/CE na promoção de formação continuada que dialogue com temáticas sobre o Corpo e a Cultura Corporal, não só para professores de Educação Física. A falta de formação foi especulada pelo presente trabalho como uma hipótese que explica certo desprestígio com que a Corporeidade parece ser avaliado no currículo do ensino médio.

Avalia-se que é tarefa singular da secretaria promover possibilidades de reflexão sobre assuntos urgentes no cotidiano escolar e na vida de alunos e alunas. De maneira mais específica, se coloca como sugestão o fomento de materiais didáticos (cartazes, revistas em quadrinhos, vídeos etc.) que cheguem até as escolas como auxílio direto na prática pedagógica dos professores, ou mesmo sirva como campanha de sensibilização sobre diversos temas.

No intuito de contribuir diretamente com a questão, formula-se uma última proposta voltada para a formação de gestores escolares de responsabilidade direta do autor do presente trabalho. A ideia passa pela compreensão da possibilidade que este trabalho abre para instituição de diálogos sobre a Corporeidade no currículo do ensino médio. Haja vista também a implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), o senso de urgência aponta a responsabilidade que o autor tem para com a referida questão. O quadro 14 a seguir apresenta a proposta:

Quadro 14 - Proposta de formação para gestores

<b>O que?</b>	Formação para gestores da rede estadual de ensino.
<b>Por que?</b>	Diante da implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e dos desafios identificados pelo presente trabalho, a proposta se justifica como uma possibilidade de ampliação (ou mesmo pode se falar de instauração) do debate sobre a Corporeidade no currículo do ensino médio e sua importância para fomento de uma educação de qualidade.
<b>Onde?</b>	Duas alternativas são cogitadas: a própria sede da SEDUC/CE, onde a formação ganharia maior respaldo do ponto de vista formal; ou a escola do autor, que possibilita um espaço diferenciado (já existente) e atuaria de forma a exemplificar concretamente questões e aspectos da Corporeidade nos processos de ensino.

<b>Quando?</b>	A data precisa deve acolher as possibilidades do autor, mas também coadunar com o calendário escolar geral da SEDUC/CE (e conseqüentemente das escolas).
<b>Quem?</b>	A organização da formação (apoio, divulgação e fomento) acredita-se ser compartilhada entre autor e secretaria, mas todos os demais aspectos, que incluem desde o planejamento da formação e dos materiais utilizados até a formação propriamente em si, recaem sobre o autor deste trabalho.
<b>Como?</b>	A depender do apoio (político e financeiro) destinado, pode-se imaginar a formação acontecendo em um turno ou em dois turnos. De maneira geral, se buscará conduzir a formação metodologicamente de um ponto de vista dinâmico, utilizando de diferentes instrumentos de ensino (imagens, vídeos, jogos, debates, exercícios) para levantar os principais aspectos sobre a Corporeidade no currículo do ensino médio. Como uma formação para gestores, entende-se que é necessário situar as questões a partir de um enfoque administrativo geral da escola, e não situado apenas no que concerne a disciplina de Educação Física.
<b>Quanto?</b>	Os recursos financeiros necessários podem estar ligados a alimentação dos participantes da formação e possíveis materiais a serem utilizados (impressões, canetas e papel). Todavia, a depender da quantidade de participantes e do tempo de formação, o autor compromete-se com o custeio da proposta.
<b>Resultados esperados</b>	Almeja-se propiciar, sobretudo, o surgimento e/ou aumento do debate sobre a Corporeidade no currículo das diferentes escolas participantes da formação. Que os gestores possam ser propagadores das questões levantadas em suas unidades, que elaborem, baseados na experiência da formação, mas também no cotidiano próprio da escola, propostas de implementação do Novo Ensino Médio levando em conta a Corporeidade.

Fonte: elaborado pelo autor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar o contexto que cerca a Cultura Corporal em escolas estaduais de ensino médio da cidade de Fortaleza/CE participantes do Programa Ensino Médio (ProEMI). O intento focou nas relações que o tema constrói com a dinâmica da gestão escolar e pretendeu viabilizar possíveis caminhos para superação de desafios que poderiam existir na promoção de diálogos e práticas sobre o Corpo e a Cultura Corporal na implementação curricular do Novo Ensino Médio.

