

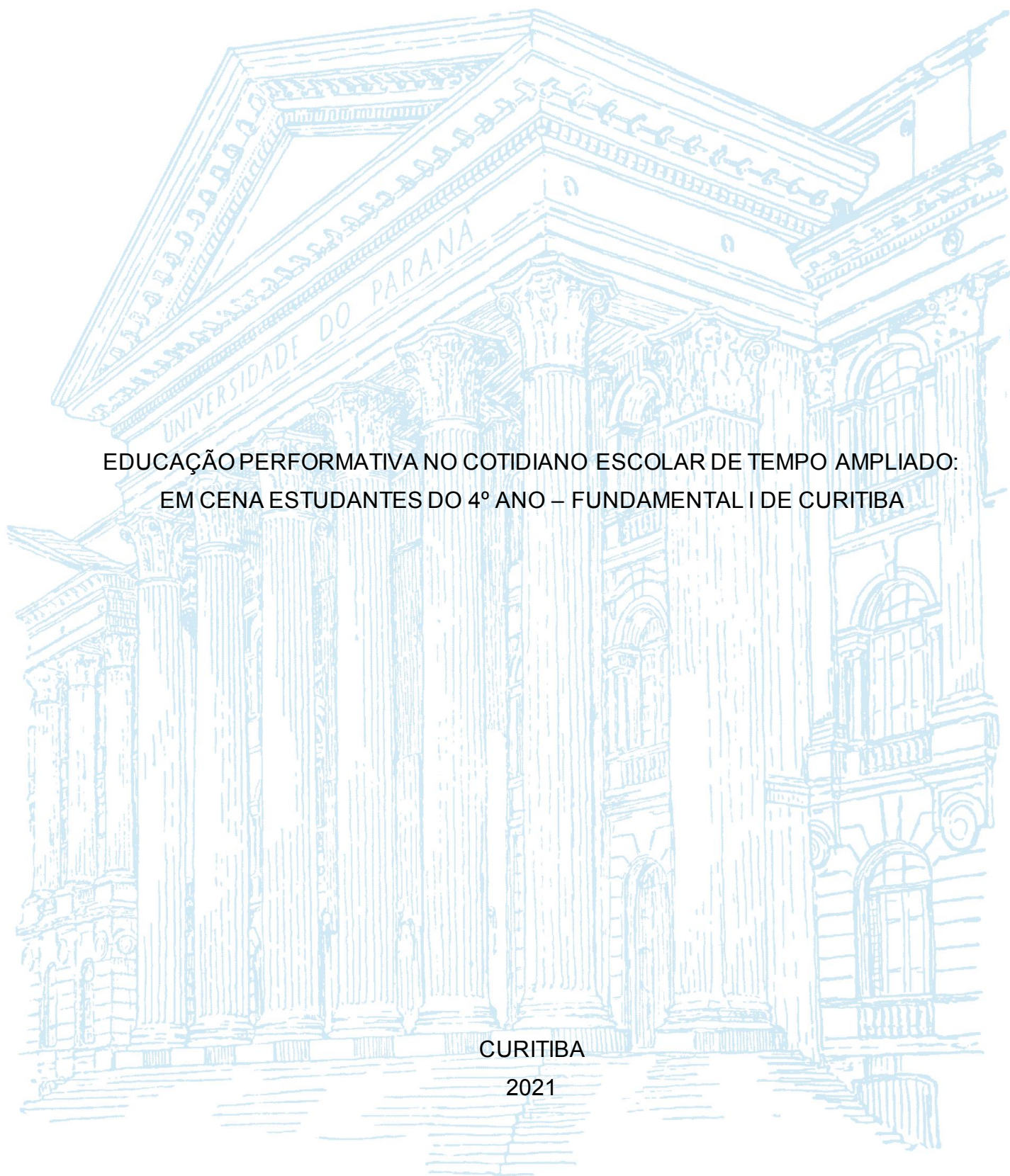
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTIANE MARQUES DE SOUSA

EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR DE TEMPO AMPLIADO:
EM CENA ESTUDANTES DO 4º ANO – FUNDAMENTAL I DE CURITIBA

CURITIBA

2021



CRISTIANE MARQUES DE SOUSA

EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR DE TEMPO AMPLIADO:
EM CENA ESTUDANTES DO 4º ANO – FUNDAMENTAL I DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Bocchi Gonçalves

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Sousa, Cristiane Marques de.

Educação performativa no cotidiano escolar de tempo ampliado : em
cena estudantes do 4º ano – Fundamental I de Curitiba / Cristiane Marques
de Sousa. – Curitiba, 2021.

144 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa Drª Michelle Bocchi Gonçalves

1. Educação integral – Conhecimentos e aprendizagem. 2.
Aprendizagem – Avaliação. 3. Ensino fundamental – Curitiba (PR). 4. Artes
e crianças. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CRISTIANE MARQUES DE SOUSA** intitulada: **EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR DE TEMPO AMPLIADO: EM CENA ESTUDANTES DO 4º ANO - FUNDAMENTAL I DE CURITIBA**, sob orientação da Profa. Dra. MICHELLE BOCCHI GONÇALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 12 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

16/03/2021 15:09:45.0

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/03/2021 14:38:38.0

KÁTIA MARIA KASPER

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/03/2021 12:56:02.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho aos meus amados pais, que me ensinaram a valorizar o ser mais que o ter, que incentivaram e incentivam sempre minha busca por conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, serenidade e benevolência para seguir em frente todos os dias deste percurso acadêmico.

Um agradecimento à toda minha família, em especial a meu pai Marcos, minha mãe Claudete e meu irmão Marquinhos, que me incentivam desde sempre e acolhem minhas ausências, me dando todo suporte e colo carinhoso que necessitamos em dias de luta e dias de glória.

Aos meus amigos, que não são poucos, desde o pré da professora Marisa até os mais recentes de minha cidade atual, Curitiba. Vocês fazem parte da minha história e acalentaram esse percurso com boas conversas e saídas para espairecer as ideias. Paty, Bibi e Manu, sintam-se mestras comigo! Vocês sabem que são parte de mim. Vânia e Bruna, sem o apoio de vocês e nossas reuniões de condomínio, talvez eu não conseguiria chegar até aqui.

Aos colegas de estudo e professores que tanto ampliaram meus conhecimentos e horizontes na área da Educação. Iniciando na pedagogia da Unioeste, passando pela pós-graduação na FAP, no Itecne, colegas da 2º licenciatura em Música pela UFPR e, finalmente, a turma de mestrado profissional de 2018.

Aos parceiros e parceiras de trabalho que fomentam a troca pedagógica e de vida no dia a dia das escolas que frequento. No CEI Padre Francisco Meszner e no CEI Pedro Dallabona eu aprendi a valorizar o trabalho em equipe. Vocês me fortalecem e me inspiram nessa caminhada!

À minha Orientadora Doutora Michelle Bocchi Gonçalves, um agradecimento carinhoso pela partilha amável e repleta de novos conhecimentos. Seu olhar afetuoso me orientou nesta pesquisa, dando credibilidade aos meus anseios como pesquisadora. Obrigada pelo incentivo, pela troca contínua e por fazer parte do meu amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico.

Às professoras Doutoras Kátia Maria Kasper e Marynelma Camargo Garanhani pelas contribuições no momento da qualificação e nas disciplinas que pude acompanhar. A convivência com vocês me atravessou e ampliou minha compreensão acerca da pesquisa acadêmica.

Ao grupo Laboratório de estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq) por fomentar e inspirar nossas pesquisas

centradas no corpo e suas expressividades no âmbito educacional. Essa presença e produtividade nos move problematizando, resistindo e subvertendo as realidades impostas pelo cotidiano.

Agradeço às crianças que embarcaram na produção de materialidades desta pesquisa comigo, protagonizando suas experiências e sentido de escola. Espero ter desvelado um pouco do tanto que vocês têm a dizer. Obrigada pela confiança e interação durante nossas aulas!

Ao meu corpo por sustentar horas de leitura, de noites mal dormidas, de escrita, sentada em frente ao computador, esquecimentos de tomar água, ansiedade, euforia, entre tantas outras sensações e emoções que pulsaram em mim nesse período. Me reconhecer de forma integral, biopsicossocial, fez parte desse aprendizado. Agradeço por compreender na carne a necessidade de buscar equilíbrio mental e físico em todos os desafios da vida.

E, por fim, agradeço ao universo e às minhas escolhas pelo caminho da vida, os quais me trouxeram até este momento de inscrição acadêmica. Que esta escrita reverbere por aí e dialogue de forma verdadeira e sincera com os leitores e pesquisadores da educação. A gratidão é indescritível!

*Conheça todas as teorias,
domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana
seja apenas outra alma humana.*

Carl G. Jung

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa ELiTe (UFPR/CNPq) – Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades tem como objetivo geral compreender, a partir do que dizem os estudantes de 4º ano, os sentidos de suas experiências na escola integral de tempo ampliado, vivenciadas em/com seus corpos, desvelando as potencialidades e fragilidades deste cotidiano escolar. Para tanto, os objetivos específicos buscaram investigar o conceito de Educação Performativa como aporte teórico e metodológico de análise numa perspectiva de pesquisa etnográfica, refletir sobre a conjuntura do corpo e suas interações na escola integral de tempo ampliado, bem como propor a produção de materialidades com os estudantes, evidenciando as performances do cotidiano e fomentando uma análise crítica das vivências e rituais nesse contexto escolar. O aporte teórico-metodológico da pesquisa está fundamentado na Educação Performativa, dialogando com autores contemporâneos como Jorge Larossa, Sarmiento e Le Breton para endossar as discussões acerca da experiência, infância e sociologia do corpo. Esta pesquisa, que circundou a pergunta: o que pode o corpo da criança em uma escola integral de tempo ampliado? ressaltou no seu percurso metodológico etnográfico os olhares para o corpo nos espaços deste ambiente educativo, através dos desenhos performáticos produzidos pelos estudantes e registros fotográficos da rotina diária deste cotidiano escolar durante o primeiro trimestre de 2020. Em uma perspectiva etnográfica e interpretativa das materialidades, quatro macrocampos de análise foram criados: o corpo pode estudar, o corpo pode brincar, o corpo pode sentir e o corpo pode interagir. Compreendendo nas especificidades e aprofundamento de cada macrocampo um entrelace cíclico, os resultados apresentados não buscaram um lugar de chegada ou uma única interpretação, mas sim, reflexões vivas, transitantes e interativas no intuito de desvelar o cotidiano escolar pesquisado.

Palavras-chave: Educação performativa. Corpo. Infância. Educação integral. Tempo ampliado.

ABSTRACT

The present study, associated to the research group ELiTe (UFPR / CNPq) – Study laboratory in Performative Education, Language and Theatricalities has as main goal understand from what 4th grade students say, the directions of their experiences at full-time school of extended time, experimented in/with their bodies, revealing the potentialities and weaknesses of this school life. Therefore, the specific goals checked the concept of Performative Education as a theoretical and methodological contribution of analysis in an ethnographic research perspective, to reflect on the body conjuncture and their interactions in the full-time extended school, just as to propose the production of materialities with the students, emphasizing the daily performances and promoting a critical analysis of the experiences and rituals in this school context. The theoretical and methodological contribution of the research is based on Performative Education, dialoguing with contemporary authors such as Jorge Larossa, Sarmiento and Le Breton to endorse the particularities about the experience, childhood and body sociology. This research, which surrounded the question: what can the child's body in a full-time extended school? Reinforced in his ethnographic methodological speech, the eyes at the body in the spaces of this educational environment, through the performance drawings produced by the students and photographic records of the daily routine of this school life during the first quarter of 2020. In an ethnographic and interpretative perspective of the materialities, four macro-fields of analysis were created: the body can study, the body can play, the body can feel and the body can interact. Understanding the specificities and depth of each macro-fields as a cyclic intertwine, the results presented did not seek a place of arrival or a single interpretation, but rather living, transient and interactive reflections in order to reveal the researched school routine.

Keywords: Performative Education. Body. Childhood. Integral Education. Extended time.

RESUMEN

La siguiente investigación, vinculada al grupo de investigación ELiTe (UFPR/CNPq) - Laboratorio de Estudios en Educación Performativa, Lenguaje y Teatralidad, tiene como objetivo general comprender, a partir de lo que dicen los alumnos de 4º año, los sentidos de sus experiencias en escuela integral de tiempo extendido, experimentada en/con sus cuerpos, revelando las fortalezas y debilidades de esta rutina escolar. Por tanto, los objetivos específicos buscaban indagar el concepto de Educación Performativa, como aporte teórico y metodológico del análisis en una perspectiva de investigación etnográfica, reflexionar sobre la coyuntura del cuerpo y sus interacciones en la escuela integral de tiempo extendido, así como proponer la producción de materialidades con los alumnos, mostrando las performances cotidianas y promoviendo un análisis crítico de las experiencias y rituales en este contexto escolar. El aporte teórico-metodológico de la investigación se basa en la Educación Performativa, dialogando con autores contemporáneos como Jorge Larossa, Sarmiento y Le Breton para avalar las discusiones sobre la experiencia, la infancia y la sociología del cuerpo. Esta investigación, que rodeó la pregunta: ¿qué puede hacer el cuerpo del niño en una escuela integral de tiempo extendido? En su recorrido metodológico etnográfico, enfatizó las miradas al cuerpo en los espacios de este ambiente educativo, a través de los dibujos de performance producidos por los estudiantes y registros fotográficos de la rutina diaria de esta rutina escolar durante el primer trimestre de 2020. En una perspectiva etnográfica y interpretativa de las materialidades, se crearon cuatro macrocampos de análisis: el cuerpo puede estudiar, el cuerpo puede jugar, el cuerpo puede sentir y el cuerpo puede interactuar. Entendiendo las especificidades y profundización de cada macrocampo como un entrelazado cíclico, los resultados presentados no buscaban un lugar de llegada ni una interpretación única, sino reflexiones vivas, transitorias e interactivas para desvelar la rutina escolar investigada.

Palabras clave: Educación performativa. Cuerpo. Infancia. Educación integral. Tiempo extendido.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – EU BEBÊ, MUITO PRAZER.....	15
FIGURA 2 – EU, PAPAI E MAMÃE	16
FIGURA 3 – MEU MONSTRINHO DE FRALDAS (VULGO IRMÃO).....	16
FIGURA 4 – A TURMINHA DA TIA MARISA	17
FIGURA 5 – A PRIMEIRA FESTINHA NA ESCOLA	18
FIGURA 6 – A FANFARRA.....	19
FIGURA 7 – O TEATRO	20
FIGURA 8 – EIRETE EIRU-Í: MINHA VIDA DE ABELHINHA.....	21
FIGURA 9 – FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO 2004: OS BANNERS	22
FIGURA 10 – UM DEGRAU DE CADA VEZ.....	23
FIGURA 11 – JUNTOS SOMOS MAIS FORTES	25
FIGURA 12 – SEMPRE EM FRENTE.....	26
QUADRO 1 - CRITÉRIO DE EXCLUSÃO - TÍTULO	29
QUADRO 2 - CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – RESUMO	31
FIGURA 13 – A ESCOLA (FACHADA E PÁTIO EXTERNO).....	77
FIGURA 14 – A SALA DE TEATRO DA ESCOLA	78
FIGURA 15 – REFEITÓRIO	82
FIGURA 16 - QUADRA.....	82
FIGURA 17 – PÁTIO EXTERNO.....	82
FIGURA 18 – SALA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO MATEMÁTICA	83
FIGURA 19 – SALA DE TEATRO	83
FIGURA 20 – SALA DE AULA (TEMPO PARCIAL).....	83
QUADRO 3 - SÍNTESE DAS ETAPAS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	84
FIGURA 21 – PRÁTICA DO MOVIMENTO	89
FIGURA 22 – AULA DE LITERATURA.....	90
FIGURA 23 – A ESCADA.....	91
FIGURA 24 – O REFEITÓRIO (LANCHE DA MANHÃ).....	91
FIGURA 25 – RECREIO DA MANHÃ (QUADRA E ESPAÇO EXTERNO).....	92
FIGURA 26 – ACOMP. PEDAGÓGICO OFICINA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	93
FIGURA 27 – O ALMOÇO.....	93
FIGURA 28 – O TEMPO-LIVRE (RECREIO DO ALMOÇO)	94
FIGURA 29 – INÍCIO AULA DA TARDE (MATEMÁTICA).....	95

FIGURA 30 – AULA DE MATEMÁTICA E SUAS PERFORMANCES	96
FIGURA 31 – RECREIO DA TARDE.....	96
FIGURA 32 – AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	97
FIGURA 33 – INTERAÇÃO COM A CARTEIRA	97
FIGURA 34 – HORA DE IR PRA CASA (SAÍDA).....	98
QUADRO 4 - TEMAS DOS DESENHOS.....	99
FIGURA 35 – OS MACROCAMPOS DE ANÁLISE	100
FIGURA 36 – OS PERIGOS DO TURNO INTEGRAL NA ESCOLA.....	101
FIGURA 37 – O CORPO NA SALA DE AULA.....	103
FIGURA 38 – O ANIVERSÁRIO DA PROFESSORA.....	105
FIGURA 39 – O CORPO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	106
FIGURA 40 – O CORPO BRINCANTE	108
FIGURA 41 – DESENHO PERFORMÁTICO: PULAR CORDA.....	110
FIGURA 42 – O ESPAÇO DE PULAR CORDA.....	111
FIGURA 43 – DESENHO PERFORMÁTICO FUTEBOL.....	112
FIGURA 44 – O ESPAÇO DE JOGAR FUTEBOL	113
FIGURA 45 – AS BRINCADEIRAS APRENDIDAS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO	114
FIGURA 46 – PARKOUR NA TRAVE DE FUTEBOL.....	115
FIGURA 47 – PARKOUR EM GRUPO.....	115
FIGURA 48 – BRINCADEIRA IMAGINATIVA E JOGOS ELETRÔNICOS	116
FIGURA 49 – A CRIANÇA TEM UM CORPO E UMA HISTÓRIA	118
FIGURA 50 – ALONGAMENTO NAS CARTEIRAS.....	120
FIGURA 51 – DESENHO PERFORMÁTICO DE UMA SONECA	121
FIGURA 52 – A CORTINA	123
FIGURA 53 – A ESCOLA E SUA VARIEDADE DE INTERAÇÕES	126
FIGURA 54 – O CORPO PODE INTERAGIR COM O OUTRO	129
FIGURA 55 – O CORPO PODE INTERAGIR COM OS OUTROS	129
FIGURA 56 – O CORPO PODE INTERAGIR COM O ESPAÇO.....	130
FIGURA 57 – O CORPO PODE INTERAGIR COM OS MATERIAIS ESCOLARES	131
FIGURA 58 – O CORPO PODE INTERAGIR COM A BOLA DE FUTEBOL	131
FIGURA 59 – O CORPO PODE INTERAGIR COM A DANÇA E O RÁDIO.....	132
FIGURA 60 – O CORPO PODE INTERAGIR COM SEUS PENSAMENTOS.....	134

SUMÁRIO

1 PRIMEIRO ATO: QUEM SOMOS	15
1.1 AS VÁRIAS CRIS(ES) QUE PERFORMO	15
1.1.1 Um exercício de revisão sistemática	27
1.2 A CORPOREIDADE EM PALAVRAS: UM ROTEIRO EM CONSTANTE MOVIMENTO.....	39
1.2.1 As primeiras marcações no palco: delimitando e ampliando a pesquisa	39
1.2.1 Ambientação da cena: as cores e as luzes da contemporaneidade	47
1.2.1 A Educação Performativa como personagem principal.....	57
2 SEGUNDO ATO: ONDE ESTAMOS	63
2.1 UM ESPETÁCULO EM CARTAZ: A INFÂNCIA E SEU PROTAGONISMO	63
2.2 A CENA: EDUCAÇÃO INTEGRAL X EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO.....	68
2.3 O CENÁRIO: EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA	73
3 TERCEIRO ATO: O QUE FAZEMOS	78
3.1 ERA UMA VEZ...O TEATRO NA ESCOLA.....	78
3.2 DE REPENTE...UM PERCURSO METODOLÓGICO SE MATERIALIZOU	85
3.3 E ENFIM...UMA ANÁLISE SE PERFORMOU.....	98
4 E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE? UM DESFECHO INCONCLUSO.....	136
REFERÊNCIAS.....	141

1 PRIMEIRO ATO: QUEM SOMOS

1.1 AS VÁRIAS CRIS(ES) QUE PERFORMO

*Era uma vez
O dia em que todo dia era bom
Delicioso gosto e o bom gosto das nuvens serem feitas de algodão
Dava pra ser herói no mesmo dia em que escolhia ser vilão
E acabava tudo em lanche
Um banho quente e talvez um arranhão
(Era uma vez, Kell Smith, 2017)*

FIGURA 1 – EU BEBÊ, MUITO PRAZER



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Em 19 de setembro de 1986, os recém-casados Marcos e Claudete recebiam em suas vidas EU, Cristiane Marques de Sousa. Nascida e crescida na terra das Cataratas, foi em Foz do Iguaçu que dei meus primeiros passos e é desse lugar que tenho calorosas e familiares lembranças. Sou a mais velha de uma prole de dois filhos, pois de tanto pedir, ganhei um irmãozinho quando tinha oito anos. A partir daí, estava completo o nosso quarteto fantástico e, para brincar com meu boneco de verdade, deixei as bonequinhas de lado.

