

A stylized illustration where the upper part is a tree with a dense canopy of yellow leaves and a grey trunk. The trunk extends downwards and becomes the waist of a human figure. The human figure is drawn with simple black outlines, showing a torso with a grid-like pattern on the waistband and legs. The background is white with some faint decorative elements like small circles and arrows.

**A EDUCAÇÃO DO CORPO NA
ESCOLA-PARQUE 210/211 SUL DE
BRASÍLIA**

Tayanne da Costa Freitas



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

A EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA-PARQUE 210/211 SUL DE BRASÍLIA

Tayanne da Costa Freitas

BRASÍLIA
2020

TAYANNE DA COSTA FREITAS

A EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA-PARQUE 210/211 SUL DE BRASÍLIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ingrid Dittrich Wiggers

BRASÍLIA
2020

TAYANNE DA COSTA FREITAS

A EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA-PARQUE 210/211 SUL DE BRASÍLIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação.

Defendida e aprovada em: Brasília, 11 de fevereiro de 2020

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ingrid Dittrich Wiggers
Presidente - FE/UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Paula Vasconcelos d'Escragnolle Taunay
SEE/DF

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos
FE/UnB

Prof^a. Dr^a. Benedetta Bisol
FE/UnB

Prof^a. Dr^a. Márcia Buss-Simão
CED/UFSC

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fe Freitas, Tayanne da Costa
A educação do corpo na escola-parque 210/211 Sul de
Brasília / Tayanne da Costa Freitas; orientador Ingrid
Dittrich Wiggers. -- Brasília, 2020.
240 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2020.

1. Educação Física. 2. Educação do corpo. 3. Infância. 4.
Escola-parque. I. Wiggers, Ingrid Dittrich, orient. II.
Título.

Às crianças e suas infâncias.

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

Ao terminar esta tese resta-me registrar sinceros agradecimentos aos que passaram e contribuíram de diversas formas para amenizar esta árdua jornada de amadurecimento acadêmico e pessoal.

Nenhum empreendimento é realizado de forma fácil e sem esforço, portanto agradeço aos meus pais, Ivan e Anatalia, pelo amor, dedicação e compreensão nas minhas ausências. Sou grata, sobretudo, pelos incentivos e por terem me proporcionado chegar até aqui.

Aos meus queridos irmãos, obrigada. Agradeço por estarem presentes em todos os momentos desta caminhada.

À professora Ingrid Wiggers, por ter assumido a orientação desta pesquisa de forma carinhosa, respeitando os meus limites, fazendo-me encontrar força e confiança para terminá-la. Obrigada pela confiança depositada em mim, desde o nosso primeiro encontro, em 2007.

À professora Dulce Maria Figueira de Almeida, por acompanhar toda a minha trajetória acadêmica, desde a graduação até a qualificação do projeto de tese. Sua contribuição foi primordial para a construção deste texto.

Aos professores: Maria Paula Vasconcelos d'Escragnolle Taunay, Juarez José Tuchinski dos Anjos e Benedetta Bisol, pelas inúmeras orientações no dia da qualificação do projeto de tese. Sou grata ainda mais por novamente aceitarem ler este texto final e comporem a banca de avaliação deste doutorado.

À professora Márcia Buss-Simão, por aceitar, prontamente, participar da minha banca de avaliação de defesa da tese.

A todos os professores das disciplinas cursadas durante o doutorado, pois de toda forma colaboraram com esta produção.

A todos os funcionários da FE/UnB e também da FEF/UnB, sempre dispostos a ajudar.

Aos colegas do IMAGEM, pelos olhares críticos aos meus textos e pelas riquíssimas contribuições que sempre fizeram. Além disso, sou grata pelas demonstrações de amizade e companheirismo.

Ao meu amigo Mayrhon, que esteve presente nos melhores momentos e nos momentos mais difíceis desta jornada. Muito obrigada por sua cumplicidade e parceria.

Aos amigos da minha sempre escola de trabalho, CEF 27: Leonardo, Nilda, Rodrigo, Paulinho, Ludmilla, Aline, Maria Joaquina, Netto, Isabela. À Ana Paula e à Janete e suas queridas filhas, Laureen e Bianca, respectivamente, que me fizeram dois lindos desenhos. Agradeço especialmente à Fabi, por todas as traduções realizadas.

À minha amiga Fernanda. Sua amizade não tem preço. Obrigada pelas sábias palavras e conselhos, mesmo aqueles bem difíceis de engolir e seguir. Além disso, agradeço pela sua paciência em relação à minha ansiedade, especialmente quando lhe pedia para fazer as traduções do português para o inglês e vice-e-versa.

À Taiza e a toda a sua família, por me “adotarem”.

À Esther Rocha pela criação da capa desta tese.

Agradeço a todos os meus amigos, que são muitos.

À coordenadora da escola-parque 210/211 Sul, Denise Souza, por me receber tão lindamente. Aos professores dessa escola: Fábio, Flávia, Marcelo e Dani, por me acolherem em suas aulas. A toda a equipe da escola-parque 210/211 Sul, por possibilitar que uma ideia de pesquisa se tornasse material. O resultado está aqui.

Às crianças que deram “corpo” a esta pesquisa, o meu mais sincero agradecimento e minhas saudades. Obrigada pelos desenhos confeccionados, tanto os que pedi, quanto os que recebi espontaneamente. Lindinhos, aprendi muito com vocês...

Agradeço ainda à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por me proporcionar uma caminhada mais tranquila, uma vez que pude dedicar-me exclusivamente ao doutorado.

Sou grata também à Consuelo pelo excelente trabalho de revisão. À Sandra, pelo seu trabalho de formatação.

Gente, quero simplesmente dizer que agradeço a todos (mesmo àqueles cujos nomes não estejam aqui explicitados) que de alguma forma participaram do sonho que se faz materializado neste texto. Obrigada por todos os gestos, saberes e fazeres que foram dedicados à elaboração desta tese.

RESUMO

Esta pesquisa em nível de doutorado teve como objetivo analisar a educação do corpo de crianças nos diversos tempos e espaços da escola-parque 210/211Sul, em Brasília-DF. As escolas-parque configuram referência que ocupou lugar de destaque no Plano de Construções Escolares de Brasília, e que em parceria com as escolas-classe oportunizam às crianças atividades complementares de caráter esportivo, recreativo e artístico. Além disso, essa instituição apresenta elementos arquitetônicos, históricos e filosóficos edificadas com personalidade arrojada, sugerindo uma intencionalidade de educação do corpo e um entusiasmo para com a infância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-metodológica, fundamentada em aspectos da etnografia e nos estudos da infância que se apresentam como um campo de conhecimento composto por diversos referenciais teóricos, metodológicos e analíticos. O trabalho de campo foi realizado entre março e setembro de 2018, em uma turma de 15 crianças, a maioria com idade entre 8 e 9 anos. As informações foram produzidas por meio de observação participante, produção de desenhos e conversas com as crianças, além de imagens fotográficas. No decorrer do estudo foram evidenciados processos de educação do corpo, marcados pelo controle gradativo das manifestações corporais, por meio de preceitos disciplinares condizentes com as normas institucionais e com as normas de convívio social. Entretanto, as culturas infantis, lúdicas e corporais foram forjadas em diversos momentos, especialmente nas aulas de educação física, na hora do recreio e nas aulas de teatro e de desenho. Nesse sentido concluímos que a educação do corpo, nessa escola-parque, remete à composição de diversos tipos de corpos, ajustáveis aos propósitos aos quais são submetidos.

Palavras-chave: Educação Física. Educação do corpo. Infância. Escola-parque.

ABSTRACT

This study aims to understand the children`s body education in various times and spaces of 210/211 south park school, in Brasilia-DF. The park schools set up reference that occupied a prominent place in Brasilia Schools Building Plan, and in partnership with elementary school provide children with complementary sports, recreational and artistic activities. Besides, this institution has architectural, historical and philosophical elements built with bold personality, suggesting an intentionality of body education and enthusiasm for childhood. It is a qualitative research of theoretical and methodological nature, based on aspects of ethnography and childhood studies that present themselves as a field of knowledge composed of several theoretical, methodological and analytical references. The fieldwork was carried out between march and September 2018, in a class of 15 children, most aged 8 to 9 years. The information was produced through participant observation, production of drawings and conversations with children, besides photographic images. During the study, processes of body education were evidence, marked by the gradual control of bodily manifestations, through disciplinary precepts consistent with the institutional norms and social norms. However, children`s, playful and bodily cultures were forged at various times, especially in physical education classes, recess time and in drama and drawing classes. In this sense we conclude that body education, in this Park School, refers to the composition of various types of bodies, adjustable to the purposes to which they are subjected.

Keywords: Physical education. Body education. Childhood. Park school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia da organização espacial da sala de artes plásticas – Turma marrom (2018). Escola-parque 210/211 Sul.....	40
Figura 2 - Marcação da localização das escolas-parque previstas para o Plano Piloto, segundo proposta oficial denominada “A escola-parque em Brasília” (DISTRITO FEDERAL, 1974)	62
Figura 3 - Organograma – Linha do tempo histórico-política das escolas-parque de Brasília.....	64
Figura 4 - Vista da entrada principal da escola-parque 303/304 Norte.....	74
Figura 5 - Atividade: aula de educação física	77
Figura 6 - Vista da entrada principal da escola-parque 210/211 Norte. Muro construído essencialmente com cobogós.....	78
Figura 7 - Vista da entrada principal da escola-parque 307/308 Sul.....	82
Figura 8 - Vista lateral do bloco principal da escola-parque 307/308 Sul	83
Figura 9 - Vista do vão – do bloco principal da escola-parque 307/308 Sul – formado pelos pilotis.....	84
Figura 10 - Vista da entrada principal da escola-parque 313/314 Sul.....	87
Figura 11 - Brincadeira de pipa na aula de educação física.....	89
Figura 12 - Vista da entrada principal da escola-parque 210/211 Sul.....	91
Figura 13 - Arquitetura (planta baixa) da escola-parque 210/211 Sul.....	93
Figura 14 - Crianças brincando na pérgula do prédio principal da escola-parque 307/308 Sul – Fotografia das décadas de 1960 a 1972.....	101
Figura 15 - Crianças durante a aula de Educação Física. Aquecimento para a aula de natação, na escola-parque 307/308 Sul – Fotografia das décadas de 1960 a 1972	102
Figura 16 - Crianças durante a Educação Física, na aula de natação, na escola-parque 307/308 Sul – Fotografia das décadas de 1960 a 197.....	103
Figura 17 - Organograma da organização pedagógica das escolas-parque em 1996	106
Figura 18 - Aula de educação física na escola-parque 210/211 Sul – década de 1990. Corrida de saco	108
Figura 19 - Jogos esportivos – futsal: conteúdos da educação física da escola-parque 210/211 Sul, meados dos anos 2000	109
Figura 20 - Formação em fila para deslocamento coletivo diário dentro da escola-parque 210/211 Sul.....	113

Figura 21 - Mosaico de fotografias das aulas de educação física ministradas na escola-parque 210/211 Sul no ano de 2018	117
Figura 22 - Aula de educação física: aula de prática esportiva – desenvolvimento de movimentos para drible no futebol	119
Figura 23 - Aula de educação física na escola-parque 210/211 Sul – roda de capoeira coordenada pelo “Mestre Caxixi”	124
Figura 24 - Aula de arte cênica – roda de capoeira, tocando berimbau.....	126
Figura 25 - A prática da capoeira na escola-parque 210/211 Sul	126
Figura 26 - A prática da capoeira na escola-parque 210/211 Sul	126
Figura 27 - Mosaico de desenhos: atividades de jogos e brincadeiras (de corda, de bola e sem materiais) realizados a partir do entendimento das crianças sobre as suas aulas de Educação Física na escola-parque 210/211 Sul. Desenhos produzidos por – da direita para a esquerda – Pollyana (8 anos), Gabi (8 anos), Hartur (8 anos), Larissa Manoela (9 anos), Uva (10 anos) e Neymar (8 anos).....	128
Figura 28 - Aula de natação: desenhos realizados a partir da perspectiva de duas crianças representando as aulas de educação física que gostariam de realizar na escola-parque 210/211 Sul. Desenhos produzidos por Pepa-pig (8 anos) e Filipa (8 anos), respectivamente	129
Figura 29 - Aula de música na escola-parque 210/211 Sul. Desenho de Larissa Manoela, 9 anos.....	145
Figura 30 - Representação de uma peça teatral, realizada na aula de artes cênicas: um unicórnio em um gramado com flores e árvore. Escola-parque 210/211 Sul. Desenho de Gabi, 8 anos	147
Figura 31 - Aula de artes cênicas: aprendendo a tocar berimbau. Aula desenvolvida na escola-parque 210/211 Sul	148
Figura 32 - Mosaico de fotografias referentes ao corpo-midiático presenciado nos tempos e espaços da escola-parque 210/211 Sul no ano de 2018	150
Figura 33 - Representação comparativa do desenho de Hartur, 8 anos e o personagem do desenho animado Jovens titãs em ação, que inspirou seu desenho.....	153
Figura 34 - Representação comparativa do desenho de Goku, 9 anos e o personagem do desenho animado Dragon ball, que inspirou seu desenho	153
Figura 35 - "Coisa que eu não gosto na escola-parque é ficar na direção” (HARTUR, 8 anos).....	157
Figura 36 - “O que menos gosto é ir pra direção” (GOKU, 9 anos).....	158
Figura 37 - “Não gosto de ir pra direção. Não gosto de levar bronca. Lá é um lugar ruim. Tenho medo de lá” (POLLIYANA, 8 anos).....	159

Figura 38 - “Não gosto quando vou pra direção e fico sem recreio, porque brigam e chamam os pais e os pais brigam e batem (UNICÓRNIO, 8 anos)	159
Figura 39 “Ir pra direção é um castigo. Diretores brigam com a gente” (RÚSSIA, 8 anos).....	160
Figura 40 - “Não gosto que os outros ficam invocando. Eu converso, mas acabo indo pra direção, aí é ruim” (COELHINHA, 9 anos).....	161
Figura 41 - “Eu no jardim da escola”. O que mais gosto de fazer na escola-parque 210/211 Sul. Desenho de Pollyana, 8 anos.....	167
Figura 42 - A criança e o parque. Fotografia tirada durante o recreio da escola-parque 210/211 Sul.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da rotina da turma marrom.....	44
Quadro 2 - Distribuição de carga horária e atividades para estudantes das escolas participantes do projeto da rede integradora da CRE-PP	73
Quadro 3 - Quadro das produções científicas sobre as escolas-parque de Brasília em teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e livros: 1979-2017.	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASAEDF	Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal
BDB	Biblioteca Digital Brasileira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEB	Comissão Administrativa do Sistema Educacional de Brasília
CEU	Centro Educacional Unificado
Ciacs	Centro Integral de Apoio à Criança
Ciep	Centros Integrados de Educação Pública
CRE/PP	Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro
DF	Distrito Federal
DPAC	Desordem do Processamento Auditivo
EPAT	Escola-Parque Anísio Teixeira
ESV	Educador Social Voluntário
FAP	Fundação de Apoio à Pesquisa
FEF	Faculdade de Educação Física
Finep	Financiadora de Estudos e Pesquisas
GO	Goiás
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
I-PEE	primeiro Plano Especial de Educação do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
RAs	Regiões Administrativas
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TALE	Termos de Assentimento
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL: o passado revelador do presente.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	23
2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA.....	30
2.1 Em campo com as crianças	36
2.2 Os desenhos e as conversas com as crianças	46
3 AS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL.....	49
4 AS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA.....	60
4.1 Percorrendo as escolas-parque de Brasília	70
4.1.1 Escola-parque 303/304 Norte	74
4.1.2 Escola-parque 210/211 Norte	77
4.1.3 Escola-parque 307/308 Sul	80
4.1.4 Escola-parque 313/314 Sul	87
4.1.5 A escola-parque 210/211 Sul.....	90
5 O CORPO EM MOVIMENTO: um olhar sobre a educação do corpo de crianças nas aulas de educação física.....	98
5.1 A educação física institucionalizada nas escolas-parque	99
5.2 As aulas de educação física na escola-parque 210/211Sul	104
5.3 “Tia, hoje é dia de ginga!” A capoeira nas aulas de educação física	121
6 O CORPO NOSSO DE CADA DIA: um olhar sobre a educação do corpo para além das aulas de educação física.....	131
6.1 Corpo-saúde.....	132
6.1.1 Tempo e espaço da higiene	133
6.1.2 Tempo e espaço da alimentação	136
6.1.3 Tempo e espaço do descanso	138
6.2 Corpo-artístico	141
6.3 Corpo-midiático	148
6.4 Corpo-castigo.....	154
6.5 Corpo-brincante.....	165
6.6 Corpo-ordem x Corpo-desordem.....	172
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICE A - Caracterização e diálogo com as crianças da turma marrom.	199
APÊNDICE B - Quadro das produções científicas	214
APÊNDICE C - Gráfico	218
ANEXO A – Desenhos das crianças: o que mais gosto e o que menos gosto na escola-parque 210/211 Sul	219
ANEXO B – Desenhos das crianças: minha aula de educação física na escola-parque 210/211 Sul.....	230
ANEXO C – Parecer do comitê de ética para pesquisa.....	237

MEMORIAL: o passado revelador do presente

“Não tem sentido a memória apenas para guardar o passado”
(MAGALHÃES, 1985, p. 17).

O ato de pesquisar me parece um recurso significativo que faz emergir o armazém do vivido, do desejado, do fantasiado, e embora não seja possível revivê-lo na íntegra, esse exercício possibilita um encontro com as minhas diferentes situações, de uma trajetória acadêmica e profissional composta por idas e vindas, encontros e desencontros, sabores e dissabores, silêncio e conversas com meus pensamentos, com amigos, com familiares e com todos que caminharam ao meu lado. Uns ficaram para trás... e é a partir dessa relação, entre passado e presente, com vistas ao futuro, que apresento, mesmo que em poucas páginas, um pouco do meu percurso neste cenário denominado vida.

Ao assumir o papel de investigadora, nos encontramos em um tempo e espaço diferentes do cotidiano da maioria das pessoas. Vivenciamos uma experiência em que o processo de formação se entrelaça com as aproximações e os distanciamentos das nossas convicções e certezas. Às vezes, a reflexão se deu em um passo solitário, outras, em diálogo entre amigos. Incontáveis conversas sobre os mais variados temas, que nem sempre foram esclarecedoras, todavia foram definitivas para as muitas problematizações que cercam esta tese de doutorado.

O tema mais corriqueiro dessas discussões envolveu as infâncias. Sim, ao longo de todo o processo de formação acadêmica, à luz de teorias críticas, constatamos a existência de múltiplas infâncias, tendo em conta seus protagonistas – as crianças – e os seus vários aspectos, físicos, culturais e sociais. “O que hoje pode parecer uma aberração, como a indiferença [social] destinada à criança pequena, outrora era algo absolutamente normal” (FREITAS, 2015, p. 25), isto é, “[...] as circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o caráter paradoxal como elas são consideradas pelas sociedades dos adultos” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 11).

Considerando um cenário no qual a criança emerge como sujeito de direitos e ativo na resignificação da cultura adultocêntrica, resultando na constituição de uma cultura própria (culturas infantis), diversos são os tempos e os espaços (a família, a

cidade e a escola, entre outros) que nos permitem investigar diferentes abordagens temáticas em relação às crianças e suas infâncias. Para mim, o contexto escolar foi significativo desde sempre.

Recordo-me o quanto sempre quis entrar para a escola. No início do ano letivo de 1984, ainda com seis anos, não pude ser matriculada em escolas da rede pública de ensino devido à minha idade não contemplar a idade mínima exigida – que era de sete anos. Nesse ano, eu só completaria sete anos no mês de julho. Assim, ficava em casa, compartilhando das histórias que minha irmã mais velha vivenciava na escola.

Todos os dias eu a observava em seu ritual de preparação para a escola: acordava cedo, preparava seus materiais, minha mãe a arrumava, ela tomava café e então saía toda feliz. Atravessava a rua – a escola ficava do outro lado da rua, quase em frente à nossa casa – e se encontrava com suas amiguinhas, em uma movimentação intensa e divertida. Eu, da janela de casa, observava tudo e também queria aquilo para mim, queria passar por todo aquele ritual diário. A cada dia essa experiência vivenciada pela minha irmã só aumentava a minha vontade de pertencer àquele ambiente.

Assim, desassossegada, comecei a pedir para a minha mãe que me deixasse ir também. Foram muitos dias de choro e inúmeros pedidos, muitas vezes até esperneava. Mas o que ela poderia fazer? Bom, ela fez...eu insistia de um lado e a mãe repassava tudo para a diretora da escola – insistindo também que ela aceitasse fazer minha matrícula, uma vez que em poucos meses eu já poderia oficialmente ingressar no primeiro ano. Não sei ao certo o que foi dito, não sei qual foi o acordo, só sei que um dia saímos para comprar material escolar, uniforme e um tênis. Fui matriculada na escola-classe 27 de Taguatinga-DF. Naquela época, foi o dia mais importante e feliz que já havia vivenciado.

Entrar para a escola foi marcante, pois ainda me lembro dos primeiros dias, dos amigos, das professoras – que chamávamos de tia – dos espaços, das rotinas a serem seguidas, além das brincadeiras que emergiam desse universo repleto de inquietações. Primeiro dia de aula, mundo novo, muitas cores, sons, merenda, rotina, tempos e espaços diferenciados. Adorava aquilo tudo, porém em algum momento daqueles primeiros dias, não sei explicar o que aconteceu, o sabor doce tornou-se amargo, não queria mais ir à escola... Só me lembro de que o belo se tornou feio. As risadas foram substituídas por lágrimas constantes a cada início do dia. Todavia reclamar e pedir para não ir mais não tinha propósito. E isso não foi uma conclusão a

que cheguei, e sim uma imposição da mamãe – “Ora, como pode? Me fez passar vergonha com a diretora. Me fez implorar para entrar na escola e agora não quer mais ir? Mas vai, nem que seja por meio da cinta” – acho que essas foram as suas palavras.

Assim que resolvi adentrar-me nesse universo de pesquisas, logo esse episódio surgiu em minha memória e despertou um largo interesse em pesquisar as interações das crianças dentro da escola. De que maneira a cultura escolar é recebida e percebida pelas crianças? O que acontece dentro da escola com as crianças que pode se refletir em outros ambientes? Foram essas as minhas indagações iniciais. Contudo, outras experiências contribuíram para pensar especificamente na educação do corpo.

Após o episódio de quando eu tinha seis anos, passaram-se os anos... outras vivências escolares e não escolares foram agregadas. Por exemplo, práticas esportivas, brincadeiras de rua, muitos amigos fizeram parte do restante do Ensino Fundamental, entretanto ainda o que mais me deixava feliz era o que eu vivenciava na rua, com meus vizinhos e com primos. Inúmeras brincadeiras, diversas conversas e trocas de segredos. Na maioria das vezes, ir para a escola significava fazer os deveres de casa, decorar as respostas de perguntas e tirar uma boa nota e assim ser aprovada ao final do ano.

Mais adiante, a escolha profissional bateu à porta e minha resposta quase nunca variava: quero ser professora. Só não sabia em que área. Sabia apenas o que não queria, lidar com números!!!! Optei, assim, mesmo na incerteza, por educação física. Penso eu que foi mais por exclusão...

Em 1999 prestei vestibular para educação física em uma universidade particular. Todavia, após quase dois anos de curso não estava satisfeita com o currículo e a dinâmica das aulas. Até aquele momento o currículo da universidade que eu cursava possuía um delineamento caracterizado pela biodinâmica e fisiologia, o que não satisfazia aos meus interesses. Sentia falta de aspectos relacionados às metodologias em sala de aula. Diante disso decidi pela transferência de universidade. Passei a sonhar em cursar a graduação na Universidade de Brasília e por meio de um processo seletivo chamado Transferência Facultativa, no ano de 2001, ingressei na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF/UnB).

Na UnB pude, enfim, vislumbrar aspectos da educação física escolar. No último ano de curso, ingressei em um projeto chamado Oficinas Infantis, o qual reverberou em mim muitas inquietações, especialmente relacionadas a possíveis formas de

tratamento às quais as crianças são submetidas e educadas. De certa maneira, fiquei me perguntando o que poderia ter me acontecido para de repente perder toda a alegria de ir para a escola.

O estágio realizado nessa oficina, com crianças entre um e seis anos, foi repleto de descobertas, brincadeiras e incansáveis sorrisos. Mas também um período de muito aprendizado e responsabilidade. A partir dessa experiência, penso que estava certa sobre o campo de atuação na educação física – trabalhar com a Educação Infantil.

Ainda no ano de 2003, antes da minha formatura, prestei concurso para professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e fui aprovada. Em 2005, fui efetivada, contudo, nesse momento inicial da carreira profissional o caminho trilhado não foi o idealizado. Por força da política da educação básica no DF, não era fácil conseguir trabalhar em escola de crianças pequenas. Então, fui atuar em outros níveis de ensino, que contribuíram sobremaneira com minha formação profissional, e acima de tudo renovaram o desejo de ampliar o diálogo sobre a educação do corpo nas escolas, destacadamente naquele nível de ensino em que eu ainda não havia atuado.

Em 2007, retomei os estudos, tendo em vista a necessidade de qualificar-me profissionalmente, e principalmente entender o que se passava na escola em relação ao comportamento e respostas das crianças frente à realidade que lhes era apresentada. Em um curso de atualização, conheci dois professores (André Reis e Ingrid Wiggers) que dispararam meu “gatilho” sobre a pesquisa científica. Isso significou poder pela primeira vez conciliar a prática pedagógica com o saber científico.

A partir desse curso insiro-me novamente no “mundo das crianças”, agora por meio do fazer científico. Nasce, então, meu primeiro trabalho acadêmico apresentado em Congresso Científico. O trabalho intitulado “Reflexões sobre o ensino de lutas no contexto educacional: uma experiência em escola pública do Distrito Federal” foi apresentado no XII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, bem como no I Seminário de Políticas Públicas para o Esporte e Lazer, ambos em 2008.

Em 2009, ingresso como aluna especial na disciplina Tendências da Educação Física escolar. Importante disciplina para o conhecimento e entendimento daquelas primeiras lacunas referentes ao pensamento crítico e reflexivo acerca do movimento

humano e paradigmas educacionais, além do fazer docente. Dessa experiência produzimos uma pesquisa acadêmica que resultou em um trabalho apresentado em um evento científico: “Educação Física nas séries iniciais: uma visão das práticas corporais infantis”.

Em 2011, o desenrolar da pesquisa veio por meio de um curso de Especialização em Educação Física Escolar. Como requisito para obtenção do título, foi produzido mais um texto, intitulado “Educação física nas séries iniciais: as práticas corporais infantis no ambiente escolar”. Este estudo teve a participação das crianças matriculadas no quarto ano do Ensino Fundamental como sujeitos e atores da pesquisa. O olhar centrou-se no encantamento em perceber que as crianças podem (re)produzir e apresentar novos sentidos às práticas sociais e culturais.

Prosseguindo com o processo de formação acadêmica, o mestrado me permitiu continuar no caminho de fazer pesquisa com crianças, sobretudo, ao me oportunizar fazer parte do grupo de pesquisa “Imagem” da Faculdade de Educação Física com sede na Universidade de Brasília (FEF-UnB). Este grupo desenvolve estudos e pesquisas observando as atuais tendências das ciências humanas e sociais. As investigações realizadas por esse grupo enfocam, de modo interdisciplinar, questões relacionadas à infância e à educação do corpo em diversos espaços sociais, versando sobre aspectos da infância e escola; mídia-educação e educação do corpo; educação do corpo e história. Nosso grupo busca representar e refletir sobre o protagonismo infantil, evidenciando aspectos da educação, da educação física, da educação do corpo, das práticas corporais, da mídia-educação e suas implicações nas interações sociais das crianças. Além disso, também agregamos estudos relacionados ao currículo e à formação de professores.

“A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados” é o resultado da dissertação de mestrado que foi elaborada com o apoio de todo o grupo, bem como da Secretaria de Educação, tendo em vista esta ter proporcionado um afastamento remunerado para estudos. Os desdobramentos dessa pesquisa revelaram que a rigidez e a organização do tempo e do espaço escolar, de maneira genérica e relativamente adultocêntrica, não atendiam às particularidades das crianças, assim o desrespeito a inúmeras regras foi constantemente observado, gerando conflitos de diversas ordens, tais como desobediência à prática de atividades de leitura e escrita, punições e revoltas, além de um ambiente estressante para toda a comunidade escolar.

Em continuidade aos estudos com base em pesquisa com crianças, o tema que orienta este doutoramento destaca um espaço escolar diferenciado das escolas com as quais tive contato. Este campo de pesquisa emergiu de muitas conversas com a minha orientadora, todavia o que mais me chamou atenção refere-se à história das escolas-parque. Estas escolas têm sua trajetória marcada por um projeto curricular diferenciado, fundamentado em princípios democráticos e com o objetivo de atuar na formação dos indivíduos, compondo sua integralidade.

É um espaço construído com um olhar centrado na infância e suas aspirações, bem como um lugar que inspira a expressividade corporal e artística. Assim, são as escolas-parque que configuraram uma referência do Plano de Construções Escolares de Brasília, estruturado por Anísio Teixeira, na década de 1960 e seguiram, inicialmente, o propósito de uma escola integral e integradora, gestada por meio de atividades recreativas e artísticas, assim como por ações orientadas para os trabalhos manuais e afazeres domésticos. Dessa maneira, esta pesquisa apresenta interesse no diálogo entre as características especiais da escola-parque¹ e as interações das crianças.

¹ Observam-se nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nas placas de inauguração das escolas, bem como na literatura pesquisada, diversos tipos de grafia para o termo escola-parque: com hífen e sem hífen (escola-parque, escola parque), com a primeira letra de cada palavra grafada em maiúscula (Escola Parque, Escola-Parque), ou ainda somente a primeira letra do termo escrita com letra maiúscula (Escola-parque, Escola parque). Para esta pesquisa, optamos por grafar o termo escola-parque, bem como o termo escola-classe, ambos com o uso de hífen, considerando como base a grafia encontrada no Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado em 1961, por Anísio Teixeira, idealizador dessa tipologia escolar. Entretanto, quando se tratar de uma citação direta será considerada a grafia do autor em pauta.

1 INTRODUÇÃO

A história relatada no memorial já indica nosso objeto de estudo: a criança e a educação do corpo na escola-parque. Sabe-se que os inúmeros engendramentos sociais e econômicos afetam sobremaneira as crianças e o modo como se expressam, assim afirmamos que os novos tempos fazem emergir outras concepções de infância e de criança e, de modo análogo, outras formas de desenvolver investigação com esses sujeitos.

Compreende-se que a criança não é um mero constructo biológico, mas apresenta características próprias que envolvem aspectos sociais, culturais e históricos, as suas brincadeiras e as suas interações entre pares, entre a cultura escolar e a cultura adulta de modo geral. Essa conjectura engloba a análise dos diversos contextos especiais que são revelados, bem como elementos diversos que refletem aspectos peculiares das culturas infantis.

Assim, considera-se “[...] resgatar a voz e acção das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX” (SOARES, 2006, p. 26) um meio essencial para se desenvolver esta investigação. Pretendemos acentuar e recuperar neste texto os interesses e as necessidades das crianças, conforme seus testemunhos e seu protagonismo diante da cultura escolar evidenciada na escola-parque. Em se tratando de escolas-parque, esse pressuposto aflora de maneira diferenciada, posto que a perspectiva inicial do seu idealizador as considerava como um espaço promissor de igualdade de oportunidades e, como resultado, uma verdadeira mudança social (GARCIA; GABRIELI, 2018).

Sobre o ideal de escola-parque, sabemos que se alinha com o planejamento da nova capital. A construção de Brasília, iniciada em meados da década de 1950, foi marcada pela concepção e desenvolvimento de um modelo social e arquitetônico revolucionário a ser reproduzido em todo o País. Desse modo, com uma arquitetura simples, mas de acordo com Freitas (2007), de caráter construtivista, baseada em relações de tempo e espaço em movimento, Brasília se apresentou a partir de um plano urbanístico inovador.

Essa conjuntura transformadora demandou, de forma síncrona, a realização de um projeto educacional emancipador, no qual o sistema ofertasse uma educação gratuita e de qualidade a todos. Assim, a Comissão Administrativa do Sistema

Educacional de Brasília (CASEB), sob a deliberação do educador Anísio Teixeira, concebeu o Plano de Construções Escolares de Brasília, que presumia o atendimento escolar em diferentes níveis de ensino: elementar, médio e superior, funcionando de forma conjunta e articulada. Em um de seus escritos esse educador salienta que sua proposta “[...] obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país” (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

Assim, foi almejado um projeto educacional compatível com uma educação marcada por princípios democráticos e com o objetivo de atuar na formação dos indivíduos compondo sua integralidade, por meio de experiências e reflexões orientadas para um novo modelo de sociedade, conciliável com o caráter construtivista e progressista. De acordo Martins (2005), o professor Anísio Teixeira esperava que o sistema educacional funcionasse da seguinte forma:

Os jardins de infância eram destinados à educação de crianças com idades de quatro a seis anos, as “escolas-classe” deveriam promover a educação intelectual sistemática de alunos entre sete e quatorze anos. As “escolas-parque” promoveriam o desenvolvimento artístico, físico e recreativo dos alunos, bem como sua iniciação ao trabalho, por meio de bibliotecas, museus, oficinas de artes industriais, espaços para recreação, salas para atividades de música, teatro, dança, artes plásticas, dentre outras (MARTINS, 2005, p. 150).

Nesse sentido, o projeto pedagógico e de edificações das escolas-parque representou uma síntese dos ideais defendidos por Anísio Teixeira ao longo de sua trajetória como intelectual e educador. A ideia de integração do indivíduo em um espaço dedicado à aprendizagem, às experimentações artísticas, corporais e funcionais diversas, aplicadas nas escolas-parque, se mostrou como vestígios de uma identidade coletiva adquirida no universo educacional de Brasília. Para Anísio Teixeira, a “[...] escola precisava educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis, preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro, ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade” (BASTOS, 2009, p. 42).

Em vista disso, como já mencionado, o objeto deste estudo está situado nos corredores desse espaço escolar, particularmente na escola-parque 210/211 Sul, a qual faz parte do complexo de cinco escolas-parque detentoras de currículos diferenciados considerando a maioria das outras escolas do Distrito Federal, tendo em vista que em sua proposta de formação do cidadão contempla a ideia de

integração do indivíduo em um espaço dedicado à aprendizagem e às experimentações corporais e artísticas.

Assim, a investigação pauta-se em problematizações acerca da constituição da educação do corpo de crianças nos tempos e espaços das escolas-parque, destacadamente a escola-parque da 210/211 Sul. Consideramos que essa constituição envolve aspectos da representação e expressividade corporal em um sentido singular, com origem em todos os lugares e momentos da vida humana, colaborando para a incorporação de hábitos, comportamentos e referências sobre o corpo e sobre a gestualidade que vão formando e configurando sujeitos e coletividades, delineando normas sociais que os circunscrevem.

Dessa maneira, o objetivo central desta pesquisa visa analisar a educação do corpo de crianças nos diversos tempos e espaços da escola-parque 210/211 Sul. Amarrado a esse propósito geral, elencamos três objetivos específicos: 1) compreender a concepção de educação do corpo instituída nas aulas de educação física dessa escola-parque; 2) identificar as formas de educação do corpo de crianças desenvolvidas nos tempos e espaços organizados pelos adultos nessa escola-parque; 3) interpretar as representações dos desenhos produzidos pelas crianças e sua relação com a educação do corpo constituída na escola-parque 210/211 Sul.

Isto posto, trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativa, de natureza teórico-metodológica fundamentada nos estudos da infância, que se apresentam como um campo de conhecimento composto por diversos referenciais teóricos, metodológicos e analíticos, e segundo Tebet (2013), se manifestam muitas vezes complementares, tais como as ciências humanas e sociais que subsidiaram a criação de subdisciplinas como a sociologia da criança, a antropologia da criança e a pedagogia da infância. De acordo com Sarmiento (2015, p. 33), “[...] a natureza do campo multidisciplinar dos estudos da criança é a mobilização de saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância”.

Em consonância com esse paradigma, este trabalho propõe as crianças como coprodutoras das informações a serem analisadas pela pesquisadora. Desta maneira, caracteriza-se por uma investigação de caráter participativo, ou seja, com base nos pressupostos da observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual pautamos a ideia de uma sociologia da infância de caráter interpretativo, marcada por pesquisas qualitativas e etnográficas, segundo Sarmiento (2015).

Nesta pesquisa, aspectos da etnografia são significativos como recurso teórico-metodológico, tendo em vista que reconhecem as ações e as modificações que as crianças promovem nos espaços sociais, coloca em evidência suas percepções e interpretações sobre questões diversas. Conforme destaca Tebet (2013, p. 36), a etnografia permite a aproximação “[...] dos pesquisadores das ações das crianças em diferentes contextos de suas vidas cotidianas”. Todavia Soares, Sarmiento e Tomás (2005) consideram ser um processo no qual é fundamental um equilíbrio mútuo possível de autonomia, cooperação e hierarquia com e entre todos os participantes do processo investigativo.

Em vista disso, considera-se que o pesquisador compreenda os sentidos e significados das ações conforme se definem da perspectiva dos atores, o que envolve o trabalho de campo composto por observação, participação, registros em diário de campo, produção de desenhos, conversas gravadas, reflexão analítica com base nas notas de campo, relatos descritivo e narrativo. De acordo com Geertz (1997), a participação no mundo do “outro” é determinante nesse processo interpretativo.

O “outro” não é apenas um objeto de pesquisa, mas sim um interlocutor em pé de igualdade no trato com o mundo (MALET, 2004), isto é, em uma perspectiva comparada, o intuito não é fazer comparações sobre semelhanças e diferenças entre instituições, países, regiões, culturas, mas realizar trabalhos que abordem e renovem os discursos, inclusive os educacionais pela possibilidade de diálogo discursivo entre as múltiplas realidades. De acordo com Schriewer (2013), as trocas culturais em geral, e as educativas em particular, não acontecem linearmente nem passivamente, são mediadas por culturas, tradições e sujeitos locais e por conjunturas históricas específicas, nas quais ganham sentido.

Desse modo, este estudo situa-se na convergência dos elementos que envolvem os fundamentos arquitetônicos, históricos e filosóficos de uma instituição pragmática e entusiástica para com a educação do corpo e infâncias a partir de suas tessituras em âmbito nacional e internacional. Pesquisas (WIGGERS, 2018) revelaram conexões entre a escola-parque, o *Playground Movement* de Boston e Chicago, nos Estados Unidos, e os Parques Infantis de São Paulo.

Assim, os entrelaçamentos que sustentam a escola-parque estão além da sua edificação com personalidade arrojada. Em comum a essas instituições outorga-se o pensamento pedagógico pragmatista, elaborado de forma consistente por John Dewey. Dessa maneira, esta pesquisa está conectada a uma rede de pesquisas sobre

memória, identidade cultural e patrimônio imaterial de Brasília, a qual envolve investigações sobre os aspectos da educação voltados à infância, considerando as formas de socialização infantil e de educação do corpo promovidas pelo processo de troca cultural e educacional entre os Estados Unidos e o Brasil, na primeira metade do século XX (WIGGERS, 2018).

Os materiais de pesquisa desta investigação se sustentam na composição de diferentes fontes históricas, como documentos escritos, fotografias e publicações sobre o tema, como teses, dissertações, livros e artigos, nos quais buscamos identificar pressupostos filosóficos, contextos, políticas e práticas sociais, com ênfase na socialização infantil e na educação do corpo promovidas pela instituição em tela.

Tendo em vista os propósitos, bem como todo o desenho desta pesquisa, acreditamos contribuir com o campo dos estudos da infância, e também com o campo de pesquisas sobre a história e a trajetória do sistema educacional do Distrito Federal, tendo em vista que a tipologia das escolas-parque de Brasília é a representação aperfeiçoada do pensamento educacional de Anísio Teixeira dado o movimento da Escola Nova no Brasil.

Ademais, é intenção que a pesquisa possa colaborar com a linha de pesquisa de Estudos Comparados em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, à qual estou vinculada. Da mesma forma, compor o banco de pesquisas do grupo Imagem, citado outrora, o qual desenvolve um projeto incubador [“guarda-chuva” (WIGGERS, 2018)] intitulado “Origens das Escolas-Parque de Brasília: um estudo comparado entre o *playground movement*, os Parques Infantis de São Paulo e as Escolas-Parque de Brasília”, que teve apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal - FAP/DF².

A referida investigação desenvolveu análise comparativa entre a Escola-Parque de Brasília, o *Playground Movement* e os Parques Infantis de São Paulo. Desse modo, identificou e caracterizou essas instituições, considerando pressupostos filosóficos, contextos, políticas e práticas sociais, bem como analisou as formas de socialização infantil e de educação do corpo por elas promovidas. Fundamentou-se na abordagem designada como “entrelaçamentos e trocas culturais”, além da

² Edital FAP-DF 08/2016 – Seleção pública de propostas de Pesquisa Histórico-Documental sobre Memória, Identidade Cultural e Patrimônio Material e Imaterial de Brasília. Processo: 0193.001168/2016. Pesquisadores: Ingrid Dittrich Wiggers (Coordenadora), Flávia Martinelli Ferreira Rafaella Lira de Vasconcelos, Tayanne da Costa Freitas, João da Silveira Guimarães (Estagiário) e Tainã Plácido Marques (Estagiária).

perspectiva da história cultural.

Conforme o exposto nesta introdução, organizamos o texto com base nas ações que foram realizadas a fim de contemplar os objetivos propostos por esta investigação. Assim iniciamos apresentando o delineamento da pesquisa, em que o eixo teórico-metodológico fundamenta-se nos estudos da infância, no qual se tem a prerrogativa de conhecer a realidade das crianças alicerçada nas interpretações e interpelações delas próprias.

Logo após, destacamos a revisão de literatura intitulada “As escolas-parque de Brasília na produção acadêmica nacional”, que foi essencial para identificarmos as tendências das pesquisas já realizadas sobre as escolas-parque. Essa análise do contexto acadêmico-científico que envolve as pesquisas sobre e nas escolas-parque nos apresentou alguns conceitos-chave que fundamentaram nossas análises ao longo da pesquisa. Além disso, a revisão foi essencial, pois a partir dela confirmamos a necessidade de mais pesquisas sobre a educação do corpo de crianças e também por ter apontado a escola-parque 210/211 Sul como possível campo empírico do nosso estudo.

O capítulo seguinte, denominado “As escolas-parque de Brasília”, descreve a conjuntura do desenvolvimento da pesquisa evidenciando algumas características dos tempos e espaços de todas as escolas-parque de Brasília, mais destacadamente da escola-parque 210/211 Sul – campo empírico da nossa investigação. Entendemos que cada escola-parque, apesar de se submeter a um único currículo elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, apresenta particularidades arquitetônicas, históricas e pedagógicas. Desse modo consideramos relevante apresentá-las ao logo do texto e não em um apêndice.

Posteriormente, apresentamos os resultados produzidos a partir da pesquisa de campo com as crianças e o diálogo com a literatura especializada. Este capítulo denomina-se “O corpo em movimento: um olhar sobre a educação do corpo de crianças nas aulas de educação física”. Nele analisamos as conjunturas históricas referentes à educação corpo nas aulas de educação física nas escolas-parque, concedendo destaque para a educação física na escola-parque 210/211 Sul, bem como para o ponto de vista das crianças sobre essas aulas.

Logo após, destacamos o capítulo que aborda a educação corpo identificada nos tempos e espaços da higiene, dos hábitos alimentares, das aulas de artes e música, do recreio, bem como dos imperativos disciplinares aos castigos. Categorias

denominadas **corpo-saúde, corpo-artístico, corpo-midiático, corpo-brincante, corpo-castigo e corpo-ordem x corpo desordem** compõem particularidades assistidas no processo de uma educação do corpo de crianças na escola-parque 210/211 Sul. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, sabendo que este estudo não esgota esta rica discussão, mas colabora substancialmente com este debate.

Destaca-se ainda que a escrita foi realizada intercaladamente na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural. Essa oscilação se deve à participação de várias vozes que constituem este trabalho: a minha, a da minha orientadora, a dos professores, a das crianças e a dos vários agentes educacionais que caminharam junto com a produção das informações desta investigação. É uma escrita viva, que narra o cotidiano e a rotina, mas, sobretudo, narra o corpo vivido. Dessa forma, convido todos a emergirem na riqueza de possibilidades de reflexão sobre a educação do corpo de crianças nas escolas-parque de Brasília, destacadamente na escola-parque 210/211 Sul.

2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Posto que este estudo possui natureza qualitativa, isto é, compreende um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO 2010), buscamos aqui entender o fenômeno em sua totalidade e realidade.

Desse modo, pautamos nosso trabalho empírico na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, assim aspectos referentes à investigação etnográfica são fundamentais em nossa trilha. Dessa maneira, o olhar, o ouvir e o escrever (OLIVEIRA, 1996) compõem aspectos fundamentais em nossa pesquisa, pois é a partir dos aspectos concretos fornecidos pelo campo que os atos deste texto se constituíram.

Sobre a etnografia de infâncias, destacamos que sua trajetória teve como ponto de partida autores como Margaret Mead (1931) que exploraram estudos sobre a infância baseados em campos empíricos de diversas culturas. Em uma de suas pesquisas, realizada em Nova Guiné entre os anos de 1928 e 1929, sua imersão em campo permitiu registros e interpretações a respeito da cultura das crianças desses povos.

A referida autora realizou uma leitura dos fatos observados, assinalando a necessidade de idealizar um novo paradigma sobre a criança para além dos trabalhos anteriormente realizados pelos evolucionistas. Dessa maneira, sua ideia de que os diversos povos do mundo constituem um grande laboratório de desenvolvimento infantil, com cada cultura representando um conjunto diferente de condições experimentais para a criação das crianças foi parâmetro para outras pesquisas conduzidas em inúmeras partes do mundo.

Nesse contexto é evidente que Mead recebeu críticas, entre outros aspectos, por fazer generalizações abrangentes com base em um período relativamente curto de estudo. O trabalho de campo detalhado e imersivo não era uma prática comum em meio à comunidade científica, decerto revisões posteriores de seu trabalho revelaram falhas, tendo em vista inúmeros fatores que devem ser considerados nos estudos transculturais.

Dessa forma, outras formulações de pesquisa propuseram “uma ‘nova’ antropologia da criança” (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 5). Conforme explica Buss-Simão

(2009), autores como Clarice Cohn (2005), ao reconhecer a criança como sujeito ativo e produtora de cultura e não somente receptora, promovem mudanças no campo dos estudos antropológicos, acarretando novas formas de se fazer etnografia com as crianças.

Cohn (2005) afirma a necessidade de se compreender a criança a partir da sua própria perspectiva. Dessa forma é preciso entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto puder (CORSARO, 2005). Com isso, pretende-se entender o “[...] universo infantil não como um reflexo do mundo adulto, mas, sim como um universo qualitativamente diferente [...]” (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 5).

Nesse sentido, o campo antropológico inaugura diálogos com as mais diversas áreas: sociologia, pedagogia, psicologia, história, entre outras, contribuindo para termos nos estudos da infância subsídios teóricos importantes para a interpretação das culturas infantis e das representações culturais.

O avanço nos estudos da criança, a partir da multiplicidade de abordagens, tem apresentado, segundo Sarmiento (2015), a formulação de quadros interpretativos próprios, gerados a partir de contribuições de diversos campos do conhecimento – da antropologia, da sociologia, das ciências da comunicação e das ciências da educação – originalmente, no que se refere ao entendimento sobre as culturas infantis. Tebet (2013, p. 44) destaca que estudiosos dessas áreas partilham a compreensão da infância como: “a) categoria de análise social; b) que a infância é uma construção social, histórica e cultural; e c) que as crianças são sujeitos ativos, mas que estão sujeitas à ação das instituições e de outros elementos macroestruturais”.

Dessa maneira, os estudos da infância mencionados anteriormente se firmam como a concepção teórico-metodológica adotada nesta pesquisa. De acordo com Ferreira e Nunes (2014, p. 108), esse paradigma tem se constituído a partir de diálogos interdisciplinares, bem como “[...] aposta em estudar os cotidianos e apreender as perspectivas das crianças nos contextos institucionais de educação escolar e familiar, mas também na ampliação do estudo dos seus mundos sociais a outros espaços socioeducativos [...]”. Do mesmo modo, este estudo emprega preceitos da etnografia crianças, das metodologias participativas e dos métodos visuais.

Portanto, com base no exposto, consideramos aspectos da etnografia como método crucial para estudarmos as crianças. Corsaro (2005, p. 444), por exemplo, relata que o caminho perpassa por uma “[...] participação plena (dos pesquisadores

nos universos das crianças)”, isto é, uma permanente interação do adulto nos tempos e espaços das crianças, nas suas rotinas, observando as suas relações objetivas com a escola e com a sociedade, mas sobretudo compreendendo as suas subjetividades e percebendo os significados emergidos nas divergências e convergências de suas relações.

Aliada a perspectiva etnográfica, esta pesquisa sustenta a ideia de coexistência entre o fenômeno estudado e o investigador, ou seja, para compreender as crianças é preciso estudá-las a partir delas mesmas e não de generalizações ou padrões sociais dos adultos. Para alcançar tamanha compreensão, a chamada sociologia interpretativa de Corsaro (2011) nos orientou em meio ao campo empírico.

Corsaro (2011, p. 37, grifo nosso) sintetiza essa teoria por meio do conceito chamado **reprodução interpretativa**, o qual refere-se à ideia de “[...] uma espiral em que as crianças produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas socialmente.

[...] a expressão interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram (CORSARO, 2011, p. 32).

Em uma mesma perspectiva, esta pesquisa propõe a participação das crianças na produção das informações. A partir do que produziram, estabelecemos conversas individuais e em grupos para compreender os significados de cada material construído por elas e desse modo aproximar nossa escrita o mais vicinal possível às suas perspectivas. A intenção foi deixar transparecer a fala das crianças, mantendo-me em uma posição observante e interpretativa. Desse modo dialogamos em conjunto com o que nos dizem as crianças, bem como com todo o contexto em que suas falas e produções são realizadas.

Martins Filho (2011) destaca que pesquisas com ênfase na escuta das vozes das crianças permitem obter, em primeira mão, informações e opiniões sobre a família, a escola, a rua, sobre seus pares. Isso significa interagir, analisar e contextualizar historicamente as falas captadas das crianças, bem como evidenciar sentidos e significados que as mesmas atribuem “[...] aos diversos componentes dos

estilos de vida que levam tanto na perspectiva da contribuição bruta de uma cultura específica quanto na relação desta com os diversos processos de socialização em ação” (JAVEAU, 2005, p. 385).

Retomando Corsaro (2009) e sua abordagem interpretativa, a análise de todas as informações observará padrões, isto é, características predominantes nas interações das crianças nos diversos tempos e espaços da escola-parque 210/211 Sul, permitindo aglutinar um conjunto de elementos que podem definir a compreensão sobre a educação do corpo a partir do ponto de vista do informante.

De acordo com esse autor:

Diferentemente das abordagens positivistas, a análise interpretativa dos dados etnográficos não pode ser totalmente especificada de antemão. Tampouco a análise deve ser simplesmente vista como um primeiro passo da geração de hipóteses dentro de uma abordagem positivista. Ao contrário, a análise interpretativa é geradora de teorias, mas, porque o critério de direcionamento é o de validade cultural, as categorias descritivas não são predeterminadas, e sim derivadas de um processo de divisão, classificação e avaliação interativas. [Mas] Isto não significa que o etnógrafo empreende a organização dos dados sem um esquema ou um arcabouço analítico inicial (CORSARO, 2009, p. 87).

Entende-se, portanto, que este trabalho de pesquisa foi construído por meio de estratégias como a interpretação dos episódios de interação observados e registrados consistentemente por meio de notas de campo, produção de desenhos conjugada a gravações em áudio de conversas individuais sobre os desenhos realizados pelas crianças, bem como sobre a rotina escolar, sobre o convívio familiar e social fora da escola-parque e sobre as dinâmicas realizadas na escola-classe.

As notas empíricas foram registradas em um diário de campo, com base nos fundamentos delimitados por Bogdan e Biklen (1994). Segundo estes autores, o diário de campo constitui um mecanismo apropriado para a descrição e a análise das atividades rotineiras das crianças, uma vez que podemos manuseá-lo dinamicamente, isto é, as notas realizadas podem vir seguidas de considerações, lembretes e pré-análises que poderão ser detalhadas posteriormente.

Geertz (1989, p. 14) entende que o registro não é um “[...] discurso social bruto, ao qual não somos atores”, mas um discurso tal como foi registrado pelo pesquisador. Isto é, a narrativa do fenômeno é cíclica, passa pelo pesquisador-criança-pesquisador e o todo que envolve esses sujeitos. Dessa forma, a noção de observação participante torna-se valiosa, pois reforça o engajamento do pesquisador com seus informantes. Geertz (1989), todavia, nos lembra da nossa condição temporária de participante em

determinado ambiente ou fenômeno e que, assim, a relação estabelecida deve primar pelo respeito mútuo.