Num primeiro momento, objetivou-se adentrar na conjuntura que cerca o trabalho buscando caracterizar a fase de ensino e o público desta frente a ângulos históricos, sociais e pedagógicos. Integrou-se à apreciação duas propostas de modificação curricular, quais sejam, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a recente aprovada reforma curricular nomeada Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). Ainda na mesma leitura buscou-se aproximação com conceitos que cercam a Cultura Corporal e com a realidade local onde a pesquisa foi desenvolvida.

Um primeiro movimento de pesquisa foi de caráter documental sobre os projetos descritos de modificação curricular. Identificou-se junto ao ProEMI ao longo dos seus dez anos de existência um total de 7 documentos que buscavam orientar a implementação de inovações curriculares nas escolas de ensino médio. A partir de olhar específico que relativo à Cultura Corporal, percebeu-se que o programa trazia consigo a importância do tema no currículo, mas essa importância era apresentada de forma muito resumida, tímida, superficial. Quanto ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), que tem relação concreta com a BNCC aprovada para a fase de ensino (BRASIL, 2018a), percebeu-se que a proposta não avança o tema da Cultura Corporal no ensino médio, podendo mesmo ser considerada um retrocesso por supervalorizar uma perspectiva cognitivista.

Ainda de caráter documental, foram feitas pesquisas junto às Propostas de Redesenho Curricular (PRC) do último edital do ProEMI das 32 escolas de Fortaleza/CE que participaram do programa. Essa análise descrever como se apresentava o Campo de Integração Curricular (CIC) Cultura Corporal nas proposições das escolas. Num primeiro momento, percebeu-se que apenas 13 escolas utilizaram o CIC Cultura Corporal nas suas possibilidades de inovação curricular. Em abordagem qualitativa das proposições dessas treze escolas, elencou-se cinco categorias de análise: Protagonismo, Espaços escolares, Corpo social, Corpo Emocional, Corpo Cinestésico. Destas, percebeu-se grande predominância nas propostas na perspectiva de um

corpo cinestésico (experiências corporais-cinestésicas diferentes, que vão além da leitura, da escrita e da fala, ou seja, da dimensão cognitiva) e certa escassez nas demais categorias.

No segundo capítulo, iniciou-se um aprofundamento de demarcações teóricas importantes do trabalho, com a ajuda de Apple (2008) e Goodson (2013) sobre a compreensão do currículo como uma disputa política envolta em relações de poder; Escolano (1998) e sua interpretação sobre o potencial pedagógico do espaço escolar; Abed (2016) e a contribuição das competências socioemocionais; Louro (2000) e a normatização dos corpos; Pnud (2016) e a importância da escola como garantidora de atividades físicas e esportivas; Serva (1997) e o destaque de uma gestão orientada pela autonomia, pelo diálogo, pelo respeito, pela liberdade; Trigo e Costa (2008) e proposição de uma gestão com orientação poética, criativa, reflexiva, alegre; dentre outras contribuições.

Em seguida, detalhou-se os caminhos da pesquisa de campo que se utilizou de três instrumentos distintos de coleta de dados: um questionário geral de diagnóstico da escola (APÊNDICE A) aplicado quando da visita do pesquisador a unidade escolar; um questionário de percepções sobre a Cultura Corporal e o ProEMI para gestores escolares (APÊNDICE B) enviado por e-mail/aplicativo de mensagens num formato online; e um questionário de percepções sobre a Cultura Corporal e o ProEMI para professores de Educação Física da escola (APÊNDICE C) também no modelo online.

Os resultados encontrados pela pesquisa de campo produziram outro olhar sobre a realidade observada, como apresentou o quadro 3 ao final do capítulo 2. Na tentativa de sintetizar desafios mais importantes após o cruzamento de todos os dados, o quadro 4 elencou um total de 7 possibilidades de criação/ampliação/aperfeiçoamento de espaços, atividades e práticas pedagógicas que buscassem auxiliar a implementação do Novo Ensino Médio potencializando a Cultura Corporal no currículo. O último e derradeiro capítulo apresentou sugestões de ações que visassem atuar nas lacunas de possibilidades identificadas.