Minha primeira infância, portanto, foi de rainha. Eu era a bebê da família, a menininha do papai e a ajudante da mamãe. Meu pai trabalhava no restaurante do meu avô e, nessa época, minha mãe era dona de casa. Tenho lembranças do meu pai chegando tarde da noite em casa com coleções de livros e gibis para mim.

FIGURA 2 – EU, PAPAÍ E MAMÃE



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Ah, sim! Comecei a ler com cinco anos e tagarelei bem antes de andar. Antes do meu irmão nascer, as brincadeiras eram solitárias. Eu criava meu próprio mercadinho. Como boa virginiana que sou, arrumava todos os produtos um do lado do outro, até chegar um monstrinho de fraldas e desarrumar tudo, talvez por esse perfeccionismo nato, deixei de me estressar arrumando as casinhas e mercadinhos e fui brincar com o monstrinho lindo e fofo de fraldas.

FIGURA 3 – MEU MONSTRINHO DE FRALDAS (VULGO IRMÃO)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Logo assumi o papel de mãe mirim e colocava meu irmão para arrumar as bagunças, além de cobrar sua boa alimentação. Nesse período, o restaurante do meu avô faliu e minha mãe teve que sair para trabalhar. Começou como vendedora de roupas. Meu pai pipocou em vários empregos e, até hoje, é assim. Sua grande paixão é a cozinha. Ele se realiza organizando alguns jantares para amigos e familiares, além de dominar as panelas em casa. Minha mãe se manteve na área de vendas. Por um longo tempo trabalhou em uma joalheria, área que gosta bastante e está retomando em um novo estabelecimento. Meu irmão, sempre muito estudioso, está concluindo o curso de engenharia mecânica na mesma faculdade que eu, UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

Por falar em estudos, preciso voltar alguns anos nesse relato e falar sobre minha vivência na escola. Passei bons anos em uma mesma escola. Da pré-escola ao Ensino Médio estudei no São José, uma escola particular vinculada à rede Vicentina e administrada por um grupo de freiras.

A fase da educação infantil foi maravilhosa! Estive dois anos com a mesma professora, Tia Marisa. Posso fechar os olhos e visualizar o semblante dela: como era bonita! Seus olhos verdes brilhavam. Ela tinha uma empolgação com o olhar. Eu não me recordo de momentos dramáticos, nem de brigas com os coleguinhas. Sinto uma sensação leve quando lembro da minha infância, aliás, tenho amigos próximos dessa fase da vida até hoje.

FIGURA 4 – A TURMINHA DA TIA MARISA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 5 – A PRIMEIRA FESTINHA NA ESCOLA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Comecei a ler com facilidade e a escrita não foi sofrida. Eu sou canhota e, por sorte, minha mãe e meu pai logo identificaram e repassaram para as professoras. “Pode deixar que ela será canhota como o avô” - dizia minha mãe.

Tenho uma recordação muito importante das festinhas de aniversário na sala. Esse era o ápice dos meus sonhos de criança: toda sala organizada para cantar parabéns para você. Me lembro que não sosseguei até conseguir minha festinha na escola. As séries seguintes foram tranquilas também. Eu estudava a tarde e acordava por volta das 10 horas da manhã. Após isso, tomava café, banho, almoçava e entrava na kombi para a escola. Eu sempre gostei de estudar, minhas notas eram boas e eu realizava todas as atividades.

Você não sabe o quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas antes de dormir
 Eu nem cochilei
 Os mais belos montes escalei
 Nas noites escuras de frio chorei ei ei ei
 (A estrada, Cidade Negra, 1998).

Na quinta série, a vida mudou e eu passei a estudar pela manhã. Era uma vida nova, com outras atividades, novos amigos e um turbilhão de sensações. Eu continuei estudiosa e tirando boas notas. Era conhecida como a CDF do fundão, porque apesar do foco nos estudos, eu também gostava da bagunça e conversava com todo mundo. Vários anos fui líder ou vice-líder da turma. Desde cedo era

comunicativa, mas também bastante tímida. Aprendi a me soltar nas aulas de teatro, onde me identifiquei e me senti pertencente a um grupo. Nessa fase eu participava de todas as atividades de contraturno que se possa imaginar. No esporte, fiz vôlei, basquete e handebol. Fiz ballet, jazz, coral, mas as aulas que eu mais gostava e permaneci até o terceiro ano do Ensino Médio foram o teatro e a fanfarra. A fanfarra me permitiu ficar na escola com bolsa de estudos, pois num determinado ano quando meu pai ficou sem emprego, eles não podiam mais pagar a escola.

FIGURA 6 – A FANFARRA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Muitos foram os desfiles e as apresentações que participei. Eu era figurinha carimbada das apresentações, sempre estava ensaiando alguma coisa: pra fanfarra, pro teatro, pra festa das nações. Enfim, no meio dessa vivência artística, estética e cultural, aprendi algumas fórmulas de química e física, além de ser boa em matemática.

FIGURA 7 – O TEATRO



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Esse período passou e eu tinha que escolher um curso na faculdade. Pela minha aproximação com o teatro, o meu desejo era o curso de Artes Cênicas na UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina). Caso não fosse possível, a segunda opção era o Jornalismo. Gostava muito da área da comunicação. Nenhum desses cursos existiam em Foz do Iguaçu. Meus pais não podiam me manter em outra cidade, então pela nossa universidade estadual (UNIOESTE), eu teria que escolher entre Pedagogia, Turismo, Letras, Administração ou as Engenharias.

Eu não queria ser professora! Só eu sei quantas vezes afirmei isso naquela época. Mas enfim, chegou a época do vestibular e fui prestar concurso para Pedagogia. Passei super bem, em 6º lugar, e para o orgulho de minha mãe, a qual cursou magistério, eu entrei na turma de Pedagogia em 2004. Quase desisti nos primeiros seis meses, em função de um professor de filosofia extremamente ateu, o qual colocou minha cabeça e minhas crenças em parafuso. Hoje me recordo identificando minha imaturidade e como as fases da vida vão nos ampliando horizontes e entendimentos. Dois marcos importantes na fase da faculdade: meu estágio no PTI (Parque Tecnológico de Itaipu) e minha viagem para o Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre.

No primeiro ano da faculdade participei de um processo seletivo para ser estagiária em um projeto de educação dentro da Itaipu. Era uma vaga cobiçada devido à bolsa-auxílio. Além da proximidade com o Parque Tecnológico, conhecido pelas inovações e parcerias importantes. Pois bem, fui uma das contempladas e

inicie um trabalho com o projeto Eirete Eiru-Í, que em guarani significa: pequena abelha que dá mel. Este projeto era uma iniciativa de articular a Educação, a Cultura e o Turismo em um mesmo material didático para os três países da fronteira: Brasil, Paraguai e Argentina.

FIGURA 8 – EIRETE EIRU-Í: MINHA VIDA DE ABELHINHA



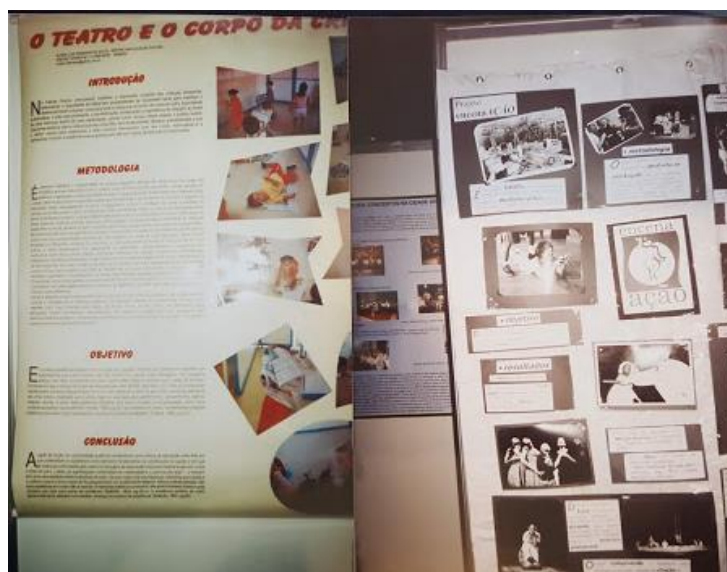
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Essa foi uma experiência ímpar, a qual me colocou em contato com escolas da tríplice fronteira, com seus professores e estudantes, cada qual vivenciando sua cultura. Nossas atividades eram acompanhar os processos educativos envolvendo o material didático que foi disponibilizado para as escolas. Ele continha contação de lendas em português e espanhol e nós nos vestíamos de grandes abelhas, uma para cada país, pois elas eram mascotes do projeto. Além disso, algumas vezes no ano, passávamos nas escolas fazendo grandes apresentações e entrega de brinquedos e/ou brindes.

Para a contação de histórias, tínhamos uma formadora que priorizava o gesto e o trabalho corporal dos contadores. Aprendi muito com este grupo e até hoje

sei contar a lenda da Iara, com todos os gestos e entusiasmo. A viagem para o Fórum Internacional de Educação em Porto Alegre também me despertou para uma educação pelo teatro, para um estudo corporal e expressivo que me chamaram tanta atenção que até tirei fotos dos banners das comunicações.

FIGURA 9 – FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO 2004: OS BANNERS



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Essas duas experiências e tudo que vivenciei na escola durante o fundamental II e Ensino Médio formaram esta educadora que hoje sou, voraz por expressividade nas escolas, questionadora dos espaços e interações que favoreçam as experiências artísticas, estéticas e culturais que tanto marcaram minha caminhada até a escolha da minha profissão.

Já me perdi tentando me encontrar
 Já fui embora querendo nem voltar
 Penso duas vezes antes de falar
 Porque a vida é louca, mano, a vida é louca
 Sempre fiquei quieta, agora vou falar
 Se você tem boca, aprende a usar
 Sei do meu valor e a cotação é dólar
 Porque a vida é louca, mano, a vida é louca
 (Dona de Mim, IZA, 2018).

Terminando a faculdade, as perspectivas de continuação dos meus estudos eram bastante limitadas em Foz. Na universidade os cursos de pós-graduação envolviam Políticas educacionais e História da educação, porém, eu desejava fazer

Arte na educação e/ou Educação na arte. Desejava aprofundar, compreender o que se estudava sobre esse assunto que me encantava tanto. Estive em Curitiba para a formatura de uma amiga e gostei da cidade. Lembro de ter caminhado pela Rua das Flores e ficar maravilhada! Pensei no meu íntimo: quero morar aqui.

Em 2008, pesquisei uma pós-graduação na FAP (Faculdade de Artes do Paraná). Sentei-me no sofá da sala e afirmei para o meu pai que iria mudar para Curitiba para estudar, procurar um emprego de professora e dividir apartamento com minha amiga. Lembro bem do meu pai concordando, mesmo com receio de deixar a filha ir, mas liberando minha busca por novos horizontes e, principalmente, me permitindo continuar a estudar. Mal sabia ele que, doze anos depois, eu continuo estudando e não tenho intenções de parar de estudar, e nem de voltar para Foz.

O começo foi difícil. Meu currículo como estagiária do Parque Tecnológico de Itaipu não ajudou na busca por um emprego. Trabalhei como recepcionista em uma escola de inglês e como caixa de um restaurante no Batel. Em 2009 abriu concurso na Prefeitura de Curitiba e eu passei. No ano seguinte entrei com mais 20 horas e estou há 10 anos concursada como professora e pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

FIGURA 10 – UM DEGRAU DE CADA VEZ



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

E o foco nos estudos continuou. Nesse período conclui duas pós-graduações: Psicopedagogia e Arteterapia, além de uma segunda licenciatura em

Música pelo programa Parfor da UFPR. Neste momento que escrevo, sou mestranda em Educação, vinculada ao grupo de pesquisa que desenvolve seus estudos a partir da Educação Performativa.

Nossa lente investigativa observa o corpo e suas interações no ambiente escolar e para além dele, aprofundando o conceito de Performance na Educação. Até este momento, acredito que fiz boas escolhas. Nem tudo foram flores no caminho, mas me sinto realizada em trilhar essa história.

Minha relação de resistência na Educação, atuante, militante, surgiu por ser filha de trabalhadores com senso crítico e político muito aguçados. Desde muito cedo me colocaram na luta por uma Educação Pública de qualidade para todos, apesar de ter estudado em escola particular até o ensino médio, por intermédio de bolsa e boas notas. A conclusão deste mestrado também é um ato de resistência em um momento de congelamento das carreiras, desmonte do serviço público e uma desigualdade de acesso ao ensino que se escancara a cada ano.

Fazer parte deste grupo de pesquisadores é um aprendizado pessoal e uma escolha política de desbravar a pesquisa acadêmica pelo chão da escola, pelas corporeidades dos estudantes que habitam esses espaços, dialogando com suas trajetórias, identidades e papéis sociais que circundam suas performances cotidianas.

A vida deu os muitos anos de estrutura
Do humano à procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, arquitetura
Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu
Depois de tudo até chegar neste momento me negar
Conhecimento é me negar o que é meu
Não venha agora fazer furo em meu futuro
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu...
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
(O trono do estudar, Dani Black, 2015).

FIGURA 11 – JUNTOS SOMOS MAIS FORTES



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Performar todos esses momentos de vida me direcionaram ao escopo desta pesquisa. Minhas vivências, experiências e corporeidades na escola e fora dela como estudante e como professora impulsionaram um pré-projeto inscrito no programa de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR. Minhas indagações iniciais eram em torno do corpo na escola, suas possibilidades de movimento, suas linguagens expressivas e seu cotidiano em uma escola de tempo ampliado, considerando o trabalho que desenvolvo na oficina de teatro desse ambiente educativo.

O processo seletivo para ingressar no mestrado já foi um divisor de águas entre um pré-projeto e uma delimitação de objeto de pesquisa. As disciplinas, os estudos com os colegas, a pesquisa de campo e todas as leituras que fui me aproximando no decorrer desse período desconstruíram minhas expectativas e essa dissertação em torno da problemática: O que pode o corpo da criança em uma escola de Educação Integral em tempo ampliado? As reflexões emergentes das materialidades e as descrições das complexas interações deste ambiente se apresentam, a seguir, em forma de escrita acadêmica.

A realidade parece cruel e desestimulante na maioria do tempo presente, mas a escrita desta pesquisa me colocou em movimento, reacendeu todas as Cris(es) que performo dentro e fora de mim, movimentou o meu entorno, deu visibilidade aos meus alunos e a realidade escolar a qual convivo todos os dias.

Portanto, vamos observar, sentir, escrever, lutar, cantar, gritar, esbravejar que a Educação resiste e a vida é bonita nas suas mais variadas facetas. Este início de dissertação um pouco poético, um tanto performático dá o tom desta escrita, deste encontro com uma pesquisa pelo viés da Educação Performativa. Esta é a pesquisadora que vos fala e este é o processo de estudo que realizei ao longo dos dois anos de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná.

Aproveite todas as sensações
Sinta a chuva te molhar
E quando o sol chegar
Deixa esquentar
Tenha dentro do seu coração
Pureza e verdade
O que você transmitir
Volta com intensidade...
Quando não souber o que pedir
Peça felicidade
Quando não souber o que doar
Doe sua metade
(Peça Felicidade, Melim, 2016).

FIGURA 12 – SEMPRE EM FRENTE...



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

1.1.1 Um exercício de revisão sistemática

O presente tópico tem por objetivo apresentar uma revisão sistematizada, a partir de especificidades e critérios definidos, abordando a pergunta central da pesquisa: *O que pode o corpo da criança na escola de Educação Integral em tempo ampliado?* O percurso desta busca foi descrito de forma detalhada por quadros, os quais facilitam a visualização das exclusões/inclusões durante as etapas.

O aporte teórico da revisão aprofunda-se no tema, dialogando com artigos que priorizam a pesquisa com participação direta de crianças/estudantes, os quais abordem o ensino do teatro e o contexto da escola de tempo ampliado. Os resultados e reflexões possíveis após esse exercício acadêmico discorrem sobre a importância e atualidade do tema pesquisado, bem como o reconhece uma lacuna na produção acadêmica das especificidades articuladas nesta pesquisa.

Em caráter de exercício acadêmico, essa revisão foi apresentada em uma das disciplinas do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. E por seus resultados e importância, apresenta-se como justificativa desta dissertação, de tal modo a ser acrescentada a este primeiro ato da escrita. Este processo de análise de artigos publicados na área pesquisada vincula-se à relevância da minha temática, pois o estado da arte apresenta possíveis lacunas nas publicações e ressalta o ineditismo da minha proposta, justificando a importância de articular um estudo que dialogue com a Educação Performativa na Educação Integral de tempo ampliado, pelo olhar dos estudantes e suas aproximações interpretativas no processo metodológico de investigação.

É importante destacar novamente que esta pesquisa faz parte dos estudos da Educação Performativa pertencente ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Laboratório de estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades – ELiTe.

O trabalho se desenvolve visando desvelar, pelo olhar dos estudantes, o que pode o corpo da criança na escola integral de tempo ampliado? Esta principal indagação da pesquisa é base para o desenvolvimento de materialidades do cotidiano escolar que foram produzidas pelos estudantes do 4º ano de uma escola integral em tempo ampliado de Curitiba.

Este estudo sobre o corpo, o gesto e a fala, numa dinâmica que evidencia o movimento, vai ao encontro dos recentes estudos envolvendo a Educação Performativa, cujo cerne é o vislumbre de transpor o ensino repetitivo e mecânico de um corpo ideológico, enfatizando um maior envolvimento corporal, gestual e do discurso de forma mais atuante por parte dos estudantes.

No que tange a esta pesquisa, nosso olhar sobre o corpo dos estudantes foi desvelado a partir das vivências do cotidiano, representadas em desenhos performáticos e registros fotográficos da rotina diária de uma escola de Educação Integral em tempo ampliado. Orientados pelas lentes teórica e metodológica da Educação Performativa, temos uma amplitude desse olhar para o corpo dos estudantes, nos permitindo desvelar sentidos e experiências que vão além das práticas pedagógicas, que remetem ao ensino de forma mais abrangente, rompendo com os muros da sala de aula e observando todos os espaços ocupados-performados pelos corpos desses estudantes no cotidiano escolar.

Dito isto, seguimos a leitura com a descrição de todo processo de investigação para realização da revisão sistemática, a qual faz parte, portanto, do estado da arte deste trabalho. Baseei-me neste momento, nas intenções e tema principal que a pesquisa abrange. Como descritores principais propuseram-se os seguintes termos: Performance e Educação, Teatro e Escola Integral e por base de dados buscou-se três: Periódicos da Capes, Scielo e Lilacs.

Define-se, também, neste percurso inicial que a busca será por artigos publicados nos últimos cinco anos, preferencialmente em português, podendo em função do título abrir seleção para o espanhol. Outras línguas, neste momento, foram excluídas.

Durante as buscas, percebeu-se que os descritores selecionados, em conjunto, usando a ferramenta AND, restringiam bastante a busca, por ser muito específico e estar estritamente relacionada à pesquisa em desenvolvimento. Compreendeu-se, assim, que para uma maior abrangência de resultados, seria necessário realizar combinações menores e descritores secundários relacionados à cada especificidade do tema principal.

A pergunta principal: O que pode o corpo da criança na Escola Integral de tempo ampliado? Perpassa por uma teoria de base, um contexto e uma prática pedagógica. Neste viés, avançou-se para descritores secundários relacionados aos tópicos: Quem, Onde e O que, que a dissertação em processo aprofundará.

Sendo assim, a busca nas bases de dados reconfigurou-se, com vistas a ampliar esta revisão, a partir de descritores secundários com o uso de aspas por se fazer necessário selecionar a citação exata para dialogar de forma coerente com a referida pesquisa, podendo assim contribuir na fundamentação, contextualização e análises da dissertação. As palavras-chave utilizadas nesta sequência da pesquisa foram: “performance e educação”, “escola de tempo integral”, “educação integral”, “ensino de teatro”, “teatro na escola” e “teatro-educação”.

As buscas foram realizadas durante os meses de junho e julho de 2019. No quadro abaixo constam os descritores, contrapostos com as bases de dados e um primeiro critério de exclusão: o título.