Em relação a esses aspectos, compreende-se que as observações realizadas de forma ativa e as anotações em diário foram enriquecedoras no processo de pesquisa, tendo em vista que os apontamentos partiram das descrições, das relações, das ações, falas, olhares e silêncios das crianças, somadas às interpretações e representações do que vivemos.

As anotações permitiram um diálogo explícito com os anseios, com as dificuldades, com as conquistas e as sensações diversas, além do mais, nos momentos em que as crianças identificavam o diário, se aproximavam de maneira curiosa e carinhosa, com diversas perguntas sobre o que estava escrito e a todo momento pediam para participar da produção. O diário de campo desta pesquisa está recheado de vestígios das crianças, tem assinaturas, desenhos adesivos, cartinhas e bilhetes, possui até alguns trechos com recadinhos e as opiniões delas sobre algum fato ocorrido.

Em relação à produção dos desenhos temáticos, Gomes (2009) destaca que é uma linguagem original, própria da criança, usada para expressar seus pensamentos, suas sensações corporais e diversas emoções; assim, nossa investigação foi mais um recurso utilizado para compor nosso material de análise.

Assim, a produção de desenho representou uma possibilidade de reconstruir os tempos e espaços da escola-parque para elas designados e por elas coabitados. Seus grafismos, quando conjugados às suas explicações orais, evidenciam respostas às nossas perguntas de pesquisa. Pesquisadoras como Carvalho e Müller (2010) fortalecem a ideia de que a combinação de dados visuais a dados verbais pode contribuir para a obtenção de informações peculiares sobre os fenômenos estudados.

Já Martins Filho (2011) afirma que para além de simplesmente ter o desenho em mão e considerar suas falas, também é necessário interpretar os desenhos a partir dos olhares e gestos de seus autores. Nesse sentido, distanciar-se de juízos de valores e aproximar-se da realidade que se deseja descobrir requer sensibilidade e atenção. Com tal objetivo, as conversas, no momento da produção gráfica, foram realizadas em grupos, e individualmente após a conclusão dos trabalhos. As conversas individuais foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular, transcritas e anexadas em cada desenho correspondente, para que dessa forma a elaboração

dos materiais se mantivesse coerente com a realidade apresentada.

Durante a conversa individual, pedi a cada criança que escolhesse outro nome que a representasse no presente estudo, qualquer nome que quisesse, como o nome de alguém de quem gostasse, de personalidades, ou até mesmo um nome que achasse bonito. Ressalta-se que essa não foi uma decisão arbitrária, e sim uma alternativa para além dos padrões de números e letras comumente encontrados em pesquisas de natureza quantitativa. Ademais, configurou requisito em favor da ética em pesquisa com crianças.

Carvalho e Müller (2010) lembram que, ao contrário do que fazíamos em pesquisa de outros tempos, hoje discutimos a dimensão ética, o que garante à criança o direito de consentir, ou não, sua participação na pesquisa, assim como confirmar seu protagonismo como coprodutoras das informações. Como sugerem essas autoras, é necessário que as estratégias para o trabalho em campo apresentem um conjunto de regras de conduta que respeitem os pontos de vista das crianças, tendo em vista o reconhecimento e o respeito à diferença entre características singulares aos adultos e crianças.

Uma vez que assumimos as crianças como capazes e competentes para participar ativamente durante todas as etapas da pesquisa, é questão ética solicitar a autorização dos responsáveis adultos, via assinatura de termos específicos. Do mesmo modo, as crianças também são consultadas verbalmente e assinam formulários próprios. Esses termos e outros documentos complementares foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília³.

Em relação aos estudos comparados, nosso trabalho não se encaixa em um processo de comparação no qual o objetivo é perceber as diferenças e semelhanças, mas sim entender a realidade do outro a partir dele mesmo, centrando nossas reflexões nas trajetórias desenvolvidas pelas crianças em seu percurso nas escolas-parque, bem como focar na própria trajetória dessas escolas, uma vez que o seu caminho revelou elementos arquitetônicos, históricos e filosóficos de uma instituição agregada de valores culturais diversos, como arte, educação do corpo, educação patrimonial, educação ambiental, entre outros.

Nosso trabalho é um exercício crítico que permite criar categorias férteis na

³ Anexo C (p. 238-239).

apreensão das peculiaridades dos processos de apropriação pelas crianças da sua própria cultura e ressignificação da cultura escolar tendo como cenário a escola-parque e seu movimento de constituição dos saberes e práticas educativas.

Como visto na introdução deste texto, essa investigação integra, juntamente com outros estudos, um projeto maior, denominado “Origens das Escolas-Parque de Brasília: um estudo comparado entre o *playground movement*, os Parques Infantis de São Paulo e as Escolas-Parque de Brasília”, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF), o qual analisou comparativamente as escolas-parque de Brasília, o *Playground Movement* de Boston e Chicago, nos Estados Unidos, e os Parques Infantis de São Paulo⁴.

Posteriormente, a partir desse leque de investigações poderemos inserir um trabalho comparativo fundamentado na reflexão sobre as formas de socialização infantil e de educação do corpo promovidas pelos entrelaçamentos culturais observados entre os agentes educacionais em destaque.

Os materiais de pesquisa desta investigação se sustentam na composição de diferentes fontes históricas, como documentos escritos, fotografias e publicações sobre o tema, como teses, dissertações, livros e artigos, nos quais buscamos identificar pressupostos filosóficos, contextos, políticas e práticas sociais, com ênfase na socialização infantil e na educação do corpo promovidas pela instituição em tela.

Tendo em vista os propósitos deste estudo, acreditamos contribuir com o campo dos estudos da infância, assim como com o acervo de pesquisas sobre a história e a trajetória do sistema educacional do Distrito Federal, uma vez que a tipologia das escolas-parque de Brasília podem ser consideradas a materialização aperfeiçoada do pensamento pragmatista na educação, iniciado por Anísio Teixeira ainda durante o movimento conhecido como Escola Nova.

2.1 Em campo com as crianças

No dia seis de março de 2018, às 13h15, em frente ao estacionamento da escola-parque 210/211 Sul, a primeira sensação é de paz, uma vez que ao redor de toda a escola há um tremendo silêncio, não há ninguém na rua, poucos carros passam na avenida principal. Grandes árvores em volta de toda a quadra proporcionam

⁴ Ainda não é possível ter o acesso a essa investigação central, tendo em vista que o seu relatório técnico ainda não foi publicado oficialmente.

sombra e uma ótima sensação de bem-estar. Em frente ao portão de entrada não avisto ninguém a quem eu possa pedir para abri-lo. Toco o interfone algumas vezes, alguém aciona a abertura do portão, passo por ele e, na escola, caminho por uma longa passarela coberta por um toldo na cor verde e sinto como se fosse a primeira vez que estivesse fazendo aquele caminho. Observo as quadras poliesportivas à minha esquerda, o extenso gramado à direita e no fundo o parque infantil e a piscina cheia, com a água brilhando, quase me convidando para um banho refrescante. Era uma tarde de muito sol e calor. Ao aproximar-me da entrada do bloco administrativo, elementos característicos de uma escola saltaram aos olhos. Algumas crianças sentadas em um banco ao lado da sala da coordenação pedagógica. O movimento de professores na sala destinada para reuniões. Sons diversos ecoando pelos corredores – risadas, conversas, palmas, sons de instrumentos musicais, música – tudo misturado. De repente, fiquei familiarizada com toda aquela dinâmica.

Fui recebida pela coordenadora que logo me encaminhou à professora do horário. Naquele momento as crianças estavam no descanso. Aproveitei esse tempo para conversar com a professora e detalhar como seria minha participação acompanhando as crianças, além de explicar como seria a participação das crianças e também a dela. Durante essa conversa, que não foi a primeira que tivemos, procurei esclarecer e enfatizar que em nenhum momento meu foco de observação incidiria sobre a sua prática pedagógica, mas sim sobre as atitudes e respostas das crianças frente ao contexto escolar no qual estão inseridas, para assim compreender qual educação do corpo está sendo forjada na escola-parque tendo em conta a estrutura física e o currículo escolar da instituição.

Durante a minha trajetória no papel de pesquisadora, em alguns momentos identifiquei que os professores regentes não ficam à vontade com adultos estranhos ao seu núcleo de convivência escolar, sejam estagiários, aprendizes ou investigadores, enfim, a qualquer presença inabitual à intimidade do seu trabalho. Débora Nunes (2008) aponta que multivariados são os motivos para essa estranheza, desde concepções epistemológicas díspares sobre a educação como profissão até a forma pela qual o conhecimento científico é difundido nos cursos de licenciaturas e magistérios, especialmente.

Ponderando sobre o modelo conceitual mais tradicional da aplicação do conhecimento, Malouf e Schiller (1995) relatam que a comunidade científica estrutura e valida separadamente a ação dos produtores e consumidores do saber científico.

Nessa perspectiva, o pesquisador produz o conhecimento e os professores o aplicam de forma passiva. Sob esse ponto de vista, o distanciamento entre esses dois atores é justificável.

Minha conversa com os professores regentes buscou diminuir essa desconfiança enraizada quanto ao papel de cada um de nós, considerando o discurso de que nesse exercício de produção e disseminação dos saberes, cada qual guarda especificidades que lhe são próprias. De um lado há o exercício do processo de ensino-aprendizagem e, de outro, a reflexão, a pesquisa que é desenvolvida a partir de procedimentos aceitos por uma comunidade científica, respectivamente. Contudo, ambos são extremamente importantes e complementares.

Nessa empreitada, mais uma vez foi preciso dispor da sensibilidade em deixar claro, como disse, quais eram os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem aplicados. Mais ainda, esclarecer quanto às estratégias de aproximação com as crianças, uma vez que tentaria estabelecer com elas uma relação atípica professor-aluno ou adulto-criança. Ou seja, ser vista e tornar-me um adulto atípico (CORSARO, 2005) no decorrer de suas atividades escolares rotineiras.

Para Corsaro (2005), o adulto atípico é aquele diferente dos demais adultos, aos quais as crianças estão acostumadas. É aquela pessoa que será considerada por elas como uma amiga, como aquele indivíduo de tamanho grande, mas que entende suas atitudes. Ao transformar-se nesse adulto atípico, consegue ser convidado pelas próprias crianças para adentrar em seu mundo, compartilhando de suas culturas de pares e acima disso tudo, adquirindo sua confiança.

Ainda enquanto aguardava as crianças, reparei na organização do espaço da sala onde elas têm aula de artes visuais. É bem colorida, com diversos trabalhos de crianças e figuras que remetem ao mundo artístico, como personagens de história em quadrinhos e algumas figuras de artistas. Há uma grande bancada com duas pias e armários, um quadro branco, três grandes mesas com cinco a seis cadeiras cada – onde as crianças se sentam em grupos – várias prateleiras instaladas nas paredes com diversos materiais. Acima da bancada há duas grandes janelas que permitem boa ventilação. Um dos cantos da sala é reservado para os colchonetes utilizados durante o descanso. A mesa da professora é bem pequena e ocupa pouco espaço. Há também uma mesinha no canto da porta de entrada que serve para o recolhimento e devolução das agendas. A agenda é o canal diário de comunicação entre a escola-parque, a escola-classe e os responsáveis pelas crianças.

Geralmente, as salas de aula são de tamanho suficiente para as atividades escolares, todavia, a distribuição dos móveis – cadeiras e mesas espalhadas em fileiras por toda a sala – diminui o espaço físico. Há uma mesa de tamanho maior, disposta de forma centralizada e à frente das demais, direcionada ao uso do professor. Há também materiais guardados em armários de aço com trancas – aos quais somente o docente tem acesso. Lima (1989, p. 58) já denunciava que a relação que se estabelece no interior do tempo e do espaço escolar “não é uma relação entre iguais, no sentido de que todos os envolvidos tenham lugar para opinar, para questionar, para descobrir e para aprender”, mas, sim, uma relação de “autoridade e disciplina”. Essa referência é o que percebemos nas salas de aulas da maioria das escolas brasileiras – onde há, por parte do professor, o controle de todas as atividades propostas e realizadas em sala (LIMA, 1989).

O espaço escolar não poderia ser outro: desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as. Em nome da economia, as soluções são mais comprometidas: a largura das passagens, dos corredores, das escadas reforçam [sic] a vontade permanente dos adultos colocarem as crianças em filas; as aberturas, pequenas, para impedir o acesso externo de estranhos servem também para impedir que as crianças se distraiam com o mundo externo (LIMA, 1989, p. 38).

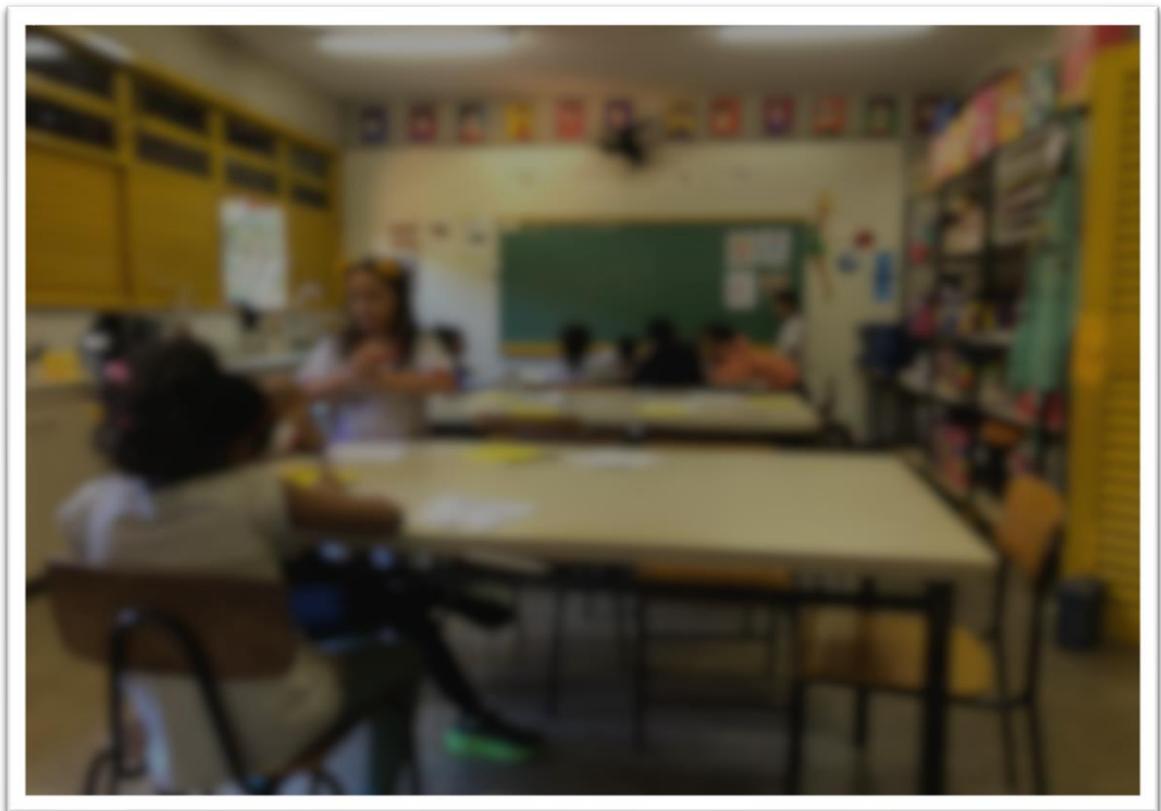
Essa autora, há tempos, denuncia tal brutalidade, especialmente com as crianças pequenas. Com sorte, a escola-parque carrega em sua genealogia grandes áreas dotadas de amplos espaços edificadas destinados ao ensino de artes e expressividades corporais. Inúmeras outras atividades foram percebidas ao longo da permanência em campo. Definitivamente, as áreas abertas eram exploradas pelas crianças, com certa liberdade e sem bruscas intervenções.

Diferentemente desse cenário, conforme já sinalizamos, as escolas-parque apresentam um conceito arquitetônico escolar diferenciado, no qual a organização dos espaços, como as salas de aula, desenvolve um projeto de escola que se propõe a considerar as dimensões socioculturais do processo educativo (DAYRELL, 2001). Percebemos que todo espaço estruturado promove seu uso como instrumento de ação pedagógica com elementos lúdicos e educativos, intervindo em uma educação que valoriza o diálogo, seja ele verbal ou corporal.

Na escola-parque 210/211 Sul esse arranjo espacial é figurado da seguinte maneira: uma parede quase que inteira com um quadro de giz, desenhos e trabalhos diversos, realizados pelas crianças, colados por todas as paredes pintadas; armários

abertos – que possibilitam o acesso de todos aos materiais escolares; cabideiro de mochilas; mesinhas com quatro a cinco cadeiras cada, dispostas uma ao lado da outra; uma grande bancada com duas pias; estantes com caixas coloridas; uma mesa e uma cadeira disponível para a professora, mas que varia de posição ao longo das aulas ou até mesmo nunca é utilizada; dois grandes janelões que permitem ventilação natural e visualização para os acontecimentos fora daquela sala, como podemos observar na figura 1.

Figura 1 - Fotografia da organização espacial da sala de artes plásticas – Turma marrom (2018)⁵. Escola-parque 210/211 Sul



Fonte: Acervo da pesquisadora (abr./2018).

Esse tipo de organização possibilitava que as crianças interagissem umas com as outras de maneira mais espontânea, permitia o encontro dos olhares, a troca de experiências, o compartilhamento de materiais didáticos, conversas e até mesmo grandes movimentações pelo espaço. As prateleiras colocadas em diversas alturas permitiam o alcance de todos a qualquer objeto.

De acordo com Horn (2004), a logística espacial das salas de aulas deveria ser

⁵ Optamos em apresentar a imagem desfocada para preservar a identidade das crianças.

definida pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária, fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem executados e nas relações interpessoais. Entretanto, consideramos que nesse caso específico não haveria possibilidade de tornar a sala mais intimista, com características particulares da turma marrom devido ao rodízio – de uma aula para a outra – ser feito pelas crianças e não pela professora. Isto quer dizer que diariamente essa sala era utilizada por pelo menos dois professores e frequentada por inúmeras crianças, impossibilitando uma marca própria de cada turma.

Por volta de 14h, as crianças foram acordadas e instruídas a realizarem a rotina de higiene pessoal (escovar os dentes, lavar as mãos, calçar os sapatos, pentear os cabelos), bem como a rotina coletiva (recolher e guardar os colchonetes, lençóis e travesseiros e organizar as mesas e cadeiras para o início da aula).

Em seguida, fui apresentada, disse meu nome, falei que era estudante e que estava querendo pesquisar sobre o que elas faziam na escola-parque. Expliquei que a partir daquele dia as acompanharia em todas as atividades, durante alguns dias na semana. Comentei que também pediria para que elas me ajudassem na pesquisa, produzindo desenhos a partir de temas propostos por mim. Também comentei que elas não precisariam fazer nada além do que já estavam acostumadas e se não quisessem falar comigo ou produzir o desenho não precisariam. Disse ainda que faria algumas anotações sobre suas brincadeiras e atividades e que na hora do recreio estaria participando com todas as crianças da escola. Finalizei explicando que não era professora, mas que poderiam contar comigo se precisassem de alguma ajuda.

Complementando essa primeira conversa com a turma, disse-lhes que para atender a algumas regras da universidade, elas e seus responsáveis teriam que assinar documentos de participação no estudo. Assim, apresentei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os Termos de Assentimento (TALE) que deveriam ser assinados pelos responsáveis e por elas, respectivamente, consentindo e confirmando sua participação na pesquisa que acabara de explicar. Em outro momento de reunião pedagógica da direção com os pais os TCLEs foram entregues e assinados. Os TALEs foram assinados pelas crianças durante os primeiros dias em campo.

Nesse primeiro dia fiquei sentada em um canto da sala e somente as observei, sem realizar nenhuma anotação. Ainda nos primeiros dias, mas já com um caderno de notas, as observava, com reserva, ou seja, mantinha distância quando nos espaços

externos, e nas salas internas mantinha-me sentada em um dos cantos da sala. Essa proposta de “entrada reativa”, descrita por Corsaro (2011), recomenda agir e reagir conforme a cinesia das crianças, em respeito ao tempo de assimilação à presença estranha.

Não demorou muito, ainda no primeiro dia, para reagirem à minha presença. Aos poucos algumas paravam a atividade e me abordavam com as mais variadas perguntas, por exemplo, se eu seria a nova tia de desenho, ou quem eu era, quantos anos eu tinha, se eu também era professora, o que mesmo eu ia fazer, entre outras mais simples, como saber o meu nome. Olhares desconfiados e sorridentes também fizeram parte dessa aproximação. Mas não somente as crianças da turma me notaram. Era também abordada por muitos outros professores e funcionários sobre a minha participação no interior da escola.

Foi preciso atentar-me para as mais diversas reações, entendendo que em todo o percurso da pesquisa, independentemente de com quem fosse o diálogo, o exercício da negociação seria necessário. Em relação a esse tema, Graue e Walsh (2003, p. 76) destacam que é um comportamento ético “[...] obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas”. O esclarecimento, a participação nas atividades, como passeios, festa junina e dias comemorativos foram essenciais para o estreitamento dos laços de confiança e credibilidade.

Os dias se passaram e minha presença se tornava cada vez mais comum. Já não me considerava uma presença estranha àquela realidade. Quando estavam próximas não cochichavam tanto, convidavam-me a participar de algumas brincadeiras e atividades. Na maioria dos casos, pareciam entender que eu não era como os demais adultos da escola. Os funcionários da escola também já estavam acostumados em me ver sentada observando algo ou explorando os espaços junto das crianças.

No geral, os espaços da escola-parque são convidativos a diversas brincadeiras e expressões. As salas interligadas provocam uma sensação aparentemente caótica, pois há vida se manifestando por todos os lados. Em uma das salas, crianças ensaiam uma dança para uma apresentação. Em outra, a movimentação é em torno da confecção de máscaras para uma montagem teatral. Na sala de música, o som, muitas vezes, ensurdecedor, alcança diversas notas musicais. No pátio, aula de capoeira, e crianças se movimentando espontaneamente. Nas

quadras poliesportivas os professores de educação física compartilham atividades, mas também é possível observar algumas brincadeiras realizadas pelas crianças sem apelo pedagógico.

Nos grandes espaços, como o pátio, o piso é limpo e liso, as paredes exibem pinturas coloridas, os murais reproduzem as criações dos pequenos e apresentam um capricho e estética em sua montagem. São confeccionados a partir de temáticas comemorativas, mas também convites à reflexão de temas caros à cidadania, como consciência ao dia da água, à semana da inclusão, entre outros. Esses murais não passam despercebidos, é possível ver grupinhos os observando e comentando o material exposto.

Toda a escola fornece um cenário plástico, indicando variadas formas de ocupações e usos, e há sombrosas árvores que enquadram a parte externa da escola, um chamamento para muitas brincadeiras e aventuras. Na hora do recreio, crianças se reúnem para explorar segredos guardados nesse ambiente. Em um determinado dia, algumas crianças, não só da turma marrom, mas de outras turmas também, estavam eufóricas perto de uma dessas árvores. Aproximei-me e perguntei o que se passava, e de imediato responderam: “É um segredo, não pode falar para o tio, pois ele briga. É a coruja que mora aqui. Ela é brava, pois tem filhotes. Tá vendo, tia?” (DIÁRIO DE CAMPO, 12/04/2018).

Esse grupo de crianças lembrou-me os referenciais curriculares para a educação infantil, que destacam em seu texto que “[...] aos espaços externos, estes deverão ser lúdicos e alternativos que permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam, escondam-se, rolem etc.”. (BRASIL, 1998, p. 69). Por ser uma orientação nacional, significa que todo complexo escolar destinado às crianças deveria apresentar área externas com pontos de encontros e descanso, “[...] cantos isolados ou áreas suspensas podem ser criados, permitindo que as crianças tenham refúgios e locais secretos” (BRASIL, 2006, p. 28) que estimulem a criatividade ou permitam momentos de individualidade.

Em 1961, Anísio Teixeira já propunha uma “[...] escola com espaço para a comunidade, com equipamentos complementares à educação. Jardins e parques”. Inclusive fazia considerações em relação às edificações: “[...] nenhum outro elemento é tão fundamental, no complexo da situação educacional, depois do professor, quanto o prédio e suas instalações” (TEIXEIRA, 1961, p. 196). Contudo é comum, nas escolas, destacadamente as da rede pública de ensino e as localizadas nas Regiões

Administrativas (RAs) distantes do centro de Brasília, as áreas destinadas às atividades corporais e ao lazer estarem abandonadas, sem qualquer tratamento paisagístico, limpeza, organização dos espaços. Mais uma vez, percebemos descontinuidades nas propostas de uma educação do corpo norteada por uma pluralidade cultural.

Essa etapa de produção de material empírico teve foco no acompanhamento da rotina estabelecida na escola-parque. Entendemos como rotina a distribuição de atividades coletivas, realizadas por crianças, professoras e outros atores que compõem o ciclo de um dia escolar e que sejam marcadas por uma cronologia temporal, ou seja, obedeçam ao “tempo dos relógios” (LE GOFF, 1979, p. 53).

De fato, o relógio é um instrumento que determina objetivamente o ritmo as ações, mede os rituais e ordena os ciclos da existência. Foi incorporado à vida cotidiana das sociedades modernas em substituição à regulação pelo ciclo natural ou religioso. Le Goff (1979) revela que a partir da organização de uma rede comercial, o tempo tornou-se objeto de medida. No contexto educacional, Escolano e Viñao Frago (2001, p. 44) destacam que “[...] o relógio se incorpora à escola como um organizador da vida em comunidade”. Ele marca a entrada, a saída e o recreio na escola. Controla, organiza e coordena, aliando o tempo e o espaço às primeiras aprendizagens da criança.

Na Escola-parque 210/211 Sul a rotina diária consiste em seis momentos organizados a partir da chegada das crianças por volta das 13h. O quadro 1 sintetiza os principais pontos dessa rotina.

Quadro 1 - Síntese da rotina da turma marrom

Eventos	Tempo relógio	Desdobramentos do evento	Espaços ocupados	Responsáveis pela organização dos tempos e espaços
Chegada e entrada na escola	13h	As crianças chegam da escola-classe trazidas de transporte ofertado pela SEE/DF.	Pátio interno.	Professores, educadores sociais e coordenadores pedagógicos.
Sala de aula	13h10	Já em sala guardam seus pertences e são novamente encaminhadas em fila para o pátio interno - local do refeitório.	Pátio interno.	Professores.

Almoço	Início: 13h15 Término: 13h40	Almoçam. A alimentação é ofertada pela escola-parque.	Dentro do refeitório ou pátio interno.	Professores, educadores sociais e coordenadores pedagógicos.
Rotina higiênica	Até as 14h	À medida que terminam, se dirigem aos banheiros e à sala de aula.	Corredores da escola.	Educadores sociais.
Rotina de descanso	14h	As crianças são orientadas a dormirem ou ficarem deitadas em colchonetes espalhados pela sala. Nesse momento as conversas são proibidas ou monitoradas, conforme designação do professor titular.	Sala de aula.	Professores.
Primeira aula	14h45	Atividades designadas pelo professor.	Espaços diversos.	Professores com formação específica. Em sua ausência, os educadores sociais assumem a turma.
Recreio	15h50	A turma é deslocada novamente para o pátio, onde deve aguardar sentada, no espaço designado para a cor marrom; o sinal que é indicado ao tocar uma música. Durante o recreio muitas brincadeiras são identificadas, assim como alguns conflitos e incidentes. O fim deste momento também é anunciado por um sinal musical.	Dependências interna e externa, exceto o parque infantil, a piscina, o bloco administrativo e os corredores próximos à cozinha.	Educadores sociais, coordenadores pedagógicos.
Segunda aula	16h20	Mesma dinâmica da primeira. As turmas reúnem-se no pátio e são encaminhadas pelo professor titular ao espaço onde a aula acontecerá.	Espaços diversos.	Professores com formação específica. Em sua ausência, os educadores sociais assumem a turma.

Saída	A partir das 17h45 até as 18h10	As crianças aguardam os responsáveis, separadas por turma, em uma das quadras poliesportivas.	Pátio externo.	Professores, educadores sociais e coordenadores pedagógicos.
-------	---------------------------------	---	----------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (out./2018).

Os dias de contato com as crianças e toda a comunidade escolar foram marcados por diferentes situações: momentos de aproximação e outros de distanciamentos. As negociações quase sempre eram silenciosas, mas algumas tramas do cotidiano tiveram que ser verbalizadas, no intuito de corrigir aspectos comuns decorrentes da minha condição de adulto. É certo que a figura do observador participante não ocupa integralmente os espaços naturalmente desbravados pelos pequenos. Eventualidades como criança machucada, pequenas intervenções conciliadoras, a participante da brincadeira que só bate a corda, também permearam a pesquisa de campo. Diante essas rotinas serão problematizadas conforme o desenrolar do trabalho em campo e significância na composição de uma educação do corpo. Em seguida, apontamentos referentes ao tratamento conferido à produção dos materiais visuais.

2.2 Os desenhos e as conversas com as crianças

Acreditamos que o desenho realizado pelas crianças é uma fonte documental (GOBBI, 2002) imprescindível para o entendimento da sua realidade vivida. Por meio da produção de desenho, identificamos a possibilidade de reconstruir os tempos e espaços da escola-parque 210/211 Sul, assim como compreender as diferentes percepções e expressões das culturas infantis. Gomes (2009) revela que o desenho infantil faz parte da linguagem original da criança, assim, nós, adultos, o tomamos como mais uma estratégia de nos aproximarmos dessa cultura, e assim interpretar de modo mais legítimo os pensamentos, as sensações corporais, os sentimentos, os desejos e as emoções das crianças.

Gobbi (2002) relata que as crianças pequenas são portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história, e suas produções devem ser conhecidas, valorizadas e respeitadas. Diante disto, conjugarmos seus grafismos com suas falas torna-se necessário para uma fiel interpretação dos seus traços individuais ou coletivos, coloridos ou não. Nesse sentido, as conversas com as crianças serão

fundamentais para entender e dar significado ao que elas desenharam. Sendo o desenho uma fonte documental (GOBBI, 2002), seu sentido, então, não se desvenda separado da fala de seus autores. Sobre isso, Carvalho e Müller (2010) fortalecem essa ideia ao revelarem que ouvir as crianças representa distanciar-se de juízos de valores e aproximar-se da realidade que se deseja descobrir.

A partir dessa concepção trouxemos os desenhos e as falas das crianças a um lugar central neste estudo. Essa produção simbólica foi realizada em dois momentos distintos. A primeira criação teve como tema o que as crianças mais gostam e o que menos gostam na escola-parque. Já a segunda produção foi elaborada a partir da pergunta tema: “Como é minha aula de educação física?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Os desenhos foram realizados no horário da aula de artes plásticas, os dias tendo sido combinados previamente com a professora regente. Nos dias dessa atividade a professora não permaneceu em sala de aula, erámos só as crianças e eu. Inicialmente, antes de entregar os materiais para a confecção dos desenhos, tivemos uma conversa na qual expliquei a dinâmica de trabalho e o tema do dia. Além disso, também adotei a realização de um exercício de relaxamento e concentração com a finalidade de deixá-las mais à vontade e tranquilas para imprimirem seus traços no papel. Após essa prática foi entregue, em cada dia, uma folha de papel A4 colorida e materiais como canetinhas, lápis de cor, giz de cera, apontadores, borrachas e lápis de escrever. Enfatizei, ainda, que o desenho poderia ocupar todo o espaço da folha e elas poderiam parar a qualquer momento. O primeiro tema foi realizado em maio de 2018 e o segundo em setembro de 2018, após o recesso escolar.

Durante a realização do primeiro desenho, as crianças demonstraram, ao mesmo tempo, euforia e impaciência. Elas se encontravam agitadas e dispersas, pareciam não querer participar daquela atividade. Foi preciso realizar mais uma conversa – reafirmando que a participação delas na realização do trabalho era importante, tendo em vista que o que me interessava era o que elas iriam me explicar sobre os desenhos. Depois dessa conversa, aos poucos elas retomaram a atividade. Por fim, foram entregues mais desenhos que o esperado. Nesse dia, havia cerca de 13 crianças, entretanto, recebi um total de 18 desenhos com base no tema proposto.

Daquele dia em diante, arrisco-me em afirmar que desde o dia da confecção do primeiro desenho tornei-me o adulto atípico que Corsaro (2005) relata em seus escritos. Sei que algumas diferenças, como a aparência física, meu apreço por sua segurança em algumas atividades ou desentendimentos entre elas, habilidades em

alguns movimentos corporais, bem como o fato de ir e vir à escola-parque quando eu quisesse, não puderam ser plenamente superadas. Todavia as demais peculiaridades que nos distanciavam não mais aconteciam de forma recorrente.

Elas se aproximaram muito de mim. Permitiam-me entrar no meio de suas atividades e brincadeiras de pares sem retaliação, ao contrário, descreviam e ensinavam-me as brincadeiras. Conversávamos sobre diversos assuntos, alguns segredos foram revelados. Compartilhávamos interesses, risadas e sorrisos bobos. Todos os dias em que estive na escola-parque foram marcados pela constante companhia das crianças e não só as da turma marrom, mas também outras que fui conhecendo durante a entrada, a saída, e principalmente durante o recreio.

Esse espaço de convivência implicou um ambiente acolhedor à construção da nossa relação que foi baseada essencialmente no respeito à autonomia das ações das crianças, ou seja, só participava ativamente das suas interações quando convidada, mas sempre eu permanecia próxima a elas e demonstrava interesse em suas conversas, jogos e brincadeiras. Toda essa dinâmica só aumentava a nossa proximidade. O resultado fortunoso dessa abordagem pôde ser comprovado por mim no momento da segunda produção de desenhos, que ocorreu de forma tranquila, sem interrupções de nenhuma natureza. Inclusive as crianças pareciam estar se divertindo com o momento. Esse dia foi recheado de conversas e brincadeiras referentes à temática abordada.

Tal como enunciado, os desenhos foram analisados em articulação com as conversas. Os dias que sucederam à produção temática foram destinados a conversas individuais, que foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular. A conversa desenrolou-se com base nos desenhos apresentados e focou em questões familiares, sobre lazer, sobre a escola-classe e se queriam que algo fosse diferente na escola. Nem todas as perguntas foram sistematizadas igualmente, algumas surgiram no decorrer das conversas.

Para análise dos dados, consideraram-se os preceitos de Bogdan e Biklen (1994), que destacam que a análise de dados é caracterizada como um procedimento de busca e organização sistemática dos instrumentos metodológicos. A categorização foi elaborada por meio de leitura minuciosa de todas as anotações realizadas em campo, bem como após análise dos desenhos produzidos pelas crianças.

3 AS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL

Optamos por realizar um estudo sistemático da bibliografia produzida sobre as escolas-parque no intuito de identificar e analisar as tendências das pesquisas já realizadas e dessa forma confirmar a centralidade de um estudo sobre a educação do corpo de crianças com foco nas suas perspectivas. A revisão da literatura realizada contribuiu para a escolha da escola-parque como campo central da nossa investigação empírica.

Iniciamos pelo repositório de teses e dissertações da Universidade de Brasília (UnB), obedecendo a um recorte temporal desde a fundação da primeira escola-parque, em 1960, até 2017. Posteriormente, realizamos pesquisa na base de dados denominada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶, bem como no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram localizadas 25 produções científicas sobre as escolas-parque. Além de trabalhos vinculados à Universidade de Brasília (UnB), identificamos estudos associados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), à Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade de São Paulo (USP). Livros também fizeram parte dos trabalhos selecionados, tendo em vista serem significativos para o delineamento da análise da produção intelectual sobre as escolas-parque.

Devido aos descritores utilizados serem abrangentes, foi necessário realizar, por meio da leitura dos títulos, dos resumos e da introdução dos trabalhos encontrados uma prévia seleção para critério de inclusão e exclusão. Assim, após leitura e análise do material, identificamos 25 pesquisas. Os enredos relatados nesses textos nos ofereceram parâmetros para dialogarmos em nível interdisciplinar e entrelaçarmos diversos temas comuns à educação vivenciada no Distrito Federal, destacadamente nas escolas-parque.

Algumas fontes selecionadas em nossa pesquisa datam dos primeiros anos de funcionamento dessas instituições e revelam a dinâmica das práticas educativas adotadas, além de aspectos de sua identidade e memória. O estudo encomendado pela antiga Fundação Educacional do DF (1979) intitulado “Levantamento das características do aluno superdotado e/ou talentoso” (SOUSA, 1979) teve por objetivo

⁶ Instituição mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep).

apresentar as características intelectuais que classificavam as crianças consideradas bem-dotadas e talentosas de sete escolas-classe localizadas na Asa Sul e Asa Norte do Plano Piloto. Neste trabalho, o grupo de autores também descreveu as propostas de atividades pedagógicas específicas que deveriam ser realizadas na escola-parque 313/314 Sul – polo responsável por acolher essas crianças.

A dissertação de mestrado e o livro de Duarte (1982; 1983) também apresentam trabalhos de pesquisa pioneiros sobre a escola-parque de Brasília. A autora reúne e analisa as experiências e os movimentos relacionados com a arte e a educação em Brasília, incluindo as escolas-parque. Descreve as circunstâncias que cercaram historicamente essas experiências, evidenciando que a escola-parque, nas primeiras décadas de funcionamento, se apresentou com propostas coerentes aos ideais de uma “educação criadora”, contemplando atividades artísticas, corporais e complementares às atividades rotineiras das escolas-classe. Por outro lado, aponta que a proposta original enfrentou dificuldades de diversas ordens, tais como problemas de caráter político-administrativo e de ordem socioeconômica, mas o principal aspecto recai sobre o alto custo desse modelo de educação integral.

Pereira e Carvalho (2011), em pesquisa publicada no livro “Nas asas de Brasília: memória de uma utopia educativa (1956/1964)”, indicam algumas causas que provocaram interrupção e ajustes no sistema inicialmente proposto, como a perseguição ideológica a professores, a ruptura de uma democracia em favor do conservadorismo militar, bem como a proliferação de escolas particulares. Ainda é possível destacar que o modelo se tornou inviável devido ao desordenado crescimento demográfico da cidade, tendo em vista que o Plano Piloto não possuía escolas suficientes. Sendo assim, outras tantas escolas foram construídas em regiões afastadas ou no entorno de Brasília. Desse modo, houve uma ruptura no modelo projetado, visto que essa educação demandava recursos financeiros elevados, impossibilitando sua difusão para todas as escolas que estavam sendo construídas.

Esses estudos nos permitem entender as discontinuidades que marcaram as experiências de cunho educacional no Distrito Federal, especialmente nas escolas-parque, cujas intencionalidades aparecem ainda hoje, de certa maneira difusas, todavia enraizadas aos princípios originários de uma educação para além da enciclopédica e literária. A desconfiguração do modelo pensado por Anísio Teixeira foi observada logo nos primeiros anos de funcionamento das escolas-parque, o que pode ser constatado em Pereira e Rocha (2006), quando relatam que, ainda em 1962,

ocorreu a redução do período de permanência dos alunos na instituição - de quatro para duas horas diárias. Houve também a redução da jornada de trabalho dos professores - de oito para seis horas. A situação se agravou com a expansão de matrículas registradas nos anos seguintes, o que resultou em uma demanda maior do que as escolas-parque suportariam.

Ainda no que tange ao entendimento das práticas educativas, da identidade e da memória das escolas-parque de Brasília, a obra de Pereira *et al.* (2011) é referência significativa por apresentar pesquisas que contribuíram com a compreensão das matrizes do movimento educacional modernista no País, assim como dados específicos das escolas-parque de Brasília. Observa-se o intenso trabalho de pesquisa histórica acerca de temas caros aos diálogos recorrentes sobre uma educação pública de qualidade. De acordo com Sousa Júnior (2011), esse livro não pode ser mencionado apenas como um compilado de trabalhos dissociados, mas é antes de tudo uma história tramada e compartilhada, e seu rico material pode ser considerado um guia para fomentar reflexões acerca da educação no Brasil. Com base nesse preceito, outras pesquisas foram desenvolvidas a respeito das escolas-parque e suas peculiaridades.

Edilson Souza (2014) caracterizou, em seu estudo, aspectos do projeto sobre as origens da educação pública do Distrito Federal. O autor empenhou-se em traçar o cenário político da década de 1960, durante a implantação das escolas-classe e escolas-parque e execução do plano educacional do Distrito Federal. Paralelamente, investigou os anos 1980, durante a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) e execução do primeiro Plano Especial de Educação do Rio de Janeiro (I-PEE), durante o primeiro governo de Leonel Brizola, tendo como vice-governador e secretário de cultura Darcy Ribeiro. Entende-se que esse trabalho contribui para a preservação da memória e para a compreensão da história e da trajetória da educação do Distrito Federal, definida por Anísio Teixeira a partir de um modelo fundamentado na modernização educacional e cultural do País. Adicionalmente visa evidenciar a renovação e o fortalecimento de ideais voltados para uma educação pública de qualidade.

Vasconcelos (2011) também percorre as memórias da educação do Distrito Federal a partir de depoimentos dos professores e alunos pioneiros. Por meio dessas informações, a autora identificou que nas escolas-parque as práticas pedagógicas e a criatividade eram fomentadas pela experimentação e diversificação dos conteúdos.

Segundo ela, “[...] o aluno optava por suas preferências e aptidões: cerâmica, tecelagem, carpintaria, escultura e gravura em metal, eram algumas das atividades propostas pelas Escolas-Parque” (VASCONCELOS, 2011, p. 97). Dessa maneira, apreende-se que o ensino das artes foi considerado o motor gerador do conhecimento.

A autora conclui que esse ideário de Anísio Teixeira ofereceu à população condições básicas para o desenvolvimento de uma identidade própria, a qual teve a escola como polo centralizador de convivência. Tendo em vista a vinda de professores oriundos de todo o País, oferecia à população brasileira aquisição de expressões, hábitos e práticas que poderiam identificá-los genuinamente. Arruda (2008) destaca algumas manifestações identitárias que estavam florescendo na cultura popular brasileira, como por exemplo, “Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro”, que mistura ritmos musicais e danças que utilizam figuras que simbolizam o cerrado na construção de suas narrativas.

Um dos elementos próprios de Brasília é a aglomeração de pessoas que acontece nas superquadras, entrequadras e esquinas, onde as pessoas se encontram para comer (um churrasquinho ou cachorro quente) e beber no fim de tarde. É a capital do rock. É a presença de gírias e expressões típicas (boto fé, véi, caô, ôxe, paia, baú, camelo, tesourinhas, pardal, entre outras) e sotaques diversos que representam a complexidade da cultura brasileira e se firmaram na cultura brasileira.

A pesquisa mais recente sobre escolas-parque, de autoria de Xavier (2017), retoma a discussão acerca da identidade e memória dessas instituições, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino das artes no Brasil. Esse estudo confirma que as escolas-parque, em seu início, carregavam conceitos filosóficos e estruturas arquitetônicas sob o mesmo fundamento que orientou o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador - BA, mas seguindo um propósito urbanístico inovador da nova capital. Isto é, em Brasília as escolas-parque foram planejadas, originalmente, para atender, de maneira complementar, outras quatro escolas-classes, que compunham a unidade de vizinhança do Plano Piloto. Atualmente, contudo, essas instituições atendem crianças provenientes de escolas localizadas em diversas regiões administrativas que circundam o Plano Piloto, de acordo com a capacidade de atendimento de cada escola-parque.

Em sua pesquisa, o autor menciona que apenas a primeira escola-parque, a da 307/308 Sul, tem sua composição arquitetônica “[...] sob forte influência do pioneirismo

de Brasília” (XAVIER, 2017, p. 166). Destaca, por exemplo, que originalmente não havia cercas que separassem a escola das superquadras, porém hoje o que se constata é a presença marcante de cercas gradeadas, o que reflete outro contexto urbano. Verificou também que cada escola-parque de Brasília possui sua estrutura arquitetônica particular, o que indica a influência do período de sua construção.

Nesse íterim, as escolas-parque foram marcadas por sua singular arquitetura. Seu idealizador afirmava que “nenhum outro elemento é tão fundamental, no complexo da situação educacional, depois do professor, como o prédio e suas instalações” (TEIXEIRA, 1951, p. 209). Os trabalhos reunidos sobre essa temática evidenciam o interesse de Anísio Teixeira pelas linhas modernas e inconfundíveis da capital do País. Ele fomentou o diálogo com arquitetos ao seu redor e promoveu o interesse desse campo para o desenho do espaço escolar em razão de seu programa educativo. Percebeu na arquitetura, aliada a um sistema de ensino inovador, uma forma de impulsionar e agregar a convivência social.

Nuances dessa concepção arquitetônica podem ser observadas nos trabalhos de Pereira (2007), Duarte (2009), Ferreira (2009) e Leme (2013). Os trabalhos indicam que as convicções de Anísio Teixeira sobre a organização escolar influenciaram tanto o espaço de uso especificamente didático desses edifícios quanto as suas interações com o meio físico onde se inseriam. “A escola faria parte de uma rede de equipamentos urbanos, deixando de ser pensada como um edifício ou monumento isolado e entranhar-se no cotidiano social, trazendo suas questões para o interior de suas atividades e também pautando os próprios debates no cerne do convívio entre as pessoas” (CHAHIN, 2016, p. 36).

Considerando os anos de 1960, a monumentalidade das construções dos grupos escolares era representação de um ideal de modernidade e de República. E, segundo Rosa Souza (1998, p. 124), “a arquitetura escolar haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais, morais e cívicas da escola pública. O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal”.

Os estudos indicados evidenciam que o pensamento de Anísio Teixeira influenciou diversos arquitetos para a elaboração e construção de prédios escolares, tornando a arquitetura escolar uma área de grande relevância para esse campo. É possível citar outros edifícios escolares que seguiram os paradigmas arquitetônicos e educacionais demarcados. Nunes (2009) destaca os casos do Centro Integrado de Educação Pública (Ciep), coordenado por Darcy Ribeiro, na década de 1980, e

projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer; o Centro Integral de Apoio à Criança (Ciacs), idealizado por Fernando Collor na década de 1990, no Distrito Federal, com o arquiteto João Figueira Lima; bem como o Centro Educacional Unificado (CEU), idealizado pela prefeita Marta Suplicy, nos anos 2000, em São Paulo, com projeto do Departamento de Arquitetos do Município (Edif). Contudo, mudam-se as siglas, mas o destino é o mesmo. Os Ciacs também se desvirtuaram. A falta de continuidade, de vontade política e até de erros de arquitetura paralisaram esses projetos. Mas não há dúvida de que ter educação básica em tempo integral é o futuro da educação.

Enfim, como visto, as escolas-parque traduziram desejos de uma educação diferenciada, de qualidade e que envolvesse todos os aspectos que compõem o desenvolvimento humano. Antecipando-se aos tempos atuais, desde o início percebemos nessas instituições um movimento de diálogo com inúmeras tecnologias: instrumentos musicais, recursos audiovisuais, entre outras ferramentas tecnológicas para a construção e o aperfeiçoamento de aprendizagens.

Neste sentido, a pesquisa de Wiggers (2009), que investigou o uso de tecnologias comunicacionais no contexto do sistema educacional brasileiro, denota que as escolas-parque sempre refletiram preocupação com um currículo abrangente e inovador. A investigação da pesquisadora ocorreu mediante a avaliação de documentos, textos da literatura, transcrições de entrevistas e fotografias relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas. A autora concluiu que “experiências [...] incluindo as atividades de captar, revelar, ampliar, expor e apreciar os produtos fotográficos” (WIGGERS, 2009, p. 44) contribuíram para a desmitificação do processo tecnológico e para a apropriação do mesmo pelas crianças como uma dimensão das culturas infantis. Portanto, evidenciamos que essas instituições escolares apresentam práticas educativas singulares, que rompem com as características evidenciadas na maioria das escolas brasileiras.

Outros estudos também confirmaram essa característica da escola-parque como sinônimo de inovação pedagógica e democratização escolar. Ferreira (2009) e Xavier (2013) mostraram como a implantação do projeto Mais Educação⁷ e a utilização

⁷ O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, estabelece que o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública (FERREIRA, 2009, p. 26).

do programa ProInfo⁸ permitem a interlocução de temas transversais, considerando cada componente curricular e ao mesmo tempo resguardando suas especificidades. Dessa forma, possibilitam ao aluno compreender os assuntos e conteúdos a partir das diferentes linguagens comunicativas, sejam elas intelectuais, artísticas, motoras ou tecnológicas. A partir desses trabalhos compreendemos que a interdisciplinaridade, que ocorre entre as tecnologias educacionais, as mídias e até mesmo as redes sociais e os demais componentes existentes no currículo pedagógico das escolas-parque, visa contrapor a ideia de segmentação dos conhecimentos.

Levando em conta que no Plano de Construções Escolares de Brasília foram configuradas perspectivas de uma educação do corpo e de culturas infantis a partir da integração de “atividades artísticas, sociais e de recreação [...]” (TEIXEIRA, 1961, p. 196), o primeiro estudo direcionado a conhecer representações e expressões corporais das crianças, observando as atividades que se configuravam nas escolas-parque, foi realizado quarenta e dois anos depois da inauguração da primeira escola em funcionamento (WIGGERS, 2003).

Intitulado “Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia”, o trabalho original e inédito protagonizou a discussão sobre educação do corpo e mídia, bem como apresentou as crianças, sujeitos da pesquisa, como coprodutoras das informações de sua pesquisa. O trabalho envolveu a observação de crianças matriculadas da 1ª à 3ª série da escola-parque 210/211 Norte, em Brasília, mediante produção de desenhos, jogos dramáticos, brincadeiras e atividades de música e dança. Em conclusão, a autora revela que as culturas expressadas pelas crianças sofrem influência da escola e da mídia, mas não são determinantes em suas relações, pois podem “[...] ser recriadas através da brincadeira e da arte, instrumentos capazes de transformar as corporeidades aprendidas socialmente [...]” (WIGGERS, 2003, p. 260).

Nesse contexto, corroboramos a inferência de que a “[...] Escola-Parque deve ser considerada um patrimônio para todos os brasileiros, um lugar de ‘ser criança’, com oportunidade de imaginar, brincar, sonhar e produzir cultura” (WIGGERS, 2003, p. 260), tendo em vista as prerrogativas já assinaladas em seu currículo arrojado e diversificado às manifestações de uma cultura corporal. Percebe-se que o tratamento

⁸ O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) é uma das ações do Ministério da Educação (MEC), voltadas para a disponibilização e uso das TIC's nas escolas públicas (XAVIER, 2013, p. 67).

dado ao corpo sugere uma concepção para além de um organismo vivo funcional, e sim uma educação onde todo o movimento caminha em direção a contemplar os múltiplos aspectos e significados, sejam eles de caráter filosófico, social, cultural, biológico, econômico, político e histórico.

As rotinas observadas em contexto escolar, especificamente as práticas corporais como as brincadeiras, os jogos, as danças e os esportes, mais ainda, a articulação das diversas linguagens expressivas, capazes de serem representadas pelas culturas infantis, revelam modos sutis de inserção dos indivíduos e grupos, condutas sociais e geracionais, compondo o que chamamos aqui de cultura corporal infantil. Atrelada a esses preceitos das culturas infantis, a educação do corpo representa mais um aspecto estudado nas pesquisas localizadas. A noção de educação do corpo possui caráter multifacetado, que permite rememorar a ideia de movimento, “[...] de passagem, de transformação, na constituição de pedagogias e de políticas voltadas ao corpo, em suas permanências, rupturas e continuidades” (SOARES, 2014, p. 221).

No livro citado anteriormente, “Nas Asas de Brasília: Memória de uma utopia educativa (1956/1964)”, a cultura corporal infantil também foi tematizada no capítulo escrito por essa mesma autora e colaboradoras. Percebe-se a presença de um diálogo com fontes históricas, priorizando a análise de fotografias, com o objetivo de fortalecer o debate em torno das práticas educativas empreendidas na escola-parque e a educação do corpo. O texto apresentado identificou que o projeto educacional proposto “[...] propunha a atividade corporal como instrumento explícito da escolarização” (WIGGERS; MARQUES; FRAZZI, 2011, p. 260). Essa interlocução entre escolas-parque, educação do corpo e cultura corporal infantil prossegue na esfera acadêmica desenrolando-se em estudos nos campos da educação física, da educação e das artes.

Ainda transitando pelos aspectos das múltiplas aprendizagens que identificamos nas escolas-parque, assinalamos uma pesquisa que analisou a produção cultural de crianças, especificamente em vídeo digital, considerando seu papel em um projeto de mídia-educação articulado à educação do corpo. É evidente, no trabalho de Ribeiro (2012), a intensa relação das crianças com o meio midiático. O cinema se apresentou como manifestação da linguagem da infância. A presença das brincadeiras como “centro da cena filmica”, o tempo e o espaço do recreio fizeram parte do cenário lúdico, “apresentando mais elementos da experiência infantil do que

de uma produção orientada de discurso a respeito do recreio” (RIBEIRO, 2012, p. 74). A experiência da criação materializou o discurso da criança como ator social, como produtora e transformadora de conceitos e significados mediados pelo contexto social.