À guisa de uma conclusão, assevera-se a transitoriedade deste trabalho bem como a sua parcialidade num universo de experiências que envolve a educação pública brasileira. Nesse sentido, encaminha-se o desejo por novos escritos que possam ajudar a alargar o horizonte de compreensão sobre a Cultura Corporal no currículo do ensino médio, suas potencialidades, seus limites, sua realidade particular no seio educacional brasileiro. Registra-se, por fim, que a Cultura Corporal carece de um olhar mais atencioso, mas esta não é uma demanda que se volta apenas às escolas. É indispensável que as instâncias educacionais superiores ponderem que uma verdadeira educação integral necessita de uma escola com diversidade de oportunidades.

## REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez., 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24560/1/S0101-73302013000400008.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Ars Poetica, 1981.
- APPLE, Michael. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 39-59.
- ARMSTRONG, Thomas. Adolescência: aventuras na hora lusco-fusco. In: ARMSTRONG, Thomas. **Odisséia do desenvolvimento humano: navegando pelos 12 estágios da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 143-163.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 131-164.
- BARGUIL, Paulo Meireles. Aprendizagem em múltiplos espaços-tempos. In: BARGUIL, Paulo Meireles. (org.). **Aprendiz, docência e escola: novas perspectivas**. Fortaleza: Impreco, 2017. p. 199-231.
- BORGES, Leticia Oliveira. A produção de identidades através dos uniformes escolares: significação e conceituação. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, jul.-dez., 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59777>. Acesso em: 2 jan. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 set. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.907, de 6 de julho de 1994**. Determina que o modelo de fardamento escolar adotado nas escolas públicas e privadas não possa ser alterado antes de transcorrido cinco anos. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8907.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8907.htm). Acesso em: 16 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de

28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1). Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**. Abr. 2009a. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_medioinovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático**: PNLD, 2018b. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**: Documento orientador da Portaria nº 649/2018. 2018c. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documento-orientador.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009b**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Set. 2009c. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. 2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192). Acesso em: 3 nov. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. 2013b. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador - adesão. Out. 2016b. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentoOrientadorEMI.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018d**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: educação física. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2 ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015b. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8). Acesso em: 25 set. 2018.

BUENO, Clarissa; WEY, Daniela. Gênese e ontogênese do ritmo de sono/vigília em humanos. **Revista da Biologia**, v. 9, n. 3, p. 62-67, dez., 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revbiologia/article/view/114830>. Acesso em: 25 maio 2019.

CAMARGO, Ewerton Franco de. **As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro - ProEMI/JF**. 2015. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/EWERTON-FRANCO-DE-CAMARGO.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017a**. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Fortaleza: Assembleia

Legislativa do Ceará, [2019]. Disponível em: [https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/download/5441\\_788e8a352deb7b75a2c19b9490921715](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/download/5441_788e8a352deb7b75a2c19b9490921715). Acesso em: 6 nov. 2019.

CEARÁ. **Plano de Atendimento Global (PAG)**: Programa Ensino Médio Inovador. 2017b. Fortaleza: SEDUC, [2019].

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio**: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias. Fortaleza: SEDUC, 2008. Disponível em: [http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro\\_linguagens\\_codigos\\_e\\_cuas\\_tecnologias.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro_linguagens_codigos_e_cuas_tecnologias.pdf). Acesso em: 13 maio 2018.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Metodologias de Apoio**: matrizes curriculares para ensino médio. Fortaleza: SEDUC, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro\\_matrizes\\_curriculares.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro_matrizes_curriculares.pdf). Acesso em: 13 maio 2018.

COUTO, Giselle Eulina Santos Bezerra; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Filosofia encarnada sobre a afetividade na escola: uma pesquisa sociopoética. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; BARROS JUNIOR, Francisco Oliveira (org.). **Corpografia**: multiplicidades em fusão. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 107-122.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

DAMETTO, Jarbas; SOLIGO, Valdecir. Sujeito e disciplinamento: contribuições de Michel Foucault para pensar a educação formal. **Travessias (Unioeste)**, Cascavel, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3293/2600>. Acesso em: 25 set. 2018.