QUADRO 1 - CRITÉRIO DE EXCLUSÃO - TÍTULO

Base de dados / Descritores	Periódicos da Capes		SciELO		Lilacs	
	Artigos encontrados	Títulos selecionados	Artigos encontrados	Títulos selecionados	Artigos encontrados	Títulos selecionados
Performance e Educação AND Teatro AND Escola Integral	0	0	0	0	0	0
Performance e Educação AND Teatro	111	3	4	0	2	0
Performance e Educação AND Escola Integral	155	1	49	0	36	0
Teatro AND Escola Integral	80	0	0	0	3	0
“Performance e Educação”	6	0	2	1	0	0
“Escola de tempo integral”	44	2	16	5	6	0
“Educação integral”	215	4	75	5	38	0
“Ensino de teatro”	9	1	2	0	1	0
“Teatro na escola”	13	2	3	0	2	0
“Teatro-educação”	10	0	3	0	3	0
TOTAL	643	13	154	11	91	0

FONTE: A autora (2019).

Importante ressaltar que na base de dados SciELO foi necessária uma alteração nos primeiros 4 descritores, para obter resultados de busca. As palavras-chave foram reescritas da seguinte maneira: 1 Performance AND Educação AND Teatro AND Integral; 2 Performance AND Educação AND Teatro; 3 Performance AND Educação AND Integral e 4 Educação AND Teatro AND Integral.

Muito mais que quadros e números, este é um exercício de pesquisa relevante para compreender e até mesmo justificar o escopo da pesquisa a qual se pretende desenvolver na sequência. Durante as buscas, foi possível perceber que as características principais da pesquisa às quais se referem proximidade com a teoria envolvendo Performance e Educação, contexto de Educação Integral localizada em uma escola de tempo ampliado e prática pedagógica baseada em uma oficina de teatro no contraturno dos estudantes, ainda são pouco articuladas entre si. A partir dessa busca, neste período delimitado, pode-se observar uma lacuna nas produções de artigos englobando este tema. O que foi possível selecionar foram títulos que dialogam com a pesquisa em algum aspecto mais específico, indicando que a dissertação que se apresenta poderá ser considerada uma produção inédita, inovadora e desafiadora no campo acadêmico.

No processo de busca sistematizada foi possível perceber que o termo Performance estava relacionado à desempenho e alta performance em muitos artigos, o que descaracterizava a problemática da busca e excluía em primeira instância o artigo encontrado. Ou ainda, muitos artigos apareceram na busca apenas com a palavra performance vinculada à tradução em inglês, o que também era um fator de exclusão do artigo. Outras características marcantes durante a busca foram artigos vinculados à pesquisa na área da saúde e muitos artigos, principalmente com os descritores envolvendo educação e escola integral, abordando políticas públicas relacionadas a esse contexto. Trata-se de um tema interessante, porém nesta revisão e dissertação não fazia parte das especificidades do tema.

Após essa primeira seleção, 24 títulos foram incluídos para a etapa seguinte, a análise do resumo. Desses, 6 títulos apareceram de forma repetida nas bases de dados, portanto a leitura dos resumos, bem como levantamentos de informações pertinentes à análise, foi realizada com 18 artigos selecionados.

O resumo é considerado elemento-chave em um artigo, sendo o segundo item mais consultado pelos pesquisadores e leitores no geral. Sua leitura deve fornecer pontos importantes da pesquisa e é um fator que delimita a continuidade da leitura ou não. Conforme Morais (2014) afirma, os resumos devem geralmente descrever de forma clara e precisa elementos relevantes do trabalho, sendo eles: objetivo, método, resultados e considerações finais.

Retomando a pergunta inicial: O que pode o corpo da criança na escola integral de tempo ampliado? E atentos as características e especificidades desta

pesquisa, alguns critérios de inclusão e exclusão foram delimitados durante a leitura dos resumos. Um item importante de inclusão foi a escolha de artigos com foco nos participantes infantis, ou seja, pesquisas que observaram, ouviram, coletaram e produziram dados e materialidades com os estudantes, preferencialmente do Fundamental I. Outro fator de inclusão foi a pesquisa contextualizada na prática pedagógica em escolas de tempo ampliado. Outras relações com a educação integral de forma mais ampla ou abordando as políticas públicas, nesta busca, foram excluídas. Segue abaixo a relação dos títulos selecionados, bem como o status final do artigo após leitura e análise dos resumos.

QUADRO 2 - CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – RESUMO

(continua)

Base de Dados	Título selecionado	Ano	Revista / Localização	Análise do Resumo	Status Final	
Periódicos da Capes	1	Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance	2014	Educação Santa Maria/RS	Elementos principais: não apresenta resultados e/ou conclusões.	Não selecionado
					Critério de exclusão: apenas análise documental e bibliográfica.	
Periódicos da Capes	2	Cartografia do Ensino de Artes no Brasil: das Belas Artes a BNCC	2019	RELACult Não especificada	Elementos principais: OK	Não selecionado
					Critério de exclusão: pesquisa voltada para análise de currículo.	
Periódicos da Capes	3	La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corporal	2018	Vivat Academia Madrid/ES	Elementos principais: OK	Não selecionado
					Critério de exclusão: apresenta uma proposta pedagógica implementada com adolescentes.	
Periódicos da Capes	4	Ampliacion de la jornada escolar y actividades artísticas: analisis de la produccion científica desde 2000 hasta 2012 en Brasil.	2014	Paideia Ribeirão Preto/SP	Elementos principais: OK	Não selecionado
					Critério de exclusão: texto na íntegra em inglês.	

QUADRO 2 - CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – RESUMO

(continuação)

Periódicos da Capes	5	Ciclo criativo de jogos colaborativos: um método para criação de jogos educativos	2018	HOLOS Rio Grande do Norte	Elementos principais: OK	Não selecionado
					Critério de exclusão: projeto analisa uma ferramenta experimental aplicada em diversas instituições. Educação Integral neste trabalho é abordado como conceito e não contexto.	
Periódicos da Capes	6	O sistema Impro na sala de aula: escutando as crianças sobre essa prática do teatro	2017	Urdimento Florianópolis/SC	Elementos principais: OK	Selecionado para leitura na íntegra
					Critério de inclusão: pesquisa etnográfica com crianças do ensino fundamental.	
Periódicos da Capes	7	O teatro infantil: arte ou didatismo?	2015	Revista ACB Florianópolis/SC	Elementos principais: apresenta distintos objetivos, deixando a leitura do resumo pouco precisa quanto a problemática central do artigo.	Não selecionado
					Critério de exclusão: não avança para além da pesquisa bibliográfica voltada para um panorama histórico do teatro. (excelente como leitura complementar)	
Periódicos da Capes e Scielo	8	Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental	2014	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília/DF	Elementos principais: OK	Selecionado para leitura na íntegra
					Critério de inclusão: pesquisa investiga os pontos de vista das crianças, estudo relacionado à implantação da educação integral no município pesquisado.	

QUADRO 2 - CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – RESUMO

(continuação)

Periódicos da Capes e Scielo	9	Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral	2015	Educação em Revista Belo Horizonte/MG	Elementos principais: OK	Selecionado para leitura na íntegra
					Critério de inclusão: pesquisa realizada com crianças de 6 a 8 anos de idade, em uma escola pública (em tempo) integral.	
Periódicos da Capes e Scielo	10	Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral	2016	Educação em Revista Belo Horizonte/MG	Elementos principais: OK	Selecionado para leitura na íntegra
					Critério de inclusão: concepção de corpo presente nos movimentos de educação integral no país.	
Scielo	11	Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia	2015	Educação & Realidade Porto Alegre/RS	Elementos principais: OK	Não selecionado
					Critério de exclusão: pesquisa realizada com o corpo docente e administrativo de uma escola.	
Scielo	12	Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas	2017	Educação & Realidade Porto Alegre/RS	Elementos principais: OK	Não selecionado
					Critério de exclusão: os participantes da pesquisa foram 33 entrevistados entre gestores e monitores, não envolveu os estudantes.	
Scielo	13	Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral	2016	Educação & Realidade Porto Alegre/RS	Elementos principais: OK	Não selecionado
					Critério de exclusão: análise curricular no contexto dos projetos de sociedade.	
Scielo	14	Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral	2015	Educação em Revista Belo Horizonte/MG	Elementos principais: OK	Não selecionado
					Critério de exclusão: tema central envolve educação e saúde.	

QUADRO 2 - CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – RESUMO

(conclusão)

Scielo	15	Teatralidade, Performance e Educação	2018	Educar em Revista Curitiba/PR	Elementos principais: não especificado		Não selecionado
					Critério de exclusão: este é um texto introdutório do dossiê Teatralidade, Performance e Educação não se caracterizando como um artigo vinculado a uma pesquisa e sim a relevância da publicação deste dossiê.		
Scielo	16	O modelo pedagógico da escola oficina nº 1: corpo, regras e práticas no cotidiano de uma instituição alternativa	2018	Cadernos CEDES Campinas/SP	Elementos principais: OK		Não selecionado
					Critério de exclusão: análise do cotidiano escolar de uma instituição a partir da documentação oficial da escola e bibliografias publicadas.		
Scielo	17	Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo	2018	Educar em Revista Curitiba/PR	Elementos principais: OK		Não selecionado
					Critério de exclusão: estudantes do último ano do Ensino Fundamental.		
Scielo	18	A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral	2017	Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro/RJ	Elementos principais: OK		Não selecionado
					Critério de exclusão: o artigo analisa políticas públicas e gestões de escola integral.		

FONTE: A autora (2019).

O quadro 2 demonstra um panorama das características dos títulos selecionados. Duas revistas se destacaram nas publicações envolvendo Educação/Escola integral nesta revisão, são elas: Educação em Revista e Educação

& Realidade, respectivamente das cidades de Belo Horizonte e Porto Alegre, o que pode indicar uma preocupação e ênfase acerca desse tema por parte desse grupo acadêmico/editorial específico. Outra característica possível de se enfatizar é que os dois artigos que abordaram diretamente o ensino de teatro foram publicados em revistas de Florianópolis/SC, cidade conhecida por sua produção e pesquisa na área das Artes e principalmente envolvendo as Artes Cênicas, a partir do grupo acadêmico da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina).

Os resumos lidos, de forma geral, atenderam os elementos principais necessários para compreensão inicial dos artigos. Em sua maioria, de forma clara e objetiva, os trabalhos descreveram objetivo, método, resultados e considerações finais, o que facilitou a identificação de critérios de exclusão e inclusão dos artigos para leitura na íntegra. Seguindo as etapas de uma revisão sistematizada, após a leitura dos resumos dos 18 artigos, 4 foram selecionados para uma leitura mais aprofundada, resultando em um aporte teórico que dialoga e se aproxima da problemática desta pesquisa.

Como resultado para leitura na íntegra, foi possível selecionar artigos que dialogam e se aproximam dos aportes teóricos que serão aprofundados na dissertação a seguir. Dos 4 artigos selecionados, um está relacionado com a prática do teatro na escola, 2 com a prática e contexto pedagógico na Educação Integral de tempo ampliado e 3 apontam, nas suas metodologias, uma participação atuante dos estudantes, o que se aproxima muito da proposta metodológica produzida nesta pesquisa descrita na sequência. O último artigo selecionado aborda reflexões necessárias para compor a fundamentação desta revisão: a corporeidade na Educação conceito que percorre toda a problemática desta pesquisa.

O artigo intitulado *O sistema Impro na sala de aula: escutando as crianças sobre essa prática do teatro*, escrito por duas autoras pesquisadoras das Artes Cênicas, apontam uma metodologia pouco difundida na prática do ensino de teatro no Brasil. Os jogos teatrais de Viola Spolin e os jogos para atores e não-atores de Augusto Boal são mais difundidos na prática de teatro nas escolas. Este artigo descreve com profundidade o Sistema Impro, o qual possibilita um ensino-aprendizagem do teatro envolvendo a improvisação, tendo como autor principal o professor Keith Johnstone.

Durante a leitura, foi possível perceber que o Sistema Impro valoriza a prática do professor e suas relações conforme a maneira como conduz sua aula,

como se comporta e como se relaciona com os alunos. Mais do que exercícios, a prática Impro pretende promover a aceitação do erro e a liberdade expressiva dos estudantes (MUNIZ E MAIA, 2017). Este artigo transcreve alguns pontos da dissertação de mestrado de uma das autoras. Nessas páginas que abordam a investigação, fica evidente uma metodologia de pesquisa que caminhou com os estudantes e suas materialidades de análise diziam muito sobre a infância, pela voz de seus principais atores sociais – as próprias crianças.

A metodologia aplicada e detalhada no artigo é a etnografia que nos coloca a refletir sobre o olhar de professora-pesquisadora que não mais observa sua prática de fora para dentro. É preciso perceber-se e colocar-se inserida no campo pesquisado e aberta aos imprevistos que uma pesquisa como esta pode produzir. Diários de bordo da professora-pesquisadora e dos estudantes foram os principais instrumentos de análise na pesquisa desse artigo.

Seguindo a leitura dos artigos, *Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental* já se destaca pela palavra ludicidade e se torna instigante compreender os instrumentos utilizados para abarcar os pontos de vista dos estudantes do 1º ano. As primeiras páginas do artigo se referem ao caminhar histórico e político da escola de tempo integral, bem como o entendimento de lúdico no contexto educacional. A preocupação em buscar uma metodologia que atenda à demanda de uma pesquisa com crianças também é um tópico aprofundado neste artigo e, por coincidência, ou não, esta pesquisa também segue os aportes teóricos de uma metodologia etnográfica.

As materialidades produzidas na pesquisa desse artigo tiveram como instrumentos relatos e entrevistas coletivas, anotações dos pesquisadores como observadores participantes e fotografias tiradas pelas crianças. Essas escolhas foram delineadas a partir da necessidade de se explorar a expressão corporal como forma de linguagem, ou seja, criar situações de interação que evidenciassem o movimento e a expressividade livre das crianças, pois era a ludicidade que se pretendia observar.

As hipóteses e considerações finais do artigo revelam características muito recorrentes nas escolas de tempo integral. Observando e ouvindo as crianças, os pesquisadores puderam afirmar a necessidade de se organizar, planejar e conviver no ambiente escolar como um todo, sem momentos dicotômicos entre o lúdico e o não lúdico, o movimentado e o parado, o chato e o legal, uma Educação Integral

perpassa por todos esses momentos e a compreensão da criança, nesse contexto, precisa ser cada vez mais evidenciada pelas suas percepções de infância.

Nessa perspectiva de compreensão da vivência das crianças pelas próprias crianças, o artigo *Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral* considera que esses sujeitos infantis são atores de seus processos de socialização. Os episódios revelados durante a pesquisa levaram em conta as especificidades das crianças, suas linguagens e condições de direitos. As narrativas interpretativas foram observadas de forma a apreender as expressões simbólicas construídas pelas crianças em seus contextos de escola integral e demais espaços públicos e comunitários no entorno.

A partir de uma densa abordagem teórica sobre infância e seu impacto nas gerações, cultura social e acadêmica, esse artigo revelou a complexidade de uma pesquisa que amplia o olhar para além de crianças como alunos e/ou inativos de sua própria existência. Ao falar com as crianças, para as crianças, sobre as crianças, em seus diversos contextos de institucionalização, o pesquisador imprimiu, baseado nos fatos observados e narrados, a necessidade contemporânea de se estudar a infância nas ciências sociais.

Extremamente reflexivo e pautado numa metodologia etnográfica, o texto buscou tornar visível as teias de relações que permitem ampliar a compreensão das formas infantis de viver e de significar as experiências de mundo. Dando continuidade a esse contexto da Educação Integral e partindo para uma aproximação da problemática central desta revisão, o artigo *Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral* aprofunda-se de forma bibliográfica e histórica na cisão corpo/mente presente nos movimentos de Educação Integral no país. De forma detalhada, descreve cada movimento e levanta os seguintes questionamentos: que corpo é este e que corpo queremos nas escolas? Uma formação integral dos sujeitos que demanda de um tempo integral deve considerar a cultura de seus envolvidos e compreender que as relações que se estabelecem, sejam no âmbito do físico, da moral e da cognição, perpassam pelo corpo. Essa corporeidade que não se divide, que não hierarquiza conhecimentos e que estrutura a cultura e seus sujeitos sociais ainda é tema pouco estudado, evidenciando uma necessidade de maior reflexão entre os profissionais da educação que atuam diretamente na formação integral das crianças de nosso país.

Essas leituras foram de extrema importância para dialogar com o campo de pesquisa que se pretende adentrar, perceber desafios encontrados e as perspectivas metodológicas desenvolvidas fortaleceu os pressupostos da dissertação que se constituiu na sequência. Uma característica curiosa de se destacar é a escolha pela metodologia etnográfica que tem como principal pressuposto o fazer ciência com, e não sobre, o contexto pesquisado. Essa escolha possibilitou uma pesquisa em educação pelo viés da materialidade das crianças.

Sabendo da importância das interações envolvendo corpo, gesto e fala durante a infância, faz-se necessário pensar/observar a educação, também a partir do movimento corporal e suas relações. Este desenvolvimento que se expande, para além da transmissão de conteúdo, pode proporcionar momentos de criatividade, expressividade, sociabilidade e percepção estética das crianças, e nada mais coerente do que ouvi-las neste processo.

Após um exercício de muita pesquisa e leitura, esta revisão sistematizada compreende sua importância para a consolidação de uma postura pesquisadora frente à produção acadêmica e do tema de pesquisa. As etapas de seleção, seja dos descritores iniciais, seja dos títulos, leitura dos resumos ou dos artigos na íntegra, exigem muita atenção, detalhamento e desprendimento para uma leitura não só decodificante, mas, também, e principalmente, atuante, refletindo a todo momento sobre escolhas e metodologias ao longo de um processo de pesquisa.

O aporte teórico encontrado e atentamente lido nessa busca ressignificou vários aspectos da fundamentação, da pesquisa de campo e das análises possíveis que foram desenvolvidas nesta pesquisa. Foi fortalecedor tomar conhecimento de produções acadêmicas que já se aventuraram e se consolidaram com pesquisas que dialogam com as características dessa proposta.

Proposta esta que tem pela frente o desafio de articular os Estudos da Performance no campo da Educação, que temos nomeado de Educação Performativa, a Escola Integral de tempo ampliado e a Corporeidade no cotidiano escolar. Isoladamente esses três campos de estudo avançam nas pesquisas acadêmicas, porém, o que foi possível perceber neste trajeto de leitura de diversos trabalhos, é que há o ineditismo do tema de pesquisa desta dissertação, e que ele se justifica ainda mais na tentativa de se articular, ou ainda desvelar as interfaces de diferentes campos do conhecimento, por intermédio do corpo dos estudantes.

As interfaces que se pretendem desvelar neste estudo avançam da investigação sobre as políticas públicas de uma escola integral de tempo ampliado, adentrando no cotidiano, nas relações, nas potencialidades e fragilidades deste contexto, além de se consolidar a partir da vivência da pesquisadora nas práticas artísticas pela linguagem do teatro no período estendido, ou no contraturno, o que atravessa a barreira dos estudos voltados para os componentes curriculares ditos “regulares”, como por exemplo, língua portuguesa e matemática.

A estrutura dos tópicos deste texto está organizada em três Atos: Quem Somos (apresentação e fundamentação teórica), Onde Estamos (contexto) e O que fazemos (metodologia) numa analogia com a estrutura de uma cena teatral: Quem (personagens), Onde (lugar/cenário) e O que (ação). Seguimos a leitura com a apresentação e características iniciais da dissertação em questão, bem como sua fundamentação teórica.

1.2 A CORPOREIDADE EM PALAVRAS: UM ROTEIRO EM CONSTANTE MOVIMENTO

1.2.1 As primeiras marcações no palco: delimitando e ampliando a pesquisa

Como já explanado no exercício de revisão sistematizada, a pesquisa em desenvolvimento visa desvelar, pelas materialidades dos estudantes, o que pode o corpo da criança na escola integral de tempo ampliado. Este estudo sobre o corpo, o gesto e a fala numa dinâmica que evidencia as corporeidades do cotidiano e a reflexão dos mesmos, almeja compreender como o contexto de Ensino Integral de tempo ampliado pode propor [cor]possibilidades que contribuam para uma formação expressiva e mais atuante dos estudantes, visto que este trabalho de desenvolvimento mais ativo e experiencial é orientado em cursos e assessoramentos aos profissionais pela formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

O termo [cor]possibilidades, ao qual faço referência nesta dissertação, faz parte do artigo Teatro e Performance na Educação Infantil: [cor]possibilidades para uma educação sensível. Esse termo dialoga com a perspectiva desta escrita ao afirmar que

A ideia de [cor]possibilidades pode ser concebida então no entre-lugar do corpo e de seus potenciais, atravessando tanto as práticas teatrais quanto a performance das crianças quando estas se colocam em experimentação de si e de seus corpos a partir da mediação do professor. (KOEHLER; GONÇALVES; GONÇALVES, 2018, p. 123).