Segundo o Parâmetro Curricular Nacional (BRASIL, 1998), a dança é um componente curricular da área da Educação Física e das Artes. Além disso, é um movimento social e cultural que, de acordo com Medina *et al.* (2008), fornece elementos ou representações da cultura dos povos, sendo considerada uma manifestação dos hábitos e costumes de uma determinada sociedade. Concordando com o diálogo acerca da educação do corpo, podemos afirmar que a dança exerce papel importante na relação sujeito e movimento, proporcionando múltiplas aprendizagens às crianças. Nas escolas-parque verificamos que a dança esteve presente na proposta pedagógica e fez parte do cotidiano das crianças, o que foi confirmado pelos trabalhos de Rizzi (2011) e Rocha (2016).

A música e o teatro também são expressões artísticas pelas quais evidenciamos manifestações que compõem a cultura corporal infantil e fizeram parte dos conteúdos e atividades desenvolvidas nas escolas-parque ao longo dos anos. As produções textuais de Costa (1996), Lemos (1998), Marques (2016), Araújo (2016) e Figueirôa (2017) exploram narrativas infantis e experiências docentes em relação ao estudo da música e teatro nessas instituições escolares.

Percebemos, em parte dessas pesquisas, um cenário de tensão entre o planejado e o vivido; especialmente nos trabalhos que envolvem o ensino de música, observou-se a presença de uma prática pedagógica fragmentada da realidade social e do trabalho em parceria com as escolas-classe, bem como um distanciamento do trabalho coletivo na própria escola. Tais desconexões não dialogam com a proposta de sujeitos críticos e participativos, cidadãos preocupados com a produção de conhecimento. Todavia, registramos também as aulas de música e teatro, ofertadas nas escolas-parque, como um lugar capaz de promover aprendizagens que vão sendo construídas, como diria Anísio Teixeira (1961), por meio das experiências de vida.

À vista disso, tal como disposto no Artigo 356⁹ do Regimento Escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015a), as escolas-

⁹ Art. 356. O objetivo geral da Escola Parque é propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento em Arte e em Educação Física por meio da oferta de atividades de Artes Plásticas – Visuais, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental (Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015).

parque representam espaços privilegiados para o desenvolvimento de atividades culturais como a dança, a música, o teatro, o cinema, a confecção de desenhos, as rodas de conversas, as práticas corporais (jogos, brincadeiras, esportes, etc.), que integram as práticas educativas das crianças, cujas tipologias de atendimento são diferenciadas das escolas regulares da rede pública de ensino.

Essa interlocução esboça práticas, gestos, brincadeiras e comportamentos voltados para o reconhecimento de uma particularidade do universo cultural infantil, e percebe-se um registro forjado ao interesse em enunciar uma educação do corpo, por meio de catalogação de características intelectuais, sociais, afetivas e expressivas de uma parcela de crianças classificadas como tendo níveis perceptivos acima da população geral. De acordo com Soares (2014), os corpos revelam elementos que podem ser compreendidos a partir de marcas bem evidentes, mas por vezes imperceptíveis.

Uma educação do corpo, então, materializa-se por meio de *pedagogias* (grifo do autor) que expressam considerações e prescrições, lógicas e políticas algumas vezes precisas, outras, difusas, forjando novas sensibilidades e incidindo diretamente nas tolerâncias e intolerâncias em relação a si mesmo, ao outro e à vida pública (SOARES, 2014, p. 222).

Deliberadamente, as escolas-parque aparecem promovendo uma educação guiada por elementos característicos “[...] de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver” (TEIXEIRA, 1961, p. 197). Ademais, os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) percebem hoje as escolas-parque como unidades de ensino especiais, ofertando os componentes curriculares: Arte (artes plásticas/visuais, música, artes cênicas e literatura) e Educação Física, complementando a oferta desses componentes curriculares (Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015).

Assim, entendemos que a escola-parque não é apenas uma nomenclatura ou tipologia, mas um conceito complexo e profundo, uma filosofia de educação, a qual permite múltiplas temáticas investigativas, assim como as encontramos nas produções acima. Conteúdos como práticas educativas, identidade e memória, arquitetura escolar, tecnologia e educação, educação do corpo e cultura corporal infantil, além de expressões artísticas como a dança, a música e o teatro. Certamente, a julgar pelo reduzido número de 25 produções acadêmicas desenvolvidas ao longo

de 58 anos de história da escola-parque, acentuamos a urgência de nós, pesquisadores, retomarmos e conferirmos continuidade aos estudos acadêmicos acerca desse patrimônio imaterial de Brasília.

4 AS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA

Anísio Teixeira atuava no campo pedagógico sob a ótica de que a educação é um processo inseparável da vida social e, por esse motivo, o ato de ensinar e a constituição da escola estariam diretamente vinculados ao sentimento de não apenas transmitir o conhecimento, mas sim construí-lo, experimentá-lo, a fim de gerar novas problematizações.

Para esse educador, a educação deveria se integrar como um sistema, isto é, um conjunto de ações articuladas que tivessem o objetivo de universalizar o acesso à educação por meio da escola. Nesse sentido, Chaves (1999) resume a concepção de educação integral de Anísio Teixeira fundamentada a partir de três conceitos: a experiência, a educação e a democracia. Dessa maneira, possuía:

i) uma visão ampliada das atividades escolares e não somente àquelas voltadas para a instrução, muito embora considerasse a importância dessas atividades em uma sociedade que se pretendesse moderna; ii) um entendimento igualmente ampliado de sistema, onde a integração entre níveis de ensino e modalidades da educação funcionasse de forma eficiente, isto é, as especificidades educacionais tratadas de modo permanente e não como soluções mirabolantes para os problemas decorrentes da ampliação das oportunidades educacionais; iii) e uma concepção de democracia fundada no liberalismo norte-americano, com fortes traços de associativismo, motivo pelo qual, muito provavelmente, afirmava ser fundamental a abertura da instituição escolar para a participação da sociedade, por meio das atividades com teor comunitário (SILVA, 2015, p. 214).

Com base em preceitos pragmatistas e sociais, esse educador propôs e executou medidas para democratizar o ensino brasileiro e defendeu a experiência do aluno como base do aprendizado. Para o pragmatismo, o mundo em transformação requer um novo tipo de homem consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas acompanhando a tríplice revolução da vida atual: intelectual, pelo incremento das ciências; industrial, pela tecnologia; e social, pela democracia (FERRARI, 2008). Assim, essa concepção exige, segundo Anísio, "[...] uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução" (TEIXEIRA, 1968, s.p).

Desse modo, a escola pública para todos deve ser integral, não só em relação ao tempo, mas também em relação à formação ampliada da criança, isto é, deve contemplar experiências em múltiplas áreas: leitura, escrita, aritmética, desenho e música, geografia, história e ciência; além de uma educação de certa destreza manual em trabalhos de oficina e jardinagem (TEIXEIRA, 1968, s.p). A escola integral

idealizada por Anísio Teixeira contemplava em sua plenitude o ensino público articulado numa rede que abarcaria da educação primária até a universidade.

À vista disso, Anísio Teixeira acreditava que o Distrito Federal era o cenário ideal para a criação de uma nova escola pública e de um novo sistema educacional, já mencionado no início do texto. Na nova capital, havia disponibilidade de espaços físicos para a construção de grandes complexos escolares, o que favorecia a implementação de um modelo progressista de ensino, que possibilitaria o acesso a uma educação que ofertasse condições para todo cidadão brasileiro conquistar uma vida melhor.

O Plano de Construções Escolares por ele almejado idealizou, em conjunto com os demais complexos educacionais, as escolas-parque, que se destacaram com um programa pedagógico “dinâmico, aberto à evolução” (DISTRITO FEDERAL, 1974, p. 27) bem em consonância com a realidade de uma cidade que crescia. Assim, a escola-parque caracterizou-se como:

[...] o estabelecimento destinado a ministrar atividades que complementem com as Escolas-Classe o currículo pleno do Centro. O trabalho pedagógico é desenvolvido nas áreas de Educação Física, Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas, organizadas em currículos que vêm sofrendo alterações para adaptar-se às leis de ensino e às exigências da comunidade (DISTRITO FEDERAL, 1974, p. 9).

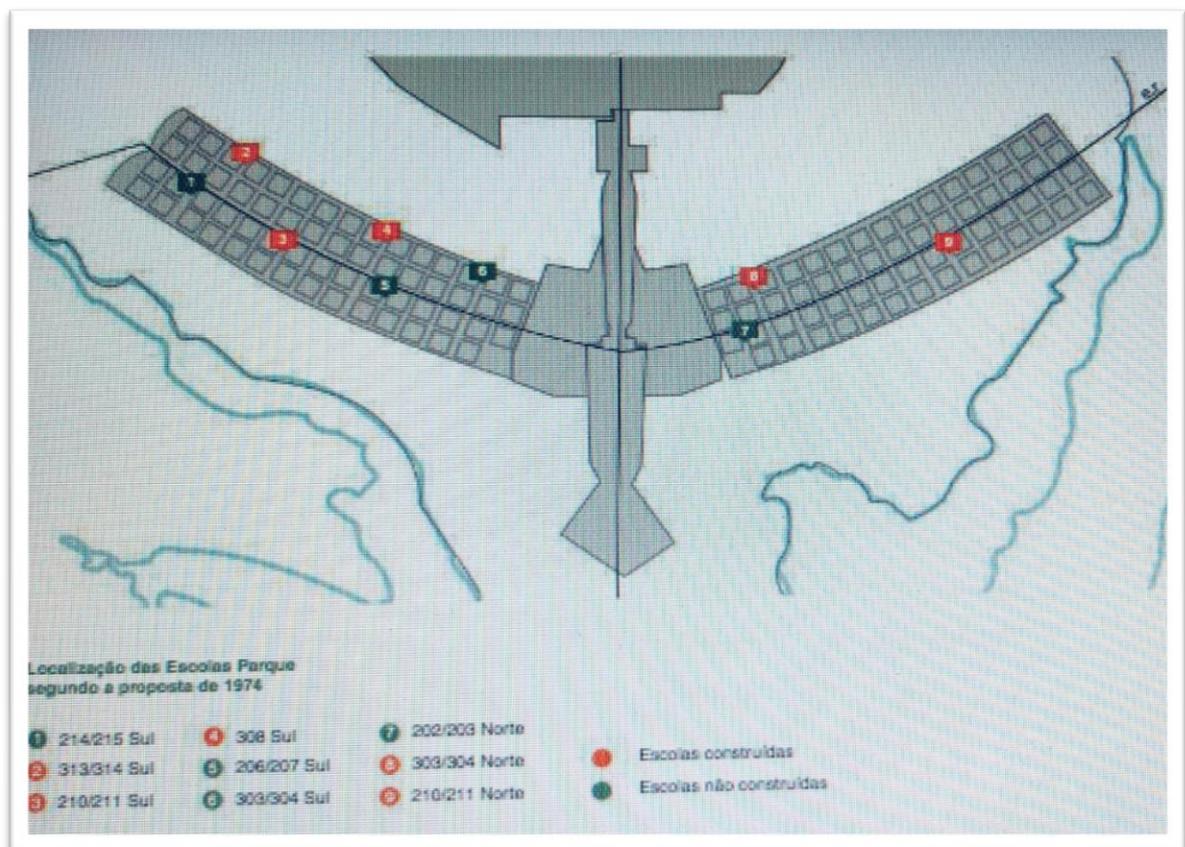
Configura-se, assim, na perspectiva anisiana, a concepção de uma educação integral que englobaria todas as dimensões que pudessem compor um indivíduo, bem como uma escola “completa, rica, variada, formativa por excelência e integrada ao espaço vivificante do mundo” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 40), viabilizando múltiplas atividades educativas que se refletiriam ao longo de sua vida social e profissional.

A concepção pedagógica que orientou essa proposta presumia que o aluno frequentasse a escola-classe em um turno e a escola-parque em outro, com vistas a uma formação artística, recreativa, física e de aprendizado para o trabalho e a vida em comunidade, perfazendo um total de oito horas diárias de aula (PEREIRA; ROCHA, 2011). Com base no plano desenvolvido por Anísio Teixeira (1961, p. 197), a ideia central era “[...] juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade”.

Segundo a proposta oficial denominada “A escola-parque em Brasília” (DISTRITO FEDERAL, 1974), especificamente para o Plano Piloto foi prevista a

construção de nove escolas-parque, entretanto até os dias atuais somente cinco foram efetivamente edificadas e estão em funcionamento, conforme indica a figura 2. Cabe assinalar, com base na literatura corrente sobre essas instituições, que é consenso afirmar que para todo o Distrito Federal o Plano de Construções Escolares de Brasília previu a construção de 28 escolas-parque (AZEVEDO, 2018; LIRA, 2016; PEREIRA; ROCHA, 2011; XAVIER, 2014).

Figura 2 - Marcação da localização das escolas-parque previstas para o Plano Piloto, segundo proposta oficial denominada “A escola-parque em Brasília” (DISTRITO FEDERAL, 1974)



Fonte: Lira (2016, p. 5), com adaptações da pesquisadora.

A primeira, inaugurada ainda na década de 1960, foi a escola-parque 307/308 Sul. Nos anos seguintes, em abril de 1977 as escolas-parque 313/314 Sul e 303/304 Norte. Em 1980, a escola-parque 210/211 Norte e, em 1992, a escola-parque 210/211 Sul. Recentemente, no ano de 2014 foram inauguradas mais duas escolas-parque, uma na região administrativa de Ceilândia, a Escola-Parque Anísio Teixeira (EPAT) e a outra em Brazlândia, a Escola-Parque da Natureza. Contudo, não carregam a essência pedagógica e não possuem o modelo arquitetônico constante no Plano de

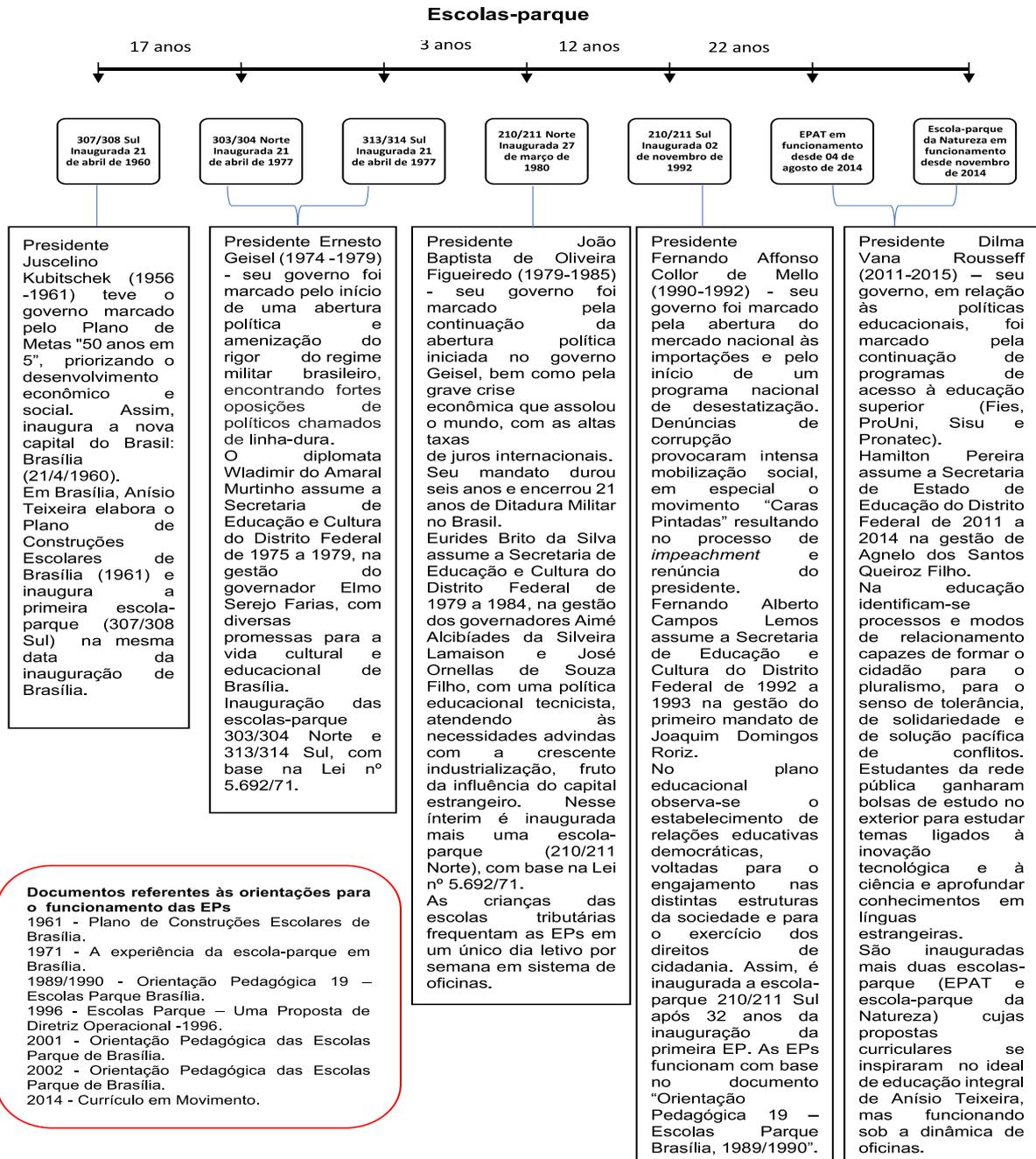
Construções Escolares de Brasília, mas são propostas que se inspiraram na idealização de Anísio Teixeira (1961).

A escola-parque da 307/308 Sul efetivamente abraçou por completo o plano original de Anísio Teixeira. É equipada com auditório, salas preparadas especificamente para teatro, música, dança e oficinas de artes plásticas, tem ampla biblioteca, diversas quadras e uma piscina. Devido à sua importância histórica, foi tombada pelo Decreto Nº 224.861, em 4 de agosto de 2004, com o título de Patrimônio Cultural Material do Distrito Federal. O Ideário Pedagógico de Anísio Teixeira também foi tombado pelo Decreto nº 28.093, de 4 de julho de 2007, inscrito no Livro de Registro I – Saberes com o título de Patrimônio Cultural Imaterial do Distrito Federal, sendo ambos os títulos reivindicados pela Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal – ASAEDF (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 56).

As demais – a escola-parque 313/314 Sul também conta com salas apropriadas, biblioteca, teatro de arena, auditório e quadra, mas a área da escola é menor. As da 303/304 Norte e da 210/211 Norte seguem um padrão semelhante à da 313/314 Sul. Já a escola-parque da 210/211 Sul foi uma antiga sede de um posto de saúde. Já as recém-inauguradas nasceram de convênios firmados entre a rede pública de ensino e terceiros. A EPAT teve sua efetivação por meio de permuta entre um terreno da Secretaria de Educação e o antigo SESI da cidade. A Escola-Parque da Natureza precisou alugar um terreno de uma chácara, uma vez que seu currículo apresentava entre os seus eixos o estudo da Educação Ambiental e da Educação Patrimonial. Dessa forma, analisando as características de Brazlândia, um espaço como uma chácara refletia bem os seus anseios, tendo em vista que “[...] neste local as/os estudantes poderiam estreitar o contato com a natureza e perceber a sua realidade (grande parte dos estudantes de Brazlândia são do campo) refletida na escola” (ROSA, 2018, p. 70).

Os percursos das escolas-parque no Distrito Federal não formaram um bloco homogêneo, com contextos e historicidades idênticos. Cada escola-parque reflete a dinamicidade da política e do momento histórico. A linha do tempo a seguir (Figura 3) sintetiza a relação entre os acontecimentos históricos e políticos, a política educacional da capital e os eventos de inauguração de cada uma dessas instituições de ensino:

Figura 3 - Organograma – Linha do tempo histórico-política das escolas-parque de Brasília



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (out./2019).

Contudo, devido a diversos entraves não foi possível a concreta viabilização da totalidade dessas escolas nos moldes originalmente previstos. De acordo com Azevedo (2018), vários motivos auxiliam na explicação da descontinuidade do projeto, entre eles a instabilidade política e a instabilidade econômica, fazendo com que a gestão educacional caminhe conforme o embalo das trocas de governo. Incidiu também o rápido crescimento demográfico não previsto para Brasília, que acabou

criando uma demanda escolar muito acima da esperada na época da criação das escolas-parque.

Mas o principal aspecto recai sobre o alto custo desse modelo de educação integral, conforme nos informam Pereira e Rocha (2011), sobre a própria arquitetura exigida para o desenrolar das aulas, como salas e oficinas amplas e equipadas com mobiliários adequados para as diversas atividades. Essas pesquisadoras relatam que a estrutura de uma escola-parque demandava a construção

[...] [de] pequenas oficinas de artes industriais – tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc. –, [...] [além de espaços] para as atividades artísticas e de recreação – música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física. Além de pavilhões e sala-ambiente, [...] constava ainda a construção de dependências para refeitório, administração, além de pequenos conjuntos residenciais para jovens de 7 a 14 anos, sem família, para que desenvolvessem as mesmas atividades que os alunos externos (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 38).

Desse modo, essa edificação, a partir de um conjunto de espaços variados, que envolvia os aspectos da escola tradicional com os da oficina, do clube, do comércio, do restaurante, do teatro, entre outros, elevava o investimento financeiro e de recursos humanos de maneira destoante – segundo os investidores públicos – da realidade econômica do País.

Em relação ao investimento em pessoal para trabalhar nessas instituições, as autoras acima destacam que era essencial para o projeto a contratação de professores qualificados e dispostos a se transferirem para a cidade. Pereira e Rocha (2011) contam que os primeiros docentes das escolas-parque tinham graduação na área educacional generalizada e especialização no segmento de atuação. “Os professores da escola parque tinham qualificação em diferentes cursos de especialização, como o de artes industriais, promovido pelo Inep e o Senai, e o de arte-educação, mantido pela Escola de Artes do Brasil” (p. 170).

Diante desses aspectos, a sobrevivência do modelo idealizado por Anísio Teixeira tornou-se impraticável aos olhos dos gestores políticos da nova capital. Ciente dessas interrupções, o educador rebatia as críticas proferindo discurso comparando o investimento em educação com o gasto em guerra: “É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata”. Complementava ainda exclamando: “Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado

caro, pois não há preço para a sobrevivência” (TEIXEIRA, 1959, p. 84).

Sabemos que mesmo a única escola-parque em funcionamento na década de 60, logo no começo dos seus trabalhos, não foi capaz de ofertar as atividades sob os termos originalmente conjecturados. De acordo com Moreira (1998), a ideia não foi efetivada devido a uma incoerência entre o projeto urbanístico e a realidade.

Brasília buscava atenuar e até mesmo liquidar as desigualdades de acesso aos bens e serviços da sociedade industrial [...] se baseava em princípios mais justos e anunciava novas formas de convivência coletiva. Mas ao surgir como uma cidade de burocratas negou de imediato a cidadania aos candangos, seus construtores. Estes não podiam residir no Plano Piloto e a NOVACAP acabou criando as cidades satélites para abrigar os trabalhadores da construção civil que se concentravam nos canteiros de obras do Planalto Central. A ideia subjacente à criação das cidades satélites era impedir que os obreiros se instalassem no perímetro urbano (MOREIRA, 1998, p. 108).

Já em 1962, ocorreu a redução do período de permanência dos alunos na instituição – de quatro para duas horas diárias. Houve, também, a redução da jornada de trabalho dos professores – de oito para seis horas (PEREIRA; ROCHA, 2011). Essa desconfiguração foi contínua – atravessou e ainda persiste nos 59 anos de composição das escolas-parque.

Durante os anos de seu funcionamento, esse modelo de escola adotou várias diretrizes pedagógicas organizadas de acordo com as políticas governamentais. A instituição assumiu características de um espaço destinado à realização de oficinas, e dessa maneira as crianças a frequentavam apenas uma vez por semana. O resultado pode ser verificado na expansão da quantidade de escolas-classe atendidas e nas inúmeras propostas pedagógicas que transcorreram o curso de sua existência.

O Regimento Escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) (DISTRITO FEDERAL, 2006), por exemplo, destaca que as atividades nas escolas-parque eram destinadas a complementar o currículo desenvolvido nas escolas-classe vinculadas à regional de ensino de sua localidade. Entende-se, portanto, que as escolas-parque atendiam aos estudantes do Ensino Fundamental matriculados nas escolas-classe e centros de ensino fundamental circunvizinhos, desenvolvendo atividades, competências e habilidades das áreas de artes e educação física.

O Projeto Político Pedagógico da escola-parque 307/308 Sul de 2012 expõe o relato de uma professora que vivenciou mais uma dessas mudanças.

Hoje a realidade é outra, pouquíssimos alunos moram perto da escola; não oferecemos mais um ofício; e a idéia [sic] de escola integral não consegue sair do papel por falta de uma estruturação razoável para seu funcionamento.

Sem políticas públicas acertadas, o projeto de Anísio Teixeira foi se modificando, perdendo algumas de suas características principais, e se adequando às mudanças ditadas pelos organismos de organização estrutural da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Entre essas mudanças destacamos o engessamento das práticas pedagógicas, já que as escolas parque passaram a ter de se submeter às mesmas orientações dadas às escolas classe e centros de ensino fundamental, o currículo passou a ser o mesmo dessas escolas, e não temos suporte para executar planejamentos que venham a expandir os horizontes culturais dos educandos. Não existem mais aparelhagens para o oferecimento de oficinas especializadas, não há transporte para deslocamento dos alunos das escolas ou para visitas, nem mesmo alimentação para que todos os alunos possam permanecer na escola como modelo integral. Os materiais são sucateados bem como as instalações (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 3).

Visto isso, constatamos o que Martins (2005, p. 151) já havia sinalizado, que ao passar por inúmeras transformações e gestões políticas “[...] muito foi perdido do conceito de unidade de vizinhança como fundamento da inserção da ‘escola-parque’ na rede de ensino e na vida comunitária”. Sobre esse aspecto, Xavier (2017) argumenta que não importa a distância da escola de origem, mas sim o quantitativo de alunos a serem atendidos. Assim, declara: “Quase na maioria dos casos, são atendidas escolas distantes da Escola Parque, por tal motivo os alunos são transferidos por meio de transporte escolar ofertado pela SEEDF” (XAVIER, 2017, p. 164).

Ao fazer essa declaração, entendemos que o autor faz referência à perda de um dos princípios sociais concebidos na construção de Brasília. Segundo Ferreira e Gorovitz (2008), no relatório do Plano Piloto, Lúcio Costa visava promover a sociabilidade a partir das relações de vizinhança, por isso o termo unidade de vizinhança foi adotado, formando uma rede de interação entre as quadras. O princípio era, ao conferir uma “[...] auto-suficiência, engendrar a convizinhança desejada, além de dispor, numa distância acessível a pé, todas as facilidades necessárias à vida cotidiana” (FERREIRA; GOROVITZ, 2008, p. 2), ou seja, permitir o livre tráfego de pedestres sem a interferência de automóveis e avenidas para serem atravessadas.

No entanto, o discurso da autoridade pública minimiza tais perdas ao registrar que as escolas-parque ampliaram sua clientela, além de extrapolar o limite geográfico – devido à migração dos alunos de diversas localidades do Distrito Federal para estudarem em escolas do Plano Piloto – e em seu Art. 357 prevê que as escolas-parque contemplem três modalidades diferentes:

I – Intercomplementar: com a oferta dos componentes curriculares Arte e Educação Física aos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Pública de

Ensino do Distrito Federal, matriculados nas unidades escolares vinculados à Escola Parque, denominadas por Escolas Tributárias.

II – Complementar: com a oferta de cursos e/ou oficinas nas áreas de Arte e Educação Física e Educação Ambiental aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no turno diferente de sua matrícula.

III – Cursos de Formação Inicial e Continuada: com a oferta de cursos considerados livres para estudantes do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e/ou para a comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 62).

Em certa medida, essa exposição do governo, bem como todo esse cenário desfavorável, contribuiu para rebater a especulação, que ainda hoje circula no ideário do senso comum sobre as escolas-parque terem sido idealizadas para atender a uma população elitizada. A origem dessa teorização representa mais uma consequência da interrupção do projeto original – da fundação de 28 escolas-parque – uma vez que durante anos somente a região do Plano Piloto – onde uma população mais abastada residia – abrigou essas unidades escolares especiais.

É importante esclarecer que do mesmo modo que o projeto de expansão das escolas-parque enfrentou descontinuidades, todo o plano escolar, idealizado para a nova capital, não foi instituído. Os centros de educação elementar apresentavam características complexas para sua implementação e manutenção, além de demandar a articulação de várias dimensões para a formação integral do indivíduo. Assim sendo, a história nos conta diversos caminhos traçados.

É conhecido que as construções previstas para Brasília denotavam personalidade arrojada, futurista e com alto grau de urbanidade. Podemos dizer ser uma proposta de arquitetura como escultura. Igualmente, Anísio Teixeira entrelaçou ideias filosóficas com as arquitetônicas. Desse modo, as construções planejadas para as escolas-parque brasilienses adotaram perspectivas progressistas de “[...] possibilidade de interação dos ambientes educacionais ou salas de aula com as áreas verdes existentes nos projetos, bem como a ampla circulação dos alunos” (XAVIER, 2013, p. 47).

Reafirmando que as escolas-parque são espaços peculiares, além do projeto pedagógico inovador e que passou por inúmeras transformações, constatamos que seu projeto arquitetônico também passou por processo semelhante, inclusive em relação às motivações políticas. Todas as cinco escolas passaram por adaptações diversas ao longo dos anos, como obras de elevação de muros, instalação de grades e cercas e vedação das áreas verdes. Xavier (2013) destaca outras reformas que

foram realizadas, bem como salienta que parte das intervenções não consta nos registros junto ao departamento de engenharia da SEEDF.

Dentre outras razões, as alterações nos espaços arquitetônicos das escolas ocorreu (*sic*) a partir de necessidades distintas, como redução do acervo das bibliotecas devido à estratégia governamental de não se ter lotado nestas escolas um bibliotecário (relação direta com o número de volumes do acervo), adaptação do espaço escolar para a prática docente (geração de novas/adaptadas salas de aula), gestão do prédio escolar de acordo com a concepção de cada gestor (cimentados, impermeabilização do solo, jardinagem, equipamentos de lazer e ensino [ex. quadras, instalação de brinquedos infantis, refeitório]) (XAVIER, 2013, p. 47).

Observaremos, nos próximos tópicos, os detalhes dessas reconfigurações aplicadas à arquitetura escolar das escolas-parque, conforme descrição da pesquisa exploratória.

Ainda convém destacar que uma constante no pensamento do educador Anísio Teixeira (como exposto previamente) era a preocupação com a formação e a qualificação dos professores que atuariam nas escolas-parque, bem como em todo o sistema educacional projetado para Brasília. Pereira e Rocha (2011) revelam que a orientação visava à participação em cursos, destacadamente os que se relacionavam aos princípios básicos da filosofia da educação, à metodologia de ensino e também à psicologia infantil, entre outros que estimulassem a participação do aluno, a experimentação, bem como a confecção e uso de materiais de aprendizagem.

Neste sentido, podemos inferir que o modelo de coordenação pedagógica que observamos hoje na Secretaria de Educação do DF é herança das propostas idealizadas por Anísio Teixeira. De acordo com Araújo (2010), os primeiros registros da existência da coordenação pedagógica se deram por volta da década de 1960 e era um espaço-tempo chamado “horário complementar”, proposto ao trabalho conjunto entre os professores do ensino primário (que hoje é denominado de anos iniciais do ensino fundamental), sendo considerado naquela época favorável à qualidade do ensino e oferecendo “oportunidade de assistência pedagógica e crescimento profissional pelo intercâmbio de experiências entre professores” (ARAÚJO, 2010, p. 30).

O regimento interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal do ano de 2015 apresenta:

Art. 119. A Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar

as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 30).

Nesta perspectiva sabemos que a coordenação pedagógica hoje legitimada no cotidiano escolar está vinculada a uma nova proposta de gestão escolar na qual a socialização de vivências e práticas pedagógicas se fazem presentes, caracterizando um momento de reflexão voltado para a reorganização do trabalho pedagógico da escola, presumindo assim uma relação dialética e democrática em que a construção e a implementação, além da constante avaliação do projeto político pedagógico se fazem necessárias, estando este em consonância com as Políticas e Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Com isso, inferimos que o tempo e o espaço de coordenação dialogam com os pressupostos de Anísio Teixeira; além disso, é um diferencial quase que exclusivo do Distrito Federal, preconizando aspectos de uma educação democrática que valoriza a formação subjetiva do homem, visto que privilegia troca de vivências profissionais e pessoais, garantindo, assim, a aplicação na prática dos saberes construídos de forma a garantir a horizontalidade na tomada de decisões, que é o que preconiza o princípio da gestão democrática (ARAÚJO, 2010).

4.1 Percorrendo as escolas-parque de Brasília

Encontramos rupturas na produção acadêmica, bem como no repositório de imagens, de relatos e de histórias em torno dessa conjuntura educacional ainda real no cotidiano de muitas crianças. Particularmente, identificamos que entre todas as escolas-parque a mais pesquisada foi a escola-parque 307/308 Sul. Ponderamos diversos aspectos para tal fato, e o mais concreto e compreensível deve-se a ser a primeira e única inaugurada contemplando todas as características do que foi planejado por Anísio Teixeira, bem como ter feito parte de todo o complexo urbanístico idealizado a partir da concepção de Unidade de Vizinhança convencionado para Brasília.

Desse modo, com a finalidade de definir uma escola-parque para realizar o campo empírico desta pesquisa – após avaliar que todas são especialmente atraentes e importantes para fazerem parte de mais um estudo – no ano de 2017 foi realizada uma pesquisa exploratória nas cinco escolas-parque do Plano Piloto. Esta decisão foi tomada, particularmente, no sentido de nos aproximarmos do corpo diretivo, dos

professores e também das crianças para sentirmos como seria a recepção de todos em relação à nossa proposta de pesquisa, assim como mensurarmos como poderíamos ser acolhidas socialmente e afetivamente por todos os membros daquela comunidade escolar.

As visitas ocorreram durante o mês de novembro. A permanência em cada unidade ocorreu entre um a dois dias, conforme o agendamento realizado por contato telefônico e/ou *WhatsApp* com o corpo diretivo, por intermédio da SEE/DF. Durante a visita exploratória, reunimos informações referentes à história, à arquitetura escolar, à organização curricular, às práticas educativas em geral e específicas da área da educação física, à quantidade de crianças atendidas, além da disponibilidade dos professores e gestores em receber pesquisadores. Todos esses aspectos foram relevantes para a seleção da escola-parque. Destacamos que alguns aspectos são comuns a todas as unidades, por exemplo, o regime de funcionamento, como já foi descrito anteriormente.

Antes de detalharmos as visitas, cabe aqui apresentar o atual modelo pedagógico adotado nessas escolas-parque, já que dessa maneira entenderemos mais claramente o cotidiano das atividades observadas. No ano de 2017, as escolas-parque do Plano Piloto assumiram um novo modelo de atendimento, denominado “Rede Integradora em Educação Integral da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto” que abrange escolas-classe e escolas-parque da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (CRE/PP).

Esse projeto tem a prerrogativa de funcionar em regime de intercomplementaridade¹⁰ com as unidades escolares vinculadas à rede integradora, as chamadas escolas tributárias. A rede integradora é constituída por 17 escolas-classe e 5 escolas-parque. Comparando-a com a proposta educacional formulada por Anísio Teixeira, essa perspectiva ancora-se na ampliação de tempos, espaços e oportunidades com a premissa de uma formação integral das crianças e preparação destas frente às mudanças do mundo contemporâneo.

Nesse novo modelo as crianças frequentam dez horas diárias de aula – cinco horas na escola-classe e mais cinco horas na escola-parque. Esse novo projeto está

¹⁰ Nesse caso a intercomplementaridade significa a adoção de um convênio entre estabelecimentos de ensino ou com outras instituições sociais. É uma estratégia de ação que visa possibilitar a implantação mais rápida e inteligente do novo regime de ensino. Objetiva a reunião de esforços e recursos, reduzindo ociosidades (BRASIL, 1973, p. 28).

previsto em textos do Programa Novo Mais Educação¹¹ e também nas Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal¹². O novo modelo tem por objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, “[...] por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 3). Neste caso as escolas-parque alinham-se ao Programa com o desenvolvimento de atividades complementares nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional.

O Programa Novo Mais Educação (PNME) prevê a garantia do ensino integral para aproximadamente 2800 crianças considerando as cinco unidades das escolas-parque, que atendem exclusivamente estudantes das escolas-classe que integram o novo modelo, funcionando da seguinte maneira: os estudantes que chegam de manhã à escola-classe, às 7h30, saem da unidade às 12h30 e são encaminhados para o almoço, servido na escola-parque. No caso dos que iniciam o dia na escola-parque às 8h, são direcionados para as escolas-classe após o almoço – servido na escola. O transporte entre as unidades é de responsabilidade da Secretaria de Educação. Já para os estudantes residentes nas Asas Sul e Norte, os responsáveis deixam os alunos na escola do primeiro turno, classe ou parque, e os buscam na unidade do segundo turno.

A execução do trabalho pedagógico nas escolas-parque é realizada pelos

¹¹ Programa Novo Mais Educação – PNME ou Novo Mais Educação, foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, publicada no DOU de 11 de outubro de 2016 (BRASIL, 2018). Como estratégia educativa, o PNME possibilita a ampliação de tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais, uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando à erradicação do fracasso escolar. Nesse sentido, é preciso que o trabalho desenvolvido esteja em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola. Isso significa que, embora as ações sejam desenvolvidas por mediadores e facilitadores voluntários, elas devem estar articuladas com outras ações educativas. Assim, faz-se necessário que o Programa esteja sob a responsabilidade de um articulador que será o elo entre as atividades formais e as atividades do PNME, tendo como referência o Projeto Político Pedagógico construído pela escola (BRASIL, 2018, p. 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-caderno-orientador-pnme/file>. Acesso em: 14 out. 2019.

¹² Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2018. A SEEDF reafirma seu compromisso com a sociedade brasileira quando apresenta a proposta de Educação em Tempo Integral com orientações de trabalho pedagógico de 8 e 10 horas de jornada diária, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, consubstanciada na organização de uma prática pedagógica que viabiliza a criação de um ambiente colaborativo e participativo entre os envolvidos, considerando a identidade da etapa de ensino em que estão inseridos (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 10).

próprios professores de jornada ampliada que já estão lotados nas respectivas escolas. Entretanto, ainda contam com o apoio dos facilitadores (Educador Social Voluntário – ESV), que atuam em quaisquer das atividades pedagógicas e, em especial, no projeto de formação de hábitos individuais e sociais em consonância com as especificações da Portaria que regulamenta o PNME.

Portanto, nessa organização, como dito anteriormente, o estudante terá diariamente 5 horas de aula na escola-classe e mais 5 horas na escola-parque, assim distribuídas: nas escolas-classe os professores dos Anos Iniciais ministrarão os componentes curriculares português, matemática, geografia, história e ciências, além do acompanhamento pedagógico das disciplinas língua portuguesa e matemática descritas no Programa Novo Mais Educação, totalizando 25 horas de regência semanal. Já as escolas-parque ficam responsáveis pelas atividades complementares artísticas, culturais, esportivas e motoras do PNME, totalizando carga horária de 7 horas semanais, bem como as disciplinas arte e educação física, perfazendo um total de 8 horas e as de formação de hábitos individuais e sociais (higiene, alimentação e descanso), com 10 horas semanais. No quadro 1 é possível identificar, de forma objetiva, como ocorre a organização desse trabalho pedagógico, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral.

Quadro 2 - Distribuição de carga horária e atividades para estudantes das escolas participantes do projeto da rede integradora da CRE-PP

Unidade escolar	Componentes curriculares	Horas por atividades
Escola-classe	Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências.	17h
	Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática	8h
Escola-parque	Formação de Hábitos Individuais e Sociais.	10h
	Educação Física e Artes	8h
	Atividades Artísticas, Culturais, Esportivas e Motoras.	7h

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2018c, p. 38).

A primeira escola-parque que foi visitada nesta exploração foi a da 210/211 Sul e logo surgiu um entusiasmo especial em virtude de algumas particularidades que veremos adiante no tópico destinado à caracterização da escola. Nessa escola-parque,

a mediação foi feita pela coordenadora pedagógica, que respondeu prontamente a todas as perguntas e ainda me acompanhou em uma observação. Nessa dinâmica, assisti a uma aula de educação física e logo após presenciei o almoço das crianças do turno matutino e a troca de turno – saída do turno matutino e entrada do turno vespertino. De forma semelhante também fui recebida nas demais escolas-parque de Brasília.

4.1.1 Escola-parque 303/304 Norte

A escola-parque 303/304 Norte, figura 4, localizada na SQN 303/304 – Asa Norte, Brasília/DF, foi inaugurada no dia 21 de abril de 1977, juntamente com a escola-parque 313/314 Sul. De acordo com a Lei nº 5692/71, iniciou suas atividades atendendo semanalmente cerca de 2005 crianças da 1ª à 5ª série, provenientes de nove escolas-classe tributárias.

Figura 4 - Vista da entrada principal da escola-parque 303/304 Norte



Fonte: Arquivo da escola-parque 303/304 Norte (abr. 2018).

Em 2017, a escola atendeu, nos dois turnos, aproximadamente 646 estudantes provenientes das escolas-classe tributárias: 302, 403 e 407 Norte, além da escola-

classe 05 do Cruzeiro. A escola também recebe crianças com necessidades educacionais especiais com diversos transtornos (autismo; desordem do processamento auditivo (DPAC); síndrome de *Down*; transtorno opositor desafiador (TOD); bem como transtorno de déficit de atenção (TDA); e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Em relação à infraestrutura física, também percebemos *layout* semelhante à escola-parque 313/314 Sul, tendo em vista que foram projetadas pelos mesmos arquitetos. Identifica diferenças, especialmente no nível dos terrenos. A escola-parque está no mesmo nível da via W2 Sul, enquanto essa escola-parque foi construída em um terreno desnivelado aproximadamente três metros semienterrado. Dispõe de três portões de acesso, mas o principal fica na saída para a Avenida W2 Norte, sendo de difícil acesso a portadores de necessidades físicas e idosos, devido à escada muito íngreme e sem o apoio de rampa de acesso.

Nota-se também uma peculiaridade devido ao fato dessa edificação não seguir os parâmetros modernistas que nos permitem a sensação do prédio flutuando, uma vez que sua construção não faz uso dos pilotis. A presença de cobogós¹³ também é bem discreta.

Ao todo são 20 salas de aula, que atendem aos componentes curriculares arte (artes cênicas, artes visuais e música) e educação física. O espaço todo possui seis quadras poliesportivas, uma quadra de areia (todas sem cobertura), uma sala com espelhos, uma sala de jogos, vestuários e duas piscinas que não estão em funcionamento. Possui também auditório, teatro de arena coberto, sala de leitura, sala de recursos e salas para as atividades administrativas. O pátio central é utilizado parcialmente como refeitório. As alterações identificadas referem-se à distribuição e ocupação interna das salas e à aplicação de cimento em algumas áreas verdes. Além disso, o laboratório de informática funciona na área originalmente destinada à biblioteca, que foi reduzida, dando origem a outros espaços, dentre eles salas de aula.

A rotina das crianças é dividida em duas aulas da base nacional comum de educação física e artes e projeto de promoção à saúde. Na quarta-feira elas têm uma oficina semestral dos componentes curriculares (educação física, artes visuais, artes

¹³ De acordo com Marçal, Soares e Souza (2013), cobogós ou combogós são blocos vazados, utilizados para a implementação de soluções construtivas econômicas e racionais. Esses elementos permitem a entrada da luz natural e ventilação no interior dos ambientes. Esse recurso foi adotado pela arquitetura modernista, passou por mutações e foi muito usado na construção da nova capital, sendo facilmente encontrado em casas e prédios públicos do Plano Piloto.

cênicas e música), e o projeto de promoção à saúde acontece todos os dias, tendo em vista que se resume ao momento do almoço, higiene e descanso.

A visita aconteceu na primeira semana de novembro de 2017 e foi realizada em um dia. Durante a pesquisa exploratória acompanhei uma aula de educação física, conheci as dependências físicas da escola, conversei com duas professoras de educação física. Também tive acesso a alguns documentos e fotografias do arquivo da instituição. A aula observada foi em uma turma de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. No dia, estavam presentes nove crianças. A dinâmica da aula foi dividida em três momentos: realização da chamada, atividades específicas e um momento final para recados.

Nesse dia as crianças tiveram atividades com vistas ao desenvolvimento da psicomotricidade, habilidades motoras, espaciais e temporais. Essas habilidades foram desenvolvidas por meio de brincadeiras e jogos cooperativos. Durante a prática psicomotora foi realizada a atividade musicada “cabeça, ombro, joelho e pé”; nesta atividade o professor canta uma música em que as partes do corpo vão se apresentando e sendo tocadas pelas mãos, as crianças devem imitar o aplicador e realizar os mesmos movimentos dele. A música cantada segue esta ordem: “cabeça, ombro, joelho e pé... olhos, ouvidos, boca e nariz... cabeça, ombro, joelho e pé!”, e tem como objetivo estimular a conscientização corporal através da verbalização e toque das partes do corpo cantadas durante a música.

A figura 5 exibe uma dessas aulas. Percebe-se que as crianças demonstram interesse nas atividades propostas e as realizaram expressando contentamento. Mesmo observando apenas uma aula, identifiquei que as crianças trabalharam com atividades sobre esquema corporal (consciência da localização de seus corpos no meio físico e também consigo mesmas). Entendo que a educação do corpo também passa por essa percepção do seu corpo no espaço, bem como pela noção de imagem corporal que todas essas atividades de psicomotricidade podem revelar.

Figura 5 - Atividade: aula de educação física



Fonte: Arquivo da escola-parque 303/304 Norte (out. 2017).

4.1.2 Escola-parque 210/211 Norte

A escola- parque 210/211 Norte, figura 5, localizada na SQN 210/211 – Asa Norte, Brasília/DF, foi inaugurada no dia 27 de março de 1980, e também iniciou suas atividades com base na Lei nº 5692/71, atendendo semanalmente cerca de 2250 crianças da 1ª à 5ª série, provenientes de escolas-classe tributárias.

Em 2017, a escola atendeu, nos dois turnos, aproximadamente 542 estudantes provenientes das escolas-classe tributárias: 411, 405, 114 Norte, além da escola-classe Norte Aspalha e da escola-classe RCG. Crianças com necessidades educacionais especiais também eram atendidas nessa escola: transtornos como autismo, transtornos de conduta e crianças com dificuldades de mobilidade.

Essa escola-parque também foi construída partindo do térreo, isto é, não tem a estrutura de pilotis – que são marca das construções no Plano Piloto. Entretanto, a presença dos cobogós, figura 6 – como já mencionado, materiais comumente usados nos projetos arquitetônicos de Brasília, e de área verde, são evidentes.

Figura 6 - Vista da entrada principal da escola-parque 210/211 Norte. Muro construído essencialmente com cobogós



Fonte: Arquivo Facebook da escola-parque 210/211 Norte (nov. 2017).

A escola conta com 14 salas de aulas, laboratório de informática, sala de leitura, parque infantil, refeitório, pátio coberto, pátio descoberto, biblioteca, auditório, uma sala de dança, uma sala de ginástica, uma quadra de esportes descoberta, um auditório, um teatro de arena, banheiros comuns e banheiros adaptados, além de salas destinadas ao corpo administrativo e extensa área verde. Apesar disso, percebe-se a presença de impermeabilização do solo, onde áreas verdes foram cimentadas, atendendo a uma proposta de higiene e controle do espaço educacional, mais uma intervenção no projeto original. Isso confirma que além de mudanças nos projetos pedagógicos, percebemos descontinuidades referentes à arquitetura idealizada por Anísio Teixeira. Na atualidade, as divisórias são pré-moldadas, ou seja, são móveis e podem ser adaptadas conforme a demanda dos professores, comprometendo ainda mais os traços arquitetônicos que fizeram parte do projeto original da escola.

A particularidade dessa unidade, atribuímos à grande quantidade de espaços fechados, destinados ao componente curricular educação física, nos quais são desenvolvidas atividades de ginástica e dança. Em investigação realizada nessa escola-parque, a professora Wiggers (2003) descreveu essa particularidade como um

fator positivo para a realização de sua pesquisa de doutorado. Sua narrativa revela:

O espaço físico interno da escola favoreceu em muito a realização da pesquisa. As salas são, em sua maioria, espaçosas. Sua ocupação não é excessiva, mas sim adequada ao tipo de atividade que a escola desenvolve. Por essa razão é possível circular, registrar e observar as atividades sem grande interferência, ao contrário do que se verificava nas visitas às Escolas-Classe. Estas instituições de ensino regular, cujo currículo se completa com as atividades da Escola-Parque, são escolas pequenas, com salas de aula tradicionais e poucas aberturas, o que dificulta a presença de um observador. Neste tipo de sala de aula não há espaço para mais ninguém, além dos alunos e da professora. A Escola-Parque mostrou-se, acima de tudo, um espaço estimulante, pela clareza, transparência entre os ambientes, colorido e expressão das obras artísticas expostas, e pelo som que ecoa das salas de música e de dança (WIGGERS, 2003. p. 77).

É bem verdade que a dança ecoa nos corredores da escola. A atividade acompanhada na visita exploratória foi de dança em uma turma mista, com crianças de idades entre 7 e 15 anos. Em conversa com a professora da turma, identificou-se que a escola recebe crianças com diferentes tipos de deficiências. Segundo ela, há casos de deficiência física que compromete os movimentos do corpo; casos de deficiência sensorial que afeta os sentidos, a fala, a visão e a audição; há também casos de deficiência intelectual e múltipla, que agrava uma ou mais áreas do organismo. Há, ainda, as síndromes que, de modo geral, são um termo usado pela medicina para conceituar as manifestações clínicas de uma patologia ou condição.

A aula a que assistimos baseou-se no desenvolvimento de expressão corporal, com fundamentos da dança contemporânea, pois conforme defende a professora regente, a expressão de dança permite a ruptura de paradigmas, como o de que os corpos que dançam são perfeitos e que os movimentos realizados na dança devem ser simétricos. De acordo com Marques (2010), essa perspectiva de trabalho sugere a existência da diversidade no dançar, com a possibilidade do diálogo com múltiplos estilos, técnicas e treinamentos da dança.

As crianças realizaram movimentos corporais a partir de ações básicas como andar e correr em diferentes níveis e direções, parar, espreguiçar, rastejar, saltar e rodopiar. A participação das crianças foi bem efetiva, mas o relato da professora indicou que nem sempre foi assim. No início algumas crianças com necessidades especiais e alguns meninos não participavam, inclusive ela atribuiu a escolha da dança contemporânea ao fato de não ter muitas regras e nenhuma coreografia predeterminada.

Conforme exposto, as crianças demonstraram receptividade a todos os

exercícios corporais sugeridos pela professora, bem como às músicas por ela selecionadas. Foi percebida uma atmosfera de amizade, de interação entre os corpos por meio de contatos físicos, mas também de olhares; brincadeiras e alguns deboches também foram observados, porém não foi percebido constrangimento que compromettesse a atividade ou a relação entre as crianças.

Em resumo, o corpo das crianças protagonizou um balé composto por elementos das emoções individuais e interações sociais diante da música e dos movimentos. Soares (2014) aponta que o corpo carrega em si uma herança cultural que está ligada aos valores, às normas, aos significados e aos comportamentos sociais que o sujeito historicamente aprende por meio da linguagem. Dessa maneira, os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Dessa maneira, Terra (2013, p. 45) exemplifica que uma educação

[...] que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. Para compreendermos essa educação de corpos é imprescindível sabermos que corpo é esse, onde ele está inserido, ou seja, que espaço ele ocupa na sociedade, que período histórico o circunda, quais são os sujeitos presentes nas suas interações sociais e sua dimensão intersubjetiva.

Essa noção de educação do corpo dialoga com valores defendidos por Anísio Teixeira sobre as crianças constituírem uma formação para que encontrem suas próprias vozes embaladas por decisões democráticas, humanizadas e revolucionárias. A experiência vivida na escola-parque 210/211Norte revela que concepções de uma educação do corpo são forjadas nesse espaço escolar e operam no interior de um discurso de que a “[...] dança enquanto um dos conteúdos compondo o planejamento curricular da escola, realça a compreensão de autonomia, liberdade e integralidade” (ROCHA, 2016, p. 71).

4.1.3 Escola-parque 307/308 Sul

A escola-parque 307/308 Sul, figura 7, localizada na SHCS EQS 307/308 – Asa Sul, Brasília/DF, foi inaugurada oficialmente no dia 20 de novembro de 1960, porém já estava em funcionamento desde abril do mesmo ano e foi fundamentada a partir dos pressupostos constantes no Plano de Construções Escolares de Brasília –

idealizado por Anísio Teixeira (1961). Iniciou suas atividades em abril, com cerca de 270 crianças provenientes de duas escolas-classe. Com a sua capacidade máxima chegou a atender semanalmente cerca de 2.567 crianças matriculadas da 1ª à 5ª série, provenientes de suas escolas-classe tributárias.