DAMKE, Elói Junior; WALTER, Silvana Anita; SILVA, Eduardo Damião da. A Administração é uma Ciência?: Reflexões Epistemológicas acerca de sua Cientificidade. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 12, n. 28, p. 125-144, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/17390>. Acesso em: 13 maio 2018.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz: revista de educação física**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20835/WOS000284782500019.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 13 maio 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Escola-espço e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao. ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/16542/o-metodo-de-pesquisa-survey>. Acesso em: 29 jul. 2019.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GROSSMAN, Eloísa. A adolescência através dos tempos. **Adolescência Latinoamericana**, Buenos Aires, v. 1, n. 2, p. 68-74, 1998. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=292030&indexSearch=ID>. Acesso em: 20 out. 2019.

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

INEP. **Resumo Técnico: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2018a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2017/ResumoTecnico\\_Ideb\\_2005-2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf). Acesso em: 3 nov. 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_educacao\\_basica\\_2017.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2017.zip). Acesso em: 6 nov. 2018.

ISHIZEKI, Ayano et al. Influence of breakfast on hemodynamics after lunch – a sonographic evaluation of mesenteric and cervical blood flows. **Clinical Physiology and Functional Imaging**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 226-229, maio, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cpf.12556>. Acesso em: 15 out. 2019.

ISLEB, Vivian. Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **O ensino médio, suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 49-68. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Ensino-medio-e-suas-politicasWEB.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O Programa Ensino Médio Inovador como indutor ao redesenho curricular: pontos e contrapontos. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **O ensino**

**médio, suas políticas, suas práticas:** estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 69-88. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Ensino-medio-e-suas-politicasWEB.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2013. p. 1-17. Disponível em: [http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_05\\_norakrawcyk\\_gt05.pdf](http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf). Acesso em: 21 abr. 2018

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, dec. 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032>. Acesso em: 6 nov. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>. Acesso em: 25 dez. 2018.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolas e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>. Acesso em: 6 jan. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MATUS, Carlos. O plano como aposta. **São Paulo em Perspectiva**, [s. l.], v. 4, n. 5, p.28-42, out/dez, 1991. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n04/v05n04\\_07.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n04/v05n04_07.pdf). Acesso em: 9 nov. 2019.

MEREGE FILHO, Carlos Alberto Abujabra et al. Influência do exercício físico na cognição: uma atualização sobre mecanismos fisiológicos. **Rev. Bras. Med. Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 237-241, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbme/v20n3/1517-8692-rbme-20-03-00237.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 159-176, mar. 2018.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10788/7196>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a06.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de Cultura Corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, [s. l.], v. 20, n. 2, jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/38103>. Acesso em: 30 out. 2018.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PNUD. **Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil**: 2016. Brasília, DF: PNUD/ INEP, 2016. Disponível em: <https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/publicacoes/pessoas/caderno-de-desenvolvimento-humano-sobre-as-escolas-ativas-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é vida**: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Brasília, DF: PNUD, 2017. Disponível em: [http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/PNUD\\_RNDH\\_completo.pdf](http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/PNUD_RNDH_completo.pdf). Acesso em: 13 maio 2018.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 575-588, jul./set. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4026046>. Acesso em: 16 nov. 2018.

RIBEIRO, Sidarta. Tempo de cérebro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 77, p. 07-22, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n77/v27n77a02.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Francisca Natália. Políticas educacionais e currículo: traduções e ressignificações no contexto escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 653 - 675, abr.-jun., 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/19888>. Acesso em: 30 out. 2018.

SERVA, Maurício. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 18-30, abr./jun., 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v37n2/a03v37n2.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro; COLONTONIO, Eloise Medice. Programa Ensino Médio Inovador: análise dos Projetos de Reestruturação Curricular em três estados brasileiros. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **O ensino médio, suas políticas, suas práticas**: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 89-111. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Ensino-medio-e-suas-politicasWEB.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0910.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

SILVEIRA, Daniel. Desemprego entre os jovens é superior ao dobro da taxa geral, aponta IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 17 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/17/desemprego-entre-os-jovens-e-superior-ao-dobro-da-taxa-geral-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 23 set. 2018.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas Públicas do Ensino médio: iniciativas governamentais e o ensino médio inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/51/48>. Acesso em: 13 maio 2018.

SMOLE, Katia Cristina Stocco. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

SOUZA, Camila Maria Cunha de. A formação de um conceito: protagonismo. In: SOUZA, Camila Maria Cunha de. **Protagonismo estudantil em escolas estaduais de educação profissional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. p. 36-43. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/00003c/00003c30.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ep/article/view/100439>. Acesso em: 15 set. 2018.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p.