Acreditando na experiência corporal, gestual e do discurso como caminho para o desenvolvimento integral das crianças, esta pesquisa evidenciou olhares para o corpo nos espaços de uma escola integral de tempo ampliado, através dos desenhos performáticos produzidos pelos estudantes e registros fotográficos da rotina diária deles. O intuito foi desvelar o cotidiano escolar, suas [cor]possibilidades, potencialidades e fragilidades, fomentando assim a reflexão sobre a relação tempo/espaco/corpo nas escolas integrais de tempo ampliado, bem como elucidar, pelo olhar das materialidades dos estudantes, como a prática dos professores e demais profissionais do cotidiano escolar se incorpora nas suas aprendizagens, papéis sociais e rituais escolares.

O tema da pesquisa é resultado da experiência pessoal enquanto estudante e profissional da pesquisadora. Muitas foram as oficinas de dança, teatro e música nesses nove anos de atuação como professora da oficina de práticas artísticas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e três anos estudando a graduação de música do Parfor – UFPR.

A minha atenção e reflexão como pesquisadora sempre se direcionaram para as atividades corporais: alongamentos, aquecimentos e relaxamentos. Muitas são as semelhanças entre as linguagens artísticas nesses exercícios e isto impulsionou a pesquisa sobre a ampliação de repertório corporal para a formação integral das crianças. Os estudos sobre a Educação Performativa propostos nas pesquisas desenvolvidas no grupo ELiTe (Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades) da UFPR aprofundou as leituras sobre o corpo em movimento, a Performance e a Pedagogia e, a partir das vivências e estudos na área e análises das materialidades, pretende-se desvelar um cotidiano escolar específico, as experiências e sentidos oriundos de uma escola integral de tempo ampliado, pelo olhar e performance dos corpos de estudantes envolvidos.

Recentemente foi aprovada a lei nº 13.278/16 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) tornando obrigatórias as quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança) na Educação Básica. Essa alteração poderá ampliar o componente curricular Arte nas escolas,

principalmente no que se refere aos conteúdos do Teatro e da Dança, bem como formar estudantes com maior potencialidade para a produção cultural do país. São cinco anos para adaptação por parte das escolas. Neste momento estamos no último ano de implementação desta alteração, portanto, esta pesquisa poderá tornar-se fonte de estudo e experiência prática possível na regulamentação da lei, podendo fomentar a discussão e ampliação do conhecimento na área.

O movimento corporal faz parte da experiência do ser humano com o mundo desde a gestação até a vida adulta. Na primeira infância, por exemplo, ensinamos a criança a engatinhar, equilibrar-se nos dois pés, até que num dado momento inicia seu caminhar passo a passo, que ao longo do tempo vai evoluindo para correr, saltar e pular, conforme suas vivências sociais e culturais com os espaços.

Nessa perspectiva, Storolli (2011), em seu artigo, ressalta a importância do desenvolvimento corporal das crianças e a perspectiva da Educação preocupada com o desenvolvimento do corpo todo, vislumbrando um processo de ensino-aprendizagem para além do corpo como recipiente ou como ferramenta para um fim. Pensando no espaço escolar, em algumas realidades, esta reflexão e práticas corporais ainda ocorrem esporadicamente e fica à mercê das formações e/ou vivências dos profissionais de uma determinada área, por exemplo.

Para esta pesquisa, interessa olhar o corpo atuante dos estudantes, um corpo que é propulsor de sentidos na escola, como mote de investigação e da capacidade de desvelar-se experiências que significam e ressignificam o espaço escolar e o cotidiano da escola.

Sendo assim, o objetivo geral e os objetivos específicos que norteiam essa pesquisa são:

Objetivo Geral

Compreender, a partir do que dizem os estudantes de 4º ano, os sentidos de suas experiências na escola integral em tempo ampliado, vivenciadas em/com seus corpos, desvelando as potencialidades e fragilidades deste cotidiano escolar.

Objetivos Específicos

- Refletir, em consonância com o aporte teórico, a conjuntura do corpo e suas interações em uma escola de educação integral em tempo ampliado;

- Propor a produção de materialidades (desenho performático e observação participante) com os alunos do 4º ano, que evidenciem as performances do cotidiano fomentando uma análise crítica das vivências e rituais nesse contexto escolar;

- Aprofundar a construção do conceito de Educação performativa, como aporte teórico e metodológico de análise.

O desenvolvimento de uma pesquisa como esta, que se propõe a compreender e desvelar os sentidos do corpo em movimento nas escolas e suas performances atuantes nos espaços de sala e de convivência, pode ampliar a reflexão dos professores e demais profissionais da escola para as realidades performativas em constante movimento, pulsantes, vulneráveis, vibrantes e recheadas de rituais cotidianos.

Investigar o processo de ensino-aprendizagem centrado na integralidade das corporeidades tornou-se, para mim, um foco de pesquisa, principalmente quando começo a refletir sobre os processos no/do/para o corpo, aumentando as possibilidades de interação entre os estudantes. Os jogos, as brincadeiras e as propostas que fui desenvolvendo nas práticas artísticas com a linguagem do teatro, inicialmente, encontraram fundamentação teórica nos estudos de ensino da Arte, por viés dos métodos ativos da Música, Laban na Dança e Spolin no teatro.

Descrever um pouco desse encontro com esses autores vinculados ao ensino da Arte se inscreve neste tópico das marcações iniciais como um aporte teórico importante que direcionou meus anseios como pesquisadora até chegar neste recorte investigatório. Trata-se de reconhecer uma formação inicial e continuada que se ampliou neste espaço acadêmico da pós-graduação.

Estamos adentrando um universo da sala de aula com suas especificidades e, principalmente, com a presença da criança, do estudante, que possui suas marcas identitárias e sua história de formação humana. Ela desenvolve, ao longo das suas experiências de vida, momentos de exploração, curiosidade, integração entre os indivíduos que movimentam possibilidades de criação, expressividade e

invenção, as quais devolvidas ao ambiente transformam-se em performances e rituais que dialogam com seu entorno social e cultural.

Em alguns ambientes educacionais o corpo ainda é visto como recipiente ou ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. É preciso refletir e modificar a prática nos ambientes educacionais para avançar junto a perspectiva contemporânea de interação entre corpo e mente, num fluxo de transformações que resultam em processos de criação e produção de conhecimento (STOROLLI, 2011).

As reflexões de Storolli (2011) enfatizam que o processo de aprendizado perpassa pelo desenvolvimento corporal, daí a interdependência entre experiência e conhecimento. As experiências corporais que ocorrem a partir das capacidades sensório-motoras são essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos, sendo assim

o corpo passa a ser compreendido como local e agente do processo de conhecimento, provocando transformações nele próprio e ao redor a partir de sua atuação. A ação do corpo no mundo é, portanto fundamental, pois é a forma como o transforma e como é por ele transformado. Pode-se dizer que é através de sua ação que o corpo realiza processos de aprendizagem e dessa forma incorpora o conhecimento, ou seja, este passa a fazer parte do corpo. (STOROLLI, 2011, p. 136).

Considerando essa reflexão sobre o corpo e o conhecimento, é possível propor que as práticas de ensino precisam viabilizar o movimento e suas relações cotidianas. Muito se avança para uma educação mais dinâmica, enfatizando a interação entre os pares a partir da ação corporal, passando de atividades corporais ocasionais para uma relação intencional. Essas práticas são essenciais na formação de crianças criativas, expressivas e capazes de criar e produzir conhecimento com o corpo todo e suas possibilidades.

O movimento do corpo é tema de discussão na prática artística desde o final do século XIX. Compreender como os processos cognitivos resultam em movimento e vice-versa tornou-se fundamental para compreender e transformar as ações artísticas, tais como: representação teatral, gesto musical, dança, acrobacia, *performance*, música. Especificamente na música, um dos primeiros a se preocupar com o corpo no processo de musicalização foi o pedagogo e compositor suíço Èmile-Jaques Dalcroze.

As observações e intuição de Dalcroze, levaram-no a sistematizar uma educação musical baseada no movimento corporal e na escuta ativa. Mariani (2011) ressalta que a grande contribuição do compositor está

[...] no fato de ter retirado o aluno da educação “livresca” a que estava submetido e fazê-lo participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. (MARIANI, 2011 in MATEIRO; ILARI, 2011, p. 29).

Essa contribuição histórica de Dalcroze se espalhou por vários países europeus e, atualmente, pelo mundo. Por preocupar-se com a formação corporal dos estudantes, recebeu atenção de dançarinos e dramaturgos já naquela época. O teórico tem como um dos princípios a perspectiva de unir gesto, movimento e as linguagens artísticas “desejando harmonizar as faculdades senso-motoras, mentais e afetivas dos alunos, a fim de conjugar música e expressão”. (MARIANI, 2011 in MATEIRO; ILARI, 2011, p. 30).

A perspectiva de integração entre ritmo e atividade motora de forma a pensar em uma educação mais integral do indivíduo por meio da música e do movimento é o que aproxima as ideias de Dalcroze, com as propostas de Laban e Spolin. Cada autor em sua linguagem artística específica também exploram as possibilidades corporais livres e estruturantes para o desenvolvimento do conhecimento e da criação artística.

Laban, em sua obra “Domínio do Movimento”, elucida seu conhecimento sobre a arte do movimento e em vários momentos estabelece relações entre movimento e ritmo, enaltecendo, principalmente, o desenvolvimento corporal em relação ao tempo, peso, espaço e fluência dos movimentos.

A Arte do Movimento, criada pelo mesmo autor, busca os movimentos naturais, a espontaneidade e riqueza dos mesmos, numa vivência consciente de cada possibilidade de movimento, ampliando e aprofundando a prática de bailarinos, atores, professores, enfim, de todo ser humano que se movimenta. Nesta perspectiva, Laban encontrava-se

certo de que o movimento humano é sempre constituído dos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho, na vida cotidiana, empreendeu um estudo exaustivo sobre estes elementos constitutivos e sua utilização, dando ênfase tanto à parte fisiológica, quanto à parte psíquica que levam o homem a se movimentar. (LABAN, 1978, p. 09).

Seus estudos, em forma de pesquisa e abordagem de análise do movimento, foram e são difundidos por todo o mundo como fonte para a

compreensão do homem por meio do movimento. Por ser extremamente didático e por ter desenvolvido uma forma de notação dos movimentos, a *Labanotation*, como é conhecida nos EUA, ou Kinetography Laban, é utilizada nas mais diversas áreas e formações de grupos artísticos. Suas ideias fundamentam os processos e a linguagem não verbal do movimento humano.

Nessa mesma perspectiva, a metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin traz o corpo para o centro do palco. Através de gestos e atitudes vivenciadas nos jogos, os participantes são despertados para o desenvolvimento da performance artística, sem perder o sentido de grupo, a expressão física articulada e a subjetividade de cada um.

A atuação com o corpo todo, sugerida por Spolin (2010), caracteriza essa articulação possível entre as linguagens e o trabalho corporal:

O corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar. [...] Eles descobriram que para surgir graça natural, em oposição ao movimento artificial, é necessário a liberação do corpo, não o controle. (SPOLIN, 2010, p. 131).

A interação que aflora num ambiente de jogo instiga o desenvolvimento da criatividade das crianças. Os autores expostos acima afirmam que as atividades com o corpo, gesto e fala são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos, estimulando o foco e a atenção. Através do conhecimento de si e do outro, as suas possibilidades de interação despertam para a expressividade e improvisação, qualidades necessárias para uma formação em potencial não só para o ambiente escolar, mas para a vida e possibilidades de transformações da realidade ao seu redor.

Esses estudantes atuantes e protagonistas de suas aprendizagens escrevem suas histórias performando nos diferentes espaços de sua convivência. E assim, seguiremos aprofundando o diálogo entre as áreas do conhecimento, sendo uma delas a Performance, cerne desta dissertação, com a relação de aprendizagem e interação dos estudantes.

O docente reflexivo percebe que o conhecimento pode ser construído em sala de aula, de forma a surgir um novo conhecimento. Ao considerar que cada corpo presente nesse ambiente possui marcas que revelam os aspectos de como a sociedade e a escola estão organizadas, há a possibilidade de concebermos uma

aprendizagem significativa e integral tanto para os educandos, como para todos os envolvidos nesse cotidiano.

Nesta pesquisa, o papel do professor e do estudante como protagonistas, as formas como aprendem e como ensinam e suas identidades são fatores imprescindíveis. A escola é o ambiente no qual se promovem as relações sociais e as aprendizagens formais. Nessas relações os estudos sobre Performance na Educação anseiam que os envolvidos nos processos educacionais possam ir além de práticas que apenas encarceram alunos. De acordo com Pineau (2013, p. 44), “a escolarização sistematicamente domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivaninha de madeira”.

Na sequência, o desafio desta escrita é falar de Educação Performativa, a partir de seus aportes teóricos, os quais traz à tona várias possibilidades do agir humano e de conceber Educação. Ela surge nesta emergência de repensar práticas, conceitos, lugares ocupados, aprendizagem, formas de gerir a sala de aula e repensar os corpos dos professores e estudantes para além do olhar pedagógico. O conceito que, desde 2016, vem sendo ampliado por alguns pesquisadores do grupo ELiTe, pode ser discutido no território interdisciplinar, dialogando com várias áreas como, por exemplo, a Arte, Filosofia, Sociologia e Antropologia, demonstrando, assim, seu leque de possibilidades teórico-metodológicas.

De acordo com Gonçalves:

Performance, desse modo, compreende diferentes modos de exercício das atividades humanas, que sempre estão relacionadas aos anseios de expressão humana em uma sociedade. (...). Os estudos nos advertem que as performances são responsáveis por marcas identitárias, relacionando-se com remodulações e ressignificações dos sujeitos, considerando seus corpos e suas narrativas a partir dos diferentes papéis sociais que exercem e/ou lugares sociais que ocupam. (GONÇALVES, 2016, p. 69).

É em busca deste organismo expressivo, consciente e transformador que esta pesquisa se desenvolveu, fazendo as conexões entre a Educação Performativa e o Ensino Integral de tempo ampliado a partir das aproximações interpretativas das materialidades produzidas com os estudantes do 4º ano do ensino fundamental I de Curitiba.

1.2.1 Ambientação da cena: as cores e as luzes da contemporaneidade

Ao iniciar as disciplinas do mestrado profissional, as primeiras marcações desta pesquisa, como chamo a fundamentação acima, se desestabilizaram e abriram um caminho fascinante para a formação de uma pesquisadora, a qual se deparou com a literatura contemporânea, as relações ampliadas com a sociedade e sua historicidade. As referências e toda a escrita do subtítulo anterior nunca deixarão de fazer parte deste relatório, aliás, elas formaram e trouxeram esta dissertação até este ponto, até este espaço acadêmico da pós-graduação *stricto sensu*.

Como pesquisadora, comecei a reinventar, reaprender, reconstruir, desconstruir, reanimar e reavivar internamente alguns conceitos, algumas verdades e algumas mentiras pedagógicas que vamos inculcando ao longo de nossas práticas cotidianas não só na escola, como também na vida e nas diversas relações que estabelecemos ao longo do dia.

Neste momento da leitura vamos nos aprofundar em alguns conceitos, estudos, fundamentos e reflexões que permeiam a pesquisa. Performance, corpo, gesto, rituais e experiência são algumas palavras que dialogam com esta dissertação. Autores que estudam essa temática ousam afirmar que tudo que vivenciamos pode ser observado conscientemente como performance em uma representação social (SCHECHNER, 2006). Me permito complementar que tudo que vivenciamos é uma delirante e constante experiência performativa.

Jorge Larrosa, um dos primeiros autores contemporâneos que será evidenciado nesta reflexão, não discorre diretamente sobre a temática da Performance, mas em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. (LARROSA, 2018, p.18).

Em seu texto, o autor reflete sobre um excesso contemporâneo de busca por informação. Um sujeito informado e informante que a cada momento precisa saber mais, estar mais ciente, porém, nesse contexto da informação, para Larrosa, não há

espaço para a experiência, para o acontecimento, que é diferente, e até mesmo, o contrário de “estar informado”.

Nesta complexa reflexão, a experiência também é acuada pelo sujeito que opina e pela falta de tempo. As especificidades dos conhecimentos, cada vez mais afuniladas e desconexas umas das outras, e a maneira pontual, fugaz, efêmera e fragmentada com que os estímulos e sensações nos passam podem, segundo o autor, estar nos impedindo de conectar as vivências e acontecimentos. Num ambiente escolar, essa ausência de experiência pode atrapalhar a escuta e o silêncio, a memória e a conexão entre os aprendizados cotidianos.

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (LARROSA, 2018, p. 22).

Mesmo compreendendo que experiência não é algo fácil de definir ou identificar, Larrosa salienta, com exemplos, como a sociedade moderna tem, de certa forma, destruído o contexto de experiência, com excessos de informação, opinião, velocidade nos tempos e espaços, trabalho vinculado a atividades que sempre almejam produzir demasiadamente, regular, modificar, sempre mobilizados, agitados e em movimento desenfreado, numa constante estimulação onde nada tem espaço para acontecer, para ser experienciado, sentido, pois nunca se pode parar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2018, p. 25).

A intensidade desse trecho citado acima permeará todas as ações acadêmicas, pedagógicas, profissionais e pessoais que desenvolverei até meus últimos dias. Parar para pensar, para ouvir, para olhar, para sentir, parecem ações tão óbvias, porém neste tempo que vivemos elas me parecem tão extintas. As

reflexões de Larrosa me surgiram num momento agitado de pesquisadora, onde tudo me passava numa alucinante correria e nada me acontecia com muita profundidade. É preciso sempre observar, respirar, sentir os espaços que ocupamos.

O contato com essas leituras de Larrosa ressignificaram algumas de minhas atitudes frente ao dia a dia como pessoa, professora e pesquisadora. Aguçaram meu olhar enquanto ser humano que se desloca, perde-se, afeta-se com as relações cotidianas. E assim, de forma muito mais presente, sinto-me exposta e vulnerável ao que me toca, me chega, me incomoda, buscando compreender como organizo minhas rotinas e sensações e como isso atravessa todos ao meu redor.

E neste ambiente de experiência que nos atravessa, adentro as especificações de conceito e ampliações de entendimento das leituras realizadas acerca da temática Performance na Educação. Essas duas palavras conforme explicitado na revisão sistematizada, se colocadas lado a lado, expressam uma infinidade de significados.

Importante ressaltar que esta pesquisa não se interessa pela performance enquanto desempenho, tão pouco enquanto desenvoltura e/ou postura dos sujeitos envolvidos num ambiente competitivo – alta performance. O estudo e os autores que dialogam com esta dissertação estão ampliando cada vez mais o paradigma da Performance e suas fronteiras, correlacionando diversas áreas do conhecimento com a performatividade que emerge dos cotidianos.

Agir, interagir e relacionar-se são verbos intimamente observados nos estudos da Performance. Sua perspectiva interdisciplinar e seus estudos entre performances enquanto performances é o que sustenta as reflexões desta pesquisa.

A partir de 1970, estudiosos da Performance atravessaram as fronteiras do espetáculo como acontecimento artístico para um espetáculo como acontecimento vivido, a confluência e multiplicidade dos campos de conhecimento. Arte, Antropologia, Filosofia, Sociologia e Cultura permitiram que os Estudos da Performance ressignificassem e permeassem os comportamentos experienciados na arte e na vida. SCHECHNER (2006), diretor teatral e precursor dos estudos da Performance, a partir do diálogo com a antropologia, destaca que Performance são ações recapituladas de um contexto em uma determinada circunstância. Elas contam histórias, marcam identidades, remodulam e adornam o corpo.

Performances em arte, rituais e na vida cotidiana, para o autor, são “comportamentos restaurados” ou duas vezes experienciados. Um olhar pesquisador

que se desafia a perceber os comportamentos por esse viés, precisa atentar-se que não são ações inatas, mas são realizadas a partir de vivências e experiências com anos de treino e de prática, evidenciando tempos, espaços, cultura e papéis sociais. Nos tempos atuais, dificilmente alguma atividade humana não seja considerada performance para alguém, teóricos da área argumentam que, todo dia, a vida é uma performance.

A vida cotidiana também envolve anos de treino e de prática, de aprender determinadas porções de comportamentos culturais, de ajustar e atuar os papéis da vida de alguém em relação às circunstâncias sociais e pessoais. [...] algumas pessoas melhor se adaptam à vida que vivem do que outras, que resistem e se rebelam. A maior parte das pessoas vive a tensão entre aceitação e rebelião. As atividades da vida pública – algumas vezes calma, outras tumultuada; algumas vezes visível, outras mascarada – são performances coletivas. [...] Toda e qualquer das atividades da vida humana pode ser estudada enquanto performance. (SCHECHNER, 2006, p. 28-29).