Em 2017, a escola atendeu, nos dois turnos, aproximadamente 778 estudantes oriundos das escolas-classe tributárias: 111, 308, 209 e 403 Sul. Nesse contexto, a escola também atende crianças com necessidades educacionais especiais. Atende os transtornos funcionais, tais como autismo, desordem do processamento auditivo (DPAC), síndrome de *Down*, transtorno opositor desafiador (TOD), bem como transtorno de déficit de atenção (TDA) e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

A rotina diária é comum à encontrada nas demais escolas-parque, ou seja, aulas educação física e artes, além do projeto de promoção à saúde. Assim, oferece atividades artísticas (música, dança, teatro e artes visuais e plásticas), da cultura corporal (aulas de educação física) e de recreação (jogos, gincanas, apresentações, campeonatos). Durante a visita exploratória não foi possível o contato direto com as crianças, isto é, não realizamos observação de aulas ou oficinas.

Figura 7 - Vista da entrada principal da escola-parque 307/308 Sul



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (set./2016).

A escola-parque 307/308 Sul foi projetada pelo arquiteto modernista José de Souza Reis, contemporâneo de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, e é um exemplar da arquitetura moderna fundamentada nos princípios propostos por Le Corbusier e influenciada pela releitura do movimento no Brasil. Situa-se no interstício entre a superquadra 307/308 Sul, fica logo acima de uma quadra comercial e próxima à Capela Nossa Senhora de Fátima, a famosa “Igrejinha” projetada por Oscar Niemeyer. A unidade de vizinhança à qual pertence é formada pelas superquadras 107, 108, 307, 308 Sul. Considera-se que essa unidade de vizinhança foi uma das primeiras a ser construída e a única a ter todos os equipamentos projetados para responder ao esperado para toda Brasília, do mesmo modo como configurou-se a escola-parque da 308 Sul.

Quanto à estrutura física, a escola possui quatro projeções, sendo:

Bloco 1 – Pavimento inferior, com 1 cantina, 1 secretaria, 1 sala de assistência, 1 sala de direção, 1 sala de apoio ao aluno, 2 salas da oftalmologia, 1 almoxarifado, 1 sala de professores, 1 sala de material de educação física, 1 banheiro dos professores, 2 vestiários, 1 sala de apoio ao

pessoal da firma terceirizada e 1 sala para funcionários da SEEDF. Bloco 2 – pavimento superior, com 15 salas ambiente, 1 biblioteca, 1 audiovisual, 1 laboratório de informática, 1 depósito de música e 1 depósito de teatro, 2 banheiros de professores e 2 banheiros de alunos. Bloco 3 – pavilhão de artes visuais com 8 salas ambiente, 1 depósito de material artístico, 1 sala de coordenação. Bloco 4 – 1 teatro com capacidade para 450 lugares, 2 coxias, 5 camarins, 3 depósitos, 4 banheiros, sendo 2 internos e 2 externos, 1 ducha, 1 sala de som e iluminação, 1 bilheteria e 1 cantina comercial. Bloco 5 – 4 quadras poliesportivas, 1 quadra para futsal, 2 piscinas aquecidas, 2 vestiários, 1 casa de máquinas, 1 pista de atletismo e 1 pista de salto em areia (PPP – EP 308 Sul), (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 22).

O complexo arquitetônico é complementado por duas piscinas e quatro quadras poliesportivas. O bloco principal representando um “quadrado”, com dois pavimentos, conhecido como “pavilhão das salas de aula” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 166), enfatiza o projeto modernista implementado em Brasília na época de sua inauguração. Essa construção é elevada sobre pilotis no formato da letra “V”. A fachada do pavimento superior é abraçada por vidraçaria, e em toda a sua extensão intercala o vidro nas extremidades e elementos vazados ao centro. Nas laterais, essa marcação é reforçada pela presença de tubos de queda d’água. Elementos dessa arquitetura arrojada podem ser apreciados na figura 8.

Figura 8 - Vista lateral do bloco principal da escola-parque 307/308 Sul



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (set./2016).

No primeiro piso do bloco principal, entre outros espaços, encontra-se a administração e o refeitório. O extenso vão, figura 9, característica apresentada nos prédios com pilotis, é utilizado como passagem de acesso às piscinas e às quadras de esportes, assim como para aulas diversas, especialmente em dias de chuva.

No piso superior funciona a biblioteca, há salas para as aulas de artes plásticas, música, dança e outras atividades, distribuídas em arranjos que podem ser modificados com o deslocamento e/ou modificação das divisórias internas, que são de compensado – material utilizado para adequar os espaços à realidade escolar; destaca-se que essa é a alteração arquitetônica mais significativa. Percebe-se que os espaços primam pela relação com o exterior, tendo iluminação natural e ventilação constante.

Sobre o espaço escolar e sua arquitetura, entende-se que é parte integrante do currículo, pois também educa e forma, juntamente com o tempo escolar, que orienta e organiza as atividades, determina o aceitável e o impróprio, permite e nega determinados comportamentos. Escolano e Viñao Frago (2001) analisam a escola, a sua arquitetura e o espaço que ocupa na sociedade e a produção de discursos e práticas.

Figura 9 - Vista do vão – do bloco principal da escola-parque 307/308 Sul – formado pelos pilotis



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (set./2016).

A arquitetura do prédio e seus elementos simbólicos, a localização das escolas nas cidades e sua relação com a ordem urbana, o tipo e a disposição das salas de aulas e de outras instalações, o tipo e a disposição das carteiras e dos móveis escolares e os tempos alocados a cada disciplina são aspectos que devem ser considerados como também fazendo parte do currículo escolar, uma vez que correspondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (ESCOLANO; VIÑAO FRAGO, 2001, p. 45).

Essa manifestação dialoga com os preceitos de Anísio Teixeira, que ao pensar o sistema educacional de Brasília adotou referenciais da arquitetura moderna que já estavam sendo empregados na construção da nova capital. De acordo com Pereira (2007), esses referenciais configuraram uma sintaxe própria do movimento modernista mundial, privilegiando uma arquitetura escolar para a universalização da escola pública, gratuita e com espaços destinados a experiências práticas em sala de aula.

O bloco das oficinas, uma edificação retangular com fachada formada por cobogós, situa-se próximo à avenida W3 Sul. Consta do projeto original que esse bloco seria conectado ao auditório por laje, contudo essa ligação é feita por um toldo. As oficinas no âmbito das artes plásticas (de desenho, pintura, modelagem, escultura), bem como as oficinas das artes industriais (em madeira, metal, pintura em porcelana, corte e costura e outras) estão aliadas às tendências construtivistas de formação de sujeitos beneficiados por uma educação integral, fundamentada no desenvolvimento intelectual, físico e cultural. Na visita realizada, verificou-se a predominância da oficina de argila e espuma.

No interior das instituições escolares já evidenciamos que o corpo também é o lugar onde se inscrevem os elementos culturais presentes nas experiências que os sujeitos vivem ao longo de sua existência. Na instituição escola-parque 307/308 Sul, a educação física exerce papel especial na educação do corpo, tendo em vista que essa disciplina favorece a prática de atividades físicas e esportivas. Para seu desenvolvimento, as quadras esportivas são o espaço central, mas também se constatou a ocupação de todos os espaços livres para a prática de brincadeiras.

Atualmente as piscinas não estão em funcionamento, todavia foram elementos presentes nas aulas de educação física, com o propósito de ministrar aulas de natação ensejando as competições esportivas. Conforme Wiggers, Marques e Frazzi (2011), em pesquisa realizada em fontes históricas, em particular as 226 fotografias que compreendiam o período entre 1960 e 1972, foi possível evidenciar competições de nado durante os jogos da primavera.

Durante a visita constatamos a intensa utilização do auditório, reconhecido no cenário cultural do Distrito Federal como Teatro da Escola-parque 307/308 Sul. O espaço é utilizado por toda a comunidade, inclusive aos fins de semana e no turno noturno para diversas programações, como apresentação de espetáculos teatrais, de dança, palestras e reuniões. De acordo com Pereira e Rocha (2011), a escola-parque 307/308 Sul, nas suas primeiras décadas de funcionamento, era um ambiente entusiástico na comunidade. Sem opções de lazer, aos poucos alguns espaços da escola, tais como o auditório, passou a ser utilizado “[...] para shows, teatro, cinema, palestras, que aos poucos tornaram a instituição o centro cultural de Brasília” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 174). Além disso, os trabalhos produzidos pelos alunos eram expostos coletivamente em eventos como exposições anuais abertas a toda a vizinhança. Nota-se que o bloco do auditório, desde sua criação, é referência na vida cultural da cidade.

No ano de 2004, por meio do Decreto nº 224.86, a escola-parque 307/308 Sul foi reconhecida como Patrimônio cultural material do Distrito Federal. Ainda de acordo com Xavier (2017), foi inscrita no Livro de Registro I – Saberes, com o título de Patrimônio Cultural Imaterial do Distrito Federal, o Ideário Pedagógico de Anísio Teixeira, por meio do Decreto nº 28.093, de 4 de julho de 2007. A professora Maria da Gloria Bomfim Yung descreve no PPP – EP 308 Sul (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p.19) que o tombamento assegura a proteção ao patrimônio cultural, “[...] pois prevê na própria legislação que o Poder Público deve promover e proteger o bem tombado”. Destaca, ainda, que há de se trabalhar com as crianças ações para o exercício da vigilância e da cidadania, com o objetivo da preservação e conservação do bem, além de cuidar para evitar a destruição, mutilação ou alteração do bem referido, evitando crime contra o patrimônio do Distrito Federal, punível nos termos da lei penal.

Durante a observação, em 2017, identificamos o atendimento a cerca de 800 crianças nos dois turnos (matutino e vespertino), do 1º ao 5º ano, das escolas-classe tributárias 308, 209, 111 e 403 Sul. Observamos que, em sua maioria, as crianças residiam nas regiões do entorno de Brasília, como Brazlândia, Paranoá e Varjão. A rotina diária é comum à encontrada nas demais escolas-parque, ou seja, aulas da educação física e artes, além do projeto de promoção à saúde. Assim, oferece atividades artísticas (música, dança, teatro e artes visuais e plásticas), da cultura corporal (aulas de educação física) e de recreação (jogos, gincanas, apresentações, campeonatos). Durante a visita exploratória não foi possível o contato direto com as

crianças, isto é, não realizamos observação de aulas ou oficinas.

4.1.4 Escola-parque 313/314 Sul

A escola-parque 313/314 Sul, figura 10, localizada na EQS 313/314 – Asa Sul, Brasília/DF, foi inaugurada no dia 20 de abril de 1977, e também iniciou suas atividades com base na Lei nº 5692/71, atendendo semanalmente perto de 2.700 crianças da 1ª à 5ª série, provenientes de escolas-classe tributárias.

Figura 10 - Vista da entrada principal da escola-parque 313/314 Sul



Fonte: Arquivo da escola-parque 313/314 Sul (nov. 2017).

Em 2017, a escola atendeu, nos dois turnos, aproximadamente 609 estudantes provenientes das escolas-classe tributárias: 314, 114 Sul, além da escola-classe 08 do Cruzeiro. Crianças com necessidades educacionais especiais também eram atendidas nessa escola, destacadamente aquelas com desordem do processamento auditivo (DPAC).

Tal como outras unidades, essa escola-parque também foi construída sem a estrutura de pilotis, todavia apresenta uma cobertura composta por uma sequência de arcos de mesmo raio que, em alguns pontos, são recortados para que o pátio interno receba iluminação natural. Com isso, as salas de aulas são bem ventiladas e não

necessitam de ventilação mecânica, pois recebem ventilação interna – resultado desse projeto de arcos.

Além dessa ostensiva alvenaria vinculada ao amplo pátio, a entrada é realizada por meio de dois portões – o primeiro permite acesso a uma rampa e escada de acesso à entrada principal, pela qual logo consegui alcançar o pátio coberto que dá acesso a um jardim paisagístico com bancos de concretos, que são convidativos para uma contemplação enquanto aguardava o horário combinado para ser recebida pelo diretor da instituição.

O primeiro bloco é composto por três salas. Oposta a essas salas, encontramos a área da biblioteca Monteiro Lobato, o laboratório de informática, uma sala de aula multiuso. O próximo bloco também tem três salas e banheiros destinados às crianças, sendo um para meninos e outro para meninas e mais um sanitário para portadores de necessidades especiais. Este último é um reflexo das adequações ocorridas ao longo dos anos. Em frente a esse ambiente, encontramos o conjunto de salas administrativas e organizacionais.

O terceiro pátio interno nos revela a área interna da educação física, com uma sala para ginástica olímpica, uma sala de dança com espelhos e piso adequado para a prática de ballet e jazz. Essa oficina é desenvolvida há cinco anos por uma professora que desenvolve aspectos da dança clássica. Percebe-se que é uma oficina conhecida da comunidade, já que formam um grupo de dança com diversos espetáculos realizados ao longo do ano. Além da base comum para todas as escolas-parque, em cumprimento às diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral da SEE/DF, mais três oficinas integraram o currículo da escola: voleibol, canto coral e desenho.

Identifica-se ainda um complexo esportivo externo, constituído de quatro quadras poliesportivas, um campo gramado, as piscinas – desativadas desde meados da década de 1990 – e um parque infantil. Na região central da escola, encontra-se um teatro de arena, com camarins. Ao lado, o último pátio interno utilizado na rotina de reagrupamento dos alunos. Esse espaço é sinalizado com placas numeradas, correspondentes ao número de turmas formadas. Após o almoço, saída para o recreio e, sempre que necessário, as crianças são dispostas em filas, cada turma embaixo da placa equivalente ao seu número.

A aula de educação física observada ocorreu em um dia em que os professores realizaram uma atividade sobre as brincadeiras tradicionais de rua. Nesse dia, início

do mês de dezembro, as crianças participaram de uma aula com pipa (figura 11). De acordo com o professor de uma das turmas, aquela era mais uma aula, entre outras que eles já haviam trabalhado com as crianças, com o objetivo de resgatar diversas das brincadeiras que fazem parte da cultura do nosso povo e integram o folclore brasileiro.

Figura 11 - Brincadeira de pipa na aula de educação física



Fonte: Arquivo da escola-parque 313/314 Sul (out. 2017).

Esse discurso do professor lembrou-me que as culturas infantis também têm raízes nas brincadeiras populares. De acordo com Carvalho (1998), as brincadeiras populares permitem às crianças fazerem parte da memória coletiva, e dessa forma se sentirem integrantes de um ou vários grupos. Florestan Fernandes (2004) retrata a existência de culturas infantis, que entre outros fatores também é formada por elementos folclóricos provenientes dos adultos.

Nas escolas públicas do Distrito Federal é comum encontrarmos práticas envolvendo jogos populares, atividades de natureza folclórica e de caráter regional. Em todas as áreas de conhecimento da base curricular, é possível identificar algum

trabalho relacionado a esses temas. O Coletivo de autores (1992)¹⁴ já sinalizou que a disciplina educação física agrega contribuições para o campo dos jogos tradicionais e/ou populares, reforçando-os como conteúdo importante da cultura corporal.

4.1.5 A escola-parque 210/211 Sul

A escola-parque 210/211 Sul, figura 12, localizada na SHCS EQS 210/211 – Asa Sul, Brasília/DF, foi inaugurada em 20 de novembro de 1992. Iniciou suas atividades fundamentando-se pelo documento: Orientação Pedagógica 19 – Escolas Parque Brasília, atendendo semanalmente por volta de 1.800 crianças da 1ª à 5ª série, oriundas de cinco escolas-classe tributárias (escolas-classe 408, 410, 413, 111 e 416, todas na Asa Sul). Em 1994 essa instituição foi reinaugurada como Escola Inclusiva, atendendo estudantes com necessidades educacionais especiais, realizando o processo de inclusão destas crianças no ensino regular, a partir de oficinas de: Psicomotricidade, Psicodrama, Treinamento Auditivo, Comunicação Total, Educação Artística para Deficiente Intelectual e educação física para o Plano Nacional de Educação (PNE). Hoje, mantém seu caráter de atendimento as crianças com deficiências, bem como alunos regulares de toda a rede oficial, cujos projetos estão centrados nas áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Educação Física, suas linguagens e abordagens unificadoras.

¹⁴ Coletivo de Autores é a denominação dada ao livro – composto de seis autores (Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht) – Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992 pela editora Cortez. Este livro tornou-se uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, configurando-se como leitura imprescindível aos que atuam com a educação física escolar (SOUZA JUNIOR *et al.*, 2011, p. 39).

Figura 12 - Vista da entrada principal da escola-parque 210/211 Sul



Fonte: Arquivo da escola-parque 210/211 Sul (set. 2018).

Atualmente atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, provenientes das escolas-classe 204 Sul e 305 Sul, que fazem parte do projeto escola integral. Entre outros recursos, a escola é mantida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através de recursos financeiros normatizados pela Resolução nº 5 de 25/10/2016, a qual destina recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹⁵, a fim de contribuir para que se realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o programa Novo Mais Educação nos campos da cultura e das artes, do esporte e do lazer.

Originalmente o edifício onde se encontra essa escola-parque foi projetado para sediar um posto de saúde, entretanto, antes dessa obra ser concluída, a

¹⁵ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para a manutenção e a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. Disponível em: www.fn.de.gov.br/index.php/programas/pdde. Acesso em: 20 ago. 2018.

comunidade local se mobilizou em prol da construção de uma escola. Dessa maneira, viabilizou-se a construção dessa unidade escolar. Para atender ao cotidiano escolar, a edificação teve que ser adaptada. Todavia, ainda apresenta marcas de seu projeto original. Percebe-se, por exemplo, salas com revestimento em azulejo do chão ao teto, depósitos internos para almoxarifado imediato, além de as áreas destinadas às salas de aula não acompanharem os parâmetros comuns, utilizados para edifícios escolares.

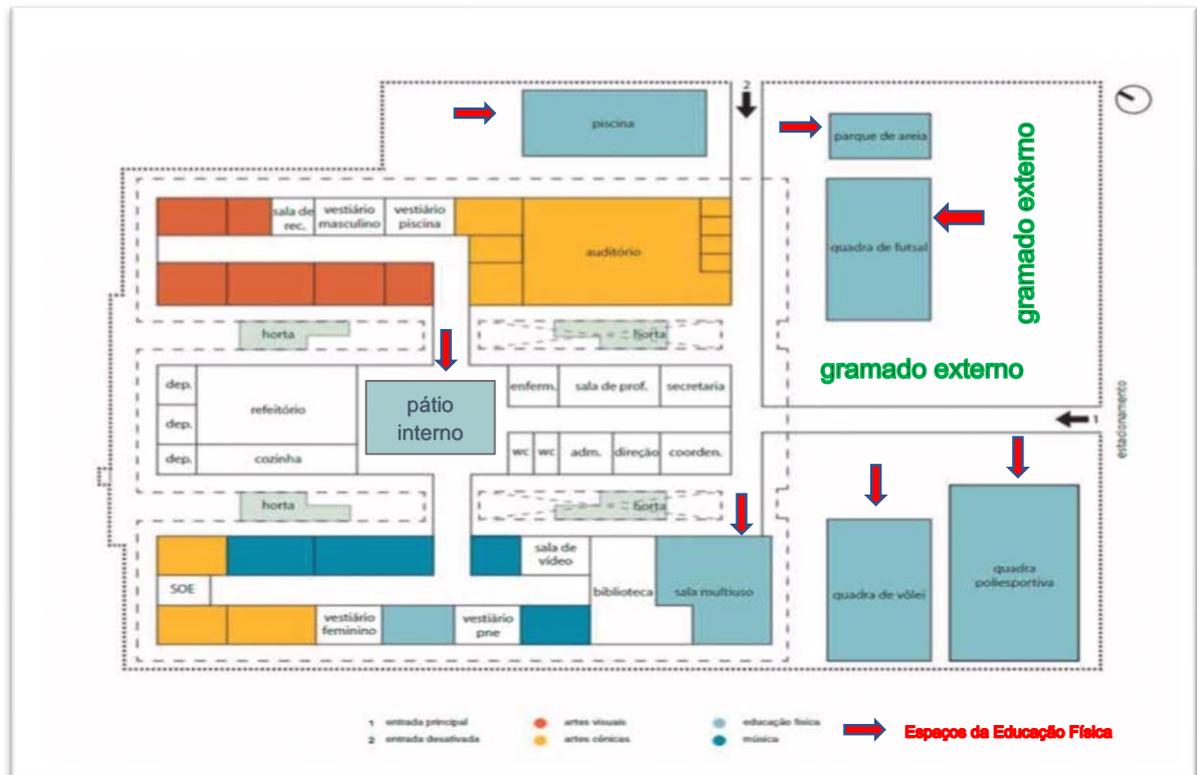
Com o passar dos anos, novas adaptações foram realizadas com a finalidade de se adaptar à proposta elaborada por Anísio Teixeira, bem como para se adequar às outras quatro escolas-parque já em funcionamento. Assim, as principais reformas prevaleceram, como a construção de uma piscina – inaugurada em 4 de outubro de 1997 – e a reforma no auditório, com a modificação dos banheiros da região da coxia em camarins, mas ainda mantido seu revestimento em azulejos do chão ao teto. A última grande reforma divulgada foi a construção de uma cobertura com toldo desde a entrada do portão da escola até a área coberta mais próxima das dependências internas. Essa obra gerou, ainda, o reposicionamento de uma das quadras poliesportivas.

Outro aspecto em destaque dessa unidade de ensino, diferentemente das demais escolas-parque, é que, na expectativa de usufruir de maior segurança, as grades que cercam o terreno receberam a aplicação de uma cobertura de metal que dificulta a visibilidade, por parte dos transeuntes, das atividades desempenhadas no perímetro escolar. Essa obra vai de encontro aos princípios norteadores do Plano de Construções Escolares de Brasília, no qual em geral há a presença de elementos construtivos que despertam o sentimento de pertencimento e de identidade do brasileiro, tais como edificações com os cobogós, os pilotis e a livre circulação.

Dessa forma, observa-se, em sua estrutura física atual, figura 13, prédios construídos a partir do chão, com 12 salas de aula, 4 salas de coordenação, 1 sala de apoio à inclusão, 1 auditório, 1 sala multiuso, 1 sala de orientação educacional, 1 refeitório, 1 piscina, 1 quadra poliesportiva com rampa de acesso, 1 quadra de vôlei, 1 quadra de futebol, 1 parque, 1 sala para a direção, 2 salas para supervisor/administrativo/pedagógico, 1 secretaria, 1 sala para os professores 10 banheiros, sendo 1 banheiro adaptado para os alunos especiais. Os blocos, o pátio interno e a parte externa estão em ótimas condições e as salas estão ambientadas de acordo com a especificidade de cada área, com material didático específico para cada

área de atuação.

Figura 13 - Arquitetura (planta baixa) da escola-parque 210/211 Sul



Fonte: Lira (2016, p. 52), com adaptações da pesquisadora.

Quanto aos recursos humanos, a escola possui 83 funcionários: 20 servidores, 28 professores, 1 supervisor administrativo, 1 supervisor pedagógico, 1 orientador educacional, 1 chefe de secretaria, 5 coordenadores pedagógicos, 25 educadores sociais voluntários, vice-diretor e diretor. Além disso, contam com a prestação de serviços de duas empresas terceirizadas de limpeza, com 10 servidores, e de vigilância, com 4 servidores.

No ano de sua inauguração, o pedagógico atendia ao currículo regular vigente no Distrito Federal, porém dois anos mais tarde, ainda sem explicação oficial, a Escola-parque 210/211Sul foi reinaugurada (em 1994) como escola integradora, pioneira no atendimento de alunos portadores de necessidades especiais, com oficinas de psicomotricidade, psicodrama, treinamento auditivo, comunicação total, educação artística para deficiente intelectual e educação física para esse público.

Atualmente ainda ocorre o atendimento as crianças com deficiências, bem como aos alunos regulares de toda a rede oficial. Considerando-se o Projeto Político

Pedagógico dessa escola-parque – PPP-EP210/211Sul (DISTRITO FEDERAL, 2018b), essencialmente no que se refere ao currículo da educação integral, se pressupõe o acesso da criança a todas as áreas do conhecimento de maneira articulada e permanente, rompendo com a fragmentação das disciplinas e conferindo sentido aos conteúdos a partir das trajetórias, experiências e relações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Sob essa perspectiva, a escola-parque sustenta expectativas de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos, ao mesmo tempo que oferece instrumentos para que todos aprendam e se desenvolvam integralmente. Nesse sentido, a proposta em realização atende, como mencionado, áreas de intervenção da cultura e artes, esporte e lazer. Em relação a esse tema, o PPP-EP210/211Sul (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 27) esclarece que as atividades complementares em curso envolvem:

Cultura/Artes – Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história.

Esporte e Lazer – Natação: Desenvolvimento de atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. As vivências trabalhadas na perspectiva do esporte educacional devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade. O acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano. O meio líquido, fonte de nossas primeiras experiências sensoriais, exerce sobre a criança um grande fascínio, além de lhe oferecer novas e enriquecedoras possibilidades de ação, permitindo movimentos e sensações que não são possíveis fora dele.

De acordo com esse mesmo documento, essa escola-parque tem a missão de:

Educar por meio das artes e da educação física, para garantir ao educando o acesso ao patrimônio artístico, cultural e social, ampliando e enriquecendo seus modos de representações (códigos e símbolos) e interações (tecnologias) com a realidade, proporcionando a alfabetização estética e psicomotora. Utilizamos a sensibilização e as práticas das inteligências pelas linguagens estéticas e pelas combinações de movimentos corporais fundamentais e culturalmente determinados onde, experiências e vivências possam contribuir para a formação integral do aluno (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 12).

Percebe-se que ao longo dos anos essa escola tem promovido mostras de trabalhos artísticos realizados pelos alunos, bem como eventos socioculturais no âmbito da comunidade escolar com apresentações de teatro, dança e música no auditório e pátio da escola, além de festivais esportivos, com o apoio e a participação

da comunidade escolar. Oliveira e Xavier (2011) nos informam que um dos papéis desenvolvidos pelas escolas-parque de Brasília era o da formação de expectadores de diversas linguagens artísticas, promovendo exposições, como é o caso observado na escola-parque 210/211 Norte que possuía uma galeria de artes visuais e promoveu exposições de artistas locais como Galeno e Glênio Bianchetti, bem como promoveu no Museu de Arte de Brasília, em 2007, uma mostra dos trabalhos produzidos por seus alunos.

Percebemos que nas paredes e murais da escola geralmente são dispostos trabalhos produzidos pelas crianças ao longo dos bimestres. Em consequência, apreciamos periodicamente diferentes cores, recortes, gravuras, mosaicos, pinturas e mensagens compondo o ambiente. É válido ressaltar que os trabalhos expostos geralmente referem-se a produções realizadas a partir de temas que acompanham as comemorações festivas nacionais e locais, campanhas educativas de diversas categorias veiculadas pelas mídias e promovidas pela SEE/DF, além de vários projetos relacionados à valorização e à preservação de bens culturais e naturais considerados significativos para a escola, para a cidade e a humanidade.

Um tema recorrente nas práticas pedagógicas dessa escola-parque foi o estudo sobre **patrimônio material e imaterial** de Brasília. As atividades eram retratadas nas aulas de artes e divulgadas nos espaços destacados acima. Historicamente, segundo Oliveira e Xavier (2011), o ápice dessas práticas de valorização e preservação do histórico-cultural da cidade se deu no ano de 2010, com a premiação da professora Maria da Glória Bonfim Yung, da escola-parque 307/308 Sul, que recebeu o prêmio José Aparecido de Oliveira, devido ao seu projeto abordando a arte e o patrimônio das cercanias desta escola.

De acordo com Zanirato e Ribeiro (2006, p. 252), um elemento cultural é considerado patrimônio histórico-cultural quando tangíveis ou intangíveis são considerados “manifestações ou testemunho significativo da cultura humana” que, dessa maneira, refere-se à identidade cultural de um povo. Podem ser as obras de artes plásticas (pinturas, esculturas, ilustrações, tapeçarias e artefatos artísticos históricos em geral); construções e conjuntos arquitetônicos (cidades, casas, palácios, casarões, jardins, monumentos); festas e festividades; músicas; elementos culinários, entre outros representantes das diversas culturas ainda existentes ou que já existiram no mundo.

O patrimônio cultural de Brasília é composto por monumentos, edifícios ou

sítios de valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico. Alves (2017), em reportagem especial pelos 30 anos do tombamento de Brasília pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade, destaca a monumentalidade das quatro escalas organizadas por Lúcio Costa definindo o sítio urbano da nova capital brasileira. Essas escalas são definidas como monumental (a do Poder), residencial (das superquadras), gregária (dos setores de serviços e diversão) e bucólica (das áreas verdes entremeadas nas demais, incluindo a vegetação nativa). Com elas, o urbanista deixou claras as funções de cada espaço da cidade, definindo os setores de trabalho, moradia, serviços e lazer, em harmonia com a natureza.

Toda essa conjuntura era estampada nas paredes e murais da escola-parque a partir do ponto de vista das crianças, o que, de fato, implica a continuidade da nossa identidade cultural, bem como a (re)organização dessa identidade por meio do olhar e da socialização diária da criança. Neste sentido, corroboramos as afirmações de Vasconcelos (2011), as quais retratam que Anísio Teixeira exibia, entre tantas, uma compreensão em relação à escola ser cerne de produções simbólicas constituintes do processo histórico e cultural de uma sociedade.

As crianças que frequentam essa escola têm a rotina escolar de 10 horas diárias, divididas em 5 horas de aula na escola-classe. Na escola-parque ficam 3 horas com atividades de educação física e artes e mais 2 horas de promoção à saúde (almoço e descanso). São os professores e os ESV que participam efetivamente da promoção à saúde. São eles que, no decorrer das aulas, preparam os alunos para que todos participem da higiene antes e após o almoço, o descanso. Além de promover diversas atividades em sala de aula, na ausência definitiva ou momentânea de um professor regente.

Se na escola-classe as turmas são geralmente pensadas para cerca de 32 alunos por sala de aula, na escola-parque a realidade é diferente. As turmas são compostas por 15 a 18 alunos, para atender a prerrogativa de acolhimento a um público de 240 crianças divididas em 16 turmas por turno de funcionamento. Elas são identificadas por cores. As crianças participantes desta pesquisa formavam a turma da **cor marrom**.

Atualmente o público que frequenta as escolas-classe e escolas-parque do Plano Piloto é bem heterogêneo. As crianças são oriundas das diversas Regiões Administrativas do DF e também do entorno, de cidades de Goiás, tais como Plano Piloto, Paranoá, Ceilândia, Jardim ABC, Lago Oeste, São Sebastião, Valparaíso e

Santo Antônio do Descoberto (GO), respectivamente. Todas as crianças participam igualmente, de acordo com o programa escolar, das atividades de educação física, artísticas, organizacionais e formativas de hábitos sociais. A comunicação diária entre a escola-classe, a escola-parque e os responsáveis pelos alunos é realizada por meio de agendas escolares que são distribuídas para os alunos no início do ano. Diariamente são recolhidas, lidas e por vezes são adicionados bilhetes, tarefa executada pelos ESV.

Diante desse cenário, caracterizar minuciosamente um perfil sociodemográfico da entrequadra 210/211 Sul torna-se um tanto complicado, tendo em vista que implicaria traçar aspectos socioeconômicos, socioculturais que não se alinham com as características apresentadas pelas crianças que frequentam a escola-parque 210/211 Sul. Dessa forma, um panorama geral das crianças englobando aspectos físicos e sociais será apresentado no Apêndice A deste trabalho.

5 O CORPO EM MOVIMENTO: um olhar sobre a educação do corpo de crianças nas aulas de educação física

A Educação Física¹⁶ é uma área do conhecimento que se dedica à reflexão sobre as manifestações corporais, suas práticas e saberes, considerando “[...] o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38). No ambiente escolar é uma disciplina que apresenta aspectos da cultura corporal e pode ser compreendida como um conjunto de “[...] brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas e outras atividades relacionadas a práticas sociais que privilegiam o uso do corpo e do movimento humano” [envolvidas na construção e reconstrução da] “dinâmica cultural humana” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 109).

Entendemos que a proposta pedagógica da escola deverá contemplar a educação física em todos os níveis de ensino da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – conforme esclarece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) em seu Artigo 26º §3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 1996), ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar e sendo facultativa em casos específicos¹⁷. No entanto, sabemos que, como disciplina formal, a educação física está obrigatoriamente presente e sendo ministrada por um professor licenciado apenas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Com base no exposto, acreditamos que a educação física na escola assume um lugar de centralidade na educação do corpo, em consequência na formação da

¹⁶ Neste capítulo a grafia dos termos Educação Física e educação física será utilizada com significados distintos, mas complementares. Ao tratamos da educação física como componente curricular, utilizamos suas iniciais em minúsculo; todavia, ao abordarmos a Educação Física com suas iniciais em letras maiúsculas, estamos fazendo referência à área do conhecimento ou campo profissional. Contudo, quando se tratar de uma citação direta, será considerada a grafia presente no texto original.

¹⁷ I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 ago. 2019.

identidade do homem. De acordo com Vaz (2003), o corpo ocupa uma posição de destaque nas relações sociais e comerciais dos indivíduos porque é nele que se inscrevem as possibilidades de consumo de vestuários, produtos de beleza, aparelhos posturais, bem como materiais de ginástica, por exemplo. Além disso, Soares (2006) nos esclarece que as referências aos corpos são inúmeras, assim como as formas de representá-los.

A partir desses apontamentos, caracterizamos e analisaremos a maneira como a educação física como componente curricular foi institucionalizada nas escolas-parque e de que modo está sendo operacionalizada nos dias atuais, destacadamente na escola-parque 210/211 Sul. Além disso, problematizaremos a concepção de educação física sob a perspectiva das crianças.

5.1 A educação física institucionalizada nas escolas-parque

Fundamentado na experiência de educação integral desenvolvida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira concebeu para Brasília um sistema educacional audacioso, como já observamos anteriormente. Consta desse sistema denominado Plano de Construções Escolares de Brasília referência a um conjunto de escolas que se apresentariam a partir de um projeto educativo com vistas a uma formação integral das crianças “com maior ênfase nas atividades artístico-socializantes” (MARTINS, 2011, p. 246).

No referido Plano o incentivo à prática de uma educação física aparece de maneira explícita, conforme nota-se no trecho a seguir. A redação em síntese apresenta que a escola-parque destinava-se a atender crianças

[...] em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, **educação física**) (TEIXEIRA, 1961, p. 196, grifo nosso).

Dessa forma, considerando que as escolas-parque anunciaram uma proposta pedagógica e projetos arquitetônicos diferenciados, os quais viabilizariam condições essenciais para uma educação do corpo fundamentada em significações históricas, sociais, culturais e biopsicológicas do ser humano, bem como a educação física como uma disciplina curricular da educação básica, que apresenta tempos e espaços

capazes de forjar diversos modos de educação do corpo, vamos tecer particularidades dessa relação.

Aqui a caminhada será construída aos poucos, isto é, primeiramente vamos visitar momentos que envolveram as aulas de Educação Física e a educação do corpo que pôde ser reconhecida na primeira escola-parque de Brasília. Para esse primeiro momento nos amparamos em pesquisas já realizadas por outros pesquisadores, como Wiggers (2011). Em seguida, direcionamos o texto a fim de refletirmos sobre a educação do corpo de crianças nas aulas de educação física da escola-parque 210/211Sul. É importante salientar que optamos por sistematizar o diálogo dessa maneira, posto que julgamos relevante mencionar as análises antes empreendidas retratando a educação física ou mesmo a temática educação do corpo nesse espaço educacional.

À vista disso, evidenciamos que a escola-parque 307/308 Sul foi a primeira a ser inaugurada, e a única que, por muito tempo, contemplou integralmente a proposta idealizada por Anísio Teixeira. Ao consultarmos Wiggers (2011), em sua publicação decorrente de pesquisa realizada no acervo fotográfico dessa escola-parque sobre as atividades de educação física vivenciadas nas décadas de 1960 a 1972, identificamos que a educação física promovida e realizada pelas crianças era concebida por atividades diversificadas que corroboravam o currículo proposto por Anísio Teixeira, o qual destacava que a educação física deveria ser composta de ginástica de solo, ginástica moderna, atletismo, grandes e pequenos jogos recreativos e competitivos, aulas de natação e desfiles cívicos.

Entretanto, de acordo com essa pesquisadora, as brincadeiras foram as primeiras atividades a serem desenvolvidas, tendo em vista que a escola ainda estava em construção e equipada somente com mobiliário improvisado. Essas atividades eram realizadas no pátio e em salas fechadas com a presença ou não de professores, como se observa nas imagens abaixo (figura 14). Wiggers (2011) destaca que naquele momento, e por muito tempo, dentro dessa escola, as brincadeiras fizeram parte do planejamento pedagógico diário dos professores, confirmando a formação de uma cultura escolar diferenciada da maior parte das que identificamos durante a constituição e consolidação da educação física formal brasileira.

Figura 14 - Crianças brincando na pérgula do prédio principal da escola-parque 307/308 Sul – Fotografia das décadas de 1960 a 1972



Fonte: Wiggers (2011).

Sobre as brincadeiras, Fonseca e Faria (2012) as compreendem como artefatos culturais que apresentam um conjunto de regras e significações que proporcionam o desenvolvimento e enriquecimento da criança. Assim, de imediato, podemos apontar que a escola-parque adotou a brincadeira como conteúdo pedagógico não por acaso, mas assumindo que pelo brincar a criança experimenta a sua relação com o outro e com o mundo. Além disso, não é um simples gesto mecânico, envolve processos de construção e de negociação entre os pares. É um movimento que contribui para a construção das identidades e culturas.

Essa dinâmica associada à escola-parque representa um marco para dicotomizar a condição básica mantida para a aprendizagem com relação a uma postura estática e quieta, na qual se valorizava apenas o movimento mecânico e sistemático com o objetivo de aprimorar a coordenação motora, para garantir a aquisição da leitura e da escrita ou, ainda, o movimento ligado à prática esportiva competitiva.

Por outro lado, analisando a figura 15, verificamos que na escola-parque 307/308 Sul a prática educativa da natação apareceu arraigada a procedimentos

adotados na gênese dos métodos ginásticos europeus, como a realização de exercícios preparatórios, denominados aquecimento, antes de entrar na piscina. Percebe-se que as crianças estão alinhadas em fileiras e devem realizar movimentos de flexão do tronco, seguindo a demonstração feita pela professora. Inicialmente poderíamos criticar e enquadrar tal atividade aos moldes das ginásticas empreendidas pelas instituições escolares do início do século XIX, em que os exercícios se constituíam de uma série de posições corporais, estabelecendo a formação de fileiras, abrir e fechar distâncias entre um sujeito e outro, e aprendiam a alinhar-se e a mudar de direção de forma ordenada (PUCHTA, 2015).

Figura 15 - Crianças durante a aula de Educação Física. Aquecimento para a aula de natação, na escola-parque 307/308 Sul – Fotografia das décadas de 1960 a 1972



Fonte: Wiggers (2011).

O que podemos distinguir desses modelos tange à aparente desobrigação de manter um sincronismo durante a execução. Além disso, a presença de uma criança auxiliando a professora no andamento da aula remete a uma dinâmica mais fundamentada no diálogo, no qual todos podem se expressar de forma mais livre e criativa.

Essa anotação nos permite refletir sobre o protagonismo de uma educação física praticada nas escolas-parque, caminhando para uma reconfiguração a partir de

diretrizes menos autoritárias, comprometida com a formação de um homem mais sensível, capaz de problematizar seus direitos e deveres, bem como construir seu conhecimento de forma crítica e autônoma. Logo mais, na figura 16, observamos as crianças deleitando-se com a aula dentro da piscina. Sobre essa imagem, Wiggers (2011, p. 147) descreve com clareza o sentimento das crianças: “A concentração e o cansaço foram substituídos pela alegria e por uma expressão facial de contentamento e prazer, provocado pelo contato das crianças com o meio líquido”. Revela ainda que as aulas de natação figuravam na terceira posição de atividade predileta das crianças.

Ainda podem ser incluídas nas atividades decorrentes das aulas de educação física os jogos e as competições escolares, assim como os desfiles de abertura desses eventos e desfiles cívicos. As imagens analisadas pela pesquisadora Wiggers (2011) revelaram que essas atividades ocorriam repetidas vezes, sendo um acontecimento de grande importância para a comunidade escolar, assim como para a cultura da cidade.

Figura 16 - Crianças durante a Educação Física, na aula de natação, na escola-parque 307/308 Sul – Fotografia das décadas de 1960 a 197



Fonte: Wiggers (2011).

Em relação a essas manifestações culturais e corporais de movimento,

salientamos que, no Brasil, tiveram origem durante a Ditadura Militar, como já mencionamos. Originalmente o modelo adotado pautava-se no ideal de competição de alto rendimento, apresentando um caráter seletivo, conservador e reprodutor da ideologia liberal. Nesse caso, utilizava a competição como forma de avaliação e não como conteúdo de ensino e parte de um processo planejado e gradual. De acordo com Anjos (2015), os desfiles também apresentavam simbologia de valorização à pátria, bem como ao papel social da escola. Elementos de ordem e disciplina caracterizavam essas expressões culturais.

Na proposta educacional das escolas-parque dessa época, como uma “comunidade socialmente integrada” (WIGGERS, 2011, p. 151), todas as manifestações da cultura corporal de movimento, como o esporte, a competição esportiva, a estética corporal, a saúde, o lazer, a formação para o trabalho, a formação humana eram vozes recorrentes no cotidiano da escola e também presentes nas fotografias. Em relação a essas evidências, interpretamos que havia uma preocupação de que fosse incorporado, nas aulas de educação física, um conjunto de práticas que rompesse com a centralidade instrumental antes atribuída à educação do corpo.

5.2 As aulas de educação física na escola-parque 210/211Sul

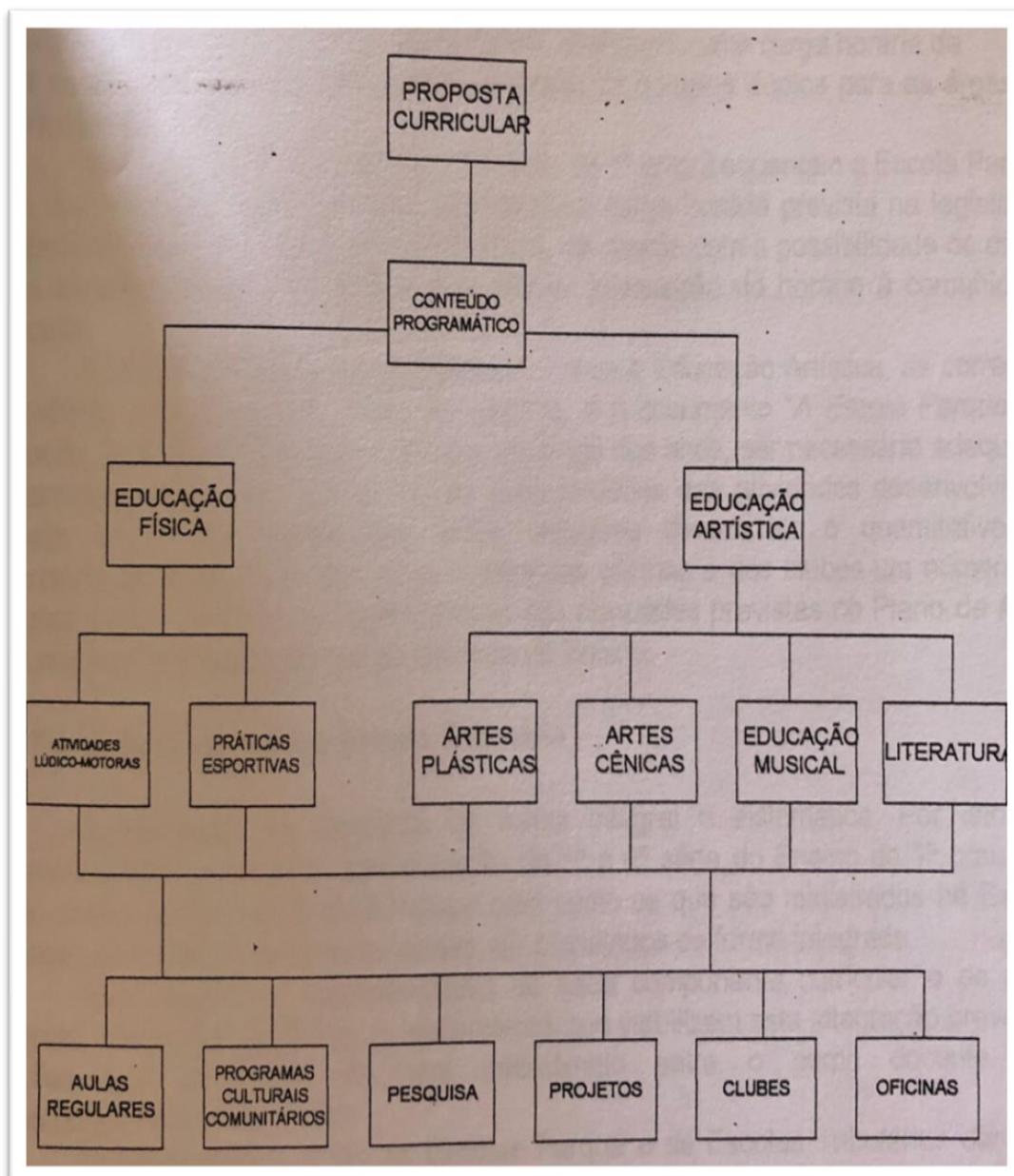
Pouco mais de três décadas depois da inauguração da primeira escola-parque de Brasília, em 1992, a escola-parque 210/211Sul entra em funcionamento com base nas mesmas perspectivas pedagógicas das demais. Todavia, nesse momento, a proposta original de Anísio Teixeira não vigorava mais de forma integral, ou seja, a escola-parque 210/211Sul já iniciou suas atividades sob uma nova forma de organização do tempo curricular, não operando seguindo a filosofia de uma educação em tempo integral, mas sim em formato de oficinas frequentadas semanalmente. Assim a forma de organização do tempo curricular pautava-se no documento intitulado Orientação Pedagógica nº 19 - Escolas Parque (DISTRITO FEDERAL, 1989/1990)¹⁸.

¹⁸ Indica que a clientela das escolas-parque “[...] deve ser constituída prioritariamente por alunos do 1º Grau diurno” (p. 19). “Os alunos do CBA à 4ª série do Ensino do 1º Grau frequentam a Escola Parque em um único dia letivo por semana, totalizando uma carga horária de 4 (quatro) horas aula semanais. Os de 5ª e 6ª séries do Ensino do 1º Grau frequentam a Escola Parque em dois dias letivos por semana, atendendo uma carga horária prevista na legislação específica, podendo a mesma ser ampliada, de acordo com a sua possibilidade de oferta dos estabelecimentos de ensino e a melhor adequação do horário à comunidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 1989/1990, p. 20).

Em 1996, outro documento passa a vigorar: Escolas Parque – Uma Proposta de Diretriz Operacional (DISTRITO FEDERAL, 1996). Esta diretriz contemplava que os objetivos das escolas-parque instituíam desenvolver o currículo da educação física e da educação artística da 1ª à 6ª série do ensino de 1º grau da rede pública de ensino. Especificamente a educação física visava “oferecer atividades lúdico-motoras e práticas esportivas formais e não formais que possibilitem ao indivíduo expressar-se numa dimensão histórico-social, desenvolvendo a sua consciência corporal de forma lúdica, criativa e crítica” (DISTRITO FEDERAL, 1996, p. 5), por meio de aulas regulares, oficinas, projetos, clubes e programas comunitários, culturais, conforme disponibilidade de recursos humanos, físicos e materiais, conforme explicitado na figura 17.

Considerando esses dois documentos mencionados acima, apreendemos que a fundamentação teórico-metodológica e os princípios pedagógicos da educação física para essa instituição foram organizados a partir da ideia de educação do corpo a fim de combater os malefícios trazidos pela vida nas sociedades urbanas (QUITZAU, 2016), bem como uma defesa exaustiva dos benefícios da educação física, entre vários aspectos, discursos em prol da saúde, do vigor físico e da composição do caráter.

Figura 17 - Organograma da organização pedagógica das escolas-parque em 1996



Fonte: Distrito Federal (1996)

É perceptível a ênfase nos aspectos psicomotores, e sabemos que uma educação física orientada pela psicomotricidade utiliza-se da atividade lúdica com o objetivo de colaborar no desenvolvimento da criança em seus aspectos motores, cognitivos e afetivos-sociais, ocorrendo de maneira gradativa ao longo do seu crescimento e da sua capacidade de se adaptar às necessidades básicas, adaptação na qual a assimilação é a transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio exterior (LE BOULCH, 1983), isto é, a criança, por meio do seu corpo em movimento e de sua relação com o mundo, complementará seu processo

maturacional.

Assim, depreendemos que as aulas de educação física na escola-parque 210/211 Sul, nos primeiros anos de seu funcionamento, compreendiam o ensino de movimentos fundamentais (andar, arremessar, bater, pegar, correr, saltar, receber, rebater, quicar, deslizar, balançar, inclinar, rolar, chutar); elementos da estruturação do domínio corporal (esquema e imagem corporal); atividades ludo-simbólicas (imitação, representação e imaginação – jogo simbólico, representação criativa de caráter artístico-cultural); atividades recreativas, brincadeiras, jogos competitivos, jogos cooperativos, modalidades esportivas, especialmente o futebol, além da dança.

Imagens fotográficas corroboram a análise realizada. Embora não consigamos informar precisamente o período em que as fotografias foram realizadas, é possível entender que fazem referência aos primeiros anos de funcionamento dessa escola-parque. Na figura 27, por exemplo, os modelos dos carros estacionados ou na via são típicos da década de 1990: Chevrolet Chevette, Ford Escort, ou na via são típicos da década de 1990: Chevrolet Chevette, Ford Escort, Chevrolet Kadett, VW Voyage, VW Fusca e Fiat Uno Mille. Além disso, alguns carros que constam na imagem possuem a placa de identificação no padrão adotado no período entre 1969 a 1999 (placas alfanuméricas de fundo na cor amarela e caracteres na cor preta)¹⁹.

A figura 18 retrata uma aula de educação física que aconteceu no gramado que fica na parte interior da escola, de frente para a quadra comercial. Durante a aula são identificados dois adultos passando instruções para as crianças. Três meninas estão realizando uma corrida de saco, mas é possível identificar mais garotos sentados, observando-as e torcendo. É provável que o clique tenha sido realizado já na parte final da aula, a julgar pelo número reduzido de participantes com o saco, bem como pela expressão corporal do menino sentado com a roupa alaranjada – sua postura demonstra certa consternação, o que pode ser reflexo da perda do jogo ou da brincadeira. Essa atividade está em conformidade com os objetivos teórico-metodológicos da escola-parque, já citados, tendo em vista que desenvolve a coordenação motora, o equilíbrio, noções de trabalho em equipe (quando é preciso trocar de participante durante o percurso), bem como noção de direção e localização.

¹⁹ Informação com base em revistas automobilísticas especializadas de grande circulação nacional. Disponível em: <https://quatorrodas.abril.com.br/noticias/10-carros-brasileiros-que-deixaram-saudades/>; <https://www.flatout.com.br/estes-sao-alguns-dos-carros-brasileiros-dos-anos-90-mais-bacanas-do-gt40/>. Acesso em: 10 out. 2019.

Figura 18 - Aula de educação física na escola-parque 210/211 Sul – década de 1990. Corrida de saco



Fonte: Acervo da escola-parque 210/211 Sul.

Já a figura 19 nos mostra uma competição de futsal que ocorre na quadra, aparentemente construída em paralelo ao gramado que aparece na figura anterior. Identificamos na imagem crianças dentro da quadra, formando duas equipes e trajando coletes em cores diferentes, e um adulto representando o árbitro do jogo. Há também a presença de outras crianças escoradas ou dependuradas na grade que cerca o espaço. Elas assistem ao jogo ou torcem por sua equipe favorita; observamos também uma placa.

Figura 19 - Jogos esportivos – futsal: conteúdos da educação física da escola-parque 210/211 Sul, meados dos anos 2000²⁰



Fonte: Acervo da escola-parque 210/211 Sul.

Nessa imagem percebemos que houve uma grande reestruturação urbanística, como a pavimentação e organização do estacionamento, instalação de lixeiras e construção de calçadas de passeio na via pública, assim como a delimitação do perímetro interno da escola por meio de uma cerca aramada de cor verde. Além do desenvolvimento dos blocos residenciais e suas áreas verdes ao redor, estabelecendo de alguma maneira relação com a concepção de cidade-jardim – apreciada no início da inauguração da capital – onde era possível avistar o livre tráfego de pedestres e um ideal de vizinhança constituindo uma teia social contornada pela natureza urbana.

A atividade exercida contempla o conteúdo de jogos esportivos que faz parte do currículo da educação física desde época da Ditadura Militar. O esporte, por também ser um fenômeno entrelaçado a partir de diversas manifestações, apresenta sentidos e significados que se configuram a partir de fatores sociais, culturais, políticos

²⁰ Para inferirmos a época dessa fotografia, novamente nos pautamos pelos modelos dos carros estacionados e suas placas de identificação, assim como consideramos toda a urbanização e reformas realizadas. Acreditamos que a figura 28 data de meados dos anos 2000.

e econômicos, e é marcado por atividades compostas de intencionalidades, expectativas e transmissão de valores que formam e educam o caráter e o físico do homem.