478-504, 2018. Disponível em:  
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4896/pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 177-201, jul./dez. 2003. Disponível em:  
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>. Acesso em: 29 jul. 2019.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 192-202, 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIGO, João Ribeiro; COSTA, Jorge Adelino. Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-581, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Organização e políticas de ensino médio no Ceará. In: VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. (org.). **Políticas de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016. p. 43-66. Disponível em: <http://www.uece.br/uece/dmdocuments/Livro%20Políticas.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.

ZANON, Alencar Luiz. É expressamente proibido usar boné na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Enfrentamento à violência na escola** (Série Cadernos Temáticos). Curitiba: SEED/PR, 2010. p. 54-65. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/tematico\\_violencia\\_voll.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_violencia_voll.pdf). Acesso em: 25 dez. 2018.

## APÊNDICE A – Diagnóstico Geral das Escolas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O presente instrumento é de uso interno da pesquisa “CORPO EM MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA PARTICIPANTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR”, de autoria de André Luiz Cyrino Oliveira, professor da rede estadual de educação do Ceará e aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

<b>Diagnóstico geral da unidade escolar</b>	
<b>SEÇÃO 1</b>	
<b>Diagnóstico de normas e estruturas</b>	
1. Qual a quantidade de alunos matriculados no ensino médio em 2019? (tomar como recorte o número enviado ao Censo Escolar)	<input type="checkbox"/> Até 400
	<input type="checkbox"/> Até 700
	<input type="checkbox"/> Até 1000
	<input type="checkbox"/> Acima de 1000
2. A escola possui quadra de esportes coberta?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
3. A escola possui sala própria para materiais de Educação Física?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
4. A escola possui sala própria para atividades artísticas como dança e teatro?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
5. A escola possui sala/espço próprio para descanso (“cochilo”) dos alunos?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
6. A escola possui sala com mesas coletivas para trabalho pedagógico?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
7. A escola possui vestiário/banheiro para banho dos alunos?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
8. A escola possui banheiro adaptado para cadeirante?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
9. A escola permite beijo na boca entre namorados(as) no seu espaço?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não



	<input type="checkbox"/> Outra
10. A escola utiliza o nome social de aluno(a)transgênero?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
11. A escola exige uniforme escolar em dias letivos comuns?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
12. A escola possui uniforme próprio para as aulas de Educação Física?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
13. A bermuda/short faz parte do uniforme escolar?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
14. A chinela de dedo faz parte do uniforme escolar?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
15. A escola modificou alguma norma sobre vestimenta nos últimos três anos?	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
<b>SEÇÃO 2</b>	
<b>Diagnóstico de atividades pedagógicas</b>	
16. Com que frequência a escola participa de eventos externos (competições, mostras, passeios etc.) de prática física/esportiva?	<input type="checkbox"/> Nunca
	<input type="checkbox"/> Anualmente
	<input type="checkbox"/> Semestralmente
	<input type="checkbox"/> Bimestralmente
	<input type="checkbox"/> Mensalmente
	<input type="checkbox"/> Outra
17. A escola possui projeto/atividade extracurricular de esporte disponível aos alunos?	<input type="checkbox"/> Sim, durante todo o ano
	<input type="checkbox"/> Sim, durante parte do ano
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
18. A escola possui projeto/atividade de lutas extracurricular disponível aos alunos?	<input type="checkbox"/> Sim, durante todo o ano
	<input type="checkbox"/> Sim, durante parte do ano
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
19. Com que frequência a escola participa de eventos artísticos externos que envolvem dança e/ou música e/ou teatro (competições, mostras, passeios etc.)?	<input type="checkbox"/> Nunca
	<input type="checkbox"/> Anualmente
	<input type="checkbox"/> Semestralmente
	<input type="checkbox"/> Bimestralmente
	<input type="checkbox"/> Mensalmente
	<input type="checkbox"/> Outra
20. A escola possui projeto/atividade extracurricular de dança e/ou teatro disponível aos alunos?	<input type="checkbox"/> Sim, durante todo o ano
	<input type="checkbox"/> Sim, durante parte do ano
	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Outra
21. Com que frequência a escola realiza atividades sobre saúde mental (palestras,	<input type="checkbox"/> Nunca
	<input type="checkbox"/> Anualmente
	<input type="checkbox"/> Semestralmente