Compreender a Performance enquanto conceito teórico e metodológico é um dos desafios desta pesquisa. Para SCHECHNER (2006), a Performance pode ser entendida em relação a quatro categorias: - sendo; - fazendo; - mostrar fazendo e – explicar “mostrar fazendo”. Essas categorias se distinguem entre si e podem ser utilizadas como percurso metodológico desvelando eventos, acontecimentos, rituais, jogos, ações cotidianas etc.

Sendo se refere à existência, aquilo que está ativo ou estático, que demonstra a realidade visualizada num primeiro momento. Fazendo é ação, são as atividades vivenciadas, experienciadas por todos, a todo momento, num fluxo contínuo, em constante mudança. Mostrar Fazendo exhibe as ações que se está fazendo, aponta, sublinha, dá ênfase num dado momento e também está sempre em fluxo. Explicar “mostrar fazendo” é um esforço reflexivo dos estudos performáticos, teóricos e estudantes dedicam-se na compreensão do mundo da performance e do mundo enquanto performance.

O autor ressalta que uma performance reflexiva acontece quando os sujeitos envolvidos se colocam criticamente conscientes de seus papéis. Para ele, a performance é compreendida pelos comportamentos duas vezes vivenciados e pelas rupturas possíveis, culminando numa efemeridade dos acontecimentos. Neste ponto encontra-se o paradoxo que torna as pesquisas performativas inéditas, únicas, complexas e fronteiriças, deixando de lado a exatidão de dados para caminhar com o contexto cotidiano, numa interatividade em suas infinitas variações.

Performances são feitas de porções de comportamento restaurado, mas cada performance é diferente de qualquer outra. [...] Não apenas o próprio comportamento – nuances do humor, tom de voz, linguagem corporal, e daí por diante, mas também a ocasião específica e o contexto fazem com que cada caso seja único. [...] A raridade de um evento não depende apenas de sua materialidade, mas também de sua interatividade – e a interatividade está sempre em fluxo. [...] uma performance acontece enquanto ação, interação e relação. (SCHECHNER, 2006, p. 30).

Os Estudos da Performance, alinhados aos tempos e espaços da escola, iniciam um olhar para os comportamentos repetitivos, rituais escolares e possibilidades de rupturas que se estabelecem entre professores, alunos e demais envolvidos no ambiente educacional. O sistema de escolarização submete os corpos num processo de consolidação disciplinar, adquirindo hábitos, posturas, tempos de pensar e se movimentar, rotinas pré-estabelecidas que num determinado momento nos parecem naturais, deixando de ser observados e refletidos como construções culturais, determinados por práticas escolares que disciplinam, ou seja, escolarizam nossos corpos.

O campo da Performance interessado em investigar as práticas escolares e suas relações tem por referência a pesquisadora Elyse Lahnn Pineau, a qual se debruça no ambiente da sala de aula e desenvolve um olhar crítico para as dimensões performativas da aprendizagem. Como já citada no tópico anterior, ela afirma que a escolarização domestica os corpos e os encarcera em fileiras de cadeiras. (PINEAU, 2013). Sua contribuição produz um novo olhar para as práticas ditas naturalizadas no ambiente escolar e permeia no que ela intitula de Pedagogia crítico-performativa.

A performance primeiramente ganhou espaço na educação, assim como nos estudos da comunicação como uma metáfora de identidade para professores e como um método de ensino participativo. Professores eram encorajados a se conceberem como *atores* envolvidos em dramas educacionais (Timpson; Tobin, 1982; Rubin, 1985), como *artistas*, operando com uma intuição criativa (Dawe, 1984; Hill, 1985; Barrell, 1991), como *regentes*, orquestrando experiências de aprendizagem (Park-Fuller, 1991) e como *contadores de histórias* (Cooper, 1983; Egan, 1986), transmitindo narrativas folclóricas e pessoais para envolver os estudantes. (PINEAU, 2010, p. 93).

Essa primeira utilização de Performance na Educação como eficácia nas técnicas e dicas de ensino, improviso, presença cênica e encorajada nas salas de aula por parte dos educadores, entre outras características essenciais, para Pineau,

criou uma metáfora polêmica de professor-ator e professor-artista que, de forma muito restrita, centrava as ações e práticas de ensino num bom desempenho representativo em detrimento das experiências educacionais e performativas possíveis no cotidiano escolar, nem sempre exitosas.

A Performance, num estilo professor-ator, visava empolgar estudantes sonolentos e entusiasamá-los num ápice de teatralidade do professor, deixando toda responsabilidade de buscar exercícios, técnicas, aquecimentos e posturas teatrais aos educadores que deveriam ser experts na arte de comunicar-se com seus alunos. Não era um contexto de interatividade entre os envolvidos e sim uma comunicação atraente e representativa que energizava os estudantes vistos como plateia morna, não muito reflexiva.

O professor-artista, em contraponto, aparece sustentando a sensibilidade estética em sala de aula e a criatividade espontânea cultivando a imaginação de mundo dos estudantes. É um olhar bastante poético, atraente e instintivo, porém, segundo Elyse, pouco sustentável metodologicamente no dia a dia escolar. Em seus escritos, a autora não nega a importância dessas metáforas, mas afirma que evidentemente ensinar foi rapidamente vinculado à Performance assim que os estudos da área ganharam espaço acadêmico. Mas é em meados dos anos 80 que o paradigma da Performance voltou-se à complexidade das interações educacionais, aprofundando-se na conceitualização da experiência da comunicação humana, refletindo sobre suas realidades numa metáfora, portanto, exploratória.

Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta o *depósito de informações* – tal como aparece no modelo de *educação bancária* de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento. (PINEAU, 2010, p. 97).

A perspectiva da Pedagogia Crítico-Performativa reconhece os impactos físicos em nossos corpos das relações cotidianas no ambiente escolar. Nos faz confrontar com as desigualdades de poder e privilégios, posicionando nossos corpos em sala de aula de forma renovada, mais atuante, acreditando que esse seja um caminho possível para fomentar a ação corporal ativa nas esferas sociais.

Em relação às pesquisas, a Pedagogia Crítico-Performativa salienta a responsabilidade de narrar detalhadamente as particularidades dos corpos representando a si mesmos em sala de aula. Essas narrativas, bem escritas e cheias de vida, poderão humanizar a complexidade das relações performadas nas escolas, pois

somente por intermédio da performance – ainda que se queira defini-la -, pedagogias libertadoras podem ser desenvolvidas, as quais capacitarão os estudantes a construir significados que são vividos no corpo, sentidos nos ossos e situados dentro de uma política corporal mais abrangente. (PINEAU, 2013, p. 56-57).

A autora, com sua proposta de análise crítica dos corpos performativos nos processos de ensino-aprendizagem, mantém um diálogo interdisciplinar provocante e instigante no âmbito político, teórico e metodológico. Sua contribuição na identificação da “escolarização dos corpos” apresenta três meios de tematizar o corpo na práxis pedagógica, são eles: corpo ideológico, corpo etnográfico e corpo performático ou atuante.

O corpo ideológico identifica uma reprodução das injustiças sociais, culturais e econômicas. É preciso reconhecer a bagagem cultural que os corpos carregam e incorporam nas suas ações. Observar o que o corpo faz em seu cotidiano escolar permite uma atribuição de significados sobre os comportamentos e atitudes dentro da cultura atual. “Um corpo adquire certos hábitos durante um longo período. Esses hábitos se sedimentam de forma a aparentar ser naturais para nós mesmos e para os outros, em vez de construções culturais”. (PINEAU, 2013, p. 42).

Os corpos da sala de aula são esmagadoramente registrados como *ausência*. Embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para “esquecer” os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma plena à vida da mente. [...] A escolarização sistematicamente domestica nossos corpos, [...] rouba-os de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos. (PINEAU, 2013, p. 43-44).

Nesse contexto ideológico nos deparamos com inovações, rupturas, corpos que são capazes de interagir, aprender e relacionar-se de maneiras diferentes. Isso impulsiona uma prática mais atuante, em que os estudantes tornam-se conscientes de seus comportamentos.

O protagonismo no ambiente da sala de aula, por muito tempo, no senso comum, foi veiculado na Performance da demonstração, em que estudantes, individualmente ou em grupos, colocam-se à frente da turma para apresentações, exposições, avaliações etc.

O corpo atuante, baseado em uma Performance Crítica, enfatiza os processos e não os resultados numa situação de aprendizagem. Educadores voltados a essa performatividade atuante em sala de aula centralizam que seus estudantes usem seus corpos, pensem em seus comportamentos, ativem uma consciência física, emocional e das relações colocando-se no mundo como agente transformador de realidades.

A metodologia da performance designa um ato deliberado, um ato de autoconsciência, um ato que exige que os *performers* pensem como e por que seus corpos se comportam da maneira que se comportam. A performance demanda uma aguda consciência física, um objetivo subjacente de qualquer exercício performativo é o refinamento do sentido cinético e sinestético de um indivíduo qualquer. [...] Finalmente, a performance possibilita um salto imaginativo dentro de outros tipos de corpos, outros modos de ser no mundo e, ao fazê-lo, ela abre para possibilidades concretas e incorporadas de resistência, reforma e renovação. (PINEAU, 2013, p. 52).

Propor uma trajetória de ensino-aprendizagem que fomente corpos criticamente atuantes no cotidiano de uma escola integral de tempo ampliado é um dos desafios desta pesquisa, que neste relatório se apresenta num esforço metodológico de desvelar uma destas realidades educacionais. Essa metodologia, a qual ativa os estudantes *performers* em seus espaços de interação, requer um olhar e uma ação sensível e crítica no ambiente escolar. Metodologicamente, Pineau apresenta o corpo etnográfico como uma possibilidade de observação dos corpos físicos em sala de aula.

Um conhecimento mais profundo de uma realidade escolar, nessa perspectiva, exige uma narrativa de pesquisa que opte por apresentar pessoas de verdade e as complexidades das relações interpessoais inerentes das presenças coletivas e individuais. A etnografia da Performance apresenta novas maneiras de compartilhar pesquisa, muito mais dialogadas e colaborativas, compreendendo que o pesquisador se coloca entre os sujeitos de forma vulnerável e recíproca.

Estratégias desse tipo tornam a nossa pesquisa viva de maneiras imediatas, humanas e estimulantes que simplesmente não podem ser registradas com

o uso de formas mais tradicionais de apresentação acadêmica. [...] nossos relatórios acadêmicos podem fazer jus à ocasião com uma prosa imageticamente vívida que vai da descrição à evocação. Uma narrativa poética pode possibilitar ao leitor sentir uma situação da pesquisa, participar cinética assim como intelectualmente, experimentar o calor, como Eisner o descreve, da situação de aprendizado. (PINEAU, 2013, p. 49).

Os espaços compartilhados entre pesquisadores e sujeitos são habitados, experienciados e negociados numa complexa interação humana, propiciando materialidades profundas e multissensoriais, no qual um etnógrafo da Performance poderá observar ativamente as dimensões cineticamente vivenciadas no cotidiano.

[...] o etnógrafo da performance lutaria por capturar as nuances da inflexão, do ritmo, das pausas e a ênfase que caracteriza o discurso humano em contexto. [...] o pesquisador poderia olhar para como corpos particulares habitam e negociam seu lugar dentro de uma cultura de sala de aula por meio da postura, das poses, dos gestos e dos graus de tensão muscular. De forma mais significativa, tais estudos poderiam identificar padrões recorrentes de comportamento que significam tradições ritualizadas por intermédio das quais a educação revela e, frequentemente, obscurece as agendas políticas e as premissas que a sustentam. (PINEAU, 2013, p. 47).

Nesse contexto de tematização dos corpos na Pedagogia Crítico-Performativa, que se atenta as formas e condições das relações cinéticas entre as pessoas, abro espaço para dialogar com outra abordagem que tem aprofundado os estudos da Sociologia do corpo. Le Breton (1992) considera o corpo lugar privilegiado de contato com o mundo. As relações sociais e seus significados simbólicos apresentam no corpo o mais visível traço de distinção entre os sujeitos. Nesse ambiente de conhecimento da Sociologia, sugere-se

que as ações que tecem a trama da vida quotidiana, das mais fúteis ou das menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, envolvem a mediação da corporeidade; fosse tão somente pela atividade perceptiva que o homem desenvolve a cada instante e que lhe permite ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e, assim, colocar significações precisas no mundo que o cerca. (LE BRETON, 2012, p. 7).

O diálogo que destaco entre Performance e os estudos de Le Breton compreendem essa gama de sistemas simbólicos que modulam o contexto social e cultural dos indivíduos. A existência na Sociologia do corpo e os comportamentos nos estudos da Performance centram sua inflexão, frente às pesquisas contemporâneas, no corpo como eixo das interações com o mundo. Os tempos e espaços tomam forma através dos sentidos e experiências que os corpos propagam

individual e coletivamente, numa transformação constante do universo humano e familiar em cada referência cultural e histórica.

O corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. (LE BRETON, 2012, p. 7).

No trecho citado, ressalta-se a importante compreensão do corpo repleto de significados e pode-se implicar também uma visão limitada de que o corpo e suas representações explicam-se a si mesmos. Porém, na própria leitura de Le Breton (2012), esse entendimento é ampliado, contextualizado e o corpo e suas representações são compreendidos sempre inseridos em uma visão de mundo, que perpassam momentos históricos e diferentes contextos humanos.

O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural. (LE BRETON, 2012, p. 26).

Esta dissertação caminha teoricamente na intenção de atravessar este lugar comum, de que o corpo físico é local de entendimento das relações humanas, abrindo o diálogo para além da sala de aula, um compromisso com a ação encorajadora e transgressora do pensamento crítico, de forma a contribuir para um aprendizado interativo num projeto emancipatório que extrapola os muros da escola. Além disso, compreende-se que a discussão da corporeidade deve englobar ação, relação, interação, experiência, sentidos e significados carregados de uma bagagem identitária, cultural e não separada da prática cotidiana.

Nós compreendemos que não há um corpo não mediado e não histórico que seja capaz de ficar fora de si mesmo, literalmente do lado de fora de sua própria pele, e, portanto, fora de sua situação sociocultural. Desde o momento do nascimento, associações culturais no tocante à etnicidade, classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura. Em termos palpáveis, essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas. (PINEAU, 2013, p. 41).

Na complexidade potente e emergente, surge uma demanda que vai além dos papéis incorporados na sala de aula. Esse entendimento a partir dos Estudos da Performance e Pedagogia Crítico-Performativa foi-se ampliando dentro do nosso grupo de estudos e dialogando com outras áreas afins. Passamos a utilizar a nomenclatura Educação Performativa, englobando uma diversidade de linguagens, especificidades e contextos que extrapolam os processos pedagógicos. Na sequência, pretende-se compor uma reflexão mais aprofundada sobre o termo, suas recentes contribuições com a pesquisa na educação e seu diálogo bastante aproximado com a presença atuante dos indivíduos em seus cotidianos escolares.

1.2.1 A Educação Performativa como personagem principal

As leituras e estudos de uma fundamentação teórica nos fazem viajar pelo tempo, aprofundar conceitos e reflexões, visitar teóricos e adentrar compreensões de mundo pelo olhar de diversos autores. Neste trabalho, muito mais do que apresentar teóricos e reflexões já inscritas na academia, coloquei-me como desafio fortalecer e evidenciar a produção recente e visionária do nosso grupo de estudos, compreendendo meu papel enquanto pesquisadora e autora desta dissertação.

A partir de 2016 com a tese Performance, Discurso e Educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, a professora doutora Michelle Bocchi Gonçalves vem imprimindo junto aos seus orientandos, o termo Educação Performativa, abarcando a abrangência da temática da Performance na Educação que não se reduz aos aspectos pedagógicos, mas articula diferentes vertentes e abordagens investigativas.

É preciso re(construir) os sentidos de escola, negar os sentidos impostos e validados como verdadeiros. Cabe a nós, educadores e estudantes visitar nossas memórias, permitir-nos vivenciar outras experiências, buscar formas, alternativas, maneiras ou quaisquer outras nomenclaturas para o não conhecido, para aquilo que é imprevisível e/ou até improvável quando se fala de escola; corpos que se misturem e, juntos, vislumbrem descobrir a escola por prismas não explorados. (GONÇALVES, 2016, p. 128).

Essa resignificação, esse olhar para minha presença e minhas memórias de escola/universidade aguçadas nos estudos acerca da Educação Performativa, conduziram-me a um reencontro com as reflexões de Paulo Freire que dialogam

diretamente com as perspectivas dos nossos estudos, de uma pesquisa que busca desbravar o desconhecido, indagar e (re)criar contextos educacionais, sociais e culturais buscando uma interação mais atuante e autônoma entre os sujeitos.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2019, p. 30-31).

Performar/Pesquisar/Ensinar num sentido mais amplo nas esferas que atuam me levam a unir esforços para que os processos pedagógicos não continuem a se reduzir ao ato de transmitir conhecimentos. Vislumbrar uma Educação Performativa nos coloca em movimento para transgredir a acomodação dos corpos numa prática que atravesse os coletivos passivos e incorpore no cotidiano inquietações e indagações, as quais transformam a aprendizagem de uma realidade receptiva para uma realidade mais ativa.

A Educação Performativa entende que corpo é representação, possível de significações, emissor de sentido, que em si há toque, presença, modos de estar no mundo, de ser papel humanizador e materializar em atos o que se acredita por educação. Entende seu papel militante na luta pela libertação de seus estudantes, por seus direitos políticos educacionais. Porém, tal luta se dá no corpo e a práxis inicia quando o estudante tem consciência de seu encarceramento, procurando agir sobre o mundo. (ARRUDA, 2020, p. 38).

Estratégias metodológicas que reconhecem a expressividade ativa de seus envolvidos, que pensa o corpo e ressignifica suas relações, tempos e espaços, dando voz aos coletivos que performam seus papéis sociais num dado contexto possibilitam reconhecer a diversidade de expressões e a necessidade de se pensar um caminho pedagógico, político e social que desbrave as fronteiras rígidas dos ambientes encarcerados, escolarizados e/ou hierarquizados e construa uma performance coletiva mais consciente de suas realidades e agentes protagonistas de sua interação com o mundo.

A não fixação da Educação Performativa a uma única forma de expressão a faz móvel e acessível a vários campos de saberes. Por conseguinte, o corpo – do aluno – também é visto como protagonista de interação com o seu espaço-escola, ou seja, é através dele, dentro dele, que o ambiente escolar pode e deve ser pensado, é no corpo que se dão as sensações e as aprendizagens. Performar, nesse caso, constitui-se como a possibilidade de

um agir ativo, construindo novos diálogos entre corpo, espaço e escola. (GONÇALVES; GABARDO JUNIOR; CASTILHO, 2019, p. 139).

Esses novos diálogos exigem uma prática e uma pesquisa atenta, além de um entendimento de não neutralidade frente a este tema que desperta uma inquietude de reflexões sobre o corpo e suas relações. Preocupada a dar voz, escutar e reconhecer a presença de todos os envolvidos, esta investigação, que pretende discorrer sobre o que pode o corpo da criança na escola integral de tempo ampliado pelo viés da Educação Performativa, muito além de uma resposta do senso-comum, anseia desvelar pelas materialidades dos estudantes, o que lhe é permitido, sucumbido, revelado e escondido nas práticas cotidianas. Compreendendo que esses corpos desempenham diferentes papéis sociais dentro e fora das escolas, é importante acrescentar que

isso significa dizer que o performer estudante nunca será apenas estudantil. Esse estará carregado de inúmeros sentidos e de outras posições de sujeitos que um ser/atuar/representar estudantil se performa dentro da escola, haja vista que uma Educação Performativa requer justamente conhecer e problematizar esses papéis sociais constantemente contaminados pelo mundo da cultura, do social, do político, nem sempre e tão somente pedagógicos. (GABARDO JUNIOR, 2019, p. 780).

Esses corpos perambulantes pelas escolas e demais espaços de convivência estão por aí, embebidos de história, intenções, cheios de vivências e interferências do dia a dia. Enxergar e saber escutar essas expressividades que se entrelaçam no cotidiano possibilitam um ambiente dialógico onde os sujeitos tomam conhecimento de si e de sua ação no mundo, tornando-os cidadãos transformadores da ordem social, econômica e política de seus contextos. Nessa perspectiva, é importante salientar o que Freire discorre sobre o saber escutar, num contexto de expressão e comunicação.

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (FREIRE, 2019, p. 117).