Segundo Tubino (2001), o esporte moderno, assim denominado para se diferenciar das manifestações esportivas da Antiguidade, veio da Inglaterra do século XIX e teve na figura de Thomas Arnold, diretor do Colégio Rugby entre 1828 e 1842, o seu primeiro grande teórico. Thomas Arnold, influenciado pelas ideias de Charles Darwin, considerava que o esporte deveria ser utilizado na seleção dos melhores e dos mais capazes. De acordo com Bracht (1992), os princípios do esporte moderno – operacionalizado pela Educação Física escolar – pautavam-se pelo rendimento atlético, pela competição, pela comparação entre os praticantes, por uma regulamentação rígida, pela vitória como sinônimo de sucesso, bem como pela extrema racionalização de meios e técnicas.

Desse modo, sua prática expandiu-se e alcançou notória visibilidade, associada a parâmetros e regras relativas ao ideário de progresso e da superação dos limites humanos. Linhares (2006, p. 25) ainda argumenta que, em certa medida,

[...] as práticas esportivas legitimaram e autorizaram a exacerbação das relações competitivas entre pessoas, grupos e nações, ao mesmo tempo em que produziram estreitas conexões culturais – metáforas – entre corpo e máquina tais como: eficiência, rendimento, energia, automação... Na ambiência moderna, os corpos de homens e mulheres que praticam o esporte foram esquadrihados e codificados [...].

Assim, apesar de instituir como resultado da prática do esporte, benefícios como a manutenção da saúde, a moral e o valor educativo, nos termos vistos, nos reportamos ao caráter educativo a partir de técnicas de disciplinamento que incidem diretamente sobre o corpo e sobre a vontade dos sujeitos. Em outras palavras, a educação do corpo que se percebeu, pelo menos quando pensamos sob a ótica ideológica, refere-se à institucionalização das práticas que assegurassem o cumprimento, pelo homem, de seu papel de bom cidadão, disciplinado, produtivo e dotado de hábitos saudáveis.

Na escola-parque o jogo esportivo era percebido como um conteúdo privilegiado, tendo em vista que por meio do jogo a criança descobre suas aptidões e gostos, adquire conhecimento de si própria, trabalha cooperativa e coletivamente,

desenvolve habilidades e capacidades motoras, e além disso institui como resultado à sua prática do esporte benefícios como a manutenção da saúde, da moral e a disciplina.

Até o ano de 2016 as escolas-parque adotaram como parâmetro para a organização do seu tempo curricular, ressalvadas algumas adaptações referentes à mudança no Ensino Fundamental de oito para nove anos, orientações descritas no documento intitulado Orientação Pedagógica nº 19 - Escolas Parque (DISTRITO FEDERAL, 1989/1990). Em 2017 – ano de início desta pesquisa empírica – a rede integradora da coordenação regional de ensino do Plano Piloto e Cruzeiro retomou o atendimento às escolas tributárias em horário integral, isto é, cada turma de crianças participaria das atividades nas escolas-parque durante todos os dias da semana letiva. Essa ação nos permite entender que a partir desse ano houve a intenção de resgatar a concepção idealizada pelo educador Anísio Teixeira.

Com esse cenário, as crianças da escola-parque 210/211 Sul teriam em sua grade curricular aulas de educação física duas vezes por semana com duração de 75 minutos cada aula. No ano de 2017, o currículo que predominava no Distrito Federal para essa disciplina estava fundamentado no Currículo em Movimento da Educação Básica²¹, que parte da prerrogativa de que cada escola adote a formulação de um Projeto Político Pedagógico para orientar suas atividades do ano letivo corrente. Assim o PPP da escola-parque 210/211 Sul desse ano descreveu que essa disciplina, integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da educação básica,

[...] contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pelos indivíduos **considerando fundamentais as atividades culturais de movimentos** com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções bem como possibilidades de **promoção, recuperação e manutenção da saúde.**

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, deve-se considerar as características dos alunos em todas as suas **dimensões: cognitiva, corporal, afetiva, estética, de relação interpessoal e inserção social.**

A educação física deve localizar em cada uma das atividades - **jogo, esporte, dança, ginástica, brincadeiras, lutas** - seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura. Deve, principalmente, dar

²¹ No Currículo em Movimento da Educação Básica, a parte que tematiza a disciplina educação física está inserida no tópico referente às linguagens. E descreve que a “Educação Física deve ser compreendida como importante manifestação da cultura corporal de movimento, que contribui para a formação global da criança por meio de brinquedo, de jogo simbólico, de movimentos gerais vivenciados mediante atividades orientadas, de iniciação das danças, de ginásticas e de jogos pré-desportivos, entre outras atividades que, ao oportunizar as aprendizagens favoreçam o desenvolvimento geral do estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20).

oportunidade aos alunos para que desenvolvam suas potencialidades de **forma democrática e não seletiva**, visando seu aprimoramento como seres humanos, incluindo os alunos com necessidades especiais que não devem e nem podem ser privados das aulas.

O objetivo da educação física escolar é garantir o acesso dos alunos **às práticas da cultura corporal**, contribuir para a concentração de um estilo pessoal de **exercê-las** e oferecer instrumentos para que sejam capazes de **apreciá-las criticamente**. A Educação Física, enquanto movimento e atividade compartilhada, é essencial para o desenvolvimento integral do cidadão. Seu papel deve ser sempre repensado e reavaliado, uma vez que sua ação deve estar inserida na cultura e nas referências do aluno.

As **atividades de educação física** desenvolvidas no âmbito da **Escola Parque** visam atender a vários objetivos, que necessariamente entram na **formação do futuro cidadão**. A prática da atividade física assistida por professores se justifica principalmente pelo monitoramento dos gestos e atitudes dos alunos e a efetiva interferência do professor, sempre que necessário (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 15, grifo nosso).

As aulas de educação física, para a turma participante da pesquisa, aconteciam às quartas-feiras e às sextas-feiras no horário das 16h20min às 17h45min. Às quartas, as crianças faziam aulas de capoeira que eram ministradas por um educador voluntário com o auxílio do professor titular da disciplina. Às sextas, o professor titular lecionava conteúdos diversos presentes no currículo adotado pela SEE/DF, que aconteciam nos espaços do pátio interno, na quadra poliesportiva, nos pátios externos e na grama.

O início das atividades era logo após o recreio e sempre foi marcado pela formação de fila no pátio, assim como para qualquer deslocamento coletivo dentro do tempo e espaço escolar. A figura 20 retrata momentos em que o posicionamento em fila é exigido – da esquerda para a direita, no corredor das salas de aula, preparando para entrar em sala – de cima para baixo, na espera no pátio para locomoção e início da aula de Educação Física.

Figura 20 - Formação em fila para deslocamento coletivo diário dentro da escola-parque 210/211 Sul



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (jun./2018).

Em pesquisa anterior já havíamos identificado a formação de fila com o objetivo de organização e deslocamentos das crianças pela escola, quando da realização de uma atividade coordenada pelo adulto. Na escola tradicional, como as escolas-classes e centros de educação infantil, notamos que essa distribuição dos corpos, em fila, não se restringia à posição das carteiras na sala de aula. “Havia fila na saída e na entrada, na recreação, para lavar as mãos ou beber água, para se posicionar no pátio em dia de apresentação artística ou hora cívica [...], entre outros momentos (FREITAS, 2015, p. 77).

Percebemos que durante essa disposição estava presente a fixação de disciplinas que, cotidianamente, forjavam um corpo normatizado e bem ajustado às

regras (FREITAS, 2015). Entendemos que essa forma de organização lembra a necessidade de produzir "corpos dóceis" (FOUCAULT, 2007, p. 165), ou seja, corpos que podem ser moldados, treinados e sujeitados a se tornarem tanto obedientes quanto produtivos. Os mesmos padrões observados nos corpos nos contextos institucionais e escolares do século XVII. (KISHIMOTO, 1999).

Esse ordenamento, também identificado nas escolas-parque, é considerado, pela cultura escolar, o meio mais articulado e sistematizado de deslocamento em grupo pelo espaço escolar. Sabemos que esse cotidiano é perpassado por esses arranjos organizacionais que são disseminados culturalmente, socialmente e historicamente; dessa maneira, podem ser observados em diversas instituições de ensino – são os desdobramentos de uma racionalidade instrumental que sugere uma lógica de disciplinamento das relações da vida social, seja na esfera do trabalho, da família, seja na da escola, etc. (ARRIADA; NOGUEIRA; VAHL, 2012).

Neste sentido, a formação em fila, por exemplo, é um sistema que, segundo Lacerda (2010), dispõe de ordenações múltiplas que incidem sobre a enturmação dos estudantes, os horários, os currículos e quaisquer outros fatores que pretendam gerenciar com economia e eficácia as pessoas e sua produtividade, sendo uma organização familiar aos estudantes, antes mesmo de ingressarem na escola.

Disso resulta universalizarmos a compreensão que dispomos acerca da escola, descrevendo-a, sem muita dificuldade, de forma generalizada e crítica, muitas vezes severa. Todavia, mesmo sabendo que algumas atividades presentes da cultura escolar são necessárias, na maioria dos casos, decidimos não nos deter a examiná-las, já que o objetivo central deste trabalho é pesquisar e interpretar as perspectivas e percepções das crianças.

Na escola-parque 210/211 Sul, à medida que as crianças chegavam já se dirigiam ao pátio e se sentavam na fileira correspondente à sua turma. Os critérios de constituição da fila eram engendrados conforme as crianças chegavam. Melhor dizendo, a fila da entrada era configurada pelas próprias crianças. Percebemos que os critérios revezavam – às vezes, classificação por sexo – meninos e meninas, outras vezes por altura – do menor para o maior, e na maioria das vezes, por ordem alfabética.

Vários outros arranjos são configurados pelas crianças durante uma fila – como obedecê-la invariavelmente, isto é, seguir um atrás do outro sem movimentos corporais bruscos, mas também percebemos outros contornos se ajustando: uma

brincadeira, uma música cantarolada, por vezes o caminhar era realizado lado a lado. Ora, por não ter um “uso” único, brechas são abertas, por isso identificamos que não faz muito sentido uma forma automática e criteriosa de se organizar. Até mesmo os professores não colocam resistências inabaláveis. “É como se não fizesse sentido permanecer naquela forma automática de se organizar” (FREITAS, 2015, p. 78).

A fila em si é apenas uma determinada estratégia, uma técnica de agrupar pessoas. Além disso, identificamos alguns combinados, como os de “andar com tranquilidade, sem correr e respeitando o outro, evitando empurrões, todos podem se locomover de maneira organizada sem precisar de filas” (PROFESSORA DE ARTES, DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Enfim, trata-se de refletirmos sobre o modo como usamos essa técnica, se para organizar e facilitar a locomoção, ou se para disciplinar e silenciar corpos.

É paradoxal conceber esse arranjo na escola-parque tendo em conta todo o processo pensado por Anísio Teixeira, assim como as particularidades encontradas nessa tipologia escolar, como edificação diferenciada e sugerindo ludicidade e expressividade corporal autônoma. Contudo, entende-se que quebras de paradigmas, como os de uma educação fundamentada na racionalidade, na objetividade e na fragmentação do corpo, tão presentes ao longo dos anos nas escolas brasileiras, não desaparecerão instantaneamente.

O destino das crianças após o recreio era a sala específica da disciplina educação física – denominada de multiuso. Nessa sala guardavam-se os materiais como bolas, bambolês, cones, cordas, colchonetes de ginástica, coletes coloridos, blocos de madeira, bancos suecos e minitrampolins, entre outros materiais, como jogos de tabuleiros, raquetes de tênis de mesa, petecas, entre outros que ficavam guardados em um armário de aço. Cabiam nesse espaço cerca de 35 crianças, assim ele era utilizado concomitantemente por mais de um professor, em especial nas aulas em dias chuvosos ou quando se fazia uso de recursos audiovisuais como, por exemplo, transmissão de vídeos educativos de modalidades esportivas, jogos esportivos e filmes diversos. Diariamente, servia de base para que os professores e crianças guardassem seus pertences enquanto praticavam as aulas nas quadras poliesportivas, no pátio descoberto, no parquinho, na piscina e no gramado – todos esses espaços ficam na parte da frente da escola e são convidativos a inúmeras brincadeiras e movimentos corporais.

Durante o período entre março e setembro de 2018, foram observadas 27 aulas

de Educação Física, dentre as quais 12 foram específicas de capoeira. Além disso, as crianças produziram um desenho a partir da pergunta- tema: O que você mais gosta de fazer nas aulas de Educação Física? Fundamentados nesses dois elementos, descrevemos e analisamos o cotidiano dessas aulas na escola-parque nos dias atuais.

Em relação às aulas ministradas exclusivamente pelo professor titular – de educação física – não identificamos nenhuma rotina de ensino de modalidades esportivas com a finalidade de formação de futuros atletas. Como podemos observar por meio da figura 21, as atividades centravam-se na concepção de experiências diversas a partir de movimentos e práticas corporais. Percebemos aulas com jogos e brincadeiras sem a utilização de materiais, brincadeiras com corda e múltiplos materiais (bolas, peteca, elástico, bambolês, brinquedos diversos – bonecas, carros, cartinhas). As orientações fornecidas pelo professor eram dirigidas à separação de equipes, aos encaminhamentos relacionados às regras básicas dos jogos, ao comportamento das crianças, bem como deviam se comportar em relação a brigas e acidentes. Também foi possível identificar incentivos à experimentação variada de movimentos corporais e interações sociais.

Figura 21 - Mosaico de fotografias²² das aulas de educação física ministradas na escola-parque 210/211 Sul no ano de 2018



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (abr./jul. 2018).

A dinâmica dessas aulas refletiu os conteúdos editados pelo Currículo em

²² Mosaico elaborado pela pesquisadora em outubro de 2019.

Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2018a), que foi proposto para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental referente à disciplina educação física,

[...] blocos de conteúdos da educação física agrupando as brincadeiras e jogos quanto à sua característica principal: relação com as práticas corporais da educação física (danças, esportes, ginásticas, lutas), habilidade motora explorada na atividade, uso variado das linguagens, representação simbólica e tipos de regras, uso de diversos espaços, implementos, materiais e objetos, quanto ao contexto de inserção (local, regional, nacional e global), matriz cultural (africana, indígena, europeia, oriental) e outros (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 154).

Foi observado que as atividades desenvolvidas contemplavam exercícios de rolinhos, saltos, equilíbrio, lateralidade e outros, baseados nos padrões fundamentais de movimento. O professor organizava filas, para que cada aluno executasse o movimento da forma exigida. Entendemos que esses movimentos privilegiam a técnica correta de realização, na qual a estética da execução serve de parâmetro para a avaliação de desempenho das crianças (SURDI; MELO; KUNZ, 2016). Com base neste aspecto, percebemos que há um ordenamento corporal automatizado, o que pouco favorece a expressão individualizada de cada sujeito.

Durante algumas dessas aulas, destacadamente as que exigiam a realização de movimentos que demandavam destreza física, percebemos reações de desapontamento por parte de algumas crianças. Enquanto a maioria dos meninos realizava as atividades com entusiasmo, sem demonstrar preocupação com a execução correta dos movimentos, grande parte das meninas demonstrava algum desconforto durante a execução das mesmas. Podemos identificar isso na figura 22, ao analisarmos as expressões faciais e, na postura, certo acanhamento corporal, uma vez que as meninas não realizavam tais atividades com tanta desenvoltura e técnica como os meninos.

Figura 22 - Aula de educação física: aula de prática esportiva – desenvolvimento de movimentos para drible no futebol



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (abr./jul. 2018).

Sabemos que as práticas corporais são culturalmente construídas, pautadas em diversas questões, entre elas temas referentes ao gênero. Neste sentido percebe-se historicamente que os conteúdos da disciplina educação física foram orientados de forma diferenciada para meninos e meninas. Gomes, Silva e Queirós (2000, p. 35), em pesquisa realizada em escolas portuguesas, reconheceram que as atividades eram distribuídas da seguinte maneira: “[...] futebol para eles, badminton para elas; a força para os rapazes, a flexibilidade e a coordenação para as raparigas”.

Sob esse aspecto também consideramos que o histórico da constituição da Educação Física influencia diferentes comportamentos entre os meninos e as meninas. Durante a trajetória de formação da disciplina educação física observamos que as concepções pedagógicas guardavam estreita relação com as influências das áreas médica, militar e esportivista, as quais estabeleceram discursos fundamentados na higiene e na saúde individual, na eugenia, em práticas voltadas para o ensino instrumental das ginásticas sistematizadas e técnicas esportivas, que vigoram na

formação de indivíduos fortes e saudáveis.

No Brasil, Goellner (2003) analisou a imagem protagonizada pela mulher nas publicações da Revista Educação Physica, durante as décadas 1930 e 1940. Essa autora relatou que, para as mulheres, havia três imperativos: seja bela, maternal e feminina. Dessa forma, algumas práticas corporais eram consideradas inadequadas à condição feminina, sobretudo quando constituídas de caráter competitivo, força e rigidez física. Aconselhava-se para as mulheres a prática da dança, da natação e a ginástica e aos meninos atividades que demonstrassem vigor físico.

Observamos também outras aulas cujos conteúdos transitavam no ensino de jogos pré-desportivos com ou sem bola. Enfim, as aulas ministradas pelo professor titular guardam relação com as aulas desenvolvidas no início do funcionamento dessa instituição. As atividades primavam pelo modelo psicomotricista, como também por traços da perspectiva desenvolvimentista e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na perspectiva desenvolvimentista as habilidades são caracterizadas como: habilidades básicas ou específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar), manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas). Já as habilidades específicas são mais influenciadas pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais. Nesse modelo pedagógico, cabe aos professores observarem sistematicamente o comportamento motor dos alunos, no sentido de verificar em que fase do desenvolvimento motor que eles se encontram, localizando os erros e fornecendo orientações para que os mesmos sejam superados.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação física ressalta a importância da articulação entre o aprender a fazer, a saber por que está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos, e propõe um relacionamento das atividades da Educação Física com os problemas da sociedade brasileira sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs apontam para a importância da aquisição do conhecimento relacionado às brincadeiras e jogos, aos esportes, à ginástica, às lutas, às atividades rítmicas e expressivas, ao conhecimento sobre o corpo (DARIDO, 2005).

Esse contexto histórico nos leva a crer que a compostura apresentada pelas meninas nas aulas, a partir desses conteúdos que são meramente de execução

técnica, resulta, sim, de discurso sexista. Para Bello (2006), a quietude e a passividade são atitudes demandadas às meninas desde a educação infantil, período em que são permitidos mais comportamentos de inquietude e agitação aos meninos.

Apesar disso, pareceu que as crianças, tanto as meninas quanto os meninos, construíam novas interpretações. Com a convivência diária percebemos que em meio às ordens, suas brincadeiras se manifestavam constantemente. Elas experienciavam formas diferentes de movimentar-se, criavam e recriavam atividades baseando-se, muitas vezes, em histórias inventadas, desenhos e filmes, como diz Buss-Simão (2005, p. 169) “[...] entrando em um mundo de faz-de-conta e imaginação, onde se imaginam ser super-heróis rodeados de jacarés, leões, monstros, fantasmas, bruxas, bicho-papão e outros seres encantados ou reais”.

Enfim, identificamos por parte das crianças uma ressignificação do tempo e espaço da educação física se compararmos com outros momentos da história, tendo em vista os esclarecimentos de Vaz (2018, p. 50): “[...] faz parte do imaginário educacional a ideia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não é para poupar esforços no sentido de colocá-lo ‘na linha’, na retidão dos bons costumes, do autocontrole”, ou seja, a predicação a corpos civilizados.

5.3 “Tia, hoje é dia de ginga²³!” A capoeira nas aulas de educação física

Toda quarta-feira Neymar (8 anos) me fitava e repetia: “Tia, hoje é dia de ginga”! Na primeira vez que ouvi essa frase não entendi, tendo em vista que naquele momento teria início a aula de educação física. Mas a minha incompreensão logo foi desfeita, pois ao chegarmos ao pátio, quem esperava as crianças era o “Mestre Caxixi²⁴” – educador social voluntário que ministrava aula de capoeira para as crianças da escola-parque 210/211 Sul. Como explicitado no início dessa sessão, as aulas de educação física também contemplavam uma oficina de capoeira.

Como já foi referido, a educação física fundamentada em uma perspectiva

²³ O termo ginga designa o nome do movimento fundamental da capoeira, do qual surgem todos os outros movimentos-golpes; outra designação refere-se ao modo de portar-se na vida cotidiana com jeitos e trejeitos particulares que evidenciam uma habilidade em desviar-se de situações conflituosas ou surpreender alguém (SILVA, 2012, p. 50). A ginga é um “bailado invertido, [já que] quando a mão direita está à frente, o pé esquerdo se encontra atrás do corpo, e vice-versa” (NUNES, 2017, p. 31).

²⁴ Caxixi refere-se a um instrumento que é geralmente tocado acompanhado do berimbau. O caxixi é um pequeno cesto de palha com uma base circular feita de cabaça cortada. No interior do caxixi há sementes ou pedras que lhe configuram um som característico (TAVARES, 2018).

histórica, social e cultural expressa diferentes tipos de manifestação da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Desse modo é possível que nas aulas de educação física identifiquemos diferentes conteúdos sendo ensinados, como ginásticas, lutas, dança e no caso dessa escola-parque, o ensino-aprendizado da capoeira.

Os registros históricos evidenciam que, quando a capoeira ensaiou seus “primeiros passos”, no Brasil, o fez através de corpos africanos de várias etnias e reinos, trazidos pelos portugueses (FALCÃO, 2006). Ou seja, é uma manifestação da cultura corporal de origem escrava, que no Brasil faz-se presente desde, no mínimo, o início do século XIX, e que ocupou na sociedade colonial e imperial um papel ligado à marginalidade, tendo sido perseguida e reprimida. Nesse período, sua prática era feita, majoritariamente, por escravos, favorecendo sua resistência cultural (SILVA, A., 2012).

Assim, consideramos que se trata de uma das manifestações culturais da corporeidade humana, a qual é baseada em um diálogo corporal, no qual terá maior destaque o jogador que fizer mais perguntas corporais do que as respostas corporais obtidas, ou então aquele capaz de apresentar mais argumentos corporais do que as perguntas corporais que lhe foram feitas. Neste diálogo entrarão em jogo os braços, as pernas, a cabeça e os jeitos do corpo (VIEIRA, Sergio, 2004, p. 1).

Na escola-parque 210/211 Sul, a capoeira é ensinada nos tempos e espaços da educação física e faz parte do conteúdo pedagógico dessa disciplina. A capoeira aprendida nessa escola-parque é multifacetada, isto é, engloba diversas práticas pedagógicas, tais como: jogo, luta, dança, brincadeira, constituindo um leque de inter-relações com outras disciplinas do currículo escolar (história, artes/música, geografia). Enquanto elemento de expressão artística, também identificamos a capoeira sendo desenvolvida nas aulas de arte cênica.

As aulas de educação física coordenadas pelo “Mestre Caxixi” foram marcadas por características da intitulada capoeira regional²⁵ – visto que essa vertente é

²⁵ Segundo Lucas Silva (2013), os estilos de capoeira passaram a existir a partir das modificações realizadas por Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado), quando alterou alguns dos aspectos do jogo, de toques e constituição da roda, nomeando-a como Capoeira Regional Baiana. A Capoeira que era praticada até então foi então nomeada como Capoeira Angola em referência aos escravos que foram trazidos da África, em sua maioria de Angola e Benguela, delineando seus aspectos e sua tradição originária. Essas modificações são relevantes ao observamos a constituição histórica dessa manifestação cultural, entretanto, para o nosso trabalho tomamos nota somente para explicar a denominação à qual o “Mestre Caxixi” fazia referência em suas aulas.

evidenciada por movimentos mais acrobáticos, além de ser praticada essencialmente em pé, bem como seu principal aspecto constitui-se da roda de capoeira – e essa perspectiva adotada pelo mestre revelou um emaranhado de exercícios, como exercícios de rolamento (para frente, rolamento para trás), de saltos (carpado, salto de peixe, salto sobre as mãos), deslocamentos e parada de dois e três apoios, entre outros. Os sons e movimentos foram elementos propulsores para essa prática.

A cada atividade desenvolvida, as crianças brincam, ensaiam os movimentos enquanto esperam a sua vez de demonstrá-los, conversam, o entusiasmo é nítido em suas expressões corporais e faciais, além disso, relatos são constantes: Gabi (8 anos) afirma “Não sei muita coisa, pois tem pouco tempo que faço, mas estou me esforçando para aprender, já sei fazer estrelinha e gingar” e Hartur (8 anos), ao revelar: “Vou descer a pancada de capoeira”, quis dizer que se alguém mexer com ele, ele revidará por meio da capoeira.

O que mais chama atenção das crianças é a formação da roda²⁶. Durante o seu desenvolvimento, as crianças vivenciam o toque do instrumento, a música cantada e as histórias contadas pelo Mestre. A cada instante notamos diversas perguntas sobre o significado das palavras, o que está dizendo a letra, o que isso tem a ver com a realidade da escola e de cada um.

Durante a roda de capoeira o processo educativo de ensino da capoeira é bem peculiar. O jogo que ocorre nessa roda postula uma constante negociação gestual, e esse diálogo requer de cada jogador concentração, bem como uma gama de movimentos imprevisíveis. De acordo com Falcão (2006), em um jogo malicioso e mandingueiro, como a capoeira, os movimentos corporais parecem indecifráveis aos próprios executores. A essência paira em compreender o jogo como uma brincadeira entre amigos, que se respeitam e veem na luta uma diversão amistosa.

O entusiasmo demonstrado pelas crianças confere um sentido de participação e responsabilidade e, quando todos ajudam na música, a energia não se perde e o

²⁶ Na roda de capoeira, ao formar-se o círculo, inicia-se o toque dos berimbaus, gunga, médio e viola, entrando o atabaque e o pandeiro e ao final as palmas. Após os instrumentos, há o canto que evidencia a resposta do coro. Cria-se uma espécie de sinergia entre aqueles que estão na roda. Após o canto da primeira música, o gunga é abaixado e o jogo é liberado. A música como um dos elementos da roda consiste numa de suas formas de representação. Sua constituição está no ritmo e também nas letras cantadas. Em relação ao toque, este determina o ritmo e a forma de como o jogo deve acontecer em conjunto com a letra da música cantada. O jogo se altera conforme muda o ritmo, a música e sua letra. Esse contexto oferece a oportunidade da interação corporal dos participantes, como realidade própria do ser e do agir de quem joga (SILVA, L., 2013, p. 12).

jogo fica mais empolgante. A figura 23 ilustra uma das rodas realizadas na escola-parque durante as nossas visitas.

Segundo explica Lucas Silva (2013), o contexto gerado pela roda direciona significações históricas às pessoas que dela fazem parte, uma vez que a própria constituição da roda de capoeira tem sua própria história que continua sendo transmitida toda vez que é formada. Nesse sentido, os conhecimentos significativos à cultura capoeirística podem ser utilizados de diversas formas no processo educativo. Diante desse brinquedo vale mais um movimento desnordeado que um chute arrasador. É preciso malícia, manha, para suplantar o oponente. Saber esperar sem perder a mandinga²⁷ do jogo.

Figura 23 - Aula de educação física na escola-parque 210/211 Sul – roda de capoeira coordenada pelo “Mestre Caxixi”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (abr./jul. 2018).

Toda essa euforia também pôde ser vista na aula de arte cênica, quando a

²⁷ “Mandinga, na capoeira, refere-se à malícia, à capacidade de improvisar e envolver o parceiro de jogo” (FALCÃO, 2006, p. 3).

temática desta referiu-se à capoeira.

[...] hoje, mais uma aula com os instrumentos da capoeira, berimbau e a cabaça. Todos mal recebem os instrumentos e já começam a manuseá-los da maneira que lhes convêm. Apesar de solicitado, o silêncio não domina o ambiente. Entre as crianças há uma série de palpites sobre a forma correta de tocar ou de “descansar” o instrumento. O som invade o tempo e o espaço da aula e se mistura com as risadas e conversas. Palmas também são identificadas, especialmente quando a professora as elogia. A todo momento palavras incentivadoras saem da boca da professora. Percebo que essa postura reverbera entre as crianças ânimo e sorrisos (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Esse excerto do diário de campo reflete o que pode ser observado em todas as aulas em que a capoeira foi tematizada. Tavares (2018) destaca que o processo de transformação da consciência ativada pelas músicas, batucadas e ritmos na capoeira ressoa energeticamente, recriando estados de humor variados, que além disso são permeados de significado simbólico. Neles podemos encontrar suas relações com o sagrado e o profano, por exemplo. A figura 33, assim como visto na figura 24, também permite aludirmos à construção de uma educação do corpo que acolhe a diversidade, as interações motoras e corporais de forma mais brincante que técnica.

A capoeira tematizada nos fornece a percepção de uma educação do corpo pautada em simbologias coletivas providas de “espírito lúdico” que representam a brincadeira, a irreverência, a luta pela liberdade, a rebeldia, entre muitos outros adjetivos que se possa atribuir. Essa dança, esse jogo, essa luta, enfim essa manifestação cultural e corporal revela uma relação dinâmica através de uma rede complexa de saberes.

Figura 24 - Aula de arte cênica – roda de capoeira, tocando berimbau



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (abr./jul. 2018).

Ainda em relação à educação do corpo nas aulas de capoeira, percebemos – figuras 25 e 26 – que não era uma proposta com juízo de valor e sim uma manifestação popular viabilizada nas emergências contextuais a que foi submetida. Além disso, permitiu às crianças ecoarem, cada qual à sua maneira, as suas habilidades físicas, o seu lado afetivo, cognitivo e motor.

Figura 25 - A prática da capoeira na escola-parque 210/211 Sul



Figura 26 - A prática da capoeira na escola-parque 210/211 Sul



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (abr./jul. 2018).

Diante desse cenário global figurado nas aulas Educação Física, entendemos que mesmo que a maioria das atividades esteja em diálogo com a proposta descrita no projeto político pedagógico da escola – no qual a educação do corpo seguiu a ideia de que as “aulas de Educação Física devem ser espaço para de ludicidade, interação social e afetiva entre as crianças – configuram-se momentos em que elas devem “aprender a se comportar”, ou ainda para elas “se soltarem”, compensando as horas de sala de aula” (VAZ, 2002, p. 4). Isto é, percebemos que nessa aula as práticas corporais são a expressão central, mas carregam consigo todas as prerrogativas paradoxais que lhes dizem respeito. Assim, essa centralidade reportada ao corpo nos faz perceber que a recepção e as respostas das crianças manifestaram que as mesmas vivenciam essa aula não só como um espaço de liberdade e ludicidade, mas também – talvez por conta de práticas relacionadas ao disciplinamento do corpo arraigado historicamente – revelam outros sentimentos como o de decoro corporal, timidez e constrangimento em relação a algumas proposições de conteúdos.

Neste sentido, investigamos aspectos dessas aulas por meio da produção de desenhos e conversas. Pedimos que as crianças nos relatassem as suas representações sobre essa aula. Assim foram confeccionados 14 desenhos a partir da pergunta tema: “Como é minha aula de educação física?”. A dinâmica dessa produção já foi anteriormente detalhada no item: “Os desenhos e as conversas com as crianças”, deste texto.

A maior parte das produções apresentadas pelas crianças confirmaram os conteúdos e as dinâmicas observados. Os desenhos representaram os jogos e as brincadeiras realizadas de maneira livre, sem a intervenção do professor. Do total dos desenhos, 71,4%, ou seja, 10 produções corresponderam a atividades como correr livremente pelo gramado, brincar de pique-alto, brincar de polícia e ladrão, pular corda, brincadeiras diversas com o uso da bola (futebol, bobinho, queimada e outras mais). Atividades na piscina apareceram em 14,3%, o que corresponde a 2 produções gráficas. Os dois desenhos restantes exibiram atividades realizadas individualmente.

Na figura 27, abaixo, percebe-se que elas acolhem positivamente a maneira pela qual as aulas de educação física estão sendo direcionadas, considerando que se desenharam com expressões faciais de alegria; além disso, se representaram em companhia dos demais companheiros de turma. De acordo com Brougère (1998), essas experiências lúdicas coletivas tendem a refletir a forma como as crianças interagem socialmente sem a interferência direta do adulto, tendo suas ações

modificadas somente pelo ambiente (que é mutável), pelos materiais e espaços acessíveis.

Figura 27 - Mosaico²⁸ de desenhos: atividades de jogos e brincadeiras (de corda, de bola e sem materiais) realizados a partir do entendimento das crianças sobre as suas aulas de Educação Física na escola-parque 210/211 Sul. Desenhos produzidos por – da direita para a esquerda – Pollyana (8 anos), Gabi (8 anos), Hartur (8 anos), Larissa Manoela (9 anos), Uva (10 anos) e Neymar (8 anos)

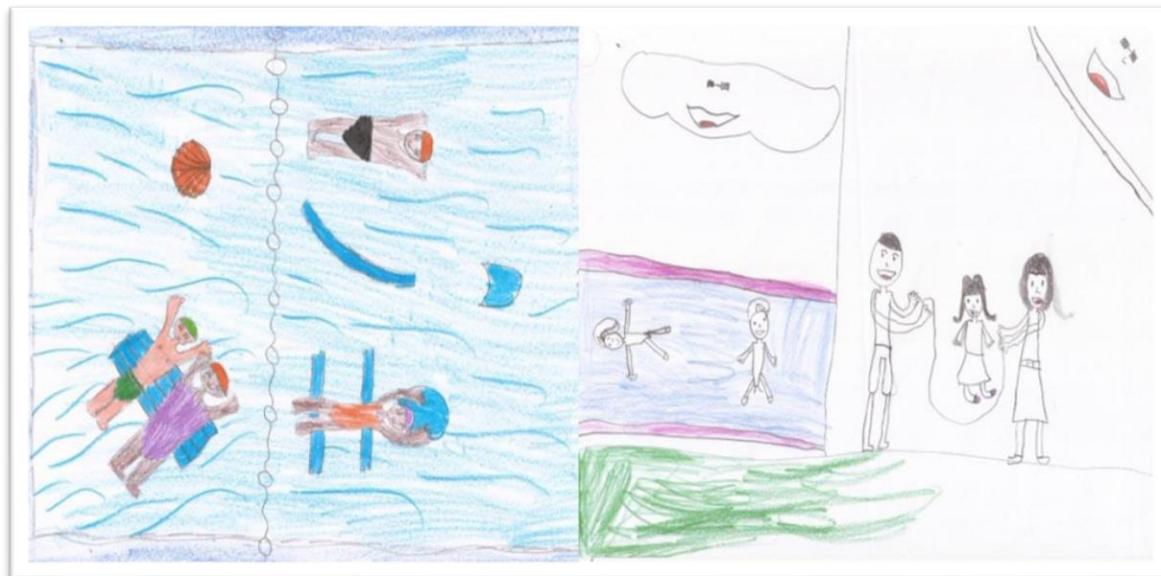


Fonte: Acervo da pesquisadora (ago./2018)

Dessa maneira, apreendemos que as crianças dessa turma se aproximam da proposta da escola-parque, o que evidencia sobremaneira uma educação pautada no respeito às particularidades das culturas infantis. Contudo, os demais desenhos distinguiram-se da maioria ao apontarem interesses por atividades que não foram realizadas durante o período pesquisado, mas faziam parte do rol proposto para as futuras atividades. Dois dos desenhos (figura 28) retrataram que algumas crianças queriam aulas de educação física realizadas na piscina.

²⁸ Mosaico elaborado pela pesquisadora em outubro de 2019.

Figura 28 - Aula de natação: desenhos realizados a partir da perspectiva de duas crianças representando as aulas de educação física que gostariam de realizar na escola-parque 210/211 Sul. Desenhos produzidos por Pepa-pig (8 anos) e Filipa (8 anos), respectivamente



Fonte: Acervo da pesquisadora (ago./2018).

Com base nas conversas realizadas, essa preferência recorre de experiências vivenciadas nos outros anos em que frequentaram a escola-parque. As duas crianças declararam que adoraram as aulas de natação que tiveram no ano anterior, em 2017. Declararam que não “viam a hora de começar a ter essas aulas novamente” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Pepa-pig (8 anos) enfatizou: “Estou querendo muito fazer essa aula. Na natação dá pra gente fazer várias brincadeiras que fazemos na grama, brincar de bola, jogar vôlei e pique-pega, então poderíamos fazer tudo na piscina” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Já Filipa (8 anos) ressaltou: “Tia, minha vontade de voltar à piscina é grande. Desde o ano passado não nado e quando vejo as outras turmas brincando na água fico pensando que eu podia ser da turma rosa e não da marrom” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

As observações realizadas no contexto das aulas de natação ocorreram acidentalmente, uma vez que nosso foco central visava acompanhar as crianças da turma marrom. Na escola-parque 210/211 Sul, devido à existência de apenas uma piscina, cada turma frequenta essas aulas uma vez por semana e durante apenas um bimestre letivo. Essa foi a maneira encontrada pela coordenação pedagógica da escola para que todas as crianças tenham oportunidade de vivenciar essa prática

diferenciada que, de maneira nenhuma, elas vivenciarão nas escolas-classes tributárias (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Notamos que a concepção dessa modalidade esportiva abordada nessa escola-parque fundamenta-se no princípio de que as aulas de natação constam de atividades motoras que proporcionam o deslocamento autônomo, independente, seguro e prazeroso no meio líquido. Verificamos que as aulas proporcionaram a oportunidade de as crianças vivenciarem experiências corporais aquáticas, bem como perceberem que a água “[...] é mais que uma superfície de apoio e uma dimensão [...]” (FERNANDES; LOBO DA COSTA, 2006, p. 6). A água é um espaço para interações com o outro, consigo e com a natureza.

Esse ponto de vista adotado nessas aulas pode explicar as falas das crianças Pepa-pig e Filipa, considerando que suas explicações acerca dos desenhos se pautaram a partir de uma visão afetiva. Compreendemos que o esporte dentro da escola, mesmo a natação, que é considerada como uma modalidade esportiva de prática essencialmente individualizada, deve ser ofertado, quando possível, a partir de prerrogativas sociais. Ratificamos uma Educação Física caracterizada por metodologias que usem a ludicidade e a coletividade, alinhadas à promoção da multiplicidade de experiências motoras. Portanto, qualquer modalidade esportiva – sempre que possível – deve ser incluída no planejamento escolar a fim de contribuir com a formação integral e integrada dos sujeitos, considerando todas as dimensões da aprendizagem: motora, cognitiva, socioafetiva, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em síntese, concluímos que a Educação Física praticada na escola-parque 210/211 Sul é palco de uma educação do corpo direcionada por uma filosofia que dialoga com os preceitos de Anísio Teixeira, os quais entendem que a escola primária visa acima de tudo “[...] à convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência [...]” (TEIXEIRA, 1994, p. 79), e, sendo assim, não pode limitar as suas atividades meramente a complementar o desenvolvimento biológico (TANI, 1991), mas também a transmitir elementos da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

6 O CORPO NOSSO DE CADA DIA: um olhar sobre a educação do corpo para além das aulas de educação física

O corpo é, por excelência, o *órgão* das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, da *preguiça*, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das pressões fisiológicas [...]. (VAZ, 2018, p. 50).

O corpo nosso de cada dia, assim como expressa Vaz (2018), caminha em múltiplas direções, nos remete às nossas experiências cotidianas que carregam consigo e em si marcas de um conflito interminável entre os desejos do “corpo” e as exigências de uma presumível boa educação. Conforme explicita Soares (2001, p. 2), é possível tematizar o corpo por meio de “[...] sua materialidade”, ou seja, como reflexo dos tempos e espaços que nos rodeiam – “como território de subjetividade, constituído de história, de marcas visíveis, indeléveis”.

O corpo nosso de cada dia não se define em apenas um corpo, mas em múltiplos corpos, com toda a imposição de limites, as interdições, assim como as transgressões e as liberdades conquistadas. Dessa maneira, “O corpo nosso de cada dia” apresenta uma discussão pautada em concepções sobre a educação do corpo enraizada culturalmente em nossa sociedade.

Richter e Vaz (2005), por exemplo, ao pesquisarem o corpo na educação infantil, categorizaram as rotinas relacionadas a hábitos de higiene, de alimentação, de pausa para o sono, o momento das atividades no parque e em sala de aula – em corpo-higiene, corpo-alimentação, corpo-sono, corpo-parque e corpo-atividade orientada. Identificaram paradoxos quando falamos sobre o corpo e suas expressões nos ambientes educacionais, “o corpo reconhece o prazer e também a dor” (RICHTER; VAZ, 2005, p. 66).

Outras investigações (CORREIA, ZABOLO; KUHN, 2013), categorizaram corpos diversos, tais como corpo-ordem, corpo-música e corpo-brincadeira. Esses autores observaram que a instituição como um todo participa da educação do corpo da criança, embora abarcando processos educativos que não levam em consideração as particularidades de cada criança.

Perguntamos, portanto, para onde caminha o corpo nosso de cada dia? As observações realizadas na escola-parque 210/211Sul mostraram modos peculiares de educação do corpo a partir das práticas educativas relacionadas às rotinas de

alimentação, de higiene, do momento do descanso, das tarefas designadas pelos adultos, assim como dos tempos e espaços para o recreio. Em suma, essas práticas educativas pautaram-se pela ideia da fragmentação do sujeito, ou seja, a depender do tempo e espaço da rotina escolar há diferentes modos de agir corporalmente. O imaginário escolar concebe que o corpo educado significa um corpo disciplinado. Dessa maneira, não devem ser poupados esforços para colocá-lo “na linha”.

Na escola-parque 210/211 Sul percebemos marcas peculiares de uma educação do corpo norteada por padrões socialmente aceitos com base na retidão dos bons costumes e do autocontrole corporal. Por outro lado, vimos crianças ativas corporalmente devido a processos que caminhavam de encontro a tais perspectivas. Além disso, encontramos crianças que entendem e interagem com sua realidade, emitem opiniões, são argumentativas e improvisam estruturas próprias para confrontarem rotinas e regras estabelecidas.

Esses aspectos, juntamente com as interações entre as crianças e os tempos e espaços institucionais, direcionaram nosso processo de composição dos corpos forjados na escola-parque 210/211 Sul. Assim, qualificamos: o **corpo-saúde** envolve tudo o que esteja relacionado à formação de hábitos individuais e sociais, como a prática diária de higiene e os diversos aspectos que englobam o momento da alimentação e do descanso; já o **corpo-artístico** foi desenhado com base nas atividades artísticas e expressivas; o **corpo-midiático** refere-se à forma como as crianças recebem e consomem as tecnologias e os produtos cujo apelo comercial é destinado ao público infantil; o **corpo-castigo** remete às maneiras com que a instituição e as crianças compreendem as punições aplicadas às transgressões; o **corpo-brincante** está associado ao diálogo entre a criança e as brincadeiras, os brinquedos, a diversão e o prazer durante o recreio e outras atividades livres. Além desses múltiplos corpos, constituímos mais dois tipos, que são o reflexo da tensão vivenciada constantemente entre a relação adulto e criança presente na rotina escolar. Desse modo apresentamos o paradoxo **corpo-ordem x corpo-desordem**.

6.1 Corpo-saúde

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) sugerem que toda escola incorpore os princípios de promoção da saúde indicados pela Organização Mundial da Saúde, com o objetivo de fomentar o aprendizado e o conhecimento do

próprio corpo e dele cuidar, adotando, valorizando e multiplicando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, e igualmente agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

Ainda que a articulação citada acima, entre corpo, saúde e todo o contexto cultural seja complexa e mediada por múltiplas ações, é possível problematizar o discurso referente a uma educação do corpo produzida a partir dos hábitos individuais e sociais adotados pela cultura escolar evidenciada na escola-parque da 210/211 Sul. Nas próximas páginas analisaremos as perspectivas do corpo-saúde.

6.1.1 Tempo e espaço da higiene

Façam conta, meus amiguinhos, que a higiene é uma fada bondosa e bela, amiga e protetora das crianças, tudo fazendo para que sejam fortes, sadias, - o encanto e a alegria dos pais (KEHL, 1925, p. 17).

A higiene como uma fada, “[...] uma amiga e protetora das crianças” (KEHL, 1925, p. 17), vive em um palácio todo de ouro, cercado de belos jardins onde encontra as crianças para ensinar-lhes condutas, bastante minuciosas, de como se deve viver segundo os preceitos da higiene, incluindo desde cuidados corporais e do espaço doméstico, até instruções acerca da importância de cumprir os horários das refeições, ou mesmo sobre o ritmo adequado de se mastigar os alimentos.

A cartilha, escrita pelo médico sanitarista Renato Kehl e adotada no estado da Paraíba (Brasil) pelo currículo escolar como livro didático do ensino primário das escolas públicas na década de 1930, foi considerada pelos médicos sanitaristas locais como o melhor livro de higiene do País. Dessa maneira, a fada Hygia ganhou espaço na cultura escolar. Simbolicamente, a personagem Hygia pode ser comparada a uma professora que, com sua varinha de condão, ou melhor, com seu giz em punho e um quadro negro descreve as lições necessárias para uma boa educação corporal.

De acordo com Sousa e Melo (2013), os ideais higienistas circularam no Brasil buscando modificar as atividades escolares e instituir a atuação de profissionais da saúde, médicos, enfermeiros, dentistas e higienistas. O movimento higienista pode ser caracterizado como um ambicioso projeto de intervenção social que buscou, por meio de normas sanitárias, regular os comportamentos sanitários, educar a população em matéria de higiene e comportamento coletivo. O discurso médico e político proferia uma concepção eugênica de disseminação e promoção de melhoria da raça,

contenção das doenças e epidemias, bem como uma nova ordem social.

Soares Júnior (2015) destaca que o saber médico defendia os colégios como espaços sociais e estruturais propícios à educação da saúde, pois agrupavam uma extensa coletividade de indivíduos e arquitetura favorável. Sob esse aspecto, Metelski e Carminati (2018) revelaram que a partir da escola, os novos hábitos e comportamentos seriam difundidos em outros espaços, como nas casas e nos locais de trabalho. Cuidar, proteger e higienizar a infância foi tarefa assumida pelo sistema educacional, com vistas à reprodução em massa de modos de ser e de desejar.

Nessa ótica, uma educação do corpo é entendida como um fenômeno manipulável. Conforme destaca Foucault (2007, p. 80), o corpo passa a ser um objeto da “biopolítica”, que se molda por meio de premissas ideológicas. Ou seja, conforme o contexto histórico, político e social em voga, as concepções de corpo são valorizadas e compartilhadas como premissas. No interior das instituições subjugadas por uma educação higienista, formas de disciplinarização do corpo apontavam para uma instrumentalização do movimento, conforme esclarece Soares Júnior (2015, p. 16), ao definir que os “corpos disciplinados que aspiravam na higiene e educação física ao aumento das forças do corpo e da saúde, mas ao mesmo tempo, corpos dóceis, sujeitados à norma, obedientes”.

Segundo Foucault (2007), isso acontece porque a disciplina é um dos reguladores da sociedade moderna e funciona a partir da institucionalização dos tempos e dos espaços coletivos públicos e privados. O autor aponta que estratégias como o controle do tempo, a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e a avaliação são instrumentos coercitivos e estão presentes não apenas nas escolas, mas em outras instituições, como a prisão, o quartel e os hospitais.

Hábitos e costumes foram criados por meio da repetição cotidiana de inúmeras práticas, como estabelecimento de rotinas, agendas, cronogramas, mecanismos de premiação ou punição, práticas de exercícios ginásticos, bem como procedimentos típicos para uma higiene corporal individualizada – como escovação de dentes, asseio corporal e lavagem das mãos – e prescreveram os hábitos saudáveis e o discurso médico higienista. Logo, evidenciou-se uma crença de que a “[...] educação higiênica veio para convencer de que suas ações trariam vantagens benéficas para quem a cumprisse” (METELSKI; CARMINATI, 2018, p. 107).

A preocupação com uma infância higienizada ainda é perceptível nas rotinas das crianças. Conforme destacam Richter e Vaz (2005, p. 86), “[...] aspectos

relacionados à saúde e à higiene recebem atenção intensiva [...] no credenciamento e funcionamento das instituições educacionais. Reuniões com os pais e maneiras de organização do espaço e, em especial, “[...] a prestação de cuidados com a constituição de sujeitos higiênicos, purificados, moralizados” compõem elementos particulares para uma educação do corpo nas instituições educacionais infantis.

Na escola-parque 210/211 Sul os hábitos corporais saudáveis fazem parte das normativas cultivadas diariamente. O momento da higiene é marcado por ações ordenadas pelos professores e pelo educador social voluntário, conforme as crianças chegam na escola, durante o almoço e logo após. Quase que diariamente foram percebidos discursos acerca dos cuidados com o vestuário, com o corpo, suas partes e funções, assepsia, cheiros e odores, nutrição, respiração e maneiras adequadas de portar-se à mesa durante as refeições. Tratava-se de medidas práticas como lavar bem as mãos, escovar os dentes, utilizar os sanitários de modo correto, respeitar a fila durante o trajeto ao refeitório e banheiros, utilizar toalhas ou lenços de papel quando estiver resfriado, usar uniformes limpos e manter os materiais didáticos em estado de excelente conservação. Essa prédica de hábitos e comportamentos a serem adquiridos e conservados deveria ser aplicada dentro e fora da escola.

Eventualmente, atividades orientadas em sala de aula eram ministradas com vistas ao ensinamento de hábitos higiênicos e saudáveis. Por exemplo, textos, discursos e mediações técnicas foram lições estudadas.

É bom ter as roupas limpinhas assim,
 Escovar os dentes com cuidado assim,
 Tomar todo dia um banho assim
 Comer todo almoço e ser forte assim
 É bom ter as unhas cortadas assim,
 Comer lindas frutas lavadas assim
 E chegando a noite sentir sono assim
 Deitar na caminha e dormir assim.
 (DIÁRIO DE CAMPO, 20/03/2018. Música: “É bom” de autoria de Cassi Salles).

O fragmento acima fez parte de uma orientação sobre a formação de hábitos individuais e sociais das crianças da presente escola-parque. A atividade foi trabalhada por meio do aprendizado da música, com a realização de uma dança coreografada, na qual as crianças a representavam em pé e à frente dos seus respectivos lugares. Posteriormente, complementou-se a dinâmica com informações icnográficas e verbais de procedimentos salubres a serem adotados quando pertinentes.

Todavia, considerando o atual contexto socio-histórico e político, apesar das

práticas assemelhem-se às observadas durante o Brasil República, modos sutis de controle social são evidenciados mediante um sistema que diz respeito às boas maneiras e aos bons hábitos relativos à sexualidade, à nudez, ao ato de defecar, à urina, aos arrotos e às flatulências, conforme nos esclarece Gleyse (2007), além dos aspectos higiênicos já mencionados.

Infere-se, portanto, uma educação do corpo que acompanha a perspectiva da formação dos bons hábitos de vida pelo aperfeiçoamento de princípios coletivos e de atitudes que visam à conservação da saúde, profilaxia de doenças e epidemias como um ajuste corporal direcionado à manutenção moral e cívica, constituída nos manuais escolares de higiene.

6.1.2 *Tempo e espaço da alimentação*

Certo dia, no refeitório da escola, me percebi observando toda aquela dinâmica realizada pelos professores e demais servidores. Distribuir as crianças em grupos, servir os alimentos, recolher os utensílios deixados em cima das longas mesas dispostas paralelamente, em sinal de uma ergonomia espacial. Mediar conflitos, convencer uma ou outra criança a comer determinado preparo indesejável. Conduzir diretrizes referentes a boas maneiras à mesa, como maneira correta de sentar, manusear os talheres, ensinar a pedir, agradecer e saber esperar. Cronometrar o tempo de ingestão alimentar, considerando que outros grupos aguardam para participar desse momento, tendo em vista o espaço insuficiente para abrigar todas as crianças e adultos. Um ritual, pensei!

Todos os dias a cena se repete, acompanhada de vozes alvoroçadas, gestos rápidos, fila, empurra-empurra, reclamações, repreensão, risadas, olhares, conversas, cheiros, sabores. O quadro repercute durante todo o tempo destinado ao almoço, entre 13h e 13h40, e também no meio da tarde durante o recreio. Sair da sala, passar no banheiro, dirigir-se ao refeitório, organizar-se para receber o alimento, dirigir-se à mesa, sentar, comer, devolver o prato e a caneca, ir para a fila, voltar para a sala.

Diante desse ritual uma das crianças me aborda e diz: “Tia, não é todo dia que quero almoçar, pois tem coisas que não gosto, mas tenho que comer, senão a tia briga e diz que tenho que comer o que tem, já que tem gente que nem tem o que comer” (Peppa-pig, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 16/6/2018). Questionada sobre seus

sentimentos, a criança se incomoda pelo fato de não poder reclamar e ter de se alimentar a qualquer custo. Diante disso, evidencia-se que o controle é regido por normas e que “[...] o saber se dissocia do sabor e a comida fica tão insossa quanto sem sentido (RICHTER; VAZ, 2012). Percebemos, portanto, que a rotina alimentar dentro da escola-parque exige renúncias. São conferidos ao corpo sentidos, especialmente orgânicos e fisiológicos, todavia aspectos sociais e culturais também estão envolvidos.