aulas de campo, seminários etc.) para/com os alunos?	<input type="checkbox"/> Bimestralmente
	<input type="checkbox"/> Mensalmente
	<input type="checkbox"/> Outra
22. Com que frequência a escola promove atividades sobre sexualidade (palestras, aulas de campo, seminários etc.) para/com os alunos?	<input type="checkbox"/> Nunca
	<input type="checkbox"/> Anualmente
	<input type="checkbox"/> Semestralmente
	<input type="checkbox"/> Bimestralmente
	<input type="checkbox"/> Mensalmente
	<input type="checkbox"/> Outra
23. Com que frequência a escola realiza atividades (palestras, aulas de campo, seminários etc.) que discutam opressões de raça/cor para/com os alunos?	<input type="checkbox"/> Nunca
	<input type="checkbox"/> Anualmente
	<input type="checkbox"/> Semestralmente
	<input type="checkbox"/> Bimestralmente
	<input type="checkbox"/> Mensalmente
	<input type="checkbox"/> Outra
24. Com que frequência a escola organiza atividades que tematizem higiene/cuidados com o corpo (palestras, aulas de campo, seminários etc.) para/com os alunos?	<input type="checkbox"/> Nunca
	<input type="checkbox"/> Anualmente
	<input type="checkbox"/> Semestralmente
	<input type="checkbox"/> Bimestralmente
	<input type="checkbox"/> Mensalmente
	<input type="checkbox"/> Outra
25. Com que frequência a escola realiza atividades sobre opressões de gênero para/com os alunos?	<input type="checkbox"/> Nunca
	<input type="checkbox"/> Anualmente
	<input type="checkbox"/> Semestralmente
	<input type="checkbox"/> Bimestralmente
	<input type="checkbox"/> Mensalmente
	<input type="checkbox"/> Outra

## APÊNDICE B – Questionário para Gestores Escolares



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A presente pesquisa é parte do projeto “CORPO EM MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA PARTICIPANTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR”, de autoria de André Luiz Cyrino Oliveira, professor da rede estadual de educação do Ceará e aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A pesquisa tem por objetivo levantar informações das escolas pesquisadas bem como percepções de professores e gestores sobre a dinâmica da Cultura Corporal na fase do ensino médio. Para tanto, busca-se resgatar a experiência oriunda do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a auxiliar no processo de implementação do Novo Ensino Médio (reforma aprovada em 2016).

Sua participação é de extrema importância. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração e dedicação na respostas do questionário. Afirmamos que as informações aqui obtidas servirão única e exclusivamente para fins acadêmicos. Asseveramos também que o anonimato da escola e dos respondentes está garantido quando da apresentação dos dados no trabalho.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “CORPO EM MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA PARTICIPANTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR”. Nesta pesquisa pretendemos levantar informações das escolas pesquisadas, bem como percepções de professores e gestores sobre a dinâmica da Cultura Corporal na fase do ensino médio. Diante da proposta de um Novo Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), acreditamos que seja premente repensar e recriar a cultura que envolve o corpo do aluno na escola, sobretudo para vislumbrar possibilidades de ensino inovadoras e uma nova cultura escolar que abrace a diversidade e a complexidade do corpo humano. Para esta pesquisa adotaremos o seguinte procedimento: aplicação de um questionário com perguntas objetivas (online ou impresso, a depender da necessidade individual do convidado). Espera-se que a presente pesquisa contribua na implementação do Novo Ensino

Médio na rede pública estadual de ensino do Ceará a partir de reflexões sobre o Corpo e a Cultura Corporal, bem como com proposições pedagógicas concretas.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Você concorda em participar da presente pesquisa e autoriza que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos?