A Educação Performativa possibilita, portanto, um entrelace sobre diálogo, presença, diferenças, novos olhares para o corpo em seus processos, inquietações

acerca das práticas em sala de aula e além dos muros da escola, além de uma problematização frente aos aspectos cotidianos das vivências escolares que respeitam a realidade de seus educandos e promovem os confrontos entre as liberdades e expressividades de cada um.

A Educação Performativa se interessa na invisibilidade do que nem sempre é visto ou acolhido dentro dos ambientes de ensino, sua complexidade está atrelada nas minuciosas intervenções dos múltiplos papéis sociais pelos quais os sujeitos escolares se manifestam. Por levar em consideração as influências postas por aquilo que é humano, as pesquisas em Educação abrangem subjetividades e dissonâncias, fato que exige estratégias para a percepção do campo dos fenômenos sociais/discursivos. (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 104).

Nesse contexto, contribuem para a reflexão os escritos de Freire sobre as experiências estimuladoras que promovem um processo de amadurecimento da autonomia.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2019, p. 105).

Esse atrevimento de pensar o lugar do corpo na escola e nos demais espaços da sociedade, numa performance vinculada aos processos, reconhece uma Educação Performativa pulsante, impulsionada a (re)criar experiências estimuladoras, capaz de desorganizar e/ou articular os discursos, resistente à ideia de teorizar ou enquadrar o corpo escolar em uma categoria ou conceitos limítrofes. Importa neste espaço de investigação os deslocamentos, os trajetos, os papéis e a busca da noção de corpo no espaço das relações, das produções de materialidades cada vez mais atuantes e transformadoras da realidade.

Compreender o corpo e sua relação com o discurso é olhar para sua materialidade e para a materialidade do corpo de um sujeito. [...] Deslocamento dos sentidos, desorganização da ordem do espaço, resistência como premissa, passam a se estabelecer, assim, como marcas de um discurso que apresenta um sujeito em movimento, à procura de conhecer-se e, em percurso, dar-se o direito de dizer e se expressar. (GONÇALVES, 2016, p. 85).

Essa pesquisa encontra no espaço de existência dos sujeitos seu cerne de observação. É na experiência e na presença, abstraídos da realidade, que as expressividades emergem das relações entre os corpos. Construir esse conhecimento a partir do dispositivo da performance considera o ato pedagógico como um ato expressivo que poderá ser evidenciado no ambiente das interações. “É na experiência de estar com o outro, na ludicidade da troca humana e no partilhar de vivências que os atos performativos se estabelecem e se cruzam”. (GONÇALVES, 2016, p. 85).

A performance compreendida a partir dessas reflexões não se limita ao campo da arte, amplia-se num entendimento de atos performativos na/da/sobre a escola, revelando as mais variadas dinâmicas da vida diária de todos os envolvidos na comunidade escolar, que performam suas realidades num fluxo contínuo de gestos, comportamentos e acontecimentos. Dialogar com essas interações sociais possibilitaram, nesse contexto de pesquisa, problematizar os corpos escolarizados, ressignificar os sentidos de escola e questionar as construções sociais institucionalizadas. “Chama-se neste texto a atenção para os rituais que cotidianamente acontecem, pois são eles que condicionam os modos de agir e atuar dentro das instituições de ensino e controlam aquilo que pode, ou não, ser feito”. (MCLAREN, 1991).

Vivenciar criticamente os diferentes papéis que ocupamos socialmente possibilita (re)pensar as ações condicionadas, e buscar como é possível agir efetivamente sobre elas de modo a reforçá-las ou até mesmo questioná-las. Para a educação performativa, o corpo e a sua escolarização ganham novos sentidos, passam a ser entendidos como linguagem, como um processo singular e ativo por parte dos alunos. (GONÇALVES; GABARDO JUNIOR; CASTILHO, 2019, p. 138).

Reconhecer que o performar estudantil constitui formatações, contradições, escolarização dos corpos e das relações requer uma visibilidade das memórias, dos diferentes pontos de vista em um cotidiano escolar. Observar esse espaço de regras e rigor pela representação performática dos alunos pode desvelar marcas identitárias constitutivas pela própria evolução da história dos discursos e rituais escolares.

Acreditamos que ao performar o cotidiano da sala de aula, os estudantes não estão apenas reproduzindo um tipo de escolarização a que foram submetidos ao longo de suas vidas. Eles apresentam, pelas vias dos rituais

cotidianos, uma forma de dizer que reconhecem a formatação que a escola lhes impôs. [...] denunciando, de certa forma, a historicidade que constitui suas identidades balizadas pelo ritual escolar. Assim, para re(construir) os sentidos de escola, para negar os sentidos impostos e validados, cabe a educadores e estudantes revisitarem as memórias. (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 407).

À luz dessas reflexões, este texto dissertativo segue seu percurso descrevendo Onde Estamos (contexto) e O que fazemos (metodologia), recorrendo às memórias dos estudantes performers que produziram suas materialidades sobre o corpo criança nos espaços de uma escola integral de tempo ampliado.

Num projeto de pesquisa é necessário descrever e delimitar um contexto de investigação. Na sequência desta leitura, será exposto as especificidades do ambiente de pesquisa que se insere numa escola municipal de educação integral em tempo ampliado. Este contexto, descrito a seguir, incorpora um olhar para a infância e seu protagonismo, a cena que discute a educação integral e a educação de tempo integral a nível nacional e a realidade curitibana frente a essa oferta de educação integral em tempo ampliado.

2 SEGUNDO ATO: ONDE ESTAMOS

2.1 UM ESPETÁCULO EM CARTAZ: A INFÂNCIA E SEU PROTAGONISMO

Falar de infância, culturas infantis, formação integral, preocupar-se com a escolarização dos corpos e refletir sobre um protagonismo das crianças na escola e na sociedade nem sempre teve espaço e papel de destaque na área científica e nas estruturas sociais.

Somente no século XVII que ocorre o desenvolvimento do *sentimento de infância*, passando a criança, neste momento, a existir como objeto de afeto e de conhecimento para a sociedade. [...] a imagem da infância mudou, devido à instalação de uma valorização e reorganização dos comportamentos educativos, desencadeando uma preocupação da sociedade em procurar novos métodos de educar e escolarizar as crianças. (GARANHANI; MORO, 2000, p. 111).

Esses estudos e propostas se fortaleceram e culminaram com a institucionalização da educação para as crianças, tornando obrigatória a presença delas nos espaços escolares, exigindo cada vez mais compreensão e formação de professores para tais ambientes educacionais. Numa primeira fase dessa institucionalização, a matriz teórica pautava-se na racionalidade do pensamento, na dualidade corpo-mente e em propostas que pouco ou nada consideravam as manifestações, relações e produções infantis.

Com o avanço das pesquisas na Educação e parcerias com outras áreas como Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outros, os Estudos da Criança sofreram transformações profundas e adentraram o século XX com propostas, programas e currículos preocupados com as formas de pensar e agir das crianças. É importante compreender que ações do cuidar e educar são indissociáveis no ambiente escolar, de forma a identificar necessidades que extrapolam o ensinar, considerando fatores emocionais e sociais das crianças.

Ora, o que os Estudos da Criança procuram compreender é a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade, procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar. (SARMENTO, 2013, p. 15).

Nesse escopo de reestruturação das culturas da infância é importante compreender como cada momento histórico define as condições de existência das crianças, no que se refere à sua autonomia, os seus espaços de aprendizagem e lazer e seus processos de significações sociais e culturais.

Na 2ª modernidade, as condições estruturais da infância caracterizam-se pela afirmação radicalizada dos paradoxos instituintes da infância. As instituições que ajudaram a construir a infância moderna sofrem processos de mudança, que, por seu turno, promovem a reinstitucionalização da infância. Ela própria, tal como as crianças que reiteram criativamente os seus mundos de vida, é reinventada como se começasse também tudo de novo. [...] Neste processo, as crianças acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas. Há uma assunção de sujeitos que se prefigura no desempenho de um certo número de aspectos emergentes, ainda pouco estudados, mas possivelmente configuradores de um futuro. (SARMENTO, 2004, p. 18-19).

É nessa perspectiva de totalidade e complexidade que esta pesquisa compreende o espaço da criança e suas culturas como agentes transformadores de sua realidade. Elas produzem, conservam e circulam saberes, brincadeiras e expressões culturais, dentro das escolas e em seus espaços de convivência, como protagonistas da sua realidade.

As crianças elaboram o conhecimento sobre si, as construções originais que realizam diante do ato de brincar e o sentido que dão às suas brincadeiras demonstram que, por detrás de um ser em formação, reside outro em plena condição de criar e agir. (SPREA; GARANHANI, 2014, p. 113).

Nos tempos atuais, tornou-se desafiante para qualquer ação, pedagógica ou não, olhar para os infantis e reconhecer a presença de um sujeito em formação que também é um sujeito transformador de realidades, que é criança nas suas especificidades e relações com o mundo.

O desafio contemporâneo consiste precisamente em afirmar o campo dos Estudos da Criança como uma área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência, fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches. (SARMENTO, 2013, p. 14).

Existe neste momento um fortalecimento das pesquisas envolvendo a preocupação social com as crianças. Passado o período psicológico de

entendimento fortemente voltado ao desenvolvimento infantil, a chegada do século XXI trouxe à tona a complexidade, os conflitos, as contradições e os paradoxos envolvendo as realidades das crianças.

Conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa. (SARMENTO, 2004, p. 1).

Os tempos contemporâneos têm apresentado transformações significativas nos modos de ser criança, numa variedade de estruturação cotidiana, familiar, escolar e nos espaços públicos e privados. A constituição das condições de existência dessa categoria social geracional exige uma observação heterogeneizada da infância. O bem-estar, a proclamação dos direitos das crianças, as condições sociais desiguais que marcam grupos expostos a situações extremas de fome, tráfico, doenças, guerras, catástrofes etc., constituem uma nova abordagem dos estudos da criança, visando compreender a construção social, cultural, histórica e estrutural da infância.

Nunca como atualmente o valor da “autonomia” e da “cidadania” da criança foi tão alargadamente proclamado e também nunca como hoje foi tão restrito o espaço-tempo da criança, com sobreocupação horária em múltiplas atividades, geralmente sob controle adulto, e pela restrição da circulação no espaço urbano, pelo condicionamento intelectual imposto pela indústria cultural para as crianças, os jogos eletrônicos e demais produtos de mercado. Nunca como hoje se defendeu tanto a desinstitucionalização da infância, em nome da liberdade de crescer e aprender [...]. (SARMENTO, 2013, p. 17).

A imagem da criança nesse recorte histórico proposto aqui, passou de um reconhecimento passivo, de uma criança em formação, dependente quase que exclusivamente da ação dos adultos, para uma recolocação da sua participação ativa e influente nos seus espaços de convivência.

A imagem da criança incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente desapossada do poder, obrigada à submissão e obediente aos mais velhos, incapaz de produção cultural autônoma, reprodutora cultural em processo de aprendizagem, objeto do cuidado e da proteção de quem exerce o poder paternal, personagem ausente ou passiva dos lugares da decisão coletiva [...] essa criança, em suma, que a modernidade configurou e construiu cede espaço, nos planos normativo e social, a uma outra imagem da criança, sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos

adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida. (SARMENTO, 2013, p. 37).

A escola, em contrapartida, precisa reconhecer, interpretar e analisar essas concepções ao longo da história para readequar seus tempos e espaços atendendo esta infância com características variantes e complexas, que impactam e são impactadas na organização das vivências escolares. “No entanto, mesmo marcadas por tantas variantes, as culturas da infância tendem a adquirir nos contextos escolares certas dinâmicas que se universalizam e aproximam entre si as mais diversas experiências infantis”. (SPREA; GARRANHANI, 2014, p. 123).

Pesquisar um contexto escolar pelas materialidades produzidas com as crianças, através das experiências e sentidos que elas expressam, como é o caso desta dissertação, deve considerar esta vivência que entrelaça crianças e adultos numa visão ampla de cultura escolar que se relaciona e se (re)produz diretamente ligada a cultura infantil e vice-versa. “Há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de justificação da acção que são específicos e genuínos. (SARMENTO, 2011, p. 42).

Os tempos e espaços, as brincadeiras, os jogos, as rotinas, modos e hábitos de ser e estar na escola sempre serão uma produção social numa perspectiva estrutural, política e normativa dinamizadas pelos seus envolvidos. As crianças em suas interações (re)produzem, partilham, interpretam e expressam seus significados sociais exprimindo ideias, desenhos, posturas corporais, frases e rituais cotidianos.

Através desse processo interactivo, as crianças exprimem a sua competência e revelam a capacidade que têm de lidar com tudo o que as rodeia, formulando interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, fazendo-o de modo distinto dos adultos. Como dissemos, esse processo é criativo, tanto quanto reprodutivo, isto é, nele se presentifica um passado histórico culturalmente sedimentado e a inovação sempre inerente a toda a acção humana. (SARMENTO, 2011, p. 43-44).

As crianças, nessas reconfigurações e encruzilhadas contemporâneas, situam-se ativas em seus papéis sociais, implicadas na construção de suas realidades, performando suas relações com o mundo. Seus processos de crescimento e aprendizagens são partilhados de uma geração de crianças para a outra em espaços de interação e convivência com suas especificidades e ações genuínas.

Observar a infância, suas corporeidades e protagonismo nesta investigação, dialoga com o entendimento de que elas compreendem e expressam as significações culturais e sociais na experimentação do corpo em movimento, não somente numa necessidade físico-motora, mas externalizando uma constituição simbólica e intencional frente à sociedade que a cerca.

A construção de infâncias, principalmente, da criança pequena se faz nos movimentos e gestos do corpo infantil. Movimentos e gestos que produzem brincadeiras e brinquedos, histórias infantis e parlendas, modos e jeitos de super-heróis e também de monstros e personagens nonsense, entre outros aspectos e materialidades da cultura infantil. Movimentos e gestos infantis que poderão traduzir o contexto histórico e cultural da infância e, também, poderão traduzir a conexão que existe entre gerações. (GARANHANI; PAULA, 2020, p. 93).

Além da observação das interações corporais nos espaços da escola e suas significações frente à uma interpretação da Performance na Educação, a pesquisa desenvolvida com os estudantes performers materializou desenhos performáticos que desvelaram sentidos. A potência simbólica provém da inserção cultural e social dessas crianças em um contexto concreto específico. Sarmiento discorre sobre essa possibilidade de conhecer a infância a partir de suas produções simbólicas afirmando que

os desenhos são decorrentes de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e as suas formas, e dependem fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças. Sem prejuízo do carácter *autoral* que toda a expressão possui, por se realizar a partir da capacidade criativa do sujeito, os desenhos das crianças são *atefactos sociais*, isto é, testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica. (SARMENTO, 2011, p. 36).

O universo da infância e das culturas infantis nesta escrita dissertativa ressalta a identidade e protagonismo das crianças, pelas suas materialidades cotidianas e simbólicas. A partir das representações gráficas se estruturou uma investigação para abordar suas especificidades, suas compreensões de tempo e espaço escolar, bem como alguns relatos sobre suas condições de existência em um ambiente educativo de tempo ampliado.

Partindo para um recorte mais pontual dessas condições de existência dos estudantes performers envolvidos na pesquisa de campo, seguiremos o texto abordando uma reflexão contemporânea sobre a Educação Integral e a educação

integral de tempo ampliado. Esta discussão a nível nacional está fortemente marcada por experiências pioneiras que reverberaram políticas públicas. Hoje, a ampliação do tempo nas escolas é uma realidade crescente, complexa e bastante pesquisada no campo da oferta, do acesso, avançando para um olhar sobre os processos e qualidade de ensino.

2.2 A CENA: EDUCAÇÃO INTEGRAL X EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO

Educação Integral e Educação Integral em tempo ampliado são termos que se misturam, mas que trazem em seu entendimento algumas distinções. Educação Integral abarca todos os esforços educativos para uma formação integral dos sujeitos, uma educação que independente do tempo escolar evidencie o sujeito na sua totalidade, ou seja, na sua integralidade intelectual, social, cultural e política.

O mote da Educação Integral é o compromisso da comunidade com a formação integral de crianças, jovens e adultos. Para isso é preciso ampliar nosso modo de ver a Educação e, sobretudo, organizá-la dentro do paradigma da complexidade. Nessa perspectiva, a compreensão do que é conhecimento, como produzimos conhecimento e como podemos e devemos organizar os processos de ensino e aprendizagem torna-se uma tarefa urgente. (NÖRNBERG, 2010, p. 211).

Como mencionado no tópico anterior, os estudos voltados a compreender a infância, a escola, os processos de ensino-aprendizagem e as interações advindas do cotidiano escolar e social das crianças ampliaram-se no final do século XX e instigaram uma nova abordagem para a constituição do ato de conhecer e produzir conhecimento. “Precisamos ter ciência de que existe um desenvolvimento simultâneo das formas de aprendizagem com as formas de vida”. (NÖRNBERG, 2010, p. 213). Nessa conjuntura a Educação Integral se fortalece enquanto conceito e busca por uma escola de qualidade para todos.

O aprendizado das letras e dos números, das fórmulas e dos símbolos, do rito e da música, do jogo e da dança, são modos de cuidar da vida e garantir a necessária qualidade tão cara à Educação de nossas crianças e jovens. Para isso, é preciso apostar em processos educativos que de fato efetivem práticas coletivas de construção e produção de conhecimento. (NÖRNBERG, 2010, p. 229).

No Brasil, essas ideias são marcadas pioneiramente por duas experiências: as “escolas parque” de Anísio Teixeira em 1950 e os CIEP’s (Centros Integrados de Educação Pública) de Darcy Ribeiro em 1980. Essas duas propostas de Educação Integral no país se atreveram, mesmo que por um curto espaço de tempo, a propor em seus projetos educacionais uma ampliação do turno escolar e uma variedade de atividades envolvendo as artes, cultura, esportes e atendimentos socioeducativos.

O legado desses gigantes da educação pública no Brasil impõe que tenhamos envergadura política e institucional para, à luz dos desafios contemporâneos em suas especificidades e complexidades, respondermos de forma irreversível ao desafio de ampliarmos as exíguas quatro horas diárias de escola que são oferecidas para a maioria dos estudantes brasileiros da educação básica. (MOLL, 2012, p. 130).

Nesse período histórico nacional, esses projetos transcendiam o aumento da jornada escolar. Eles problematizaram uma necessidade das classes populares de equiparar oportunidades de repertório variado aos seus filhos matriculados na Educação Básica Pública, contrapondo-se aos estudantes das classes mais abastadas que tinham acesso, em seus contraturnos escolares, às mais diversas modalidades de aprendizagem, de forma particular e altamente custosos.

Anísio e Darcy vinculavam seu entusiasmo educacional aos sonhos de uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os seus cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade. Seu projeto educacional transcendia ao aumento da jornada escolar. No entanto, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar. (MOLL, 2012, p. 129).

No âmbito das políticas públicas, esta ampliação do tempo escolar, visando uma Educação Integral de qualidade para todos, com uma reorganização dos espaços educativos, ganhou maior abrangência nacional a partir da LDB 9.394/96, e teve seu mais significativo investimento com o PME – Programa Mais Educação de 2007.

O decreto interministerial n. 17 de abril de 2007 que criou o *Programa Mais Educação* é uma política pública indutora para a implantação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras. Ao estabelecer que Educação Integral é aquela em que a escola se responsabiliza pelas atividades dos

alunos pelo menos 7 horas por dia, em cinco dias da semana, trouxe um novo elemento para o contexto educacional: o do tempo necessário para que aconteçam as aprendizagens previstas em um amplo currículo a ser ainda redefinido, empregando abordagens pedagógicas ativas. (BRANCO, 2010, p. 16).

Nacionalmente este é o momento histórico e político em que uma grande porcentagem de escolas públicas passa a se reorganizar e repensar seus tempos e espaços, alinhando a Educação Integral à perspectiva de tempo ampliado, vislumbrando nesta concepção uma forma de atingir melhores resultados quanto ao acesso, permanência e qualidade da Educação.

É fundamental garantir que as crianças e jovens das escolas integrais não fiquem fechados nas escolas o dia todo. Eles precisam circular pela cidade, desenvolver atividades na comunidade, visitar museus, cinemas, teatros e casas de cultura, parques e praças e todos os locais públicos ou particulares que sejam significativos para a comunidade para que se apropriem desses elementos culturais e se sintam parte integrante dele. (BRANCO, 2010, p. 17).

A Educação Integral em tempo ampliado contemporânea lança novos tempos, novos espaços e novos territórios a serem explorados pela comunidade escolar, quando comparada à escola de tempo parcial, que por muito tempo administrou um cotidiano escolar de quatro horas diárias.

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar. (MOLL, 2012, p. 28 e 29).

Atualmente, o contexto de escolas de educação integral em tempo ampliado aumenta gradativamente nos estados e municípios. Muitas são as experiências pedagógicas em realidades diversas e bastante complexas.

O debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária. (MOLL, 2012, p. 130).

No campo das pesquisas e reflexões é cada vez mais comum encontrarmos questionamentos sobre o impacto desta oferta de educação integral em tempo ampliado. É preciso repensar tempos e espaços e não apenas ampliar a organização que se estabelece num período de quatro horas.

É somente na primeira década dos anos 2000 que se desencadeia [...] caminhos para a ampliação do número de horas da jornada escolar diária. [...] A oferta diária do tempo escolar, durante décadas enraizada na ideia e na prática do “turno”, de quatro horas e às vezes menos do que isso, portanto de uma escola parcial e mínima, passa a ter incentivo, através do FUNDEB, para elevar-se à escola de, no mínimo, sete horas diárias. (MOLL, 2012, p. 131).

Esse contexto real, emergente, que ganha investimento e políticas públicas nas últimas décadas, em todo território brasileiro, reverbera uma reflexão sobre a permanência maior dos estudantes na escola, exigindo da comunidade escolar um olhar atento aos tempos e espaços escolares, além das relações que se estabelecem nesse novo cenário. Enfim, pensar a que tipo de Educação Integral estamos nos propondo ao ofertar mais horas diárias de interação nas instituições educacionais.

Arroyo levanta criticamente esta reflexão quando pergunta

mais tempo da mesma escola? Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização. (ARROYO, 2012, p. 33).

Dessa forma, o autor nos instiga a observar os espaços de educação como espaços de formação de cidadãos na sua totalidade que para, além de pensarmos as atividades, os materiais e as parcerias que deverão compor as horas ampliadas, precisamos recordar das possibilidades de viver os processos educativos corpóreo, temporal, espacial, político, social e intelectualmente num ambiente humanizado e não tão somente escolarizado.

Em outros termos, esses programas nos puxam para darmos a centralidade esquecida ao viver em um corpo, em uns espaços-tempos humanos. O moralismo e intelectualismo pedagógico a que reduzimos as aprendizagens secundarizou a vida, os corpos, os espaços-tempos do viver, aprender, de humanizar-nos, ou desumanizar-nos. Somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais, de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas,

especiais, atemporais que pouco temos relacionado as possibilidades de aprender com as possibilidades do viver. (ARROYO, 2012, p. 41-42).

Mais educação, mais tempo de escolarização, mais investimentos, mais tempos e espaços dos processos de aprender e ensinar, propagam nesses programas de educação integral em tempo ampliado algumas rupturas complexas e necessárias em relação a dualismos antipedagógicos, que ainda persistem nos ambientes educativos. Arroyo descreve estes dualismos antipedagógicos inseridos nos turnos escolares de tempo ampliado com rigor de criticidade, afirmando como desafio dos programas implantados a ampliação e superação desses marcos históricos e hierarquizados no ofício de ensinar-educar.

Os turnos extras avançam nesses compromissos com a educação integral, porém, com frequência, caem em um dualismo perigoso: no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades [...] Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes. Dualismos antipedagógicos a serem superados. (ARROYO, 2012, p. 45).

Além desse dualismo que o autor destaca como característica a ser superada, ele ressalta também a compreensão de espaço e estruturas dignas de um direito ao viver e aprender nesses novos tempos escolares ampliados. Em seu artigo O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver, o autor propõe a constituição de ações que extrapolem os muros da sala de aula compreendendo os direitos humanos na sua totalidade de condições de existência, e assim gerar políticas públicas integradas e não fragmentadas e/ou reducionistas.

Superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aula e do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula. Não se garante o direito à vida, à aprendizagem em salas de aula tomando-as espaços de reclusão de mestres e alunos. O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos. (ARROYO, 2012, p. 44).

É desse contexto escolar que tem se reinventado, que tem se colocado a pensar sobre as possibilidades do viver e aprender que esta pesquisa emerge.

Observar os corpos, os tempos, os espaços e as interações numa escola de educação integral em tempo ampliado foi o desafio investigativo ao qual me propus.

A educação não gera habilidades, ela cria conectividades, e o que há de instrumental e utilitário nelas é apenas a sua dimensão mais elementar. Um alicerce, um chão sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser. Podemos estender os limites de cada sala de aula a todo um complexo e criativo sistema cultural de intertrocas de saberes, de sentidos, de sensibilidades e de sociabilidades, chamado escola. (BRANDÃO, 2012, p. 61).

Acompanhar as conectividades que se performam em nove horas diárias dos estudantes na escola, durante um trimestre de pesquisa de campo foram as condições de produção desta investigação. Não há como conceber esta pesquisa sem tomar conhecimento das especificidades dessa realidade. Para tanto, se faz necessário conhecer brevemente a trajetória da Educação Integral de tempo ampliado em Curitiba, compreendendo seu percurso histórico e pedagógico até o momento atual.

2.3 O CENÁRIO: EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA

Na sequência vamos afunilar a cena nacional da Educação Integral em tempo ampliado para o cenário curitibano, lócus da pesquisa. Na Rede Municipal de Educação de Curitiba (RME), a concepção de Educação Integral é um pilar que embasa todas as escolas, seja ela de tempo ampliado ou não.

A educação enquanto processo intencional tem na escola seu ambiente institucionalizado, cuja função social remete ao ensino e à aprendizagem de todos(as) os(as) educandos(as) em sua integralidade, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, motores, históricos, sociais, entre outros, ou seja, em todas as suas dimensões. [...] Assim, a Educação Integral é objetivo principal de qualquer escola independentemente de sua carga horária. (CURITIBA, 2016, p. 22).

Assim como no âmbito nacional, a ampliação da jornada escolar em Curitiba é marcada inicialmente por experiências pioneiras, incentivos e financiamentos das políticas públicas e parcerias com outras secretarias. Visando a qualificação das atividades e tempos pedagógicos em prol de uma formação integral, atualmente as escolas de tempo ampliado da cidade sistematizam uma rotina de nove horas diárias, articulando as áreas do conhecimento e os saberes escolares.

Historicamente na cidade, esta perspectiva de ampliação da jornada escolar teve início expressivo na década de 80 com as primeiras Escolas de Tempo Integral (ETIs). Culminaram deste Projeto Educação Integrada em Período Integral oito equipamentos (escolas) que apresentavam como premissa principal, a melhoria da qualidade do ensino, além da diminuição dos índices de evasão e repetência dos estudantes. Mas foi nos anos 90 que outras 29 escolas receberam uma estrutura física anexa, com mobiliário diferenciado, e passaram a se chamar Centros de Educação Integral (CEIs).

A década seguinte (anos 90), foi marcada por um projeto que envolveu várias Secretarias Municipais, considerando regiões de baixa renda da cidade e a otimização do espaço já existente na escola, para a construção de um complexo com três pavimentos que ofertaria aos alunos a ampliação da carga horária de quatro para oito horas diárias. Assim, o período de 1989 a 1992 foi marcado pela implantação dos Centros de Educação Integral (CEIs), cuja política educacional tinha por foco um “salto qualitativo” em relação à educação pública ofertada. (REIS, 2018, p. 68).

Nesse período, o município de Curitiba ofertava também programas de contraturno escolar, administrados pela Secretaria Municipal da Criança (SMCr) e pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente, os Programas de Integração da Criança e do Adolescente (PIÁ e PIÁ Ambiental) disponibilizavam um espaço educativo, cuja proposta tinha princípios da prática social, educação para o trabalho e ação coletiva num caráter lúdico e informal. A SMCr foi extinta e, com isso, seus espaços passaram a ser vinculados a uma escola municipal mais próxima, dessa forma, as 34 unidades de contraturno escolar chamadas PIÁs Ambiental também passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação. E assim, esses espaços deram origem as Unidades de Educação Integral, as UEIs, como conhecemos hoje.

São espaços educativos que possuem configurações físicas diversas cuja organização cabe ao coordenador, a fim de propiciar um ambiente acolhedor e acolhedor para vivências práticas, aprofundamento e a ampliação dos componentes curriculares estudados na escola. [...] Desta forma, todas as Unidades de Educação Integral ficam vinculadas administrativa e pedagogicamente a uma escola municipal da rede em rotina de nove horas diárias. (REIS, 2018, p. 70).

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba oferta a jornada escolar ampliada em 92 escolas, sendo CEIs e UEIs. Durante todos esses anos, a

Educação Integral em tempo ampliado na RME percorreu uma trajetória marcada pelas influências políticas, econômicas e educacionais de cada período.

Nos últimos anos é possível perceber, pelos documentos e cadernos pedagógicos publicados, que a gestão da SME tem promovido amplo debate e formação continuada de seus profissionais na área da educação integral, além de cadastrar-se no Programa Mais Educação e no Programa Novo Mais Educação, instigando a abrangência progressiva da oferta e a adequação dos espaços e currículos, compreendendo o novo olhar para a integração entre os campos de conhecimento e as dimensões formadoras do ser humano.

Desta forma, o objetivo da educação em tempo integral da Rede é aprofundar, oportunizar e especializar o trabalho com os conhecimentos escolares. Bem como, com os conteúdos humanizadores equalizando, oportunizando e diversificando percursos e estratégias didáticas. Com o uso de metodologias que considerem o aluno e seu desenvolvimento global. (CURITIBA, 2016, p. 23).

No caderno Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral (CURITIBA, 2016), a Secretaria Municipal de Educação enfatiza sua proposta pedagógica numa rotina de nove horas diárias, buscando promover metodologias diferenciadas que considerem o estudante em seu desenvolvimento global, abrangendo as áreas do conhecimento voltadas à leitura e escrita, arte, esporte, lazer e cultura, educação ambiental, ciências e tecnologias, estas áreas desdobradas do currículo obrigatório se configuram em cinco Práticas Educativas. “São elas: Práticas de Acompanhamento Pedagógico; Práticas Artísticas; Práticas do Movimento e Iniciação Esportiva; Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologias. (CURITIBA, 2016, p. 9).

Na educação em tempo integral, concebemos o termo prática enquanto organização didático-pedagógica, que tem como objetivo fundamental qualificar estratégias relacionadas ao experimentar, testar, manipular, construir, montar, entre outros, por meio da interação entre os sujeitos, os espaços, os tempos e os recursos, para ressignificar os conhecimentos escolares. (CURITIBA, 2016, p. 24).

A partir da leitura dos documentos norteadores mais recentes da educação de Curitiba, é importante ressaltar também neste contexto didático-pedagógico, o enfoque no caráter lúdico do aprendizado, diversificando estratégias metodológicas

que privilegiam as formas e linguagens próprias de cada fase do desenvolvimento infantil, buscando a interação e a criatividade como cerne dos planejamentos. A oficina pedagógica aparece como estratégia metodológica principal para planejar as Práticas Educativas, bem como ampliar territórios educativos.

Oficina: é uma metodologia de trabalho que prevê a construção coletiva do conhecimento. O trabalho com a oficina possui caráter exploratório, o que permite aos(às) educandos(as) interagirem, compartilharem e vivenciarem situações de aprendizagem, por meio da sensibilização, reflexão e análise. Pensando na ampliação do tempo escolar, o trabalho com oficina permite que os conteúdos propostos pelos componentes curriculares sejam aprofundados. (CURITIBA, 2016, p. 16).

Esse breve panorama histórico e pedagógico da Educação Integral em tempo ampliado em Curitiba expõe a realidade na qual esta pesquisa produziu suas materialidades. A escola municipal de Curitiba selecionada, está localizada na região do Gabinete. Sua estrutura física abrange dois prédios que são denominados de Anexo I e Anexo II. Além disso, tem uma cancha poliesportiva coberta, 3 parques, cancha de areia, horta, estacionamento para os professores e um pátio grande para a movimentação dos estudantes.

O prédio denominado de Anexo I é composto de 8 salas de aula de 30 m². Nesse pavimento localizam-se também a secretaria, sala de recursos, sala dos professores, sala da equipe pedagógica e a sala da direção. Esse é o ambiente onde o currículo obrigatório é desenvolvido, denominado também como tempo parcial.

O prédio Anexo II é composto por 3 pisos, sendo o 1º piso utilizado como refeitório e para atividades de Educação Física, Movimento e Iniciação Esportiva, principalmente quando chove. O 2º e 3º piso são divididos em 4 salas cada um, essas são chamadas de salas ambiente, pois cada uma delas está disposta, mobiliada e organizada conforme a prática ou linguagem desenvolvida. No 2º piso temos a biblioteca, sala de Ciência e Tecnologias, sala de Teatro e sala de Artes Visuais. No 3º piso encontramos as salas de acompanhamento pedagógico de Matemática, acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa, Resolução de Problemas e Educação Ambiental. De forma itinerante acontece ainda o Projeto de Língua Estrangeira (Inglês), que utiliza salas diferenciadas durante a semana.

FIGURA 13 – A ESCOLA (FACHADA E PÁTIO EXTERNO)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Na sequência desta escrita descrevo o percurso metodológico, as observações durante a pesquisa de campo e produção de materialidades propostas neste espaço de CEI. O capítulo 3, ou terceiro ato, trará as especificidades performativas investigadas nesse ambiente educativo, bem como toda a prática materializada durante este período de pesquisa, a partir das vivências desta professora-pesquisadora e seus estudantes do 4º ano.

3 TERCEIRO ATO: O QUE FAZEMOS

3.1 ERA UMA VEZ...O TEATRO NA ESCOLA

Foi no ano de 2012 que comecei a trabalhar na sala de teatro – Práticas Artísticas, da escola onde toda esta pesquisa se estruturou. Um CEI (Centro de Educação Integral) que ao longo dos processos de financiamentos e reorganizações dos espaços pedagógicos caminhou na perspectiva de constituir salas ambientes que dialogassem diretamente com as propostas dinamizadoras das Práticas Educativas. As condições de produção do meu trabalho em termos de estrutura física são bastante favoráveis. Conto com um espaço livre de cadeiras e um tablado como palco, com cortinas e iluminação.

FIGURA 14 – A SALA DE TEATRO DA ESCOLA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Minha formação acadêmica como já mencionado é em pedagogia, mas ao encontrar nessa sala e nesse ambiente possibilidades para trabalhar com o Teatro na escola, eu não tive dúvidas que minha formação e pesquisa caminhariam na ampliação deste entendimento da Arte na Educação Básica. Com este espaço para trabalhar, embarquei na formação continuada para me fortalecer nesta prática com o Teatro, tentando fugir do conhecido “teatrinho para a escola”, tão breve me deparei com os Jogos Teatrais de Viola Spolin e Jogos para Atores e Não-Atores de Augusto Boal, livros que haviam sido adquiridos pela escola para apoio pedagógico dos professores que assumiam as aulas de Práticas Artísticas.

Manter a linguagem do Teatro ativa nas escolas não é tarefa fácil, afirmo isto pela minha realidade, pois todos os anos, desde 2012, na escolha de funções, a maioria das colegas dizem não ter formação específica e disponibilidade para trabalhar numa sala tão diferenciada com palco, luzes, cortina, espaço para jogos e improvisação. Ao longo deste período, tenho desenvolvido um formato de aulas que prioriza o toque, a expressividade, a roda de conversa, a formação palco/plateia, os jogos expressivos e teatrais, alongamento e relaxamento.

Foi nesta conjuntura de trabalho pedagógico que a pergunta central da pesquisa começou a “martelar” nos meus pensamentos. Com todo o trabalho corporal que procuro realizar nas aulas, com as crianças nove horas na escola e uma necessidade de compreender e ampliar o tema corpo em movimento neste contexto educativo, formulou-se, afinal, a indagação: o que pode o corpo na escola integral de tempo ampliado? É na ânsia de adentrar nesta realidade, de desvelar este cotidiano, que se constituiu esta dissertação.

A pesquisa se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa e etnográfica, com ênfase no entendimento da Performance enquanto disparador da observação e demais materialidades produzidas pelos estudantes performers e pesquisadora.

Para alguns, a “pesquisa qualitativa” é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não-quantitativo. (ANDRE, 1995, p. 23).

A partir da perspectiva qualitativa, a pesquisa se consolidou também com a minha presença e observação como pesquisadora etnógrafa da Performance, buscando reconhecer peculiaridades das relações, do ritmo, as pausas, os discursos, o contexto vivenciado para além do planejado. Experiências sinestésicas numa etnografia da Performance são descritas movendo a configuração ideológica dos espaços educativos para um *corpus* de pesquisa mais atuante e incorporado. Nesse sentido, Pineau salienta que

o pesquisador poderia olhar para como corpos particulares habitam e negociam seu lugar dentro de uma cultura de sala de aula por meio da postura, das poses, dos gestos e dos graus de tensão muscular. De forma mais significativa, tais estudos poderiam identificar padrões recorrentes de comportamento que significam tradições ritualizadas por intermédio das

quais a educação revela e, frequentemente, obscurece as agendas políticas e as premissas que a sustentam. (PINEAU, 2013, p. 47).

A produção das materialidades analisadas durante esta pesquisa são parte do cotidiano dos estudantes envolvidos, suas relações e especificidades, bem como alguns momentos específicos de registros visuais, corporais entre outros. A metodologia nos Estudos da Performance abrange um caráter interdisciplinar, fronteiro e ressignifica estruturas e métodos colocando-os em contato para desvelar contextos, relações e materialidades. Gonçalves (2016), em sua tese descreve algumas características deste tipo de pesquisa

embora recente se comparada a outros campos de investigação, especialmente no universo acadêmico, a performance está comprometida com práticas e arquivos sobre as práticas que possam mobilizar, inclusive, as discursividades que se presentificam em um processo de pesquisa, sendo que, até mesmo o pesquisador fica à mercê de seus dados e precisa, necessariamente, tratá-los enquanto dados performáticos. Assim, produções escritas, visuais, sonoras e corporais devem ser compreendidas como jogos de performance nos quais os sujeitos estão, mais do que dizendo algo sobre, falando de, ou como diria Schechner (2013), atuando, intervindo com suas ações em uma realidade específica. (GONÇALVES, 2016, p. 78).

A realidade específica desta pesquisa é uma Escola de Educação Integral em tempo ampliado de Curitiba, e seus participantes foram 57 estudantes performers do 4º ano. Esta escolha das crianças se deu pela proximidade com a prática pedagógica na escola desde 2012 com a linguagem do teatro. Compreendeu-se pela experiência e vivência com os estudantes de anos anteriores que a faixa etária entre 8 e 9 anos seria mais adequada para acompanhar as etapas propostas durante a pesquisa. São estudantes que já vivenciam a escola de tempo ampliado por um período de pelo menos 4 anos, na sua grande maioria, conhecem os espaços da escola e avançam neste entendimento de interação com os tempos escolares de tempo ampliado e as práticas corporais vivenciadas no cotidiano.

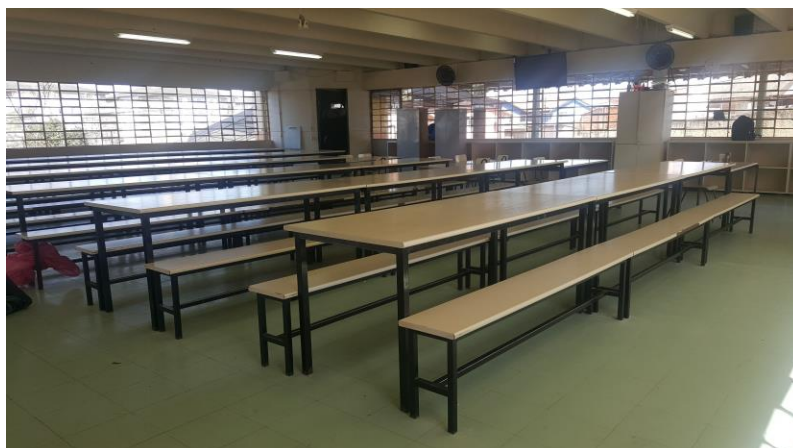
Durante um trimestre os 57 estudantes performers do 4º ano foram observados, observantes e produtores de materialidades que dialogaram com a pergunta central da pesquisa: O que pode o corpo em uma escola de Educação Integral em tempo ampliado? Já nos primeiros dias de aula do ano letivo de 2020, foi realizada a entrega dos termos de assentimento aos estudantes, familiares e direção da escola para validar a utilização das materialidades da pesquisa.

As etapas do percurso metodológico estão dispostas da seguinte maneira: em um primeiro momento, de forma exploratória, lançou-se a pergunta central aos estudantes: O que pode o corpo na escola? Solicitando a representação da resposta em forma de desenho em uma folha sulfite, sem maiores explicações, apenas uma contextualização inserindo os estudantes nesse processo de pesquisa. Foi um momento exploratório e teve como premissa compreender a abrangência da pergunta nos desenhos das crianças. Compreendendo que essas formas plásticas podem expressar olhares particulares e coletivos sobre o cotidiano escolar, a investigação foca as reflexões no corpo performático e na abordagem socioantropológica conforme aprofunda Sarmiento:

Uma abordagem socioantropológica procurará estudar o desenho infantil como uma *produção simbólica*, isto é, um acto social no qual se exprimem, na materialidade própria da expressão plástica, modos específicos – simultaneamente comuns à cultura de pertença e condição social, e marcados pela diferença geracional – de interpretação do mundo. (SARMENTO, 2011, p. 52).