Essas dimensões simbólicas, como foi o caso da resposta fornecida à Peppapig, revelam aprendizados diversos não somente relativos ao ato nutricional, mas também referentes às representações culturais e sociais. Amaro (2002) destaca a importância desse momento, pois ocorre também em outros momentos no espaço escolar, tais como festinhas de final de semestre, comemorações e aniversários. A presença da comida, em determinadas atividades escolares, tem se tornado mais comum na última década, aparecendo como sinônimo de confraternização. Assim, o comer na escola também constitui uma prática ampla que envolve questões culturais, políticas e econômicas, envolvendo relações entre os sujeitos e até mesmo entre diferentes grupos sociais.

Entretanto, percebemos que a proposição cartesiana do corpo como uma máquina tende a predominar no que diz respeito às práticas pedagógicas atribuídas a esse momento. Assim, configura-se uma educação do corpo com base na “[...] administração maquinal de organismos que são abastecidos nessa pseudo-atividade que meramente garante a autoconservação física e, ao mesmo tempo, ensina a, tecnicamente, sujeitar-se” (RICHTER; VAZ, 2005, p. 87).

Em outras palavras, as intervenções verbais, ou, então, os olhares e gestos, procuram manter o controle do tempo, evitando “tudo o que possa perturbar e distrair”, a fim de “constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2007, p. 128). A possibilidade de entregar-se aos alimentos com todos os sentidos perde-se em meio a um processo civilizador, que dita como e em que circunstâncias se deve comer, coçar o corpo, fazer a higiene, sentar-se, etc.

Por outro lado, no que tange à formação de hábitos alimentares saudáveis, a escola-parque preconiza temas relacionados à nutrição, preparação e manutenção dos alimentos, assim como também discute sobre o atual modo de produção e consumo, o que contribui para um debate acerca da qualidade de vida e bem-estar, bem como sobre outros temas como desigualdade social, fome e pobreza.

Além disso, distanciando-se do foco da educação em saúde, e considerando expressões individuais e coletivas socio-históricas, o momento da refeição também é vivido como um tempo e espaço de partilha de experiências, demonstrações de amizades e companheirismo, sinalizadas pela troca de olhares, gestos e cumplicidade a respeito de algumas transgressões realizadas e não identificadas pelos adultos.

6.1.3 Tempo e espaço do descanso

É prerrogativa da educação em período integral contemplar uma rotina diária que envolva diversos cuidados corporais, como a higiene e a alimentação, mencionados anteriormente. Outra atividade integrante dessa organização é o momento do descanso. As crianças, depois que terminam o almoço, realizam a higiene pessoal, retiram os calçados – que são colocados embaixo de uma mesinha que fica do lado de fora da sala. Juntamente com a professora, organizam o espaço espalhando colchonetes pelo chão, em seguida se acomodam aleatoriamente. Cobertas e travesseiros são trazidos de casa, por esse motivo nem todas as crianças os utilizam, pois algumas não os trazem. Durante o tempo de descanso, as crianças são convidadas a dormir.

Durante as observações, constatei que a maioria das crianças dorme. As que não dormem são orientadas a permanecerem deitadas e em silêncio. Algumas dessas crianças não conseguem ficar paradas e se mexem o tempo todo, rolam no colchonete, conversam sozinhas ou com o colega do lado, brincam com algum objeto que pegaram antes de deitar. Outras parecem se incomodar de tal forma que desobedecem à orientação dada e se levantam. Quando isso acontece, escutam-se pedidos constantes de ida ao banheiro ou ao bebedouro. Também é possível identificar que uma ou duas crianças mais audaciosas pedem para passar o momento do descanso fora de sala. A resposta imediata é de indeferimento, mas presenciamos alguns casos em que as crianças foram atendidas.

Apreende-se que dormir era uma atividade obrigatória para as crianças. Todas deveriam deitar no colchonete, fechar os olhos e permanecer em silêncio. As luzes da sala e dos corredores eram apagadas, as janelas de ferro cerradas e, às vezes, uma música relaxante era reproduzida pelo aparelho celular da professora que os acompanhava durante esse momento, tendo a duração de 40 a 50 minutos. As professoras monitoravam o tempo e mediavam todas as ações, advertindo as práticas

que destoavam dos preceitos organizacionais da rotina.

A propósito, restrições também são impostas aos adultos. Um episódio que me chamou atenção foi protagonizado por uma criança, sua professora e um educador social. Após reclamar com uma criança por não colaborar com o silêncio, a professora solicitou ajuda dos auxiliares que ficam nos corredores da escola. O episódio revela limites condicionantes a todos.

Episódio: Crianças deitadas, sala escurecida, corredores quietos, escola vista da entrada, nada se parece com um ambiente ocupado por arroubos de vitalidade, até uma voz ecoar vigorosamente: “Não consigo dormir, estou sem sono. Queria brincar. Por que todos temos que dormir, mesmo sem vontade? Isso é meio chato, quando durmo tenho que acordar logo e quando não durmo tenho que ficar acordada e é sem graça” (Rússia, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 25/04/2018).

Assim foi o protesto da garota. Certamente, a professora não estava preparada para repreender essa verdade arrebatadora. Então, solicitou que a criança saísse de sala e chamou um ESV indagando: “O que podemos fazer? Não posso obrigá-la a dormir, mas também não posso deixá-la por aí. Você pode, por favor, sentar com ela no banquinho do pátio, até a hora da aula?” (PROFESSORA “A”. DIÁRIO DE CAMPO, 25/04/2018).

Isto posto, o que se percebe é que tanto para o adulto quanto para as crianças esse momento é de muita angústia e tensão. O adulto precisa criar condições favoráveis para as crianças que querem dormir, mas, para isso, precisa silenciar aqueles que não querem, ou seja, a condição para o sono de alguns é o silêncio e a imobilidade de outros.

Neste sentido, Batista (1998) nos convida a refletir sobre a condição de trabalho dos adultos nesses espaços. Segunda a autora, não há alternativas atraentes que garantam igualmente condições adequadas para aqueles que necessitam dormir e para aqueles que não sentem sono. Em pesquisa realizada em uma creche da rede municipal de Florianópolis, a autora identificou a hora do descanso como um cuidado corporal obrigatório.

Todos têm que descansar na mesma hora. O que se verifica é que nem todas as crianças têm a mesma necessidade. Muitas delas demonstram que gostariam de ficar brincando, olhando um livro, conversando. No entanto, para a creche, o descanso está vinculado ao dormir. As crianças que não dormiam não estão descansando. Outro fato que merece uma reflexão é o de que neste momento o barulho e o movimento representam uma ameaça para o sono daqueles que precisam dormir. Todas as crianças na creche estão

descansando neste momento. O barulho do 1º período pode colocar em risco o sono das crianças do berçário, do 2º período e das outras turmas (BATISTA, 1998, p. 128).

A autora detectou que nessa tentativa de uniformizar a natureza fisiológica do corpo das crianças, os adultos se encontram numa posição de carrascos diante das crianças que não dormem, uma vez que passam parte do tempo advertindo-as no sentido de conter “o movimento, o gesto, a fala, o desejo, o barulho, o riso” (BATISTA, 1998, p. 128). Dessa forma, problemáticas relacionadas ao espaço físico disponível, por exemplo, são identificadas. Efetivamente, não há muitas opções, uma vez que os limites espaciais e os recursos humanos são restritivos. Outros espaços, como o pátio, o parque e as áreas externas não podem ser utilizados, pois fugiria à ordem deliberada por diretrizes oficiais. Toda a escola se condiciona para um corpo-sono. Qualquer movimento ou barulho nessa hora colocaria em risco a rotina estabelecida e, de certa forma, naturalizada.

Essa fragilidade supõe que as crianças tenham um comportamento único ou sua total adequação de tal forma que ficam impossibilitadas de agir. Elas se veem aprisionadas pelas paredes da sala. O corpo sobrevive à espera, contemplando em silêncio, imagens e fantasias desenhadas em sua mente:

A hora do descanso é chata porque tem que dormir mesmo sem querer, e se não dormir tenho que ficar quieta. Não faço nada, mas penso na minha mãe, fazendo carinho e isso me deixa feliz. (FILIPA, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

No momento do descanso até que durmo vários dias. E quando não durmo brinco com os dedos e com as mãos imitando as vozes de personagens de bebês, de mulher grande e de homem. Também fico imaginando coisas, exemplo, conhecer o unicórnio e desenhos. (PEPPA-PIG, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Sempre durmo. E quando não durmo fico quieta, pensando nos amigos e nas brincadeiras que brincam. (UVA, 10 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Quando não durmo fico brincando, pego o casaco e fico falando sozinha, como se estivesse falando com minha boneca. (POLLYANA, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Não gosto muito da hora do descanso. Não gosto de dormir. Pego um brinquedo escondido (boneco chamado Flash) e fico brincando. Ou brinco de boneco, com as mãos – faz de suas mãos bonecos que ficam lutando. (HARTUR, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nesse momento, em que o espaço de ação fica limitado quase que somente ao seu colchonete, elas buscam diferentes formas de se expressar. Todavia, o dinamismo e a vitalidade corporal e gestual encontram-se inibidos pela cultura da

ordem organizacional, pela cultura do silêncio, da obediência à rotina e, por que não arriscar a dizer que essas imposições contribuem para o desaparecimento da subjetividade humana, assim resumindo as experiências corporais das crianças apenas a princípios biofisiológicos.

Com base nesses argumentos, é possível verificar que o corpo-saúde é entendido como uma unidade paradoxalmente material e transcendente, uma vez que o alcance das ações empreendidas não se situa apenas em resultados orgânicos, visualizamos implicações com roteiros históricos e culturais. É também um resultado sempre provisório de diversos discursos, pois é sempre atravessado por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações, que vão além de sua condição fisiológica.

6.2 Corpo-artístico

Até o momento presenciamos formas de educação do corpo alicerçadas na concepção de preparação da criança para a vida adulta, por meio do ensino de regras sociais. O corpo da criança é instrumento para o desenvolvimento cognitivo e dispositivo de controle que contribua com o “adestramento” (FOUCAULT, 2007) dos corpos para a vida em sociedade.

Entretanto, a concepção de educação idealizada para as escolas-parque visa ao atendimento de um conjunto de competências com vistas à formação integral do homem. Anísio Teixeira não se restringiu apenas à formação intelectual, fomentou, além disso, arranjos educacionais ligados aos aspectos éticos, estéticos e físicos. Assim, a educação comum para todos jamais deveria limitar-se à alfabetização das três técnicas básicas: ler, escrever e contar.

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (TEIXEIRA, 1959, s/p).

Deste modo, o ensino da arte é componente presente na LDB 9394/96, bem como nas Diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral, nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. De acordo com Strazzacappa (2001, p. 71), esse ensino é “[...] representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais”. Na escola-parque 210/211Sul, essa grade

curricular é formalmente constituída pela prática da música, das artes cênicas e das artes visuais.

Sabemos que as determinações legais, na maioria das vezes, expressam o desejo e o movimento de uma categoria da sociedade, mas não garante sua efetiva realização, tendo em vista que a implementação depende de condições materiais e de situações específicas de cada realidade. Segundo Knoener (2006), é isso que tem ocorrido com o ensino de arte nas escolas brasileiras, um discurso admirável e carregado de propostas significativas de intervenções, contudo, em muitas escolas ainda se utiliza o desenho mimeografado, com formas estereotipadas, para os alunos colorirem. A repreensão da autora continua ao afirmar que muitos são os professores despreparados para ensinar essa área de conhecimento e que não enxergam a importância dessa disciplina dentro da estrutura curricular, ou pior, acreditam que a arte na escola visa somente à organização de comemorações de datas cívicas enfeitando o ambiente escolar.

Nas escolas-parque de Brasília, evidenciamos uma realidade que destoa da leitura realizada pela pesquisadora mencionada. Identificamos um trabalho diversificado por meio de conversação, narrativa e interpretações de histórias, contos de fadas e poemas, produção de desenhos, pintura de murais, confecção de máscaras e trabalhos manuais com o uso de diversas técnicas, fotografias, jogos, danças e representações folclóricas, além dos eventos comemorativos, como festa junina e exposição de trabalhos.

Durante o trabalho empírico, na escola-parque 210/211Sul, as crianças da turma marrom frequentaram aulas de artes cênicas e música três vezes por semana, e artes visuais durante duas vezes. Destacadamente as aulas de artes cênicas concatenavam conteúdos específicos, como os jogos teatrais, com os conteúdos ditos transversais, tais como educação para a saúde, educação ambiental, educação para o consumo e educação para a formação de plateias. Aspectos relacionados a manifestações expressivas tradicionais e contemporâneas foram elementos utilizados na problematização de diversas discussões participativas entre crianças e professora.

Conforme explica Desgranges (2010, p. 34), um dos eixos da linguagem teatral que se pode oferecer à criança consiste em fornecer os instrumentos conceituais necessários ao despertar de seu espírito crítico, e assim formar espectadores “[...] capazes de olhar, observar e se espantar. Apreendemos, portanto, uma educação propícia à formação de indivíduos capazes de entender a si e ao outro. Dessa

maneira, reverberar sobre o corpo uma cultura na qual não o dissociamos da mente, nem do espírito, ou seja, propagar assim uma educação do corpo a partir da associação integral dos sentidos, valorizado o “[...] experimentar, criar, sentir, pensar e participar do mundo de forma consciente e crítica” (SILVA; SOUSA, 2015, p. 8151).

Com base nessa proposição, fazemos outra avaliação das pedagogias corporais nos tempos e espaços dessa escola-parque. É possível captarmos condições concretas de conferir caráter legítimo à produção cultural infantil. Sob essa ótica, esse espaço escolar exhibe flexibilização em relação à racionalização das condutas individuais e coletiva. Com base em um diálogo entre a educação e a educação pela arte conferimos o lugar do corpo no processo de aprendizagem, que contempla diversos domínios da vida do indivíduo, como a relação com o próprio corpo e com o corpo do outro, a aquisição de novos conhecimentos, a ampliação da rede de suporte social, corroborando Almeida, Azevedo-Martins e Nunes (2013), que entendem tais preposições extremamente pertinentes diante das discussões contemporâneas sobre a construção da autonomia do indivíduo.

Apesar disso, em vários momentos, nas aulas de música e artes visuais, o cenário retoma o ensino fragmentado, isto é, que desmembra o corpo em partes especializadas. Essa condição pedagógica contribui para uma educação do corpo mecanizada, pautada na memorização, repetição de gestos, treinamento desmedido da habilidade motora fina, o que pode resultar na reprodução de conceitos, desconsiderando a individualidade subjetiva, o entendimento e a apropriação do homem como agente de sua própria cultura.

Constatamos que as atividades desenvolvidas, majoritariamente, são mobilizadas para a aquisição de habilidades mecânicas, por exemplo, manusear e tocar instrumentos musicais, o ensino do desenho geométrico, tal como evidenciado no início do ensino de artes no Brasil, que de acordo com Barbosa (2001), ocorreu no final do século XIX. Na avaliação da autora, essa prática de inclusão do desenho geométrico no currículo escolar tinha o objetivo de desenvolver a racionalidade e, juntamente com a cópia, foram os elementos da linguagem artística que permaneceram na educação das crianças entre 1890 e 1920, “[...] nada mais natural para os brasileiros que vencer o preconceito contra o ensino da arte, reduzindo-o ao ensino do desenho e procurando valorizá-lo pela sua equivalência funcional com o escrever” (BARBOSA, 2001, p. 34).

Evidenciou-se, na produção dos desenhos das crianças, a insatisfação em

permanecer nas aulas de música, uma vez que a inaptidão quanto ao manuseio dos instrumentos musicais configurava-se em momentos constrangedores e desagradáveis. Muitas vezes, durante as aulas, as crianças eram expostas a comentários vexatórios acerca da falta de habilidades manuais com os instrumentos musicais. Algumas vezes, esses comentários, aliados à zombaria de alguns colegas, despertavam episódios de transgressões e consequentes processos punitivos, como recolhimento à sala da direção, proibição de participar do recreio e até mesmo da própria aula.

A figura 29 retrata o descontentamento de Larissa Monoela ao desenhar o que menos gosta na escola-parque. A menina a desenhou com uma expressão facial triste e escreveu a frase “música não”. Ela comentou que não gosta da aula de música, “pois o professor é muito bravo, ele grita com os alunos e não aceita a gente errar na hora de tocar, põe até de castigo” (LARISSA MONOELA, 9 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Figura 29 - Aula de música na escola-parque 210/211 Sul. Desenho de Larissa Manoela, 9 anos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (jun. 2018).

A respeito das aulas de música, à medida que as crianças declaram desprazeres, também expõem satisfação, posto que usufruir desse tipo de aula não é comum. Essa relação apresentada pelas crianças vai ao encontro do argumento de Gurgel (2012), quando pondera que essas aulas ministradas nas escolas-parque propiciam acesso a um aprendizado voltado para a cultura de massa, com uma metodologia, por vezes, dinâmica, descomplicada e atraente, a ponto de desmistificar que música seria somente para uma elite.

Em outra pesquisa realizada nas escolas-parque de Brasília no ano de 2014, essa autora também ressaltou que os professores fazem uso de diversos recursos para ensinar – materiais e estratégias de ensino – que são influenciados pela forma como aprenderam, pelos modelos de ensino pelos quais passaram, pelas

experiências docentes, por cursos de capacitação e pela troca entre colegas, fato que pode influenciar a maneira como as crianças compreendem o ensino da música, posto que a variedade do gosto musical dos alunos implica a motivação deles para o aprendizado. Para Montandon (1992), o professor que aprendeu a tocar individualmente tende a ensinar da mesma forma que aprendeu. Já para Penna (2007), esse modo de ensinar pode não funcionar nas escolas de ensino regular por apresentar desafios próprios, diferentes condições de trabalho, vivências musicais, repertórios e expectativas.

As declarações das crianças estão em consonância com a avaliação desses pesquisadores, bem como com o evidenciado na fala da Larissa Monoela descrita acima. Ressaltamos alguns desses diálogos:

Na aula de música gosto de tocar pandeiro, flauta, triângulo, panderola, mas nem sempre é legal. Não temos tudo isso. Outra coisa, o tio é bravo (BERNARDO, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Gosta de tocar flauta e pandeiro. Não gosta quando o tio a deixa sem fazer aula (PEPPA-PIG, 9 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Não gosto da aula de música porque erro tudo. E por causa do tio que é muito bravo. Um dia era pra falar a rima e eu não sabia falar, aí ele me mandou para o final e eu fiquei sem fazer aula. Eu fiquei brava com ele. Queria estrangular. Também queria estrangular a tia de artes visuais, porque deixou a gente sem recreio. Ela é muito brava com a gente (FILIPA, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Não gosta da aula de música, porque só toca instrumentos musicais, podia fazer outra coisa também. Queria brincar de pique-alto (GABI, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Gosto da aula de música, porque toca os instrumentos. Não gosto quando os instrumentos caem no chão e o tio não deixa mais tocar (JOYCE, 9 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Outra coisa que acho ruim é a aula de música, porque se deixar o instrumento cair ou errar o tio não deixa mais tocar. Eu fico triste e com vergonha. Acho que eles não deveriam expor os alunos à vergonha. Deveriam conversar em particular (UNICÓRNIO, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Apresentando outro cenário e outra perspectiva pedagógica que, de fato, acompanha o currículo idealizado por Anísio Teixeira (1961), as aulas de teatro exibem vivacidade e diversidade nas atividades, representando uma multiplicidade de possibilidades para uma educação corporal estética e expressiva que respeita a individualidade biológica de cada criança, bem como favorece um diálogo imaginativo e interpretativo.

Em seus relatos algumas crianças indicaram as aulas de teatro como aulas

boas de fazer. Além disso, duas produções foram apontadas como representações do que podem experimentar nas aulas de teatro. A figura 30 representa uma dessas produções e o relato a seguir descreve a fala de outra criança. “Tia [...] é um mundo mágico que tem as criaturas mágicas, tipo princesa malvada, fadas e sereias e unicórnios que eu adoro, que eu posso fazer no teatro” (FILIPA, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Figura 30 - Representação de uma peça teatral, realizada na aula de artes cênicas: um unicórnio em um gramado com flores e árvore. Escola-parque 210/211 Sul. Desenho de Gabi, 8 anos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (jun. 2018).

Uma educação do corpo que valoriza diversas linguagens corporais, tais como improvisação, movimentos coreografados ou dramatizados, construção de um cenário real ou imaginativo, elaboração do figurino, execução da música, até mesmo tocando um instrumento - aprenderam a tocar berimbau (retratada na figura 31) foi evidenciada.

Figura 31 - Aula de artes cênicas: aprendendo a tocar berimbau. Aula desenvolvida na escola-parque 210/211 Sul



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (maio 2018).

Com base nos resultados apresentados e nas interpretações, conferimos ao corpo-artístico eventos múltiplos que se desenrolam ao desígnio do professor. Trata-se de tempos e espaços multidisciplinares que buscam entender o mundo com a ajuda da arte e de suas manifestações contemporâneas. Utilizam, como recurso educativo, questões do cotidiano, tais como identidade, sexualidade, relacionamento com a natureza, a cidade e a coabitação, o nosso corpo e suas muitas formas de expressão, a linguagem comunicativa. Outrossim, ideais tecnicistas já consolidados fazem parte desse corpo-artístico, uma vez que mudanças requerem demandas diversas.

6.3 Corpo-midiático

As referências à educação do corpo estão presentes em todos os lugares e momentos da vida humana, instituindo hábitos, gestualidades e comportamentos que vão formando e configurando sujeitos e coletividades, delineados pelas ações e norma que circunscrevem cada sociedade. Essa condição faz do corpo uma entidade em

constante reconfiguração e diálogo com diversas áreas do conhecimento humano e por mediações culturais (FREITAS, 2015).

Dessa maneira, tendo em conta que as culturas de infância configuram-se por construções sociais e históricas, assistimos à constituição de uma educação do copo da criança amarrada a um mercado global de produtos culturais para a infância, que são acompanhados por um grande incremento comercial, o qual busca incentivar o consumo entre esse grupo social (FREITAS, 2015).

Em pesquisa anterior (FREITAS, 2015, p. 108), identificamos, entre as crianças, os produtos midiáticos serem incorporados aos tempos e espaços escolares de maneira fluida, “[...] interpelando e instituindo modos de ser, agir e estar no mundo”. Observamos que muitas vezes fundem-se ao próprio corpo das crianças. Tênis, meias, sandálias, moletons, bonés, toucas, brincos, cadernos, mochilas, estojos de lápis e lancheiras, em sua maioria, estampavam gravuras de personagens de desenhos animados, de novelas e de filmes, bem como produtos alusivos a times de futebol.

Considerando que o universo midiático abrange uma série de diferentes plataformas como jornais, revistas, a televisão, o rádio e, especialmente a internet, sua ação também é notória e instigante entre as crianças da escola-parque 210/211 Sul. Percebemos que as brincadeiras, as atividades pedagógicas, assim como a própria forma de representação de corpos foram forjadas a partir da presença da mídia, constituindo, assim um corpo-midiático.

Percebemos também a interferência da mídia sugerindo diversas práticas corporais, reproduzindo práticas existentes no meio midiático, mas também as transformando e constituindo novos modelos de consumo e de educação do corpo. A figura 32 representa um condensado de flagrantes acerca desses modos de educação do corpo pela mídia.

Figura 32 - Mosaico de fotografias²⁹ referentes ao corpo-midiático presenciado nos tempos e espaços da escola-parque 210/211 Sul no ano de 2018



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (maio/2018).

A figura 32 simboliza a relação estabelecida entre as brincadeiras das crianças

²⁹ Mosaico elaborado pela pesquisadora em novembro de 2019.

e a presença da mídia. De acordo com Brougère (2000, p. 51), a cultura lúdica infantil é permeada por inúmeros aspectos, “inclusive a mídia”, que influencia os brinquedos e as brincadeiras. Entretanto, para encontrar o seu lugar nessa cultura deve fazer sentido para as crianças e suas brincadeiras.

Nesse sentido observamos na figura 32, por exemplo, as crianças brincando de “jogo do bafo” – que é uma brincadeira tradicional de rua, especialmente entre colecionadores de cartas, na qual o objetivo do jogo é ganhar figurinhas de um determinado álbum; o nome bafo refere-se ao som (do vento) provocado pelas mãos durante a batida no monte de figurinhas – sendo isso o que as faz virar.

O “jogo do bafo” é uma brincadeira que sobrevive ao tempo e faz parte das memórias da infância de várias gerações, principalmente por envolver os participantes de forma quase emocional, tendo em vista que ninguém quer perder a figurinha predileta. Contudo, o nome dado à brincadeira e ao material (figuras) recebe intervenção da mídia. As crianças da escola-parque não a chamavam mais de “jogo do bafo”. Percebemos que havia uma variabilidade de nomes, conforme as figuras, personagens ou temas estampados no conjunto de cartas. Inclusive o nome que as figurinhas e cartinhas recebiam vinha acompanhado da palavra *cards*. Por exemplo, nomes de desenhos animados e filmes cujos super-heróis fazem parte de um grupo denominado *the avengers* (os vingadores): se trocam figurinhas de Pokemon então brincavam de *Pokemon Cards*, se trocam por figuras de heróis infantis estão jogando Vingadores *cards*, se trocam figuras do álbum da Copa do Mundo, intitulam a brincadeira de Copa do Mundo.

Outros materiais midiáticos recorrentes nas rodas de conversas e brincadeiras das crianças eram o celular e/ou *tablets*. Com esses objetos em mão as crianças se entregavam aos games e vídeos de *youtubers*³⁰. Diante desses meios de entretenimento as crianças passavam parte do recreio. Em grupos ou individualmente o contato diário com essas mídias provocava euforia, e quando mesmo concentrados com o manuseio dos aparelhos (celular e/ou *tablets*) pareciam se divertir. Percebemos que o manejo e a exposição aos conteúdos consumidos tornavam-se apenas mais uma brincadeira.

³⁰ De acordo com o dicionário de Cambridge, o significado de “YouTuber” é: “uma pessoa que usa o YouTube com frequência, especialmente produzindo e aparecendo nos vídeos do website” (a person who often uses the website YouTube, especially someone who makes and appears in videos on the website - tradução nossa). Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/youtuber>. Acesso em: 18 nov. 2019.

De acordo com Pereira (2010, p. 26), a proximidade das crianças contemporâneas com essas mídias tem relação com a necessidade de deciframos “[...] enigmas, escutar, ver, observar, compreender, analisar, experimentar as possibilidades de simulação, movimento, efeitos sonoros, passar fases, vencer obstáculos entre outras atividades determinadas pelos jogos [...]”. Dessa maneira podemos inferir que os conteúdos midiáticos agem sobre os pensamentos e sentimentos fomentando e possibilitando o enriquecimento da experiência por meio da programação cinematográfica, principalmente quando há uma identificação com um personagem favorito.

Assim as crianças reproduzem em forma de brincadeira o que assistem nas cenas exibidas. Desse modo tendem a representar com seus colegas aquilo que assistem (SANTOS, S., 2017). Ou seja, muitas das interações corporais observadas retratavam aspectos das histórias exibidas pelos *youtubers* e *games* como, por exemplo, a curtição pelas mesmas músicas, filmes, séries e livros, além de brincadeiras de lutinhas, esportes, entre outras.

As mídias e os seus conteúdos também foram representados em alguns desenhos realizados pelas crianças. Não houve uma produção específica com essa temática, entretanto a relação mídia e cultura corporal infantil apareceu em meio aos trabalhos das crianças. “Eu sou assim, como o cyborg³¹, meio gente, meio robô”, foi um comentário de Hartur (8 anos) acerca de seu desenho sobre a sua imagem. A representação gráfica (figura 33) demonstra o quanto ele é fã do personagem, pois a representação, apesar de não caracterizar fidedignamente tal personagem, está repleta de elementos significativos e convincentes. Identificamos no desenho traços peculiares dos robôs (todo o contorno corporal apresenta delineamento quadrado, cabeça e olhos grandes, um capacete e roupas geométricas), assim como o personagem aparece nos episódios do desenho. Outro desenho com a mesma interpretação pode ser observado na figura 34. A criança de nome Goku³² (9 anos)

³¹ Cyborg é personagem do desenho animado *Teen Titans Go! (Os Jovens Titãs em Ação)*, lançado em 2013, em função da equipe de super-heróis da DC Comics, os Titãs. *Os Jovens Titãs em Ação* é mais uma série que acompanha a vida dos adolescentes super-heróis sem as capas. Quando não estão salvando o mundo, Robin, Estelar, Cyborg e outros vivem juntos sem supervisão adulta e lidam com as questões diárias do universo jovem. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Teen_Titans_Go!_\(s%C3%A9rie_animada\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Teen_Titans_Go!_(s%C3%A9rie_animada)). Acesso em: 18 nov. 2019.

³² Son Goku é o protagonista da franquia Dragon Ball, criada por Akira Toriyama. Sendo o protagonista da franquia, Son Goku aparece em todos os mangás, *animes*, filmes, OVAs e jogos eletrônicos da série. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Son_Goku. Acesso em: 18 nov. 2019.

revela que fez a escolha desse nome devido a esse ser o personagem do seu desenho animado favorito. E assim também aconteceu em outros casos.

Figura 33 - Representação comparativa do desenho de Hartur, 8 anos e o personagem do desenho animado Jovens titãs em ação, que inspirou seu desenho

Hartur
(desenho figura humana de uma das crianças da EP 210/211 Sul).



Cyborg
(personagem desenho animado Jovens Titãs em ação).



Figura 34 - Representação comparativa do desenho de Goku, 9 anos e o personagem do desenho animado Dragon ball, que inspirou seu desenho

Goku
(desenho figura humana de uma das crianças da EP 210/211 Sul).



Goku
(personagem desenho animado Dragon Ball).



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018/2019).

Wiggers (2003), em sua pesquisa de doutorado, realizada com crianças entre 7 e 9 anos de idade, também em uma escola-parque de Brasília, a da 210/211 Norte, já havia identificado essa tendência entre as crianças. Em seu campo empírico constatou que “[...] a grande maioria dos trabalhos sobre a “figura humana” e “auto-retratos” lembravam mais os ícones da telinha do que as crianças representadas (p. 37). De modo semelhante também tivemos essa conclusão, e assim corroboramos o entendimento de que

[...] a escola e a mídia filtram o olhar das crianças e a arte oportuniza a produção de outras imagens corporais. Portanto, a atividade artística pode ser comparada a um “espelho mágico”, através do qual as crianças percebem e recriam aquelas noções de corpo difundido pelo sistema cultural, principalmente a escola e a mídia (WIGGERS, 2003, p. 95).

Em consequência é possível “pensar que os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as relações que se estabelecem, pela

materialidade do mundo”, conforme explicam Soares e Zarankin (2004, p. 25). Assim, as expressões midiáticas também atuam na educação do corpo da criança. Pasolini (1990, p. 127) já revelara que “a educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física - em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social – torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida”. Essa afirmação é significativa, uma vez que entendemos que a mídia atua estimulando atitudes e pensamentos das crianças.

Em resumo, o corpo-midiático é concebido sob a perspectiva da indústria midiática, muitas vezes sem uma ação educativa que estimule a emancipação e autonomia crítica a respeito dos conceitos e valores que são transmitidos. Observamos que muitos ideais, princípios de vida, argumentações são convenientemente disseminados pelos *youtubers*, por exemplo, que, frequentemente possuem praticamente a mesma faixa etária desses sujeitos, estão frequentando a escola no mesmo nível de ensino, e além disso compartilham situações comuns da vida de crianças e adolescentes.

6.4 Corpo-castigo

Só era pesada a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compelle intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos [...] (ASSIS, 2010, p. 51).

A palmatória, santa-luzia ou pavana é um objeto confeccionado de diferentes materiais e formatos, mas sempre com a mesma finalidade, castigar aqueles que negligenciam seus deveres ou desrespeitam as regras estabelecidas em instituições e práticas diversas. No Brasil, a palmatória tinha o formato de uma haste finalizada por uma peça circular de madeira, com furos em disposição de cruz (GUEDES, 2011). O castigo das palmatórias constituiu na história da educação brasileira um método pedagógico punitivo, herdado das brutalidades cometidas durante a escravidão. Porém, os professores de ontem não dispensavam o seu uso, com o intuito de repreender os alunos menos aplicados ou malcomportados, além disso tal correção serviria de exemplo para os demais, tal como se fazia com os castigos aplicados aos escravos.

A naturalidade como os castigos físicos e morais anunciavam uma lei absoluta, muitas vezes sem chance de argumentações, foi por muito tempo empreendida nas

escolas como meio de disciplinarização dos corpos dos sujeitos. Esse hábito enraizou-se de tal modo na educação brasileira que subsiste até hoje, sob formas e entendimentos diversos. Hoje não temos evidências nítidas do uso de palmatórias, reguadas, ajoelhar-se no milho e “chapéu de burro” (ARAGÃO; FREITAS, 2012). Por outro lado, práticas como “[...] ficar separadinho, sentar na cadeirinha do pensamento, não lanchar, não brincar” (SOUZA, M., 2016, p. 04), não participar do recreio e/ou hora da recreação, negar participação nas aulas de educação física, ou, ainda, impedir de frequentar seja qual for os tempos e espaços do ambiente escolar, bem como confiscar qualquer bem material (brinquedos, celular, entre outros), além de imputar às crianças palavras vexatórias são comumente evidenciadas no contexto escolar.

Milena Souza (2016) identificou que, em pesquisa realizada com duas professoras atuantes na educação infantil de uma escola particular de Aracaju/SE, a prática de castigos por elas impostos às crianças constituía novas representações das lições de comportamento que tiveram ao longo de suas vidas.

Eu coloco o nome no quadro, falo assim, quem não se comportar e olho também com o olho firme, é porque hoje eu não estou mais assim de olhar com o olho firme, eu prefiro colocar o nome no quadro, de quem está se comportando e de quem não está se comportando, ai eles já ficam com aquele medo, aquela coisa assim, a única coisa que eu tenho para prender é isso, para deixar eu dar aula, para mim deixar explicar, é isso que eu faço, chamo a atenção deles dessa forma, converso e o olhar também chama muito a atenção, intimida.

Eu deixava eles por cinco a dez minutos em uma cadeira a parte e lhes dizia que era o cantinho do pensamento, se eles fizessem alguma rebeldia, eles iriam ficar sentado de cinco a dez minutos, para refletir o que tinha feito e não tornar a fazer mais (...).Tiveram alguns alunos que eu deixava, por que eu falava, e eles não obedeciam e eu aplicava assunto, eles faziam mais demorava, aí na hora que os outros desciam, eu com o coração partido, mais eu punia, quando os coleguinhas desciam para brincar, ele pegava a sua lancheirinha e eu não deixava ele sair, eu dizia, vai ficar hoje e eu faço da mesma forma que faço com a minha filha. Amanhã se você obedecer você desce, se não, ficara de novo na sala. Eu normalmente deixava como castigo expressão numérica, caligrafia ou contas, era uma grande punição para eles (SOUZA, M., 2016, p. 13-14).

Percebe-se que “[...] tanto Sofia quanto Deise não exercem as práticas de castigos que vivenciaram em suas vidas, sendo introduzidas novas formas de disciplinamento, no entanto, acabaram internalizando a certeza de que é necessária a existência do castigo [...]” (SOUZA, M., 2016, p. 15). Dessa maneira, nota-se que a concepção e a prática do castigo decorrem de condutas históricas. Vê-se que se apresentam como meio de manter o controle, quando o que está em questão é o sucesso ou o fracasso em transmitir o conteúdo e poder ministrar as atividades

planejadas (SOUZA, M., 2016). Isto é, é necessária a existência do castigo, independentemente se irá surtir efeito ou não.

Diante do exposto, consideramos que o corpo-castigo está conectado a um processo civilizatório. Melhor dizendo, o corpo-castigo repete o paradigma de conduta firmemente radicado, no qual as crianças, desde cedo, são aconselhadas a terem um padrão de comportamento desejável na escola: o silêncio, a obediência, a ordem, a aplicação nos estudos fazem parte do modelo escolar desejável. Consideramos que o corpo-castigo está conectado a mais esse processo civilizatório. Os castigos são aplicados aos desvios de conduta, de desobediência às normas, enfim, possuem caráter corretivo.

Na escola-parque 210/211 Sul as crianças expressaram em seus desenhos esse corpo-castigo, associando-o às sanções punitivas ao espaço da direção. Observamos essas referências em 6 desenhos, de um montante de 13 produções a partir da temática “O que mais gostam e o que menos gostam na escola-parque”, conforme podemos analisar nas figuras 34, 36, 37, 38, 39 e 40. Em cada uma dessas figuras os autores ilustraram graficamente e verbalizaram seu desgosto por esse espaço escolar, conforme podemos observar nas suas falas – acima de cada desenho.

Figura 35 - "Coisa que eu não gosto na escola-parque é ficar na direção" (HARTUR, 8 anos)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (jun./2018).

Figura 36 - “O que menos gosto é ir pra direção” (GOKU, 9 anos)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (jun./2018).

Figura 37 - “Não gosto de ir pra direção. Não gosto de levar bronca. Lá é um lugar ruim. Tenho medo de lá” (POLLIYANA, 8 anos)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (jun./2018).

Figura 38 - “Não gosto quando vou pra direção e fico sem recreio, porque brigam e chamam os pais e os pais brigam e batem (UNICÓRNIO, 8 anos)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (jun./2018).

Figura 39 “Ir pra direção é um castigo. Diretores brigam com a gente” (RÚSSIA, 8 anos)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (jun./2018).

Figura 40 - “Não gosto que os outros ficam invocando. Eu converso, mas acabo indo pra direção, aí é ruim” (COELHINHA, 9 anos)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (jun. 2018).

Percebemos nesses desenhos detalhes quanto ao procedimento dos castigos. Na maioria deles observa-se que os autores ilustraram suas expressões faciais com traços de descontentamento. Estamparam-se sentados em cadeiras, tal como ocorria durante o castigo na direção. A sala da direção fica logo na entrada, à esquerda do corredor destinado às dependências administrativas da escola. Encostado à parede

há um banco inteiriço pintado na cor verde – onde cabem cerca de três a quatro crianças sentadas. É nesse banco que os que estão de castigo passam o tempo, seja a duração do recreio, o restante do tempo de uma aula, ou, ainda, até um responsável buscá-los. A duração do castigo dependia do grau da infração cometida.

Em relação ao conteúdo expresso nos desenhos, ao mesmo tempo que apresentam uma situação considerada de insatisfação, exibem os traços envoltos de um ambiente natural repleto de alegria, com um sol radiante exibindo “sorrisos” e “olhares” carregados de amor e felicidade, além disso belos gramados verdes, com árvore e flores convidativos a atividades prazerosas.

Segundo Luquet (1969, p. 135), “Um desenho é um conjunto de traços cuja execução foi determinada pela intenção de representar um objecto real, quer a semelhança procurada seja ou não obtida.” Assim o espaço de que a criança dispõe na folha é um fator que pode influenciá-la, pois ela pode sentir necessidade de encurtar os traços devido à falta de espaço ou de prolongar outros para preencher o vazio. Além disso, esse autor ainda explica que nos primeiros desenhos é frequente acontecer que certos elementos estejam separados do objeto. O desrespeito das relações gerais, de inclusão e também de relações mais específicas entre os elementos de um objeto caracterizam essa incoerência apresentada nas figuras acima destacadas.

Na escola-parque 210/211 Sul os castigos são impostos, em sua maioria, aos desvios disciplinares do comportamento, tais como falar em momento impróprio, não ficar na fila ou não ficar quieto na fila. Também são designados às ações que ferem o regimento interno escolar, por exemplo, bater nos colegas, praticar *bullying*, não realizar as atividades, entre outras. A seguir apresentaremos algumas falas captadas em conversas durante e após a realização dos desenhos. São relatos explicando o que provoca os castigos, quais as punições aplicadas, enfim, suas percepções referentes ao ato de castigar.

la muito pra direção porque conversava e brincava muito. Porque gostava de conversar. Ficar sem fazer aula também é um castigo. Os castigos são chatos. Pois perde uma aula que é bem legal. Queria que a escola tivesse um tempo em cada aula para poder conversar, sem castigo (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Hartur, 8 anos).

Não acho certo a turma toda ficar de castigo por causa de poucas pessoas. Não gosto de ir pra direção, porque o tio Cássio briga muito. Acho que ele pode me dar suspensão ou advertência (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Bernardo, 8 anos).

Já fui cinco vezes para a direção. Eu tava no banheiro. Tristeza, pensei que a vida só ia piorar. Os professores não esperam a gente explicar as coisas que acontecem da forma que acontecem. Gostaria que os professores ouvissem as crianças e deixassem a gente explicar. Não posso ficar no fundo da escola e nem entrar no corredor da direção, **porque eles mandam a gente pra direção. Tenho medo de ir pra direção, porque posso ser expulsa ou ter que mudar de escola e ter que ficar longe da minha prima** (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Filipa, 8 anos).

Castigo é chato, porque todo mundo fica xingando. Ir para a direção até o recreio acabar, ficar sem fazer aula. Fica de castigo quando bate nos outros. Empurrar os outros, bater, xingar. **Desrespeitar professor é não fazer silêncio e não ficar quieta. Merece ficar na direção** (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Gabi, 8 anos).

Esse ano ainda não fui para a direção, mas ano passado fui várias vezes e não gostava, pois o diretor briga muito e dá ocorrência, chama os pais e os pais brigam (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Goku, 9 anos).

Não gosto que os outros ficam me invocando. Tento conversar, senão vou pra direção. **Daí acho certo ter castigo às vezes,** mas gritar não adianta, tem que conversar com a mãe (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Coelhinha, 9 anos).

Já tive muitas advertências no jardim de infância, porque fugia da escola. A gente (ele e o amigo Goku) planejava e eu levava as coisas para executar. No jardim de infância os castigos não eram pesados, era fazer dobraduras. Aqui o castigo é ficar sem recreio uma semana, é ruim. **Agora os professores são barra pesada, tenho medo de ser expulso da escola. No jardim não podia ser expulso. Um outro castigo é ficar escrevendo texto na aula de artes e assim não faz mais a aula. Na aula música, se deixa cair o instrumento, também não faz mais a aula. Na direção não pode dar um “piu”, pois pode ficar até um mês sem recreio** (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Messi, 8 anos).

Castigo é quando minha mãe bate. Outro castigo é quando a mãe proíbe de fazer algumas coisas. **Aqui na escola-parque o castigo é ficar sem recreio, ligar para os pais e levar advertência.** Os professores devem conversar com os pais e com as crianças. Gritar não adianta. Deixar sem fazer aula e recreio adianta (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Joyce, 9 anos).

Castigo é ficar sem recreio e levar advertência. Ficar sentada sem fazer nada é ruim. **As crianças merecem castigo quando aprontam demais. Desobedecer aos adultos, aos mais velhos, não dormir na hora que a professora pede e não fazer o que ela pede e fazer o que ela não autorizou. Não podemos ficar no corredor e nem depois do refeitório se vai pra lá vai pra direção. Eles brigam e deixa sem recreio** (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Peppa-pig, 8 anos).

Não gosto de levar bronca. Lá (na direção) é um lugar ruim. **Tenho medo de lá.** Não gosto do castigo, é uma coisa ruim (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Pollyana, 8 anos).

Castigo é ir pra direção. Diretores brigam com a gente (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Rússia, 8 anos).

Os castigos são ruins, mas é bom pra gente aprender a respeitar a tia, a não fazer ruindade. **Achei foi bom ficar sem recreio, um olhando para a cara do outro, é pra eles aprenderem** (essa menina estava referindo-se aos colegas que bagunçaram na aula de música e ninguém pode mais tocar instrumentos, só ficar em silêncio, até a aula acabar) (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Uva, 10 anos).

*Quando vai pra direção e fica sem recreio é ruim, porque brigam (os professores e coordenadores) e chamam os pais e os pais brigam e bate na gente. A aula de música é chata, pois se deixa o instrumento cair ou erra o professor não deixa mais tocar. Aí eu fico triste e com vergonha. **Acho que os professores não deveriam expor os alunos à vergonha, isso é castigo também, né?** Deveriam conversar em particular. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018 – relato de Unicórnio, 8 anos).*

Esses relatos impressionam, assim como os desenhos exibidos acima, pois revelam detalhes dos sentimentos das crianças em relação aos castigos que são impostos pela instituição escolar. Entendemos que no intuito de manter a ordem – também necessária para a organização e o desenvolvimento das atividades escolares – a equipe pedagógica da escola investe em sanções alternativas aos castigos corporais severos, antes vistos nas escolas de outros tempos. Identificamos, por meio das falas das crianças, que o castigo padrão também impunha repreensões corporais, mas essas são consideradas “normais” como: corpos silenciados, estáticos, enrijecidos, boca calada, repetidas cópias de texto, advertências verbais e escritas, mensagens vexatórias etc.

Nesta perspectiva, uma série de aparatos é utilizada como forma de melhor incidir na conformação desses corpos. Além da disciplina, o mobiliário, os tempos, os espaços e os preceitos higiênicos determinados para a constituição das escolas estão intimamente relacionados, definindo posturas e práticas aos escolares, como meios de controle e emergência para a efetivação do ensino.

Essas punições eram mediadas por três agentes diferentes: o professor, o coordenador pedagógico e os educadores sociais voluntários, entretanto a equipe gestora poderia aplicá-los, caso julgasse necessário. Contudo, um fato interessante foi identificar, nas falas das crianças, que elas apoiam as sanções disciplinares. Um exemplo é a fala de Peppa-pig, 8 anos: “As crianças merecem castigo quando aprontam demais. Desobedecer aos adultos, aos mais velhos, não dormir na hora que a professora pede e não fazer o que ela pede e fazer o que ela não autorizou, são motivos para receber castigo”, ou, ainda, o relato de Uva, 10 anos: “Achei foi bom ficar sem recreio, um olhando para a cara do outro, é pra eles aprenderem” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Por serem sujeitos ativos, as crianças agem sobre o mundo e participam da construção de suas vidas e da sociedade. Sabemos que as crianças reproduzem interpretativamente³³ (CORSARO, 2011) a cultura adulta e a cultura escolar. Assim,

³³ Ver p. 32 deste trabalho.

também como afirma Maria Manuela Ferreira (2002), partilham uma identidade social gerenciando ordens sociais instituídas pelos adultos. Desse modo, “a criança pode reproduzir ações violentas caso esteja em contato com elas [...]. Ela é capaz de reproduzir ou de até elaborar outras formas” (SILVA, J., 2016, p. 90). A violência à qual a autora se refere tem por base a classificação de Charlot (2002).

De acordo com este pesquisador, o conceito de violência escolar pode ser classificado em três níveis: o da violência propriamente dita, o das incivildades e o da **violência simbólica ou institucional** (grifo nosso). Sob a primeira categoria estariam os atos de violência física facilmente identificados pelo senso comum como tapas, chutes, mordidas, ferimentos em geral, vandalismo, crimes, entre outros. À sombra do segundo rótulo descreveríamos as humilhações, as palavras grosseiras, os xingamentos, a falta de respeito e de educação etc. Já na terceira classificação encontram-se as práticas que nem sempre são consideradas, por quem as pratica, como manifestações de violência, possivelmente por estarem arraigadas no cotidiano das escolas, como, por exemplo, a violência que se estabelece nas relações de poder em sala de aula, a delação (“dedo duro”) realizada por parte das crianças pelas infrações cometidas por colegas (CHARLOT, 2002).

Em conclusão, consideramos, nesta pesquisa, que as falas destacadas acima afirmam as crianças como participantes ativas nos processos de estabelecimento de regras e valores que regulam suas relações sociais entre pares e entre os adultos. Dessa forma, concretizam a existência de um corpo-castigo educado conforme regras veladas ou não, instituídas em substituição aos castigos corporais como o do uso da palmatória.

6.5 Corpo-brincante

É evidente que a educação do corpo se compõe de características multifacetadas, determinadas por todas as esferas da sociedade, “[...] quer seja na história das gestualidades carregadas de sofrimento, dor, sacrifício, tortura e dominação, ou ainda nas expressões corporais ligadas ao prazer, ao estético, ao sensível, ao gozo, à festa” (SILVA, Mauricio, 2000, p. 254). Reflexos diversificados assinam sua transfiguração ao passo das trajetórias nas quais está circunscrita. Assim, a agenda dos estudos sobre a educação do corpo perpassa por um conjunto de tempos e espaços evidenciados também nos ambientes escolares.

Nesse cenário, as crianças se apegam à ludicidade que se materializa no brincar, uma das atividades interativas de imenso significado. De acordo com Brougère (2000), a brincadeira é uma forma de ação social que é produzida por uma cultura generalizada e resulta em uma cultura lúdica específica. A brincadeira, portanto, é evidenciada pela apreensão e (re) significação, por parte da criança, de valores e aspectos da realidade em que se encontra. Assim, ao brincar, ela representa, imita, inventa, recria e reinterpreta o mundo, revelando-nos o que de fato ela é.

Dessa maneira, o corpo-brincante é um corpo que se move na espontaneidade da brincadeira, embalado pela memória afetiva, pela gestualidade aprendida, se nutre da coletividade e da mídia, porém também é o corpo que tem força e energia para lutar contra abusos, além disso, conforme conceitua Maurício Silva (2000),

[..] é aquele que se manifesta enquanto construtor de signos sociais subversivos e resistentes à ordem alienante. Trata-se, por conseguinte, do corpo portador de outras subjetividades. O corpo brincante é o *corpo lúdico*, ou seja, aquele que pensa, sonha, cria mundos [..] (SILVA, Mauricio, 2000, p. 261).

O corpo-brincante é diariamente evidenciado no ambiente das escolas-parque. Seja nos momentos de transgressão ou nas atividades orientadas, nas aulas de educação física, nas oficinas de capoeira, até mesmo nas aulas de teatro ou na ausência do professor. Constatamos que esse corpo pode se manifestar a qualquer momento. Na escola-parque 210/211Sul, esse corpo-brincante é retratado nos desenhos e falas das crianças, destacadamente, classificando-o como promotor de satisfação e alegria. Na maioria dos relatos, as crianças indicaram a escola-parque como favorita, comparada à escola-classe, pois nela poderiam brincar por mais tempo e assim assinalamos, entre outros relatos, a fala de Messi (8 anos) e o desenho de Pollyana (8 anos), representado na figura 41, respectivamente.

A escola-parque é boa e melhor que a escola-classe, porque posso brincar, e uma vez ouvi uma outra tia do jardim dizer que é brincando que se aprende. Não sei por que na outra escola, a escola-classe, não pode ser igual aqui, a gente poder brincar. Brincar é tão bom. Nosso corpo se mexe e fica leve (MESSI, 8 anos. DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Figura 41 - “Eu no jardim da escola”. O que mais gosto de fazer na escola-parque 210/211 Sul. Desenho de Pollyana, 8 anos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (jun./2018).

Já Pollyana (8 anos) se representou com uma face sorridente, brincando no jardim da escola perto das árvores e do auditório (que ela representou por meio do desenho de uma casa colorida), porque considera a área gramada em frente a esse prédio como o melhor lugar para poder dar cambalhotas, estrelinhas e expressar-se corporalmente. Revelou também que o auditório está retratado “por ser onde faz minhas peças de teatro e também gosto de ficar assistindo” (POLLYANA, 8 anos, DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Esses exemplos fornecem alguns elementos para a compreensão da importância do corpo-brincante diante de uma ordem social configurada por implacáveis rotinas moralizantes, em que o corpo em movimento, muitas vezes, é sinônimo de desobediência e indisciplina. A escola ainda prega a civilidade pela mimese de movimentos pré-estabelecidos como indicadores do bom entendimento das regras sociais, especificados em manuais de civilidade (ELIAS, 1994). Logo, não é à toa que as brincadeiras coletivas ocorrem primordialmente quando as crianças não estão sendo intensamente monitoradas pelos adultos.

Dessa maneira, percebe-se a materialização do corpo-brincante no tempo e espaços destinados ao recreio escolar. O recreio escolar, como argumenta Delalande (2001), é uma das poucas oportunidades em que as crianças encontram seus pares e compartilham, entre outras experiências, conhecimento, frustrações e brinquedos. O compreendemos como um espaço sociocultural próprio da infância, com sentidos e significados que podem ser atribuídos às relações entre os sujeitos envolvidos, as quais incluem alianças, conflitos, apropriação e (re)significação de espaços e também das práticas corporais. É um dos ambientes mais convidativos à exploração de relações de amizade e descobertas de brincadeiras. Não é à toa que, para a maioria das crianças, o recreio é a hora escolar mais esperada.