Sim  Não

<b>Identificação do respondente</b>	
Email:	
Nome da escola:	
Qual cargo ocupa na gestão da escola?	<input type="checkbox"/> Coordenador <input type="checkbox"/> Diretor
Há quanto tempo atua em cargo de gestão escolar? (contabilizar tempo em todas as escolas e gestões que atuou)	<input type="checkbox"/> Até 2 anos
	<input type="checkbox"/> Até 5 anos
	<input type="checkbox"/> Até 10 anos
	<input type="checkbox"/> Acima de 10 anos
Qual sua área de formação inicial? (em caso de mais de uma formação, responder a partir da primeira cronologicamente concluída)	<input type="checkbox"/> Linguagens
	<input type="checkbox"/> Ciências Humanas
	<input type="checkbox"/> Ciências da Natureza
	<input type="checkbox"/> Matemática
	<input type="checkbox"/> Outra
Possui pós-graduação em gestão escolar concluída?	<input type="checkbox"/> Sim, doutorado
	<input type="checkbox"/> Sim, mestrado
	<input type="checkbox"/> Sim, especialização
	<input type="checkbox"/> Não

<b>SEÇÃO 1</b>	
<b>Percepções sobre o Corpo e a Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio</b>	
1. Os métodos de ensino (independente da área) deveriam retirar o corpo do aluno da passividade de estar apenas sentado observando e escutando.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
2. Disciplinas que abordam outras dimensões corporais (além da intelectual), como Arte e Educação Física, deveriam ser mais valorizadas no currículo do ensino médio.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
3. O aspecto disciplinar das escolas de ensino médio busca padronizar o corpo dos alunos.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
4. As emoções, os sentimentos dos alunos são negligenciados pelo currículo do ensino médio.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
5. A sala de aula do ensino médio deveria ser modificada para possibilitar métodos de ensino diversos.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
6. As normas das escolas de ensino médio deveriam ser mais flexíveis quanto ao uniforme escolar.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
7. A escola não deve impedir a demonstração de afeto, carinho entre alunos.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
<b>SEÇÃO 2</b>	
<b>Percepções relacionadas à Cultura Corporal na escola após o desenvolvimento do ProEMI</b>	
Participou da escrita das ações do eixo Cultura Corporal do Plano de Redesenho Curricular do ProEMI (edital de 2016)?	a) Sim, muito
	b) Sim, um pouco
	c) Não
Estava presente na escola, como gestor, no período da implementação das ações do eixo Cultura Corporal do Plano de Redesenho Curricular do ProEMI (edital de 2016)?	a) Sim
	b) Não
<b>* As próximas perguntas devem ser respondidas se a resposta da questão anterior foi "SIM". Se respondeu "NÃO", o questionário termina aqui.</b>	
1. O ProEMI ampliou a participação da Cultura Corporal (esporte, dança, luta, ginástica etc.) no currículo da escola?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não
2. O ProEMI propiciou reflexões sobre o Corpo (gênero, cor/raça, sexualidade etc.) na escola?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco

	<input type="checkbox"/> Não
3. O ProEMI valorizou o trabalho pedagógico com as emoções e os sentimentos dos alunos?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não
4. A gestão da escola valorizou as ações da Cultura Corporal do ProEMI como fundamentais para o currículo da escola?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não
5. As ações do eixo Cultura Corporal do ProEMI receberam apoio financeiro adequado para sua execução?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não
6. A relação da gestão escolar com o(s) professor(es) de Educação Física foi aprimorada após o ProEMI?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não
7. O ProEMI possibilitou a diversificação de espaços pedagógicos da escola?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não

## APÊNDICE C – Questionário para Professores de Ed. Física



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A presente pesquisa é parte do projeto “CORPO EM MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA PARTICIPANTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR”, de autoria de André Luiz Cyrino Oliveira, professor da rede estadual de educação do Ceará e aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A pesquisa tem por objetivo levantar informações das escolas pesquisadas bem como percepções de professores e gestores sobre a dinâmica da Cultura Corporal na fase do ensino médio. Para tanto, busca-se resgatar a experiência oriunda do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a auxiliar no processo de implementação do Novo Ensino Médio (reforma aprovada em 2016).

Sua participação é de extrema importância. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração e dedicação na respostas do questionário. Afirmamos que as informações aqui obtidas servirão única e exclusivamente para fins acadêmicos. Asseveramos também que o anonimato da escola e dos respondentes está garantido quando da apresentação dos dados no trabalho.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “CORPO EM MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA PARTICIPANTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR”. Nesta pesquisa pretendemos levantar informações das escolas pesquisadas, bem como percepções de professores e gestores sobre a dinâmica da Cultura Corporal na fase do ensino médio. Diante da proposta de um Novo Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), acreditamos que seja premente repensar e recriar a cultura que envolve o corpo do aluno na escola, sobretudo para vislumbrar possibilidades de ensino inovadoras e uma nova cultura escolar que abrace a diversidade e a complexidade do corpo humano. Para esta pesquisa adotaremos o seguinte procedimento: aplicação de um questionário com perguntas objetivas (online ou impresso, a depender da necessidade individual do convidado). Espera-se que a presente pesquisa contribua na implementação do Novo Ensino

Médio na rede pública estadual de ensino do Ceará a partir de reflexões sobre o Corpo e a Cultura Corporal, bem como com proposições pedagógicas concretas.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Você concorda em participar da presente pesquisa e autoriza que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos?