Barulho, desordem, gritaria, divisão do tempo entre o brincar e o lanche, filas, geladinhos, picolés, lanches variados, correria, diversão, pega-pega, polícia e ladrão, brincadeiras de lutinha, de roda, de amarelinha, danças, cantorias, jogos de futebol com bolas de papel ou garrafa plástica, chutes, gols marcados, água, risadas, empurrões, descanso das atividades realizadas em sala, olhares atentos, balas, pirulitos e chicletes, carrinhos, jogo de cartas, banheiro, choro, cochichos, fofocas, timidez, desejos, reticências, são alguns elementos que encontramos durante o recreio. Indubitavelmente, de um espaço para outro, os elementos e atividades variavam, outros se repetiam, mas o que de fato depreende-se desse momento são os sentidos sobre as relações ali estabelecidas.

No entanto, mesmo sendo um momento caracterizado pela livre espontaneidade de movimentos, gestos e brincadeiras, esse tempo não está livre da tutela dos adultos. O recreio é acompanhado por educadores sociais voluntários, coordenadores pedagógicos e pelo vigilante da escola. Assim, limites são estabelecidos e cobrados e uma educação é gestada através de uma liberdade corporal assistida. Durante o recreio, alguns espaços como o parque, a biblioteca, o auditório e os corredores de acesso às salas de aula são interditados, ou seja, o acesso das crianças ainda é restrito. O que se observou foram as brincadeiras nos espaços externos e no pátio coberto. Nesse sentido, atrevo-me a dizer que o recreio escolar também é interpretado e conduzido como um tempo e espaço de desordem e de caos, o qual merece vigilância apropriada para evitar grandes perturbações e manter a ordem.

Ademais, ressoam no desenrolar do recreio negociações explícitas e implícitas mediadas pelas próprias crianças. Percebe-se um conjunto de gestos e olhares por

meio dos quais as crianças qualificam ou reprovam seus pares. Olhares amáveis, sorrisos e cumplicidade se chocam com olhares sérios, virada de olhos, caretas, ofensas e ameaças de chamar um adulto. As próprias crianças fiscalizavam os comportamentos e condutas umas das outras, tanto no desenrolar das brincadeiras como na forma como cada uma agia com as demais.

Essa forma de interação nos possibilita uma percepção do que aprenderam em termos de socialização. Nesse sentido, concordamos com Corsaro (2002), uma vez que considera a socialização como um processo interpretativo-reprodutivo, no qual as crianças se apropriam da cultura dos adultos para produzir a própria cultura dos pares. Ao definirem uma ordem social própria, com relativa autonomia, as crianças expandem a política do bom andamento do tempo escolar, como não brigar, não xingar, não bater, não atrapalhar as brincadeiras dos colegas, entre outras. Assim, novamente nos apoiamos nas explicações desse autor. Para ele, ao (re)produzir essa apropriação, a criança expande “[...] a cultura dos pares (transforma a informação do mundo dos adultos de acordo com as preocupações dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta” (CORSARO, 2002, p. 117).

Em outras palavras, a existência do recreio pode criar condições, socialmente contextualizadas, para o exercício da cidadania, colocando em prática uma mediação política entre indivíduos ou grupos sociais (FRANCISCO, 2005). É essa autonomia de ação das crianças que nos permite considerá-las como atores sociais. Isso implica o reconhecimento de que elas têm “[...] capacidade de produção simbólica e de constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (PINTO; SARMENTO 1997, p. 20). Embora o recreio seja determinado pela estrutura escolar e supervisionado pelos adultos responsáveis, as crianças interagem entre elas, estabelecendo trocas, compartilhando amizades, brincadeiras e confusões que tornam a rotina escolar menos penosa.

Soares (2014, p. 223) destaca a educação do corpo como “[...] expressão de apurada atenção e sofisticada intervenção social em uma longa duração, os corpos guardam traços que podem ser apreendidos em diferentes registros [...]”, e isso significa dizer que se corporifica por meio de práticas socialmente apreendidas.

Logo, inferimos que as crianças, com suas brincadeiras e linguagens próprias, forjam interpretações, interações, desafios corporais e histórias, enfim, tramam sua cultura de pares, a qual é compreendida tal como descrita por Corsaro (2011, p. 128):

“[...] como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Por conseguinte, o corpo-brincante denota uma educação do corpo constituída por episódios de autoria e protagonizados pelas crianças. Desse modo, movimenta a ciranda da cultura, traz para a vida infantil uma relação com uma educação emancipadora, criativa, em sintonia com os preceitos anisianos, isto é, uma educação de “[...] formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e de conviver e de participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão” (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Por outro lado, assinalamos, nessa escola-parque, uma particularidade quanto à utilização do parque. Diariamente, ao adentrar no perímetro escolar construído, avista-se o parquinho, um tanque de areia branca, cercado com uma grade na cor verde e trancado com um cadeado. A arquitetura do parque é bem simples e conta com apenas seis equipamentos. Os seis equipamentos são dispostos um ao lado do outro e possuem cores monocromáticas (azul e vermelha). Os brinquedos disponíveis são um trepa-trepa, um escorregador, um conjunto com dois balanços, uma gangorra, um carrossel gira-gira e uma “passarela de macaco” (brinquedo tipo escada vertical e horizontal).

A figura 42, a seguir, evidencia as características arquitetônicas do parque, mas, sobretudo, reflete o anseio de uma criança em ocupar esse espaço, que curiosamente, durante toda permanência em campo, foi mantido fechado, independentemente da atividade realizada. Essa atitude proibitiva restringe, em parte, as linguagens típicas das crianças, seus desejos, sonhos, ações e reações, fantasias e realidade, devido à redução de seus lugares de referência e direito. Kishimoto (2001) entende o brincar como uma atividade social e cultural e que os equipamentos por si sós não se caracterizam inerentes a essa atividade, ou seja, sem a apropriação pelas crianças para significá-los, não passam de materiais fixos ou móveis decorando uma paisagem.

Figura 42 - A criança e o parque. Fotografia tirada durante o recreio da escola-parque 210/211 Sul



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (maio/2018).

Ao analisarmos a coletânea de trabalhos do grupo de pesquisa Imagem, identificamos, em parte das investigações, realizadas em escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de diversas regiões do Distrito Federal, que o tempo e o espaço do parque são representativos para a infância e seus atores, as crianças. As pesquisas de Machado (2013), Freitas (2015), Praça (2016) e Barreto (2018) revelaram que esse ambiente foi indicado como predileto, além de destinado às práticas corporais de diversas ordens como jogos, brincadeiras tradicionais, brincadeiras midiaticizadas, sem a utilização de brinquedos específicos (como brincar na areia) e outras de faz-de-conta, que remontam características e papéis designados socialmente (relações familiares, escolares e de trabalho), em síntese, materializaram as culturas infantis, conseqüentemente uma educação do corpo engendrada, especialmente pelas crianças.

Embora considerando o parque tempo e espaço de livre expressão corporal infantil, essa dinâmica de mantê-lo fechado gera uma reorganização desse ambiente, estabelecendo uma ordem e formas de brincar em cada lugar. Dessa maneira, o

corpo-brincante na escola vivencia a realidade que o cerca, adotando uma pluralidade de sentidos, marcada por diversos movimentos corporais, brincadeiras e expressividades balizadas por aspectos democráticos, bem como encontros e enfrentamentos com os processos disciplinantes e opressores.

6.6 Corpo-ordem x Corpo-desordem

Os modos de viver dos adultos caracterizam-se, sobretudo, pela construção dos tempos e espaços ordenados, pensados a partir de constitutivos de verdade, de uma verdade positiva, individualizada, na qual diretrizes propostas tendem a facilitar seu cotidiano. Essa prerrogativa espalha-se nas diretrizes educacionais, uma vez que a formação do homem adulto, trabalhador, responsável pela família é uma prerrogativa concedida à educação, de modo geral. Nesses termos visualizamos conflitos diretos e indiretos entre os adultos e suas convicções e as crianças, que ainda pensam o mundo de maneira lúdica. As crianças vivem suas infâncias por meio de inúmeras experiências, mas experiências que partem mais de suas subjetividades e não de maneira categórica. Assim chegamos ao paradoxo corpo-ordem x corpo-desordem.

Os processos de educação do corpo evidenciados nessa escola-parque foram marcados pelo controle gradativo das manifestações corporais, através de preceitos disciplinares condizentes com as normas institucionais e suficientemente adequadas ao convívio social. Considerando todos os encadeamentos resultantes das análises, inferimos a existência de um corpo-ordem que perpassa por todas as outras categorias de corpos mencionadas anteriormente.

O corpo-desordem, ao contrário, são os indicativos que se referem aos ajustamentos secundários³⁴ (GOFFMAN, 2001), que são “[...] os modos pelos quais as crianças distanciam-se [das regras institucionais], dando forma a uma infinidade de possibilidades de ação” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 63).

O corpo-ordem, na hora da higiene, revela condutas astuciosas de controle moral e cívico sobre os corpos infantis, tal como os registrados em manuais escolares

³⁴ O termo ajustamento é explicado por Goffman (2001) a partir de duas categorias: ajustamentos primários e ajustamentos secundários. Ajustamentos primários referem-se à integralização das crianças frente à ordem institucional adulta. Todavia o ajustamento secundário, entre outros fins, é atribuído às ações realizadas pelas crianças no intuito de distanciar-se dessas regras, seja por “[...] meio ilícitos, ou fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer” (GOFFMAN, 2001, p. 160).

de higiene. Os hábitos assépticos ocorriam em diferentes períodos do dia, especialmente em situações que precediam a alimentação e imediatamente após os momentos de alimentação, ao utilizar os sanitários, após o recreio e as aulas de educação física e a oficina de capoeira e logo após alguma atividade orientada em que as crianças sujassem as mãos, como nas aulas de desenhos e pinturas. Sem demora as crianças utilizavam esse tempo para espalharem-se pelo pátio e iniciarem alguma brincadeira coletiva ou individual. Músicas eram cantaroladas e as conversas emitiam estrondosas risadas. Brincadeiras com as pastas de dentes e maquiagens surgiam inesperadamente. Os educadores sociais que as acompanhavam, muitas vezes não se davam conta do que estava acontecendo, uma vez que eram muitas crianças e poucos adultos. Ameaças, na maioria das vezes, não surtiam efeito e assim quase sempre as crianças conseguiam permissão para essas peraltices. Assim, o corpo-desordem confluía em ações semiautorizadas.

Na hora da alimentação, o corpo-ordem determina duas ações corporais bem singulares uma da outra. Uma tem relação com o ato nutricional, enfatizando a manutenção da saúde física. Isto é, independentemente da sensação de fome era preciso alimentar-se no tempo estipulado. Outro ordenamento remete às representações culturais e sociais acerca das posturas adotadas à mesa, como “**mastigar devagar** e de boca fechada, não aproximar a cabeça do prato para comer, não comer com as mãos (mesmo que esteja perante carne com osso), não gesticular com os talheres ao conversar e **evitar gestos bruscos** e sobretudo não conversar” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Em ambas as orientações, foi exigido da criança o rígido cumprimento. Todavia, o reflexo do corpo-desordem expressava-se constantemente. Durante a rotina alimentar foi possível identificar momentos de muitas conversas e partilha de alimentos, além de um vínculo de afetividade e companheirismo, em situações nas quais o adulto fazia intervenções punitivas – “Se não comer todo o almoço, ficará sem recreio” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). De vez em quando o olhar da pesquisadora pairava em cenas nas quais expressões desse tipo eram verbalizadas. As crianças, por sua vez, combinavam uma vigília sobre os adultos enquanto dividiam entre si ou jogavam o alimento rejeitado.

O corpo-ordem, na hora do descanso, se manifestava no instante em que todos são obrigados a dormir – independentemente de sentirem essa necessidade. Deduzimos que, para muitas crianças, esse momento se tornou um tormento. Em

função daqueles que de fato desejam dormir, têm que ficar deitadas, mudas, sob o comando do tic-tac do relógio, sem fazer outra coisa qualquer. Contudo, mais uma vez, as crianças apresentavam seus ajustamentos secundários (corpo-ordem). Aquelas que não dormiam, optavam por brincar com o próprio corpo, com o lençol e o travesseiro ou ainda ficar conversando consigo mesmas ou com outro colega, em “volume” baixo – que aumentava com o desenrolar do assunto.

Em relação às atividades artísticas orientadas, identificamos que o corpo-ordem aparecia mais quando submetido à autoridade do professor do que às regras institucionais da escola-parque, isso é, a correlação entre a disciplinarização e o incentivo ao processo criativo dependeu muito mais dos princípios individuais que das orientações explícitas nos currículos escolares. Houve grupos de adultos que se pautavam somente em perspectivas tecnicistas e robotizadas, exigindo das crianças movimentos especializados e com alta destreza. Punições eram aplicadas e justificadas, caso as suas expectativas não fossem alcançadas.

Nestes momentos de ameaças e punições, um corpo-desordem surgia despercebido. Por exemplo: em uma das aulas de ensino de instrumentos musicais percebemos duas crianças sempre fora do ritmo das demais. O professor não conseguia identificá-las, mas toda a turma sabia de quem se tratava. À vista disso, a aula era interrompida e questionamentos acerca do que ocorria tomavam conta da aula. Entretanto, ninguém se manifestava – as respostas vinham em forma de cúmplices sorrisos ou de um forte coro: “Não sou eu”. Então, não sabemos se devido ao avançar da hora ou a um cansaço perante a situação, ou mesmo até por não a considerar uma falta grave, o professor não prosseguiu em seu interrogatório.

O que inferimos dessa situação foi a (re)significação pelas crianças do conceito de amizade que sempre é reforçado – especialmente em episódios de desentendimentos e brigas entre as crianças, em que os adultos discursam sobre como “é preciso cultivar amigos e não inimigos”, como é importante “ajudar quem precisa”, quando esse alguém está com “dificuldade em fazer algo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). As crianças já interiorizaram um lema que tem por base a expressão “do amigo a gente cuida” (SILVEIRA, 2014). De acordo Trevisan (2007, p. 56), “as crianças despendem grande parte do seu tempo com seus amigos e aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagens”. Essa negociação não verbal foi o que observamos e destacamos como corpo-desordem.

Até mesmo nos tempos e espaços do recreio percebemos um corpo-ordem representado por instruções proibitivas acerca de atividades que pressupunham riscos à integridade física das crianças, ou condutas que perturbavam o andamento ordeiro desse tempo e desses espaços. Atividades como correr em velocidade, correr sem olhar para a frente, subir em árvores e cercas e/ou brincar em espaços inapropriados ou desautorizados – sejam as proibições permanentes, no caso da ala destinada ao corpo administrativo da escola, ou nos vedados temporariamente – caso do parquinho e da piscina, que só eram acessados em momentos de aula, com a presença de um adulto.

Censuras a algumas brincadeiras também espelhavam esse corpo ordenado, por exemplo: as brincadeiras de lutinhas, de carregar colegas nas costas ou no colo, brincadeiras com a coruja que habitava em uma árvore da escola, entre outras. Apreensão de materiais e brinquedos não autorizados também era comum de acontecer durante o recreio. Materiais como as bolas trazidas de casa ou garrafas PET sempre eram alvos do confisco.

Essa determinação cautelosa gerava algumas tensões a ponto de percebemos algumas crianças bem prudentes em suas brincadeiras, enquanto outras se outorgavam o papel de vigilantes, recebendo, muitas vezes, o título de deladoras. Nesse caso, há que se considerar que tal atitude foge da coletividade e do companheirismo vistos em outros momentos. Segundo Rech Wachelke e Vizeu Camargo (2007), as pessoas não se orientam por uma única representação social frente a um dado objeto social, mas potencialmente por tantos quantos sejam os grupos de que os indivíduos tomam parte. Evidentemente em episódios nos quais há um “traidor”, parece razoável deduzir que tais atitudes também fazem parte da composição das culturas infantis e, por isso, evidenciam um corpo-desordem às avessas. Isto é, preferiram operar em prontidão aos ajustamentos primários.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada teve como objetivo analisar a educação do corpo de crianças nos diversos tempos e espaços da escola-parque 210/211 Sul, em Brasília-DF. Para esse fim, a pesquisa foi articulada a partir das informações produzidas por meio de observação participante, produção de desenhos, conversas com as crianças e imagens fotográficas por nós recolhidas em campo empírico. Amparamos nossas discussões nas concepções de infância e educação das ciências sociais, englobando os estudos da infância, que se apresentaram como um campo de conhecimento constituído por diversos referenciais teóricos, metodológicos e analíticos.

O interesse em destacar os dados produzidos a partir dos olhares das próprias crianças transita por uma nova concepção de pesquisa em consonância com os atuais estudos presentes na área da educação e da sociologia que apontam para a tentativa de compreender o período da infância em suas singularidades, procurando legitimar o indivíduo, desde a mais tenra idade, como cidadão de direitos.

Os pressupostos sobre infância e culturas infantis pautaram-se em aspectos abordados por Buss-Simão (2005, 2009); Corsaro (2005, 2009, 2011); Sarmento (2008, 2015), os quais compreendem a infância como categoria social e as crianças como sujeitos ativos que ressignificam a cultura adulta e a escolar, mas sobretudo produz suas próprias culturas. Sobre educação do corpo, fundamentamos nosso trabalho nos estudos de Buss-Simão (2012) e Carmen Lúcia Soares (1996, 2001, 2004, 2005, 2006, 2014), que abordam esse tema a partir de perspectivas socio-históricas, acreditando que a educação do corpo percorre múltiplos caminhos, tempos e espaços sociais, inclusive as instituições educacionais, sendo assim marcada por inúmeras formas de representações.

A escola-parque foi instituída como campo empírico, tendo em evidência sua importância no Plano de Construções Escolares de Brasília (TEIXEIRA, 1961), uma vez que em colaboração com as escolas-classe, contribui para uma educação integral de crianças, fundamentada em práticas de caráter esportivo, recreativo e artístico, retratando formas diversas de educação do corpo. Poucos são os pesquisadores que se propuseram a estudar essa tipologia educativa, dentre os quais destacamos Pereira *et al.* (2011), Pereira, Coutinho e Rodrigues (2018); Teixeira (1951, 1959, 1961, 1968, 1994); Wiggers (2003, 2009, 2011).

No campo da comparação, evidenciamos as trocas culturais (SCHRIEWER,

2013), nas quais o fundamental refere-se às rupturas de fronteiras nacionais e internacionais para que se ampliem os diálogos, analisando não apenas fatos, mas contextos, observando os sentidos culturais, sociais, políticos e históricos dos aspectos que envolvem a educação do corpo e a constituição da escola como espaço de propagação desse fenômeno.

A partir desse ponto de vista, a pesquisa em educação comparada existiu em nossa investigação como uma possibilidade de entrelaçarmos estudos diversos com uma finalidade única que é entender aspectos da educação e da educação dos corpos voltados à infância, considerando as formas de socialização infantil promovidas entre Estados Unidos e Brasil, na primeira metade do século XX (WIGGERS, 2018).

Nossa trajetória foi marcada por ações diversas: primeiramente, uma revisão sistemática de literatura que teve por objetivo identificar e analisar as tendências das pesquisas já realizadas nas escolas-parque de Brasília e dessa forma confirmar a centralidade de um estudo sobre a educação do corpo de crianças com foco nas suas perspectivas. Além disso, a revisão da literatura realizada contribuiu de forma decisiva para a escolha da escola-parque 210/211 Sul como campo central da nossa investigação empírica.

Esta revisão indicou que ao longo dos 58 anos de história da escola-parque, somente 25 produções, incluindo livros, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, foram desenvolvidas considerando as escolas-parque localizadas no Plano Piloto de Brasília. Avaliamos que esse é um quantitativo aquém do profundo significado que essa instituição possui para a história e a memória da educação do Distrito Federal. Assim, concluímos que estudos que evidenciem esse complexo educacional são caros à formação da história e da memória da educação de Brasília.

Outra ação refere-se a uma pesquisa exploratória realizada em cinco escolas-parque. Essa caminhada foi importante, tendo em vista que nos revelou que apesar de submeterem-se a um único currículo elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, cada escola-parque apresenta particularidades arquitetônicas, históricas e pedagógicas. Dessa forma, consideramos que cada espaço escolar deve ser investigado não somente pela sua presença no organograma da SEE/DF, mas sim pela possibilidade de diálogos fundamentais no processo de identificação de modos de educação do corpo e das culturas infantis.

Na escola-parque da 210/211 Sul evidenciamos que há uma educação do corpo que transita por todos os tempos e espaços. O corpo na escola é educado em

sala de aula – por todas as disciplinas, as que tratam diretamente ou não de questões relacionadas a ele, como educação física, dança, música, artes cênicas e visuais, mas sobretudo pelos hábitos rotineiros, como nos modos de alimentar-se, pelos cuidados com o corpo e com os dos outros, pelas vestimentas, pelas formas de castigos e prazeres, pelas brincadeiras e quaisquer outras maneiras que moralizam ou subvertem a dimensão corporal.

Identificamos nas aulas de educação física que as atividades não primavam por atividades físicas preparatórias para os esportes em nível de alto rendimento ou pelo desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras, ou ainda por técnicas corporais de manutenção da saúde, mas sim por jogos e brincadeiras com e sem a utilização de materiais (cordas, elásticos, cones, petecas, bambolês, bolas de diferentes materiais e tamanhos, bem como brinquedos diversos – bonecas, carros e cartinhas).

A prática da capoeira foi uma manifestação cultural expressada cotidianamente nas aulas de educação física. Essa atividade era ministrada por um educador social voluntário – o “Mestre Caxixi”. A capoeira realizada nessa escola-parque possui caráter multifacetado, abordando diversas interações pedagógicas dessa manifestação cultural, como a luta, a dança, os exercícios próprios do gingado, aprender a tocar os instrumentos, como berimbau e pandeiro, bem como conhecimentos acerca da história da capoeira.

Sobre as aulas de educação física, as crianças nos revelaram por meio de desenhos e conversas que as mesmas significam um tempo e um espaço destinado a brincadeiras livres. De um total de 14 desenhos, 10 produções corresponderam a atividades como correr livremente pelo gramado, brincar de pique-alto, brincar de polícia e ladrão, pular corda, brincadeiras diversas com o uso da bola (futebol, bobinho e queimada). Em conclusão, podemos afirmar que as crianças dessa escola-parque consideram as aulas de educação física proveitosas, divertidas e nas quais podem interagir com seus pares e constituir suas culturas infantis largamente.

Desse modo, apreendemos que a educação do corpo evidenciada nas aulas de educação física pautou-se por respeitar as particularidades das culturas infantis. Contudo, alguns aspectos peculiares à cultura escolar foram testemunhados. Arranjos disciplinares como a formação de fila e a aplicação de castigos faziam parte da rotina escolar. A fila apareceu em diversos tempos e espaços da escola-parque 210/211 Sul, pois é por meio dela que ocorre a organização e deslocamentos coletivos. Já os

castigos eram comumente aplicados nas crianças que subvertiam arranjos organizacionais impostos pelos adultos. Inferimos que essas atitudes são desdobramentos de uma lógica de disciplinamento das relações da vida social, seja na esfera do trabalho, da família ou da escola.

Nos demais tempos e espaços dessa escola-parque, verificamos a composição de diversos corpos que refletem as múltiplas formas de educação do corpo. Identificamos uma educação do corpo nos tempos e espaços de higiene, dos hábitos alimentares, das aulas de artes e música, do recreio. Assim os categorizamos: **corpo-saúde, corpo-artístico, corpo-midiático, corpo-brincante, corpo-castigo e corpo-ordem x corpo desordem.**

O corpo-saúde esteve atrelado à formação de hábitos individuais e sociais, como a prática diária de higiene, a forma de alimentar-se e o momento do descanso. Esse corpo foi entendido como resultado de implicações históricas, sociais e culturais que reverberam nos discursos disciplinares ao longo da formação das sociedades, destacadamente a sociedade industrial conhecida a partir do século IX. Sua dinâmica perpassa por um discurso regulador que impõe ao corpo limitações, autorizações e obrigações, que vão além de sua condição fisiológica.

O corpo-artístico representou os tempos e espaços multidisciplinares conferidos às artes dentro da escola-parque: artes cênicas, artes visuais e música. Em momentos diversos percebemos a fragmentação do corpo, ou seja, atividades com o objetivo de desenvolver a racionalidade dissociada das expressões corporais criativas. Entretanto, devido à sua própria essência, as artes carregam uma multiplicidade de possibilidades estética e expressiva que respeitam a individualidade biológica de cada criança, bem como favorece um diálogo imaginativo e interpretativo.

Já o corpo-midiático apresentou a relação das crianças com as mídias. Esse corpo corresponde a diversas práticas corporais que são reproduzidas a partir dos materiais, brinquedos, vestimentas, jogos de *videogame* e digitais, desenhos e filmes, bem como por influência de *youtubers*, quase sempre sem preceitos educativos que valorizem a criticidade, especialmente em relação aos valores sociais que são transmitidos nas interações entre as crianças e a mídia. Contudo, ainda percebemos que a mídia não é completamente determinante quando se trata da constituição da cultura lúdica e corporal infantil.

Constatamos que o corpo-brincante se manifestou em todos os tempos e espaços da escola, independentemente das atividades que eram propostas.

Entretanto, pôde ser melhor percebido durante o recreio, as aulas de educação física, as aulas de artes cênicas, nas brincadeiras e durante outras atividades livres. Esse corpo reflete nas crianças traços de euforia, prazer, alegria e divertimento. Analisando os desenhos produzidos pelas crianças, percebemos que essa categoria de corpo é retratada nos desenhos e falas das crianças, o que nos remete a uma pluralidade de sentidos, marcadas e balizadas por aspectos democráticos, porém também por encontros e enfrentamentos com os processos disciplinantes e opressores, considerando que as brincadeiras foram amplamente percebidas em momentos de transgressões.

Já o corpo-castigo evidenciou as punições aplicadas às transgressões das crianças diante das regras institucionais e adultocêntricas. Na escola-parque 210/211 Sul as crianças expressaram em seus desenhos esse corpo-castigo associado a sanções punitivas que têm por prerrogativa as idas à direção. Isto é, o castigo aplicado determina que as crianças sejam encaminhadas à direção e lá se estabeleçam outras ações como assinatura de advertências ou ligar para os pais e responsáveis. A educação corporal representada nessa categoria, o corpo-castigo, reflete conduta padrão observada na prática da obediência, do silêncio verbal e motor, da moral e da ordem.

O paradoxo corpo-ordem x corpo-desordem é a síntese de todos os demais corpos evidenciados. A cultura escolar e a cultura adulta caracterizam-se a partir da constituição de tempos e espaços ordenados, positivistas, em que as subjetividades são substituídas pela objetividade. Pressupondo que as crianças reverberam suas infâncias por meio das subjetividades e expressividades, os conflitos entre as gerações são explícitos. Enfim, concluímos com esta pesquisa que a educação dos corpos de crianças na escola-parque 210/211 Sul reproduz mecanismos disciplinares, ou seja, atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, os gestos e as atitudes de toda a comunidade escolar, todavia as crianças são as mais atingidas com a imposição de corpos submissos e dóceis.

De outro modo, observamos que as culturas infantis lúdicas e corporais foram forjadas em diversos momentos, especialmente nas aulas de educação física, na hora do recreio e nas aulas de teatro. Nesse sentido concluímos que a educação do corpo, nessa escola-parque, remete à composição de diversos tipos de corpos, ajustáveis aos propósitos aos quais são submetidos.

Por outro lado, vimos na concepção das escolas-parque um projeto curricular

diferenciado, no qual o ensino tradicional é complementado ou substituído por uma real possibilidade de mudança, na qual identificamos caminhos alternativos com intenções voltadas para uma formação humanizada, por meio de uma concepção em que as crianças são protagonistas de suas culturas infantis e conseguem expressá-las quase que naturalmente. A proposta pedagógica e os projetos arquitetônicos diferenciados proporcionam condições essenciais para uma educação do corpo, fundamentada em significações históricas, sociais, culturais, bem como biopsicológicas do ser humano.

Enfim, na escola-parque 210/211 Sul observamos um conjunto de ações, explícitas, outras vezes implícitas na rotina escolar que validaram dispositivos de controle do adulto sobre as crianças. Inferimos que, apesar de toda a perspectiva adotada em respeito às culturas infantis, as estratégias disciplinares não foram abandonadas, ou em uma hipótese pior, continuam multiplicando-se a ponto de as próprias crianças cobrarem umas das outras valores, gestos e padrões rígidos de comportamento individual e coletivo. Porém, um potencial transformador dessa rigidez é eminente, entretanto ainda depende de reflexões de diversas ordens.

Nesse sentido, este estudo buscou fortalecer as problematizações em torno da educação do corpo nos tempos e espaços da escola-parque 210/211 Sul, apresentando análises com base nos desenhos realizados pelas crianças referentes à prática da educação física e de todas as oficinas que estão a ela vinculadas, como a de capoeira e a de natação. Sugerimos, para os próximos estudos a respeito deste tema, que novas trilhas, a partir dos estudos sociais da infância, sejam construídas, contribuindo com a compreensão de diferentes formas de educação do corpo das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Evany Bettine; AZEVEDO-MARTINS, Anna Karenina; NUNES, Viviane Abreu. O corpo como espaço de aprendizagem: reflexões a partir das vivências de um grupo de teatro formado por adultos na maturidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 201-217, 2013.
- ALVES, Renato. Há 30 anos, Brasília se tornava Patrimônio Cultural da Humanidade. **Correio Braziliense**. Brasília, dez. 2017. Seção Cidades. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/12/07/interna_cidade_sdf,646122/ha-30-anos-brasilia-se-tornava-patrimonio-cultural-da-humanidade.shtml. Acesso em: 14 out. 2019.
- AMARO, Lúcia Elena Matos. “**Tem repetição, Professora?...**” Um estudo sobre a prática da merenda escolar e seus significados. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Desfiles cívicos escolares no Estado Novo: uma interpretação pelas fotografias. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 3, p. 269-276, jul./set. 2015.
- ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.
- ARAÚJO, Ana Maria. **Pedagogia teatral e diversidade cultural no contexto da escola parque 210/211 Norte – Brasília/DF**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ARAÚJO, Catarina Pereira de. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros Nogueira; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012.
- ARRUDA, Patrícia Cabral. Brasília: cidade planejada, identidade fluida. In: ENECULT - ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4. 2008, Salvador. **Anais [...]** Salvador, Bahia, 2008.
- ASSIS, Machado. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: FTD, 2010.
- AZEVEDO, Rodrigo. Escolas parque: por que o modelo pensado por Anísio Teixeira não deu certo. **Gazeta do povo**. Paraná, jan. 2018. Seção Educação. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escolas-parque-por-que-o-modelo-pensado-por-anisio-teixeira-nao-deu-certo-bf2rpd9rvhgsrv2nlx6w40its/>. Acesso em: 14 out. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARRETO, Aldecilene Cerqueira. **Brincadeiras de todos**: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BASTOS, Maria Alice Junqueira. A Escola-Parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). **AU - Arquitetura e Urbanismo**, v. 178, p. 42-45, 2009. Disponível em: https://revistaau.com.br/?redirect_to=https%3A%2F%2Frevistaau.com.br%2Fedicoes%2F. Acesso em: 12 set. 2019.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos**: homens por vir? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm/. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Intercomplementaridade e Centro Interescolar no Ensino de 1º Grau**. Brasília: MEC, 1973. (Série Ensino Fundamental).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 24 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-caderno-orientador-pnme/file>. Acesso em: 14 out. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Motrivivência**, Ano 17, n. 25, p. 163-172, dez. 2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Teias**, v. 10, n. 20, p. 1-16, ago./dez. 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. *In*: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da. (org.). **Corpo e infância: exercícios tensos de ser criança**. Por outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 259-279.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **O brincar, a cultura da criança e a escola: possibilidades na educação física escolar**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba, São Paulo, 1998.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. *In*: MÜLLER, F. (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CHAHIN, Samira B. Cidade, escola e urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira. *In*: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO, 14., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2016. Tema: Cidade, arquitetura e urbanismo: visões e revisões do século XX. Disponível em: <https://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Interfaces**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHAVES, Mirian, Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista brasileira de educação**, São Paulo: Anped, n. 11, p. 86-99, maio/ago. 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_09_MIRIAM_WAIDENFELD_CHAVES.pdf. Acesso em 31 out. 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Elder Silva; ZABOLI Fabio; KUHN, Roselaine. Educação de crianças na creche: implicações para o corpo infantil. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos

Aires, Ano 18, n. 182, 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 14 set. 2018.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (eds.). **Diálogos com William Corsaro**: teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Claudia da Silva. **Educação Musical**: práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico. 1996. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord.). **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005. p. 64-79.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 137-161.

DELALANDE, Julie. **La cour de la récréation**. Pour une anthropologie de l'enfance. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. **A escola-parque em Brasília**. Brasília: SEC/FEDF, 1974.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia. **Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal**. Brasília: FEDF, 1993.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia. **Orientação Pedagógica nº 19 – Escolas Parque**. Brasília: FEDF, 1989/1990.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia. **Escolas Parque** – Uma Proposta de Diretriz Operacional-1996. Brasília, p. 1-12, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 4. ed. Brasília, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Escola-parque 307/308 Sul. **Projeto Político Pedagógico 2012**. Brasília, p.1-225, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Cultura. **Patrimônio cultural**: educar para preservar. *In*: SANTOS, J. D. L. (coord.). Série Nina. Brasília: Subsecretaria do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Brasília: SEE/DF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 15**, de 11 de fevereiro de 2015. Regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, DF, 2015a.

DISTRITO FEDERAL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). Superintendência do Iphan no Distrito Federal. **Superquadra de Brasília**: preservando um lugar de viver / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasília, DF, 2015b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais, Brasília: SEE/DF, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. Escola-parque 210/211 Sul. **Projeto Político Pedagógico 2018**. Brasília, p. 1-135, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2018c.

DUARTE, Maria de Souza. **Educação pela arte numa cidade nova**: o caso Brasília. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

DUARTE, Maria de Souza. **A Educação pela arte**: o caso Brasília. Brasília: Thesaurus, 1983.

DUARTE, Hélio de Queiroz. Escola Classe, Escola Parque. *In*: DUARTE, Hélio de Queiroz. TAKIYA, André (org.). **Escola-classe, escola parque**. 2. ed. São Paulo: FAUUSP, 2009.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESCOLANO, Augustín; VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: ESCOLANO, A.; VIÑAO FRAGO, A.

Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. O jogo da capoeira em jogo. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 59-74, jan. 2006.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 1[43], p. 229-250, 2004.

FERNANDES, Josiane Regina Pejon; LOBO DA COSTA, Paula Hentschel. Pedagogia da natação: um mergulho para além dos quatro estilos. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 5-14, jan./mar. 2006.

FERRARI, MÁRCIO. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. **Nova escola**. Pensadores da Educação. São Paulo, out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FERREIRA, Jaime Ricardo. **O programa Mais Educação:** as repercussões da formação docente na prática escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, 2014.

FERREIRA, Marcílio Mendes; GOROVITZ, Mateus. **A invenção da superquadra**. Brasília: IPHAN, 2008.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “... **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**”. As crianças como actores sociais e a (re) reorganização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Porto. Porto, Portugal, 2002.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. **Construção de laços pelas experiências com as escolas parque de Brasília:** a história de vida de duas professoras de música. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena. Práticas corporais infantis e currículo: Ludicidade e ação no cotidiano e escolar. *In*: ARROYO, M., G.; SILVA, M. R. da. (org.). **Corpo e infância:** exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 280-300.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira. “**Zê, tá pertinho de ir pro parque?**” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FREITAS, Grace. **Brasília e o projeto construtivo brasileiro**. Brasília: Zahar, 2007.

FREITAS, Tayanne da Costa. **A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GARCIA, Cláudia da Conceição; GABRIELI, Maria Cecília Filgueiras Lima. A arquitetura da escola parque e da escola classe na concepção de Anísio Teixeira e dos ideários de Lúcio Costa. *In*: PEREIRA, E. W; COUTINHO, L. M; RODRIGUES, M. A. M. (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. Brasília: UnB, 2018. p. 194-214.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico”. *In*: GEERTZ, C. (org.). **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85-107.

GLEYSE, Jacques. A carne e o verbo. *In*: SOARES, C. L. (org). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina: imagens de mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GOMES, Paula Botelho; SILVA, Paula; QUEIRÓS, Paula. **Equidade na Educação Física e Desporto na Escola**. Porto: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto, 2000.

GOMES, Zélia Fernanda Fonseca. **Desenho Infantil: Modos de interpretação do mundo e simbolização do real**. Um estudo em sociologia da infância. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, 2009.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUEDES, Maria Luiza. Nos Primórdios da palmatória. Igreja Católica não é responsável pela invenção do castigo físico, mas legitimou a punição corporal com sua prática e reflexão. **Educação**, São Paulo, set. 2011. Seção Notícias. Disponível em: <https://www.revistaeducanbvccao.com.br/nos-primordios-da-palmatoria/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

GURGEL, Verônica. Práticas de professores de violão em Escolas Parque de Brasília. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2.,

2012. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, p. 652-659, 2012. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2487/1816>. Acesso em: 15 set. 2018.

GURGEL, Verônica. **Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília**: uma pesquisa descritiva. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAVEAU, Claude. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 379-389, 2005.

KEHL, Renato. **A fada hygia**: primeiro livro de hygiene. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**: estudos sobre educação, São Paulo, v. 5, p. 01-07, jul. 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa** [online], v. 27, n. 2, p. 229-245, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022001000200003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 19 ago. 2019.

KNOENER, Sandra Heinz. **O ensino das artes na escola**: a ótica dos professores de Educação Infantil. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Joaçaba, 2006.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 233-244, 2010.

LE BOULCH, Jean. **A Educação Psicomotora**: A psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE GOFF, Jacques. **Para um novo conceito de idade média**: tempo, trabalho e cultura no ocidente. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1979.

LEME, Deborah Raquel Rosin Delphino de Moraes. **Conceituação e desenvolvimento da escola parque em Brasília, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo de 1931 a 2013**. 2013. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade Mackenzie, São Paulo, 2013.

LEMOS, Maria Beatriz Miranda. **Manifestações de resistência em oficinas de fanfarra e percussão**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LINHALES Meily Assbú. **A escola, o esporte e a “energização do caráter”**: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935).

2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LIRA, Marina de Azevedo. **Escola Parque 303/304 Sul**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Porto: Ed. Minho, 1969.

MACHADO, Sheila da Silva. **Vivo ou Morto?** O corpo sob olhares de crianças. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

MAGALHÃES, Aloisio. **E Triunfo?** A questão dos bens culturais no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MALET, Régis. Do Estado - Nação ao Espaço - Mundo: As Condições Históricas da Renovação da Educação Comparada. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89. p. 1301-1332, 2004. Disponível em <http://cedes.preface.com.br/>. Acesso em: 29 set. 2015.

MALOUF, David, B.; SCHILLER, Ellen, D. Practice and research in special education. **Exceptional Children**, v. 61, n. 5, p. 414-424, mar. 1995.

MARÇAL, Viviane Gomes; SOARES, Gustavo Brandão Nogueira; SOUZA, Henor Artur. Análise de elementos arquitetônicos: cobogós e fachadas ventiladas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 12.; ENCONTRO LATINOAMERICANO DE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 8., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília/DF, 2013.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. **Pequenos enredos nas escolas parque de Brasília**: o que contam as crianças sobre a aula de música. 2016. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; PADRO, P. D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas-Parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. *In*: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINSKI, I. (org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP** – programa para a reconstrução da nação brasileira: 1952-1964. Brasília: INEP, 2005. p. 143-158.

MARTINS, Alice Fátima. O ensino das artes nas escolas parque. *In*: PEREIRA, E. W. *et al.* (org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: UnB, 2011. p. 231-251.

MEAD, Margaret. The Primitive Child. *In*: MURCHISON, C. (ed.). **A Handbook of Child Psychology**. Worcester: Clark University Press, 1931. p. 669-687.

MEDINA, Josiane, *et al.* As representações da dança: uma análise sociológica. **Movimento**, v. 14, n. 2, p. 99-113, 2008.

METELSKI, Michele; CARMINAT, Celso João. As prescrições higienistas de leitura e escrita para a escola: 1917-1953. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 88-119, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música**: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 1992. Dissertação (Mestrado). Escola de Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1992.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **Brasília**: a construção da nacionalidade - um meio para muitos fins, 1956 - 1961. Vitória: Edufes, 1998.

MORENO, Andrea. **Corpo e ginástica num Rio de Janeiro** – mosaico de imagens e textos. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal *Malê Debalê*, em Salvador (BA). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

OLIVEIRA, Simone Santos de; XAVIER, Cleber Cardoso. **Brasília X5**: 50 anos de artes visuais em Brasília. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, 2011.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. *In*: Petruccelli, J. L.; SABOAI, A. L. (org.). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Estudos e Análise – informação demográfica socioeconômica. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, v. 2. p. 83-99, 2013.

PASOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. Organizado por Michel Lahud. Tradução Michel Lahud e Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 49-56, 2007.

PEREIRA, Alessandro Guimarães. **Arquitetura escolar**: notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PEREIRA, Regiane Silva Nascimento. **Jogos Eletrônicos e a Cultura da Convergência**. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: UnB, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; CARVALHO, Pedro Mesquita de. Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. *In*: PEREIRA, E. W. *et al.* (org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: UnB, 2011. p. 104-120.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria Franca. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, MG, 2006. Tema: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria de Franca. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. *In*: PEREIRA, E. W. *et al.* (org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: UnB, 2011. p. 161-178.

PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: UnB, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, maria Alexandra Militão. Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória. Brasília: UnB, 2011.

PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 76-111.

PRAÇA, Thainá Rodrigues de Moura. **Práticas Corporais Infantis em Campo**: a relação infância e corpo em uma escola do campo do Distrito Federal. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

PUCHTA, Diogo Rodrigues. **A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de constituição da Educação Física como disciplina escolar (1882-1926)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

QUITZAU, Evelise Amgarten. **Associativismo ginástico e imigração alemã no Sul e Sudeste do Brasil (1858-1938)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RECH WACHELKE, Joao Fernando; VIZEU CAMARGO, Brígido. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, México, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007

RIBEIRO, Álvaro Maurício Moura Paz. **Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **RBCE**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, 2005.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre los modos de practicar Educación Física en la Educación Infantil. **Estudios Pedagógicos**, v. 38, p. 105-119, 2012.

RIZZI, Adriana. **Dança na escola parque para crianças de 4ª série do ensino fundamental**. 2011. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ROCHA, Laryssa Mota Guimarães. **Uma história da dança em escolas de Brasília: Memórias da escola-parque do período de 1960 a 1974**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ROSA, Simone Menezes da. **Escola parque da natureza de Brazlândia: utopias educacionais**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O príncipezinho**. Porto, Portugal: Livraria Lello, 2017.

SANTOS, Simone Regina da Silva. **A Influência dos Desenhos Animados na Construção da Subjetividade Infantil**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAEMA, Ariqueme, Rondônia, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, 2015.

SCHRIEWER, Jürgen. Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 275-297, 2013.

SILVA, Andreza Barroso da. **Dança**: a Capoeira como procedimento para a construção de um processo criativo em Dança Contemporânea. 2012. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no Programa Mais Educação. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 61, p. 202-218, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640523/8082>. Acesso em 31 out. 2019.

SILVA, Joane; SOUSA, Celita Maria Paes de. Dança, corpo e movimento: formas de expressão na educação infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PA, 2015.

SILVA, Juliana Pereira da. **Violência na educação infantil**: apreensão dos sentidos e significados docentes. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SILVA, Lucas Contador Dourado da. **Proposta Pedagógica da Capoeira na Educação Infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, Maurício Roberto. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar**: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu? 2000. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2000.

SILVEIRA, Cayenne Ruschel da. **“É invisível”**: os modos que as crianças pequenas encontram para “burlar” as normas da escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252314>. Acesso em: 9 ago. 2019.

SOARES, Carmen Lúcia. O corpo nosso de cada dia: para onde ele caminha? **Motrivivência**, Ano 7, n. 16, p. 1-3, mar. 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação. *In*: SOARES, C. L. (org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. Práticas Corporais: invenção de pedagogias? *In*: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (org.). **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em educação física. v. 1. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, M. A. T. (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. ix-xiv.

SOARES, Carmen Lúcia. ZARANKIN, Andrés. Arquitetura e educação do corpo: notas indiciais. **Rua**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 23-35, 2004. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640763>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, ano 11, v. 12, n. 13, p. 49-64, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2014. p. 219-225.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. **Physicamente vigorosos**. Medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SOUSA, Lucia Alencastro Valentim de *et al.* **Levantamento das características do aluno superdotado e/ou talentoso**. Brasília: FHDF, 1979.

SOUSA, Marlucy do Socorro Aragão; MELO, Dorilene Pantoja. O pensamento higienista de educação em José Veríssimo e a formação da criança. *In*: SIMPÓSIO DO MARANHÃO OITOCENTISTA, 3., 2013, Maranhão. **Anais [...]**. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2013. Tema: Impressos no Brasil do século XIX.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Apresentação. *In*: PEREIRA, E. W. *et al.* (org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: UnB, 2011. p. 9-11.

SOUZA, Edilson. **Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro** – o projeto educacional de Brasília (1960) e o programa especial de educação – I PEE Rio de Janeiro (1980). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Milena Cristina Aragão. Castigos Escolares: Representações e Práticas de Professoras Aracajuanas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - EDUCON, 10., 2016, São Cristovam - SE. **Anais [...]**. São Cristovam - SE, v. 10, n. 1, p. 1-17, set./2016. Disponível em: www.educonse.com.br/xcoloquio. Acesso em: 22 nov. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA JÚNIOR, Maurício *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **RBCE**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391- 411, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES [online]**, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, José Pereira de; KUNZ, Elenor. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 459-470, abr./jun. 2016.

TAKIYA, André. Da importância desta reedição. *In*: DUARTE, Hélio de Queiroz. TAKIYA, André (org.). **Escola-classe, escola parque**. 2. ed. São Paulo: FAUUSP, 2009.

TANI, Go. Perspectivas para a Educação Física Escolar. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 61-69, jan./dez. 1991.

TAVARES, Luiz Carlos Vieira. **O corpo que ginga, jogo e luta: a corporeidade na capoeira Aracaju**: IFS, 2018.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância em língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Santa Catarina, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Um presságio de progresso. **Habitat**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 175-177, 1951. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/pressagio.html>. Acesso em: 22 abr. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, 1959. Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm. Acesso em: 14 out. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, 1961.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TERRA, Alessandra Matos. **Corpos que dançam na diversidade e na criação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afetos entre crianças – A construção social de sentimentos na interação de pares. *In*: DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 41-70.

TUBINO, Manuel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.

VASCONCELOS, Maria Paula de Almeida. **Sonho, memória e educação: a construção do brasileiro**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, Santa Catarina, Ano XIII, n. 19, dez. 2002.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 61-75, maio/ago. 2003.

VAZ, Alexandre Fernandez. Dos corpos infantis em ambientes educacionais. **Cadernos de Formação - RBCE**, v. 9, n. 2, p. 47-56, set. 2018.

VIEIRA, Sergio Luiz de Souza. **Capoeira: Origem e História**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Educação a distância e história: uma análise do projeto educacional de Brasília, da década de 1960**. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Continuada e a Distância) – Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil, Brasília, DF, Brasil, 2009.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Educação física escolar em Brasília, na década de 1960. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 137-157, jan./ mar. 2011.

WIGGERS Ingrid Dittrich. Origens das Escolas-Parque de Brasília: um estudo comparado entre o *playground movement*, os Parques Infantis de São Paulo e as Escolas-Parque de Brasília. **Relatório Técnico**. Brasília, 2018. 31p. (Edital FAP-DF 08/2016 – Seleção pública de propostas de Pesquisa Histórico-Documental sobre Memória, Identidade Cultural e Patrimônio Material e Imaterial de Brasília).

WIGGERS Ingrid Dittrich; MARQUES, Isabela Ribeiro, FRAZZI, Mariana Ziloti. Escola parque de Brasília: um olhar sobre a educação do corpo. *In: PEREIRA, E. W. et al. (org.). Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: UnB, 2011. p. 254-275.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escolas parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte**. 2013. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Arte. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

XAVIER, Cleber Cardoso. As Escolas Parque de Brasília: Escola Parque 313/314 Sul. *In: V COLETIVO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE (COMA)*, 5., 2014, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Tema: Território expressivos: pesquisa e criação. p. 66-75.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escola parque**. Apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino da arte no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Arte) – Instituto de Arte. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

ZANIRATO Silvia Helena; RIBEIRO, Wagner Costa. Patrimônio cultural: a percepção da natureza como um bem não renovável. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, n. 51, p. 251-262, 2006.

APÊNDICE A - CARACTERIZAÇÃO E DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS DA TURMA MARROM



Bernardo
(8 anos)

Escolha do nome fictício: porque gosta do nome.

Onde mora: condomínio Entre Lagos, Paranoá – DF.

Família: vive com a mãe e mais dois irmãos.

Características físicas: magro, pela branca³⁵, cabelos crespos com um corte baixo.

Aspectos sociais e afetivos: é uma criança que tenta realizar todas as atividades propostas, mas percebo que sente dificuldades intelectuais em acompanhar o restante da turma. Apresenta inabilidades para resolver problemas com seus colegas de escola e se esquivava de interagir com os colegas, especialmente quando não o deixavam participar das brincadeiras. Durante a minha presença aproximou-se muito de mim, tanto que me acompanhava, especialmente durante o recreio, para todos os lugares, mostrando os ambientes e falando das atividades escolares.

O que mais gosta na escola-parque: “é jogar futebol e fazer aula de música, mas gosto muito da aula de capoeira, ela me ajudará contra os bandidos, apesar que agora não posso fazer porque ‘tô’ com as duas pernas enfaixadas para corrigir meu andar.”

O que menos gosta na escola-parque: ir para a direção, porque tem um tio lá que briga muito.

Sobre castigo: tem medo de levar uma suspensão ou advertência.

Durante o recreio: brincar de pega-pega e pique-esconde. Diz brincar na quadra de esporte e no pátio.

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: futebol de sabão e vôlei nas aulas de educação física.

³⁵ Para a descrição da cor da pele, foram considerados dados constantes no estudo de OSÓRIO (2013, p. 88) encomendado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. As classificações de acordo com o IBGE são: preta, branca, amarela e parda. A partir do diálogo com as crianças, consideramos apenas as cores de pele preta, branca e parda.



Coelhinha
(9 anos)

Escolha do nome fictício: considera o coelho um animal bonitinho e fofinho e tem dois em casa.

Onde mora: condomínio Entre Lagos, Paranoá – DF.

Família: vive com o pai, a mãe, duas irmãs e uma prima.

Características físicas: pele parda, cabelo crespo, quase sempre amarrado no estilo maria-chiquinha e algumas vezes com as mechas emaranhadas, estilo *dreads*.

Aspectos sociais e afetivos: na sala de aula é bem comunicativa e desenvolta ao realizar atividades corporais e ao tocar os instrumentos musicais. Contudo é uma menina que não demonstra ter imagem positiva de si, assim relatou que fica triste quando os colegas apontam alguma característica física da qual não gosta. “Não gosto que os outros me provoque, quando acontece eu chamo a tia ou vou na direção contar ‘pros’ tios. Tem menino que fica me chamando de cabelo ‘pixaim’ e de feia. Tia, sei que isso é *bullying*, aí eu falo ‘pros’ tios mesmo.”

O que mais gosta na escola-parque: desenhar, brincar no parquinho. Diz que tem saudade de brincar no parque, já que hoje só quem brinca são os pequenos. Também gosta de brincar de pique-esconde.

O que menos gosta na escola-parque: de pique-alto, e explicou que é o que menos gosta porque as meninas não aceitam alguns piques e acabam roubando na brincadeira e ela não gosta disso. Diz não gostar de nenhuma injustiça, mentira, durante as brincadeiras. “Não gosto quando a tia coloca os desenhos no mural e os outros rasgam.”

Sobre castigo: relata que às vezes são merecidos, especialmente quando os outros praticam *bullying*.

Durante o recreio: sempre a observava com o mesmo grupo de meninas fazendo atividades como maquiar, correr, outras vezes só ficava conversando e lanchando.

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: não quer mudar nada na escola-parque.



Filipa
(8 anos)

Escolha do nome fictício: uma personagem da novela à qual assiste.

Onde mora: Ceilândia – DF.

Família: vive com a mãe, duas tias e uma prima.

Características físicas: pele parda, cabelos crespos sempre penteados com trançinha estilo rastafári.

Aspectos sociais e afetivos: na sala de aula é bem comunicativa e sempre sorridente. Conversa com todos os colegas e gosta muito de estar perto da professora. Apresentou aspectos de liderança em grupo e bom relacionamento nas atividades em grupo; demonstra iniciativa na resolução de pequenos conflitos. Apresentou organização e responsabilidade durante as atividades e brincadeiras. Brinca expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

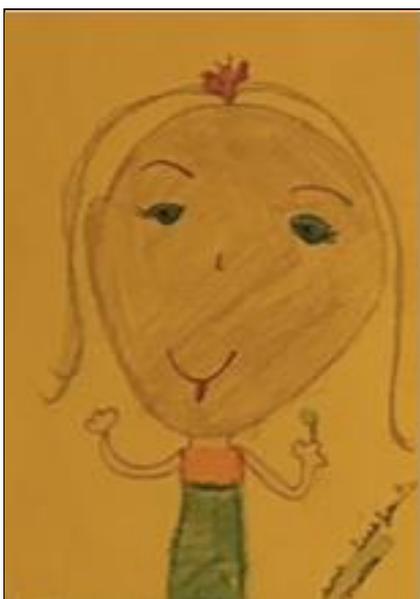
O que mais gosta na escola-parque: revelou gostar de brincar na grama da escola, gosta de fazer estrelinha, de pique-cola e pique-alto. Brinca na hora do recreio, na sala de jogos (sala multiuso) e no pátio da cantina. “Gostava mais das aulas de educação física quando era natação, mas depois das férias vai ter novamente, aí será o que eu mais gosto de fazer aqui na escola-parque.”