Sim

Não

<b>Identificação do respondente</b>	
Email (apenas para registro):	
Nome da escola:	
Há quanto tempo atua no magistério (contabilizando todas as escolas pelas quais passou)?	<input type="checkbox"/> Até 5 anos
	<input type="checkbox"/> Até 10 anos
	<input type="checkbox"/> Até 15 anos
	<input type="checkbox"/> Acima de 15 anos
Possui pós-graduação concluída?	<input type="checkbox"/> Sim, doutorado
	<input type="checkbox"/> Sim, mestrado
	<input type="checkbox"/> Sim, especialização
	<input type="checkbox"/> Não
<b>SEÇÃO 1</b>	
<b>Percepções sobre a relação da gestão escolar com o Corpo e a Cultura Corporal</b>	
1. Recebo o apoio necessário da gestão da escola para desenvolver um trabalho de qualidade com a Cultura Corporal.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
2. A Cultura Corporal em minha escola recebe dotação orçamentária adequada para realização de um trabalho de qualidade.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco



	<input type="checkbox"/> Não concordo
3. Minha disciplina é valorizada pela gestão da escola no mesmo patamar ou acima das demais disciplinas.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
4. Sou convidado a participar da construção de projetos/programas da escola.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
5. Os espaços da escola atendem as necessidades de um trabalho de qualidade com a Cultura Corporal.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
6. A gestão da escola compreende a importância da Cultura Corporal no currículo do ensino médio.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
7. As normas da escola a respeito do uniforme escolar são adequadas.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
8. A escola promove eventos que tematizam o Corpo e a Cultura Corporal em quantidade e qualidade adequada.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
9. A escola oferece condições satisfatórias para o desenvolvimento de atividades/projetos extracurriculares com esporte.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
10. A escola oferece condições satisfatórias para o desenvolvimento de atividades/projetos extracurriculares com ginástica e/ou dança e/ou luta.	<input type="checkbox"/> Concordo muito
	<input type="checkbox"/> Concordo
	<input type="checkbox"/> Concordo pouco
	<input type="checkbox"/> Não concordo
<b>SEÇÃO 2</b>	
<b>Percepções relacionadas à Cultura Corporal na escola após o desenvolvimento do ProEMI</b>	
14. Você participou da escrita das ações do Cultura Corporal do Plano de Redesenho Curricular do ProEMI (edital de 2016)?	a) Sim, muito
	b) Sim, um pouco
	c) Não
15. Você estava presente na escola no período da implementação das ações do eixo Cultura Corporal do Plano de Redesenho Curricular do ProEMI (edital de 2016)?	a) Sim
	b) Não
<b>* As próximas perguntas devem ser respondidas se a resposta da questão anterior foi "SIM". Se respondeu "NÃO", o questionário termina aqui.</b>	
1. O ProEMI ampliou a participação da Cultura Corporal (esporte, dança, luta, ginástica etc.) no currículo da escola?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não

2. O ProEMI propiciou reflexões sobre o Corpo (gênero, cor/raça, sexualidade etc.) na escola?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não
3. O ProEMI valorizou o trabalho pedagógico com as emoções e os sentimentos dos alunos?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não
4. A gestão da escola valorizou as ações da Cultura Corporal do ProEMI como fundamentais para o currículo da escola?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não
5. As ações do eixo Cultura Corporal do ProEMI receberam apoio financeiro adequado para sua execução?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não
6. A relação da gestão escolar com o(s) professor(es) de Educação Física foi aprimorada após o ProEMI?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não
7. O ProEMI possibilitou a diversificação de espaços pedagógicos da escola?	<input type="checkbox"/> Sim, muito
	<input type="checkbox"/> Sim, razoável
	<input type="checkbox"/> Sim, pouco
	<input type="checkbox"/> Não