O que menos gosta na escola-parque: aula de capoeira, mas relata que tem que fazer. Acha o tio bravo. Não gosta quando ele fala que vai levar para a direção.

Sobre castigo: tem medo de ir para a direção, porque pode ser expulsa ou ter que mudar de escola e assim ficar longe da prima.

Durante o recreio: passa a maior parte do tempo brincando com suas amigas e prima, correndo pela grama, fazendo malabarismos, como “plantar bananeira” e estrelinhas.

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: gostaria que os professores ouvissem as crianças e as deixassem explicar quando acontecesse alguma coisa errada.



Gabi
(8 anos)

Escolha do nome fictício: porque gosta do nome.

Onde mora: Jardim ABC, cidade Ocidental – GO.

Família: vive com a mãe, o padrasto e o filho do padrasto.

Características físicas: é uma menina alta e magra, pele preta, cabelos cacheados e longos, sempre penteado no estilo rabo de cavalo.

Aspectos sociais e afetivos: menina carinhosa com colegas e professora. Ativa corporalmente, quase não fica quieta. Toda vez que eu a observava estava se movimentando. Nos poucos momentos em que conversamos, demonstrou desenvoltura quando se expressava oralmente. Durante suas brincadeiras nunca está sozinha. Gosta muito de brincar de lutinha e de bola com os meninos.

O que mais gosta na escola-parque: revelou gostar de brincar: pular corda, pique-esconde e pique-alto. Além disso, diz gostar da aula de capoeira, pois pode fazer estrelinha e gingar.

O que menos gosta na escola-parque: “Não gosto da aula de música, porque não se faz mais nada além de tocar instrumentos musicais, esse horário podia ser pra brincar de pique-alto, é muito mais legal. Ah, tia, vou falar uma coisa: não gosto do tio da música porque ele grita com as crianças e pede silêncio toda hora.”

Sobre castigo: não respondeu sobre isso.

Durante o recreio: disse preferir o recreio da escola-classe, pois lá participam desse momento com as crianças grandes.

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: disse que queria que a escola tivesse duas piscinas para mais turmas fazerem aula ao mesmo tempo. Acha também que os professores poderiam falar mais baixo, sem gritar.



Goku
(9 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu o nome por ser de uma personagem do seu desenho favorito.

Onde mora: Asa Sul – DF.

Família: vive com o pai, a mãe e o irmão.

Características físicas: menino magro, alto, pele branca, cabelos escuros com um corte baixo.

Aspectos sociais e afetivos: criança falante, sorridente e atenciosa com todos. Expressa seus sentimentos com clareza, valorizando o outro como forma de reconhecimento e amizade. Demonstra confiança e companheirismo. Além disso, gosta de conversar sobre seus medos, sonhos, fantasias, demonstrando claramente seus sentimentos. Em vários momentos relatou sobre a história de sua família na sua cidade natal, a Síria. Relatou que a família saiu de lá devido aos constantes conflitos. Diz ter morado em vários países, entre eles os Estados Unidos. No Brasil já morou em São Paulo. Percebo que gosta muito de jogar bola e de aprontar pegadinhas juntamente com seu melhor amigo, o Messi, mas sabe pedir desculpas.

O que mais gosta na escola-parque: gosta da oficina de capoeira, pois gosta de diversas lutas, como boxe e UFC.

O que menos gosta na escola-parque: “não gosto quando a tia briga com a gente.”

Sobre castigo: “esse ano ainda não fui para a direção, mas ano passado ia sempre, porque era muito ‘danado’, mas não gostava de ir, pois o diretor brigava muito e dava muita ocorrência, inclusive chamava os pais.”

Durante o recreio: gosta de jogar bola, mas também de brincar de estalinho e bafo.

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: não informou sobre isso.



Hartur
(8 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu o nome, pois sempre achou um bonito nome, mas desde que começasse com a letra H.

Onde mora: no Paranoá – DF, em uma chácara com muitas outras casas.

Família: vive com a sua vó, seu primo e sua mãe.

Características físicas: menino magro, pele parda, cabelo liso, sempre com um penteado geométrico quadrado.

Aspectos sociais e afetivos: é um menino bem extrovertido e comunicativo. Não para quieto, a todo instante está pulando, cantando ou brincando. Relaciona-se bem com os colegas, os professores e demais funcionários; participa das atividades em grupo e coopera com os demais colegas, além disso apresenta senso de liderança. Diz sonhar em ser um jogador de futebol profissional. Está sempre fazendo referência a robôs (tanto que se desenhou com características físicas de um).

O que mais gosta na escola-parque: de tudo, pois tem muitas atividades legais: teatro, aula de música, brincadeiras, futebol, pique-pega e natação. Gosta muito da aula de capoeira. “Vou descer a pancada de capoeira.” Com esta fala ele quer dizer que se alguém mexer com ele, ele revidará por meio da capoeira.

O que menos gosta na escola-parque: ficar na direção, pois já ficou várias vezes. Diz que o tio da coordenação briga e lhe dá ocorrência, daí a sua mãe briga.

Sobre castigo: Diz que vai muito para a direção porque conversa e brinca muito fora do horário, mas não gosta de ir pra lá.

Durante o recreio: gosta de brincar de futebol e pique-pega.

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: que na escola tivesse um tempo em cada aula para que eles pudessem conversar, além de ter uma televisão para assistirem aos jogos de futebol. Queria também que os professores brigassem menos com eles.



Joyce
(9 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu esse nome pois era o nome que sua mãe queria para ela, mas não ficou sendo esse, pois seu irmão escolheu outro.

Onde mora: São Sebastião – DF.

Família: vive com a mãe, o pai, um irmão, duas cadelas e um passarinho.

Características físicas: menina magra, alta, pele preta, cabelos encaracolados, sempre penteados com tranças.

Aspectos sociais e afetivos: é uma menina que não demonstra ter imagem positiva de si, apesar de ser bastante agitada (sempre realizando movimentos ginásticos, independentemente do tempo e espaço) e apresenta preferência por atividades individuais. Não é uma criança frequente nas aulas e quando perguntei o motivo, ela disse que acorda tarde e nem sempre consegue pegar o transporte.

O que mais gosta na escola-parque: disse que gosta do espaço que a escola tem, porque assim pode fazer muitas atividades divertidas, como jogar futebol e brincar com os amigos. Revelou gostar também da oficina de capoeira, pois gosta de cantar as músicas e jogar capoeira. Além disso, também indicou gostar da aula de música, porque aprende a tocar os instrumentos. Mas acha ruim quando os instrumentos caem no chão e o tio não a deixa mais tocar.

O que menos gosta na escola-parque: explicou: “não gosto de apanhar de graça no futebol, aí começo a briga e às vezes tenho que sair da brincadeira.” **Sobre castigo:** não gosta quando toda a turma é castigada mesmo sem motivo.

Durante o recreio: gosta de brincar de futebol, de lutinha, fazer estrelinha e dar cambalhotas.

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: que tivesse aula de balé, ginástica e judô. E que os professores não fossem tão bravos.



Larissa Manoela
(9 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu esse nome porque é o nome de uma atriz/cantora da qual gosta muito.

Onde mora: P-Norte, em Ceilândia – DF.

Família: vive com a mãe, o pai e uma cadela chamada “Myla”.

Características físicas: menina magra, pele preta e cabelos cacheados.

Aspectos sociais e afetivos: é uma criança bem sorridente e que tem amizade com todos da sala, expressa seus sentimentos com clareza e participa das atividades em grupo, porém é bastante infrequente. Quando perguntei o motivo de faltar às aulas, não quis responder.

O que mais gosta na escola-parque: brincar no parquinho, embora tenha relatado que este ano não brincava mais, pois já havia crescido e na escola-parque somente as crianças pequenas é que podem brincar no parque. Relatou gostar muito da aula de capoeira, porque movimenta o corpo e também porque usa uma roupa legal.

O que menos gosta na escola-parque: não gosta da aula de música, “pois o professor é muito bravo, ele grita com os alunos. Mas gosto de tocar o pandeiro.”

Sobre castigo: não respondeu sobre esse assunto.

Durante o recreio: gosta de pular corda e brincar de pique-alto.

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: disse que mudaria o horário do parque para que todos pudessem usá-lo.



Messi
(8 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu esse nome porque é o nome do seu jogador de futebol preferido.

Onde mora: no núcleo rural Lago Oeste, em Sobradinho – DF.

Família: vive com a mãe, o pai, a sua avó e uma cadela.

Características físicas: é um menino alto e magro, de pele branca e cabelo liso.

Aspectos sociais e afetivos: sempre sorridente e criativo. Em sala de aula faz as atividades na correria, pois nunca quer ficar por último e perder minutos de recreio. Quando acabava as tarefas eu percebia que ficava brincando de luta de “espadas” (lápiz) com o seu amigo Goku. Durante a minha presença na escola, foi uma das crianças que mais gostou de contar as suas histórias. Em nossas conversas relatou as aventuras realizadas com seus amigos. Contou que na casa nova brinca muito com a sua avó. Eles brincam de pula pirata, dominó, pega vareta, jogam bola. Relatou inúmeras histórias de aventura, mas pediu que eu escrevesse que sente “saudade de quando morava no apartamento porque era na Asa Sul e era muito bonito, e ainda tinha um esconderijo, que era um buraco com grama falsa”, onde ele, Goku e um primo guardavam brinquedos de espionagem. “A gente espionava as meninas, minhas vizinhas. A gente olhava pela janela quando elas estavam no *youtube*. agora só brinco com a vó e com o ‘Tristão’. Tristão é meu amigo imaginário.”

O que mais gosta na escola-parque: jogar futebol. “Posso jogar no recreio, na aula de capoeira e na aula de educação física.”

O que menos gosta na escola-parque: brincar de pular corda. Explicou que não gosta de pular corda “porque bate no pé e porque bate no rosto.”

Sobre castigo: “já tive muitas advertências no jardim de infância, porque fugia da escola”. Destaca que no jardim de infância os castigos não eram pesados, lá eles apenas tinham que fazer dobraduras. “Aqui o castigo é ficar sem recreio uma semana, isso é ruim. Agora os professores são barra pesada. Tenho medo de ser expulso da escola. No jardim não podia ser expulso. Um dos castigos mais chatos é escrever texto na aula de artes e assim não faço mais a aula. Na aula de música, se deixar cair o instrumento, não faz mais a aula. Na direção não pode dar um ‘piu’ senão fica até um mês sem recreio.”

Durante o recreio: brincar com os jogos do *tablet*. Ele brinca com *games* de futebol e lutas (*Evo shark evolution, Clash of clans, Frontier* e *Fifa 2018*).

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: que tivesse aula de judô e queimada porque é um jogo muito divertido.



Neymar
(8 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu esse nome porque é o nome do seu jogador de futebol preferido.

Onde mora: Itapoã – DF.

Família: vive com a mãe, uma irmã e um tio.

Características físicas: é um menino de pele parda, magro, cabelo liso.

Aspectos sociais e afetivos: apresentou-se ser bastante inquieto, o que o impede de participar ativamente das atividades propostas, e devido a isso está sempre recebendo broncas dos professores. Mas é muito sorridente, mesmo quando gritam com ele. Percebi que ele gosta de implicar com os demais colegas. Quase sempre o vejo fazendo brincadeiras consideradas de mau gosto com alguma menina, por exemplo: chamá-la de feia. Outra vez o vi importunando o Bernardo devido ao fato dele estar com as duas pernas enfaixadas. Entretanto, sabe pedir desculpas e perdoar.

O que mais gosta na escola-parque: gosta da escola-parque porque nela pode correr à vontade. Relatou gostar da oficina de capoeira, especialmente quando o professor propõe que façam gingados dentro da roda.

O que menos gosta na escola-parque: não gosta da aula de música, porque nunca sabe tocar os instrumentos de maneira correta.

Sobre castigo: não gosta, pois vai muito pra direção.

Durante o recreio: “tia, prefiro o recreio da escola-classe, porque não tem mesa de pingue-pongue. Gosto mesmo é de brincar na minha casa, com meus brinquedos (carrinhos, pingue-pongue, carreta, *skate*) e bicicleta é o que mais gosto.”

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: queria que na escola-parque “não tivesse diretor, porque ele é muito bravo, queria só o vice-diretor, porque às vezes é legal.”



Pepa-pig
(8 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu esse nome porque foi o que lembrou: “tia, pode ser esse?”

Onde mora: São Sebastião – DF.

Família: vive com a mãe e um irmão.

Características físicas: menina de pele preta e cabelos cacheados. Todos os dias utiliza no cabelo um enfeite de uma rosa. É bem vaidosa – está sempre usando batom na cor vermelha, com as unhas pintadas, enfeite no cabelo e com uma bolsa de urso.

Aspectos sociais e afetivos: menina bem extrovertida, comunicativa e sorridente, mas às vezes mostrou-se agressiva com alguns coleguinhas. Diz gostar de provocar os colegas. “Acho graça quando alguém erra na aula, daí fico rindo mesmo”. Brinca expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

O que mais gosta na escola-parque: “da aula de educação física. O tio deixa uma parte livre para brincar. Também gosto muito das aulas de artes plásticas, pois posso desenhar, pintar e trabalhar com tinta. Gosto de tocar flauta e pandeiro.”

O que menos gosta na escola-parque: “Acho meio triste quando os tios gritam, mas é com razão. Não é possível ficar o tempo todo quieta, né?”. Revelou não gostar das meninas empurrando umas às outras. “Não gosto de briga, já me empurraram e me senti triste e fui na direção e a menina nunca mais fez.”

Sobre castigo: “é quando o tio deixa sem fazer aula, quando alguém erra muito ou faz bagunça, então tem que ter castigo mesmo, pra aprender.”

Durante o recreio: revelou gostar de pular corda, de bambolê, de pique- pega, pique-alto e de jogar futebol com os meninos. “Ah, no recreio a gente pode brincar no pátio, no campo de grama, na quadra e no banheiro, lá a gente se esconde e conversamos sobre as brincadeiras, vamos brincar.”

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: revela que gostaria de um almoço diferente, um almoço melhor. “Também poderia ter mais tempo de recreio.”

Pollyana³⁶
(8 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu esse nome porque é o nome de seu personagem favorito em uma novela infantil.

Onde mora: Jardim ABC, Cidade Ocidental – GO.

Família: vive com a mãe, o padrasto e dois irmãos.

Características físicas: menina magra, alta, de pele parda, cabelos crespos penteados, na maioria das vezes, com um coque no alto da cabeça.

Aspectos sociais afetivos: apresenta um bom relacionamento com todos com quem convive. Também demonstra ter imagem positiva de si, é sorridente e alegre. Participa das atividades em grupo demonstrando interesse e cooperação.

O que mais gosta na escola-parque: revelou gostar da sala de multiuso, pois parece um ginásio. “Lá tem mesa de pebolim, cama elástica, um monte de bambolês e outros brinquedos. Tem também colchonetes que dá pra gente fazer cambalhotas sem machucar.” Gosta também do auditório, porque é onde pode fazer sua encenação em uma peça de teatro, além disso é onde pode assistir a várias apresentações artísticas.

O que menos gosta na escola-parque: os castigos.

Sobre castigo: tenho medo de ir pra direção. Não gosto de levar bronca. “Lá é um lugar ruim.”

Durante o recreio: “o recreio é o melhor, pois a gente pode brincar do que quiser. Eu brinco com as minhas amigas.”

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: disse que gostaria que os professores agissem com mais paciência e sem brigar.

³⁶ Não há registro do autorretrato.



Rússia
(8 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu esse nome porque gosta muito de futebol e quis homenagear o local onde aconteceu a Copa do Mundo de futebol em 2018.

Onde mora: Santo Antônio do Descoberto – GO.

Família: vive com a mãe e três irmãos.

Características físicas: menina magra, de pele branca, cabelos longos e lisos. Parece não se preocupar muito com vaidade, pois seus cabelos quase sempre estão sem pentear, além disso está sempre de calça de moletom e tênis.

Aspectos sociais e comportamentais: apresentou ser bem comunicativa e expressiva em sala de aula. Demonstrou ter imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, assim expressava seus sentimentos com clareza. Todavia apresentou também ser bastante desconfiada. A impressão que tive ao conversarmos individualmente foi de repressão de suas falas e sentimentos. Demorou a autorizar que eu fizesse a gravação, em quase todo o tempo falou bem baixinho. Parecia estar inquieta, pois a todo momento mexia em sua garrafa de água. Parecia que queria que aquilo acabasse logo. Tive essa percepção desde o primeiro dia em que iniciei as observações, pois ela me olhava desconfiada e quando nos encarávamos não desviava o olhar – fazia algumas caretas e a senti bem arredia. Também quase não falava comigo. Todavia, após a nossa conversa individual, logo após a produção do primeiro desenho, ela se aproximou muito de mim e começou a contar várias histórias e a mostrar o funcionamento da escola-parque.

O que mais gosta na escola-parque: “gosto daqui, pois é legal e tem um monte de coisa para fazer, e se ficar em casa, não tem nada de legal”. Gosta de jogar futebol. Mas gosta também de brincar de pique-esconde, no horário do recreio.

O que menos gosta na escola-parque: da direção, “lá eles brigam com a gente.” Revelou também não gostar muito das aulas de capoeira e das aulas de música, pois não tinha os instrumentos que gosta (piano e violão). Daí comentou que em casa, sozinha, tenta aprender a tocar o violão.

Sobre castigo: “é bem ruim”.

Durante o recreio: gosta de jogar futebol e brincar de pique-esconde. Evidenciou que prefere brincar com os meninos, pois as meninas não a deixam brincar. Ela relatou que pede e as meninas dizem não.

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: que tivesse aula de piano e violão.



Unicórnio
(8 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu esse nome porque ama unicórnios e tem pelúcias no quarto inteiro.

Onde mora: Asa Sul – DF.

Família: vive com a mãe e dois irmãos.

Características físicas: é uma menina de pele branca, cabelos lisos e longos. Unicórnio é uma menina bem vaidosa, sempre com esmaltes na unha, batom na boca e uma tiara no cabelo, assim como se retratou no desenho acima.

Aspectos sociais e comportamentais: é uma menina que apresenta bom relacionamento com todos com quem convive. É dedicada e caprichosa. Sempre parece obedecer às regras da escola e dos professores. Também a observei participando das atividades em grupo demonstrando interesse e cooperação. Brinca expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

O que mais gosta na escola-parque: revelou gostar do recreio e das aulas de educação física. “Tia, é a melhor aula, de todas.” Unicórnio enfatizou que gosta muito da escola-parque, mas também gosta da escola-classe, pois consegue estudar matemática – que ela adora, bem como “porque a professora é muito legal, pois deixa beber água e usar banheiro e no recreio pode ficar com os grandes.”

O que menos gosta na escola-parque: apontou não gostar da aula de música, porque “se deixar o instrumento cair ou errar, o professor não me deixa mais tocar aí fico triste e com vergonha.”

Sobre castigo: “não gosto quando vai pra direção e fica sem recreio, porque brigam e chamam os pais e os pais brigam e batem.”

Durante o recreio: “no recreio tem tempo pra brincar, conversar, beber água e banheiro. Brinco de muitas coisas: de pique-pega, pique-alto, converso, pulo corda, jogo bola. E ainda olho o que tem de lanche”

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: não respondeu a essa pergunta.



Uva
(10 anos)

Escolha do nome fictício: escolheu porque é a sua fruta preferida.

Onde mora: Valparaíso – GO.

Família: vive com a mãe, com a tia, uma irmã e um cachorro. Mas durante a semana mora com a avó na região administrativa de Santa Maria – DF.

Características físicas: alta, pele branca, cabelos longos e escuros.

Aspectos sociais e comportamentais: Uva é a criança mais velha da turma. Conforme ela disse, é a mais velha, pois reprovou de ano duas vezes, porque “já caí várias vezes e bati a cabeça, por isso reprovei, a psicóloga disse de tenho problema de deficiência intelectual.” Ela se mostrou carinhosa, alegre e tímida. Mas apresentou um bom relacionamento com colegas, professores e demais funcionários. Percebi que participa ativamente das atividades em grupo, mas durante o recreio, por exemplo, não brinca com outras crianças – fica conversando com uma prima que estuda em outra sala.

O que mais gosta na escola-parque: relatou que gosta de ficar conversando com sua prima embaixo das árvores que tem na escola-parque.

O que menos gosta na escola-parque: “não gosto de atividades que tenha que movimentar muito, tipo pular corda, pois cansa as pernas.”

Sobre castigo: disse que os castigos são ruins, mas são necessários para organizar a escola e para que todos aprendam a respeitar a professora e a não fazer maldades.

Durante o recreio: percebi que quase sempre fica andando pela escola e conversando com sua prima.

O que gostaria que tivesse de diferente na escola-parque: disse que não precisava mudar nada.

APÊNDICE B - QUADRO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Quadro 3 - Quadro das produções científicas sobre as escolas-parque de Brasília em teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e livros: 1979-2017.

Instituição		Autor	Orientador	Título	Tipo	Ano	Escolas-Parque
1	Fundação Educacional do DF	Lucia Alencastro Valentim de Sousa <i>et al.</i> (org.)	-	Levantamento das características do aluno superdotado e/ou talentoso	Livro	1979	313/314 Sul
2	Faculdade de Educação/ UnB	Maria de Souza Duarte	Fernando Correia Dias	Educação pela arte numa cidade nova: o caso Brasília	Dissertação	1982	-
3	Editora Thesaurus	Maria de Souza Duarte	-	A educação pela arte: o caso Brasília	Livro	1983	-
4	Instituto de Artes/UnB	Claudia da Silva Costa	-	Educação Musical: práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico	Dissertação	1996	-
5	Faculdade de Educação/ UnB	Maria Beatriz Miranda Lemos	Irene Tourinho	Manifestações de resistência em oficinas de fanfarras e percussão	Dissertação	1998	-
6	Faculdade de Educação/ UnB	Orlando dos Santos Oliveira Filho	Altair Macedo Lahud Loureiro	Expressões imagético-simbólicas e organizacionalidade antropolítica: um estudo culturanalítico com professores de uma escola parque em Brasília	Dissertação	2001	-
7	Faculdade de Educação/ UFSC	Ingrid Dittrich Wiggers	Selvino José Assmann	Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia	Tese	2003	210/211 Norte
8	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/ UnB	Alessandro Guimarães Pereira	Antônio Carlos Cabral Carpintero	Arquitetura escolar: notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília	Dissertação	2007	307/308 Sul

	Instituição	Autor	Orientador	Título	Tipo	Ano	Escolas-Parque
9	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/USP	Hélio Duarte	Organizado por André Takiya	Escola Classe, Escola Parque	Livro	2009	-
10	Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Biblioteconomia/UnB	Verônica Silva de Lima	Dulce Baptista	Biblioteca da escola-parque 210 Sul: estudo de caso	TCC (graduação)	2009	210/211 Sul
11	Universidade Aberta do Brasil - UAB/UnB	Ingrid Dittrich Wiggers	Eva Waisros Pereira	Educação a distância e história: uma análise do projeto educacional de Brasília, da década de 1960	TCC (especialização)	2009	210/211 Norte
12	Faculdade de Educação/UnB	Maria Paula de Almeida Vasconcelos	Laura Maria Coutinho	Sonho, memória e educação: a construção do brasileiro	Dissertação	2011	Escolas-Parque Plano Piloto
13	Universidade de Brasília	Eva Waisros Pereira <i>et al.</i> (orgs.)	-	Nas asas de Brasília	Livro	2011	-
14	Faculdade de Educação Física/UnB	Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro	Ingrid Dittrich Wiggers	Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças	Dissertação	2012	210/211 Norte
15	Faculdade de Educação/UnB	Jaime Ricardo Ferreira	Lívia Freitas Fonseca Borges	O programa mais educação: as repercussões da formação docente na prática escolar	Dissertação	2012	-
16	Instituto de Artes/UnB	Cleber Cardoso Xavier	Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa	Escolas parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte	Dissertação	2013	Escolas-Parque Plano Piloto
17	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Universidade Prebisteriana Mackenzie - SP	Deborah Delphino	Roberto Righi	Conceituação e desenvolvimento da escola parque em Brasília, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. De 1931 a 2013	Dissertação	2013	Escolas-Parque Plano Piloto

	Instituição	Autor	Orientador	Título	Tipo	Ano	Escolas-Parque
18	Instituto de Artes Departamento de Música/UnB	Eudes de Carvalho Braga	Delmary Vasconcelos de Abreu	O ensino de violão em grupo: um estudo de caso na escola parque 210/211 Norte	TCC (graduação)	2013	210/211 Norte
19	Instituto de Artes Departamento de Música/UnB	Veronica Gurgel Bezerra	Maria Isabel Montandon	Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília: uma pesquisa descritiva	Dissertação	2014	-
20	Faculdade de Educação/ UERJ	Edilson Souza	Ciomar Macedo de Faria	Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – o projeto educacional de Brasília (1960) e o programa especial de educação – I PEE Rio de Janeiro (1980)	Tese	2014	307/308 Sul
21	Faculdade de Educação Física/ UnB	Laryssa Mota Guimarães Rocha	Ingrid Dittrich Wiggers	Uma história da dança em escolas de Brasília: Memórias da Escola-Parque (...) de 1960 a 1974	Dissertação	2016	307/308 Sul
22	Instituto de Artes/UnB	Olívia Augusta Benevides Marques	Delmary V. de Abreu	Pequenos enredos nas escolas parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música	Dissertação	2016	Escolas- Parque Plano Piloto
23	Instituto de Artes/UnB	Ana Maria de Araújo	Luciana Hartmann	Pedagogia Teatral e Diversidade Cultural no contexto da Escola Parque 210/211 Norte - Brasília -DF	Dissertação	2016	210/211 Norte
24	Instituto de Artes/UnB	Arthur de Souza Figueirôa	Delmary Vasconcelos de A breu	Construção de laços pelas experiências com as escolas parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música	Dissertação	2017	210/211 Norte

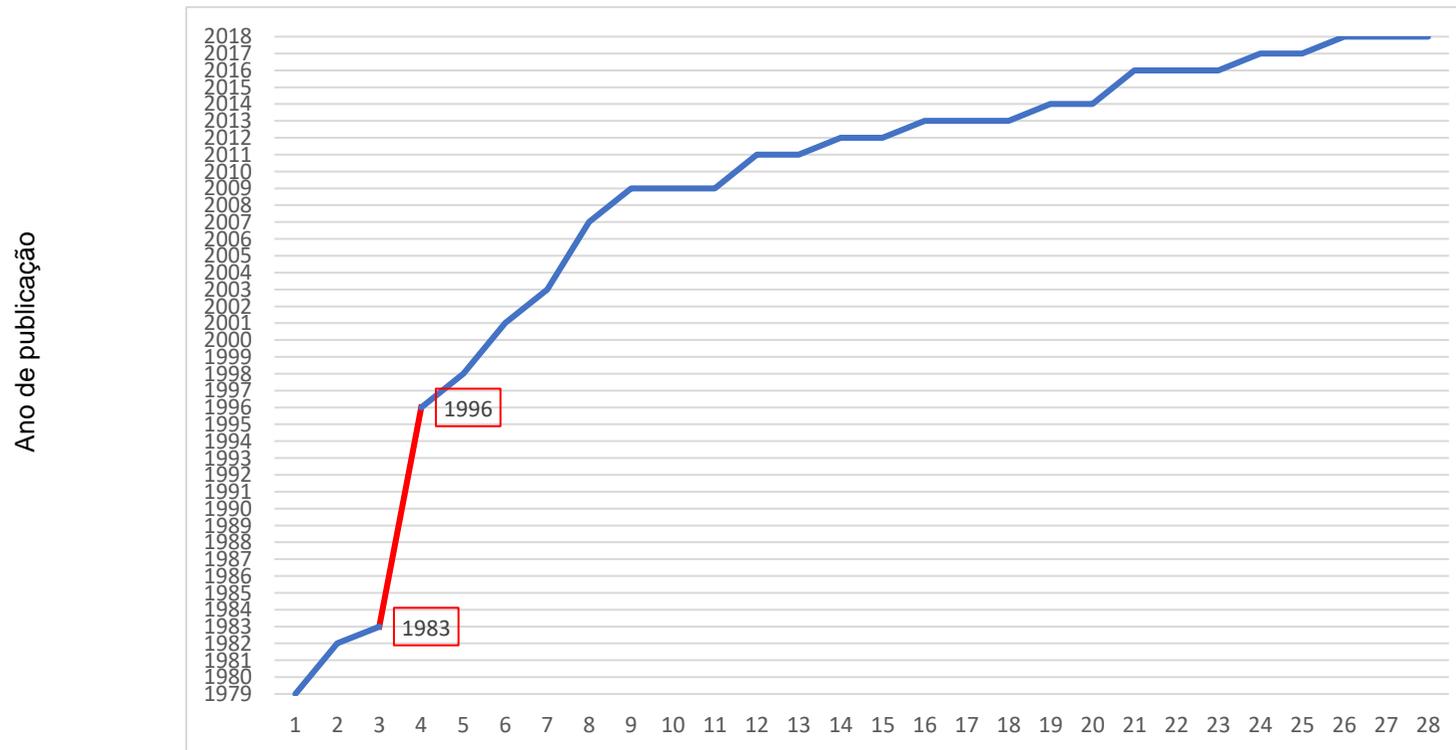
Instituição		Autor	Orientador	Título	Tipo	Ano	Escolas-Parque
25	Instituto de Artes/UnB	Cleber Cardoso Xavier	Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa	Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino da arte no Brasil	Tese	2017	307/308 Sul
26	Faculdade de Educação/UnB	Maria Andreza Costa Barbosa	Maria Lídia Bueno Fernandes	Imagens da cidade, da escola e da vida: sobre arte, espaços e tempos na escola parque-DF	Dissertação	2018 ³⁷	210/211 Norte
27	Instituto de Artes/UnB	Hugo Nicolau Vieira de Freitas	Anna Paula da Silva	A Produção Artística Infantil nas Escolas Parque da Cidade de Brasília Como Patrimônio Artístico e Cultural	TCC (especialização)	2018	313/314 Sul
28	Instituto de Artes/UnB	Ricardo Cruccioli Ribeiro	Emerson Dionísio Gomes de Oliveira	Festa das regiões da escola parque 313/314 sul: sobre a diversidade e o patrimônio cultural no ambiente escolar	TCC (especialização)	2018	313/314 Sul

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (out./2019).

³⁷ As produções localizadas no ano de 2018 não foram incluídas no texto final de revisão de literatura porque a realização da mesma ocorreu no ano de 2017.

APÊNDICE C - GRÁFICO

Gráfico 1 - Produções acadêmicas sobre as Escolas-parque de Brasília: 1979-2018



Legenda

- Anos com publicações

- Anos sem publicações

Quantidade de publicações

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (out.2019).

ANEXO A – DESENHOS DAS CRIANÇAS: O QUE MAIS GOSTO E O QUE MENOS GOSTO NA ESCOLA-PARQUE 210/211 SUL

Coelhinha (9 anos)



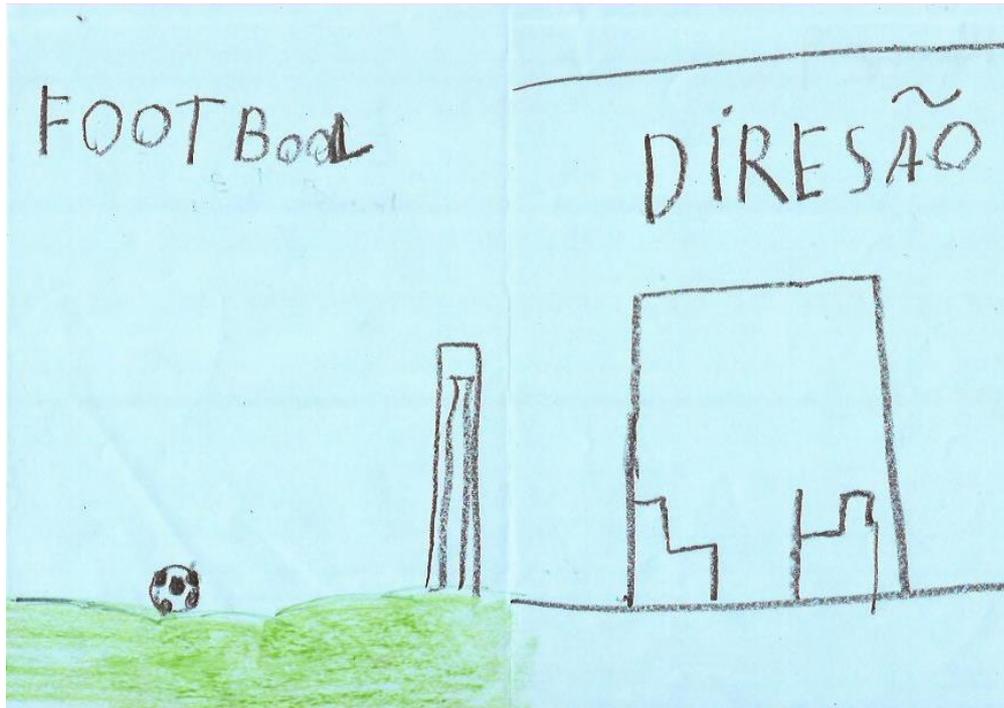
Filipa (8 anos)



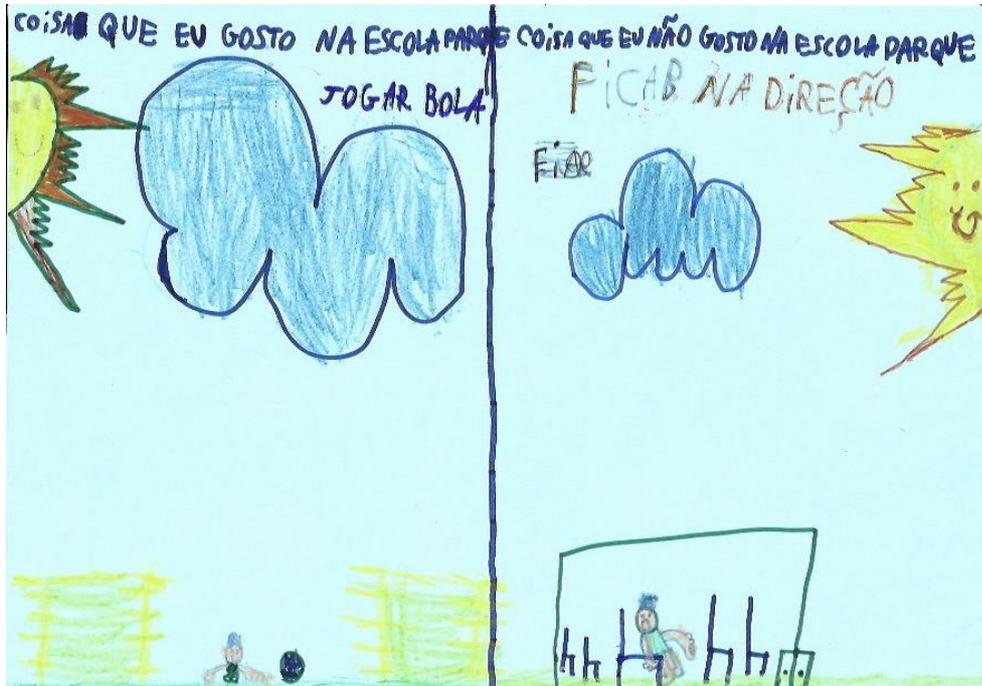
Gabi (8 anos)



Goku (9 anos)



Hartur (8 anos)



Joyce (9 anos)



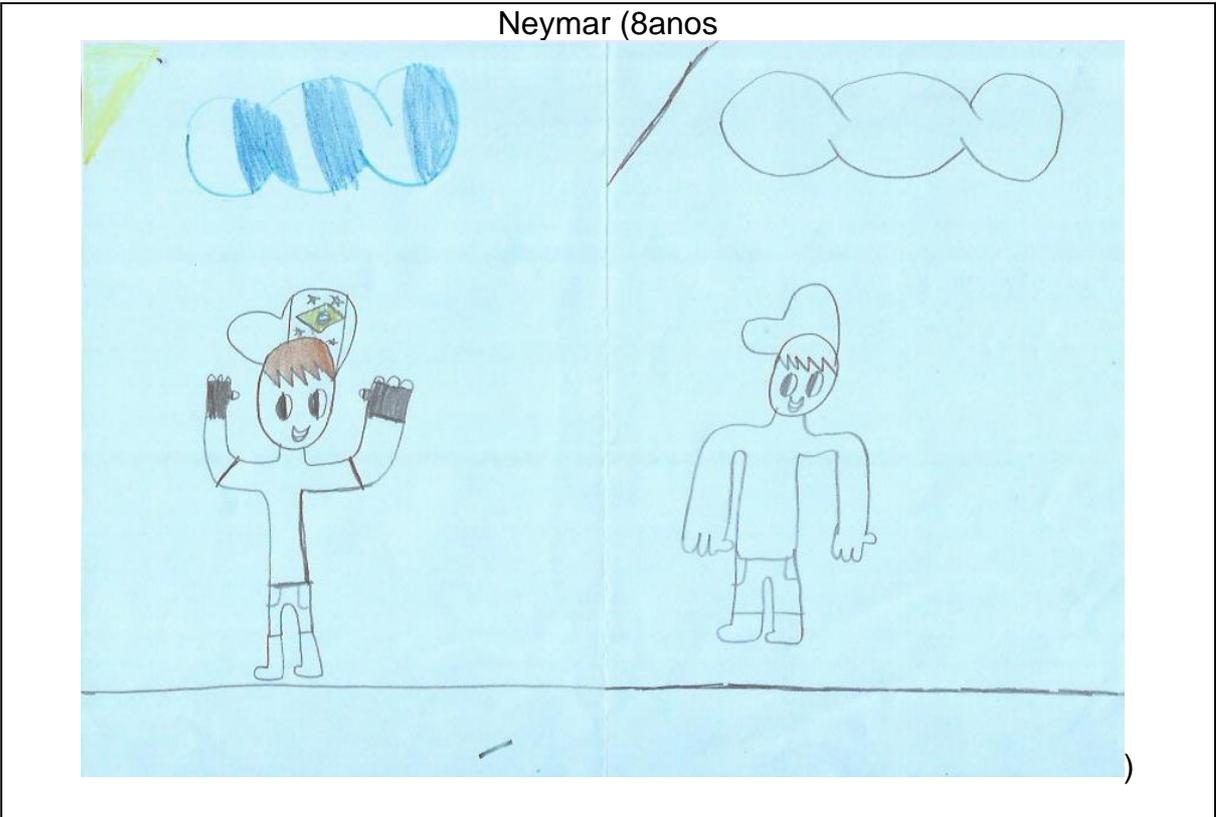
Larissa Manoela (9 anos)



Messi (8 anos)



Neymar (8anos)



Peppa-pig (8anos)

O que eu sinto na Escola parque



Pollyana (8 anos)



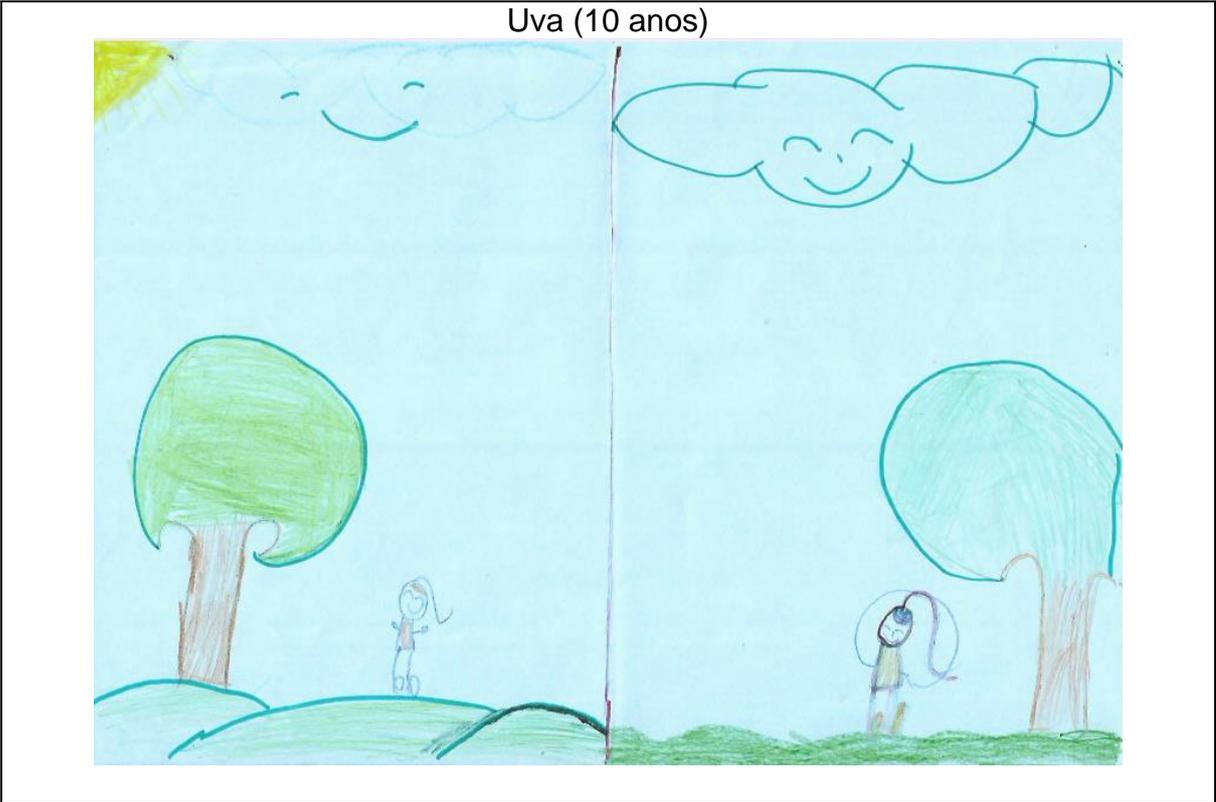
Rússia (8 anos)



Unicórnio (8 anos)



Uva (10 anos)



**ANEXO B – DESENHOS DAS CRIANÇAS: MINHA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA ESCOLA-PARQUE 210/211 SUL**

Bernardo (8 anos)



Coelhinha (9 anos)



Filipa (8 anos)



Gabi (8 anos)



Goku (9 anos)

Não realizou desenho sobre esse tema.

Hartur(8 anos)



Joyce (9 anos)

Não realizou desenho sobre esse tema.

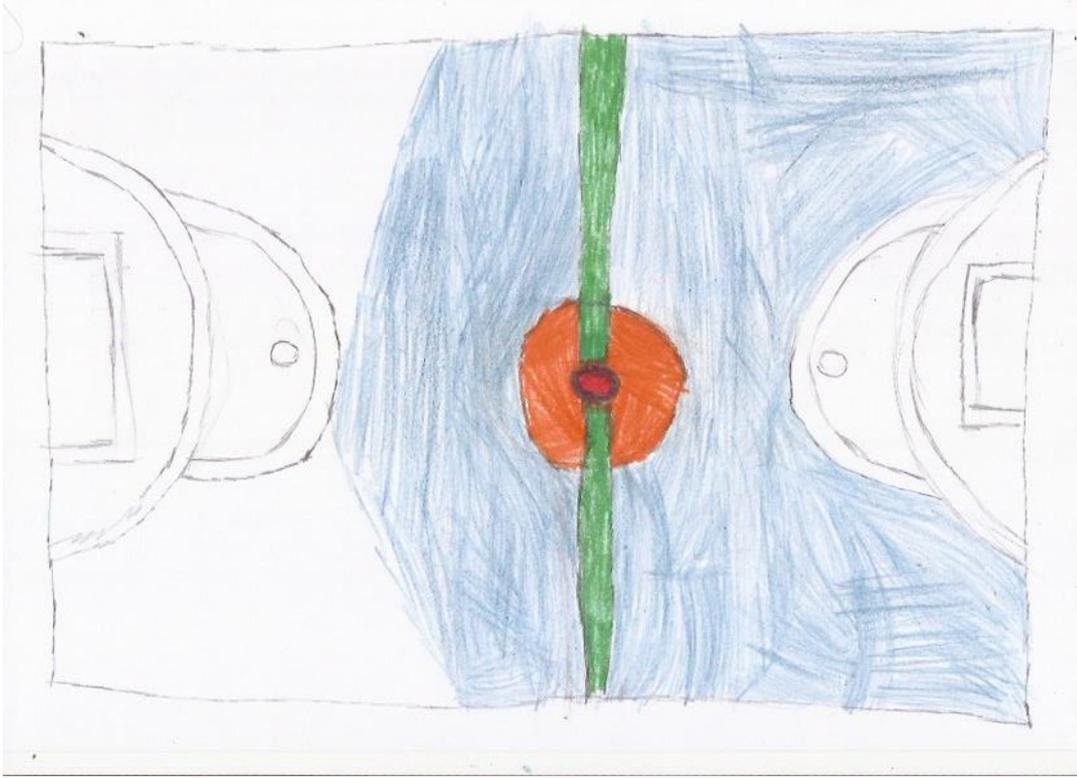
Larissa Manoela (9 anos)



Messi (8 anos)

Não realizou desenho sobre esse tema.

Neymar (8anos)



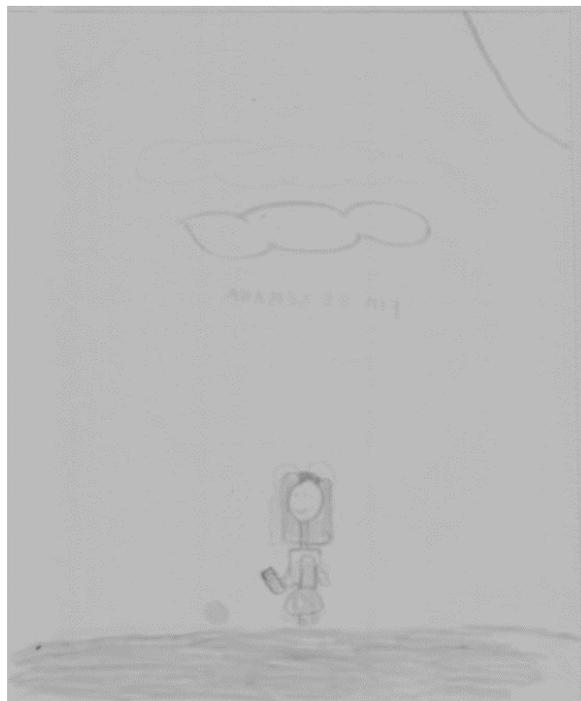
Peppa-pig (8anos)



Pollyana (8 anos)



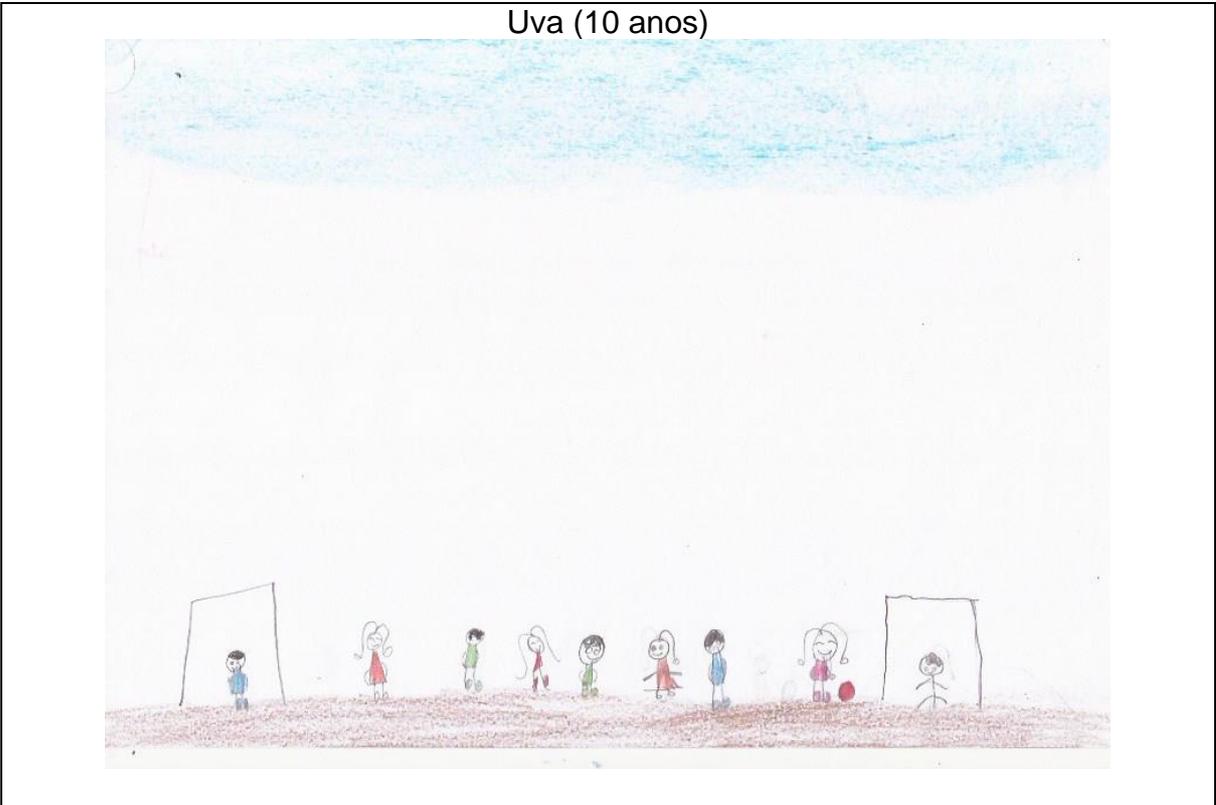
Rússia (8 anos)



Unicórnio (8 anos)



Uva (10 anos)



ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISA

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA E A EDUCAÇÃO DO CORPO: AS CRIANÇAS E SUAS INTERAÇÕES NOS TEMPOS E ESPAÇOS.

Pesquisador: Tayanne da Costa Freitas

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 89208118.3.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.894.857

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 29 de maio de 2018

Objetivo da Pesquisa:

Tendo em vista projeto revisado submetido a essa Plataforma, os objetivos elencados pela pesquisadora estão descritos abaixo:

Objetivo Geral

Compreender a educação do corpo de crianças, considerando suas interações nos tempos e espaços da Escola-Parque 210/211 Sul, considerando as perspectivas das crianças.

Objetivos Específicos

- observar e compreender a educação do corpo de crianças em suas interações nos tempos e espaços da Escola-Parque 210/211 Sul.
- compreender o cotidiano das crianças nas aulas de educação física.
- observar como as crianças conferem significados ao corpo nos espaços e tempos da escola

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresenta riscos mínimos comparadas à interação cotidiana. A pesquisadora tomará

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.894.857

cuidados éticos e metodológicos de modo a preservar a confidencialidade dos participantes. Também pedirá o consentimento em linguagem adequada a faixa etária das crianças e interromperá o estudo em caso de sinais de desconforto.

A pesquisa não elenca benefícios diretos aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora respondeu adequadamente às pendências do parecer consubstanciado n. 2.681.570.

A pesquisa está adequada às exigências da Resolução CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram submetidos e estão adequados, resguardando todas as proteções éticas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado pelo CEP/CHS

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1115325.pdf	14/06/2018 11:33:42		Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencias_parecer2681570.pdf	14/06/2018 11:32:53	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Outros	Justificativa_instrumento_pendencia.pdf	14/06/2018 11:29:47	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Outros	Revisao_etica_pendencia.pdf	14/06/2018 11:28:08	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_CEP_revisado_atender_pendencias.pdf	14/06/2018 11:21:26	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_reformulado_atender_pendencia.pdf	14/06/2018 11:21:04	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_reformulado_atender_pendencia.pdf	14/06/2018 11:20:34	Tayanne da Costa Freitas	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.894.857

Justificativa de Ausência	TCLE_reformulado_atender_pendencia.pdf	14/06/2018 11:20:34	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Outros	Termo_reponsabilidade_pesquisador.pdf	04/05/2018 16:41:18	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Outros	Carta_apresentacao_pesquisa.pdf	02/05/2018 20:23:58	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Outros	Carta_Encaminhamento.pdf	02/05/2018 20:23:06	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Outros	Termo_de_concordancia_FE.pdf	02/05/2018 20:22:35	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	02/05/2018 20:21:30	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	02/05/2018 20:19:55	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	02/05/2018 20:13:04	Tayanne da Costa Freitas	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/05/2018 19:50:15	Tayanne da Costa Freitas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 14 de Setembro de 2018

**Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)**

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br