Na sequência, outra etapa importante foi desenvolvida, a observação participante em diversos momentos e espaços da escola, registrada com fotos dos espaços ocupados, mapeando o cotidiano diário dos estudantes. Os diálogos, relatos e demais percepções das observações foram descritos pela minha lente de investigadora buscando reconhecer o corpo como lugar central da pesquisa, relacionando suas ações e vivências frente à realidade cotidiana. “Interessa-nos a experimentação das intensidades de sensações que irrompem dos corpos em práticas performáticas que, na relação com a educação, apresentam-se como dispositivos de análise das práticas educativas e cotidianas”. (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 393-394). Seguem fotos dos espaços selecionados para a observação participante da pesquisa.

FIGURA 15 – REFEITÓRIO



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 16 - QUADRA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 17 – PÁTIO EXTERNO



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 18 – SALA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO MATEMÁTICA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 19 – SALA DE TEATRO



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 20 – SALA DE AULA (TEMPO PARCIAL)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Os espaços não se limitaram à sala de aula do tempo parcial que desenvolve os componentes curriculares obrigatórios, pois estamos pesquisando uma realidade de Escola Integral em tempo ampliado, onde os estudantes passam nove horas do seu dia em diferentes espaços educativos e de convivência. Estes momentos fotografados e descritos durante a pesquisa de campo compõem as materialidades disparadoras para as análises das [cor]possibilidades no cotidiano escolar de uma Escola Integral em tempo ampliado de Curitiba, pela performance dos estudantes do 4ºANO.

Estudos envolvendo Performance na Educação, Performance para além do ato artístico que se realiza na vida cotidiana em diversos tempos e espaços, é algo recente na produção acadêmica, como descrito na fundamentação teórica. Schechner (2006, p. 1) afirma que “performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias. Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes experienciados”, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam”.

O quadro abaixo, baseada nas categorias propostas por Schechner (2006), sintetiza visualmente as etapas e instrumentos que foram propostos neste processo metodológico de pesquisa:

QUADRO 3 - SÍNTESE DAS ETAPAS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Etapas	Instrumentos	Período	Recursos
1ª SENDO	Desenho Performático	Fevereiro	Sulfite e lápis de cor
2ª FAZENDO E MOSTRAR FAZENDO	Observação Participante	Março	Caderno de anotações e câmera do celular para registros visuais
3ª EXPLICAR “MOSTRAR FAZENDO”	<u>Análise das Materialidades:</u> desenhos performáticos, diários performativos e fotos dos espaços (durante o ano de 2020).		

FONTE: A autora (2020).

Observar performaticamente o contexto dos estudantes na Escola Integral de tempo ampliado, nessa perspectiva de produtores de materialidades corporais, pretendeu, como exposto nos objetivos, desvelar esta realidade educacional que (re)produz significações de ordem histórica, social e cultural.

Partimos do princípio de que a performance se apresenta como dispositivo capaz de dar visibilidade às marcas da história e da cultura impressas sobre um corpo. [...] Os sujeitos apresentariam, assim, formas de expressão que lhes conferem o direito de representar sua função em determinado papel. [...] A relação dos estudos da performance com a educação oferece uma gama de possibilidades que vão desde reflexões sobre as relações sociais, passando por discussões sobre identidades de gênero e de raça, estética, infância e currículo até a análise de rituais da vida cotidiana, entre outros. (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 395).

Após esta contextualização metodológica, sigo relatando de forma descritiva o percurso metodológico que se materializou durante as etapas de investigação, compreendendo a vulnerabilidade e diálogos que se estabelecem nas interações entre os estudantes performers com o espaço e com o tempo escolar.

3.2 DE REPENTE...UM PERCURSO METODOLÓGICO SE MATERIALIZOU

O percurso metodológico, que se configurou no decorrer desses dois anos de estudo na pós-graduação, culminou em materialidades durante o início de 2020 na pesquisa de campo. Esse percurso tem consonância com a minha vivência enquanto professora nessa Escola de Educação Integral em tempo ampliado, com as teorias que fundamentam esta dissertação e objetivo geral da pesquisa: compreender as experiências e sentidos de escola integral em tempo ampliado vivenciados nos corpos de estudantes do 4º ano, desvelando potencialidades e fragilidades deste cotidiano escolar.

A organização das etapas dialoga com as categorias que SCHECHNER (2006) propõe para “realizar performance”, conforme quadro descrito no tópico anterior. Na sequência, segue a descrição deste percurso com os detalhamentos dos momentos vivenciados com os estudantes performers.

1ª Etapa: Sendo (desenho performático)

No primeiro contato dos estudantes com a pergunta central da pesquisa: *O que pode o corpo na escola?* foi solicitado um desenho exploratório a fim de demonstrar imageticamente a realidade dos corpos na escola, pelo olhar dos estudantes. A minha explicação sobre a pesquisa e a pergunta foram sucintas neste momento, deixando livre a materialização em forma de desenho das primeiras imagens que surgiram na cabeça dos estudantes quando se perguntou sobre o corpo na escola. Esta parceria investigativa dialoga com as reflexões de Sarmiento sobre a possibilidade de estudo sobre os desenhos produzidos nos contextos institucionais, firmando um ambiente mobilizador, colaborativo, instigando a autoria dos estudantes.

Só desse modo se pode garantir a autonomia da criação plástica pelas crianças e respeitar as condições institucionais que favoreçam uma plena expressão. Isso coloca em acção métodos de pesquisa que envolvem e mobilizam a acção individual e coletiva das crianças e professores. Define-se nesta relação a dimensão colaborativa da pesquisa e por aqui se exprime o sentido da participação infantil na investigação (Jones, 2004) sobre os mundos sociais e culturais das crianças. (SARMENTO, 2011, p. 54).

É com essa perspectiva que descrevo os momentos de desenho performático e observação participante vivenciados com as duas turmas selecionadas para a pesquisa de campo, nomeadas por mim neste relatório de: turma performática 1 e turma performática 2. Utilizei também o termo diário performativo para caracterizar esses trechos descritivos da pesquisa, buscando corporificar os relatos com detalhes e sutilezas das etapas.

Diário Performativo: Desenho Performático / Entrega e assinatura das declarações
Turma Performática 1 (Data: 05.03.2020)

Ao entrarmos na sala, solicitei máxima atenção dos estudantes para uma conversa muito importante. Comecei a explicar sobre minha pesquisa, que eu também estudava e no momento estava fazendo mestrado, o qual se trata de um curso que vem depois da faculdade. Mostrei o termo de assentimento para eles e expliquei que a pesquisa aconteceria com a turma e para isso eu precisaria de uma autorização deles e dos responsáveis para utilizar os desenhos, fotos e demais atividades que iríamos realizar. Nesse momento as carinhas pareciam dizer: “Óh, que legal!” E uma das alunas com os olhos arregalados afirmou: “Nossa, tô me

sentindo adulta!” Entreguei os documentos para leitura e escrevi no quadro a pergunta central da pesquisa: O que pode o corpo na escola? Me colocando à disposição para possíveis dúvidas. Uma aluna indagou-me: “Mas você vai mostrar pra gente o resultado?”

Tentei explicar para eles que não haverá um resultado ou uma resposta certa, mas sim um compartilhamento das nossas produções e observações. Todos eles assinaram o documento com caneta, o que tornou este momento ainda mais importante, pois eles quase não usam caneta e na sequência guardamos o outro documento na agenda para assinatura dos pais. Passada essa primeira conversa sobre a pesquisa e assinatura do termo, voltei-me para a pergunta: O que pode o corpo na escola? Logo começaram a responder: estudar, pensar, jogar bola, brincar, ouvir, sentar. Um comentário chamou minha atenção: “Ficar Entediado”. Eu concordei, às vezes ficamos, mesmo. Então pedi que eles fechassem os olhos e imaginassem esse corpo na escola, este lugar, este momento e fui entregando as folhas em branco, solicitando que eles demonstrassem em forma de desenho o que eles imaginaram. Eles foram desenhando e nosso tempo de aula foi terminando. Deixamos para finalizar e colorir no início da aula seguinte e, assim fizemos, até que eles entregaram suas materialidades.

Turma Performática 2 (Data: 11.03.2020)

Com esta turma também iniciei solicitando atenção para uma conversa importante. Ao mostrar o termo de assentimento, alguns já perguntavam: “O que é isso?” Nesta turma a conversação é um pouco maior, alguns estudantes estavam mais agitados e perguntavam e respondiam a todo momento. Tentei ser o mais breve possível nas explicações, pois percebi que com a outra turma o tempo para o desenho foi curto. O estudante, na sua maioria, sentiu-se importante em participar da pesquisa. Um deles questionou-me: “Mas vai aparecer nossos nomes?” Eu expliquei que a pesquisa tem este documento justamente para comprovar a permissão dos participantes em liberar as produções durante a pesquisa, mas de forma alguma elas são identificadas, este é um sigilo ético da pesquisa acadêmica. Ele fez uma feição de entendido e colocou sua assinatura no documento. Ao colocar a pergunta central no quadro: O que pode o corpo na escola? Os alunos começaram a gritar respondendo: Correr, jogar bola, pular corda, estudar, então eu ouvi um: “Se matar?” Eu mais que curiosa perguntei: “E o que seria, se matar?” Ele disse: “Não,

nada não, profe.” Eu insisti: “Pode falar, eu quero entender.” Ele complementou: “Ah, se matar, profe, sair correndo, batendo nos outros. Acontece quando a gente fica nervoso.”

Vários colegas concordaram com a cabeça. Então orientei que eles fechassem os olhos e imaginassem esse corpo na escola e fui entregando a folha como com a outra turma. Muito interessante quando um aluno me pergunta: “Pode desenhar dormindo?” Eu prontamente disse que sim e logo queria visualizar o que este comentário resultaria no desenho. Deixei-os livres para pensar e colocar no papel suas ideias. Observei alguns estudantes dispersos, pareciam não estarem com vontade de desenhar, mas aos poucos eles foram se envolvendo e se concentrando nos seus desenhos.

Essa primeira etapa possibilitou a articulação entre os desenhos, as falas e as interações corporais das crianças em diversos espaços da escola performados em suas expressões plásticas. Revelou-se uma produção potente que estruturou categorias de análises possíveis, ampliando as reflexões acerca da problemática da pesquisa. Na sequência descrevo a etapa de observação participante.

2ª Etapa: Fazendo e Mostrar Fazendo (Observação Participante)

Durante o mês de março de 2020, passei a observar meu ambiente de trabalho enquanto pesquisadora, atenta às ações, reações, interações e relações dos estudantes na/com a escola, seus espaços e todos os envolvidos nesse ambiente educativo. A minha observação participante como materialidade descritiva numa perspectiva etnográfica da performance ressaltou o movimento, ritmo, papéis, complexidades do cotidiano desses estudantes, desvelando potencialidades, fragilidades, dimensões, rupturas, contradições em torno das nove horas vivenciadas no ambiente escolar.

A observação participante, enquanto instrumento metodológico para esta pesquisa, ocorreu durante um dia da semana, do horário de entrada até o horário de saída dos estudantes, na tentativa de mapear todo cotidiano diário dos estudantes. Este acompanhamento da rotina da turma descreve a interação e dinamicidade entre eles, entre eles e seus professores e entre eles e os espaços. De forma aberta e flexível, a intenção destas observações é conhecer o que se faz numa escola

integral de tempo ampliado, reconhecendo o corpo como linguagem e como lugar central frente à uma realidade.

Instigada a observar o repertório corporal das crianças nas interações, nas relações e no convívio escolar, a descrição e os registros fotográficos desta etapa mostram, apontam, destacam os momentos de sala de aula e demais espaços de convivência com experiências, sensações, emoções, entre outras possibilidades de escrita e imagens que personifiquem em forma de texto, os cenários e contextos observados, conectando-se ao objetivo de desvelar o cotidiano deste ambiente escolar.

Diário Performativo: Observação Participante “O cotidiano escolar”

Turma Performática 1 (Data: 17.03.2020 – terça-feira)

Neste dia da semana a aula desta turma inicia na quadra com Prática do Movimento. O professor estava propondo um jogo de iniciação ao futebol, com drible e chutes a gol. Alguns estudantes fervorosos já se colocavam na fila para mostrar suas habilidades, outros colegas demonstravam nos rostinhos que não eram nada familiarizados com a bola de futebol.

Algumas brincadeiras e “tiração de sarro” chatearam algumas meninas, que me explicaram: “Só isso não foi legal”, explicando que alguns colegas riram e agiram de forma pejorativa para com os demais que não dominavam os dribles e chutes a gol, mas todos participaram e após os 50 minutos, subiram para a aula de Literatura.

FIGURA 21 – PRÁTICA DO MOVIMENTO



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Esta prática de literatura estava desenvolvendo atividades com histórias em quadrinhos. Depois das explicações da professora, todos estavam desenvolvendo suas atividades, muito concentrados e interessados ao tema. Percebeu-se que o tempo passou rápido e praticamente todos os estudantes estavam envolvidos com a aula e já estava na hora de descer para o lanche.

Na organização do espaço foi possível perceber alguns estudantes isolados dos grupos e uma postura individual que se destacou, demonstrando uma possível dificuldade de entendimento da atividade. Isso transpareceu no seu corpo e na sua atitude. Foi possível registrar este momento em que a estudante conversa com a professora e na sequência se esconde atrás da cortina. Ela não realizou a atividade.

FIGURA 22 – AULA DE LITERATURA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Na hora do lanche, ressalto a relação dos estudantes com as escadas e com os bancos do refeitório. As crianças vão se liberando no espaço e conversam bastante. Os professores orientam o tempo todo para que sentem direito e silenciem na hora da refeição. São seis turmas neste espaço e a movimentação é praticamente inevitável. Algumas estratégias são utilizadas pela coordenadora para manter uma organização do momento, com cartões coloridos com carinha feliz e carinha triste.

Entre as crianças parece um momento tranquilo. Alertas para sair para o pátio, às vezes conversam alto e nem se percebem. Se mostram acostumados com o ambiente e com o compartilhamento deste espaço com várias turmas.

FIGURA 23 – A ESCADA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 24 – O REFEITÓRIO (LANCHE DA MANHÃ)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Quando bate o sinal para o recreio fica difícil saber ao certo por onde a turma anda. Eles se espalham pelos espaços. Consegui visualizar vários alunos no futebol, pulando corda, alguns poucos conversando e criando suas próprias brincadeiras.

FIGURA 25 – RECREIO DA MANHÃ (QUADRA E ESPAÇO EXTERNO)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Na sala de Resolução de Problemas, os estudantes mais ou menos já sabem seus lugares. A disposição das mesas forma grupos de no máximo quatro estudantes. Logo no início da aula alguns estudantes pediram para a professora o relaxamento. Ela propôs um alongamento sentados e comentou que no dia de hoje não faria um relaxamento maior, como era de costume, em função do tempo para as atividades do dia. Ela iniciou a leitura de um livro cheio de desafios. Atentos os estudantes prestaram atenção na professora e realizaram alguns dos desafios da história oral e coletivamente, com alguns registros.

FIGURA 26 – ACOMP. PEDAGÓGICO OFICINA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

O almoço é mais um momento do dia no refeitório. As próprias crianças se servem. Isso demanda tempo de fila e as turmas precisam aguardar a sua vez. Neste dia todos se serviram com tranquilidade, lembrando sempre que eles passam álcool em gel nas mãos e precisam atender algumas orientações de servir ao menos três alimentos e cuidar com a higiene do seu espaço. Em um determinado horário, a turma vai sendo liberada para a escovação e para o tempo-livre após o almoço.

FIGURA 27 – O ALMOÇO



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Como esse tempo-livre de recreio é maior, tem duração de aproximadamente 60 minutos, pude observar mais ações e brincadeiras nos espaços externos. Visualizei mais crianças sentadas conversando, assim como um grupo que utilizou algumas estruturas do pátio para criar desafios corporais, lembrando a prática do Parkour. Muitos se mantiveram no futebol e na corda, quase as mesmas crianças. Nessas brincadeiras, muitas interações acontecem, alguns desentendimentos, principalmente na corda pela posição na fila. Num determinado momento deste recreio, uma inspetora colocou música para as crianças dançarem. Eles interagiram muito com a dança, se empolgaram, cantaram e suaram bastante.

FIGURA 28 – O TEMPO-LIVRE (RECREIO DO ALMOÇO)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Perto do horário de bater o sinal para iniciar a aula do período da tarde, os estudantes passam no refeitório pegar suas mochilas e aguardam no corredor.

A sala de aula da tarde é convencional, carteiras uma atrás da outra. Cada estudante na sua carteira preestabelecida. Possivelmente a professora deva ter organizado e escolhido os lugares mediante altura e necessidades de aprendizagem dos estudantes. No início, a professora escreveu no quadro a rotina do dia, eles teriam aula de matemática e, depois do recreio, língua portuguesa. Existe um movimento de ajudante do dia, que entrega e recolhe os cadernos, começando com matemática. Eles deveriam representar alguns números desenhando com material concreto. Ficou perceptível que alguns estudantes realizam as atividades rapidamente e aguardam os demais, assim como foi possível perceber aqueles que demoram, se distraem, e ainda estudantes que apresentam dificuldades, solicitando mediações da professora.

Há bastante movimento nesse espaço, alguns estudantes se levantam para conversar, apontar lápis. Registrei algumas fotos de um colega criando uma dobradura de estrela embaixo da sua carteira. Aos poucos, essa ação, disfarçadamente, chamou a atenção de todos os colegas na sala, o que instigou outros alunos a fazerem a dobradura também. Depois de um tempo, a professora realizou a correção das atividades no quadro com a ajuda de alguns estudantes. Os cadernos foram recolhidos e a professora entregou o lanche.

FIGURA 29 – INÍCIO AULA DA TARDE (MATEMÁTICA)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 30 – AULA DE MATEMÁTICA E SUAS PERFORMANCES



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Mais um recreio, a corda e o futebol foram as brincadeiras mais requisitadas do dia. Percebi alguns estudantes um pouco mais cansados, caminhando para lá e para cá e até alguns que correram bastante pela manhã, sentados conversando.

FIGURA 31 – RECREIO DA TARDE



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Na volta para sala, leitura com a luz apagada, alguns minutos estratégicos da professora para os estudantes voltarem à calma. Algumas leituras viraram pinturas de desenho, entre outras distrações com os materiais, até que a professora solicita a entrega dos cadernos de Português. Eles iniciam uma lista de palavras para trabalhar substantivo próprio e comum. Alguns estudantes que a professora chama vão dizendo uma palavra para a lista. Na sequência, eles copiaram e realizaram outras atividades em seu caderno. Uma observação que sublinho neste relato é a relação que os estudantes mantêm com as cadeiras e carteiras. Eles cruzam as pernas, sentam-se de lado, apoiam o caderno na diagonal, entre outras

posições que demonstram um corpo pulsante dentro deste espaço delimitado das carteiras.

FIGURA 32 – AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 33 – INTERAÇÃO COM A CARTEIRA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Todos guardam o material e, ao bater o sinal, vão para o pátio esperar suas famílias ou suas conduções para o descanso em suas casas.

FIGURA 34 – HORA DE IR PRA CASA (SAÍDA)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Em um dia de observação, muitas experiências e vivências na escola foram possíveis de relatar. A pesquisa seguiria essas observações com as duas turmas em todos os dias da semana, porém todos fomos surpreendidos com a pandemia mundial do vírus COVID-19 que suspendeu as aulas presenciais até a presente data.

Apesar deste contexto de ruptura da pesquisa de campo, as materialidades produzidas em fevereiro e março foram amplamente organizadas, potencializadas e analisadas na 3ª etapa do percurso metodológico: explicar o “mostrar fazendo”.

O tópico seguinte apresentará todo aprofundamento e articulação reflexiva desta pesquisa, a partir dos desenhos performáticos, relatos da observação participante, vivências da pesquisa de campo e registros fotográficos descritos até aqui.

3.3 E ENFIM...UMA ANÁLISE SE PERFORMOU

Este é o momento do relatório dissertativo que ampliamos nossa autoria. Retomando a fundamentação teórica e articulando o percurso metodológico, podemos sustentar algumas reflexões e categorias de análise. Os desenhos

produzidos pelos estudantes apresentaram similaridades e foi possível criar grandes temas em relação às suas quantidades, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 4 - TEMAS DOS DESENHOS

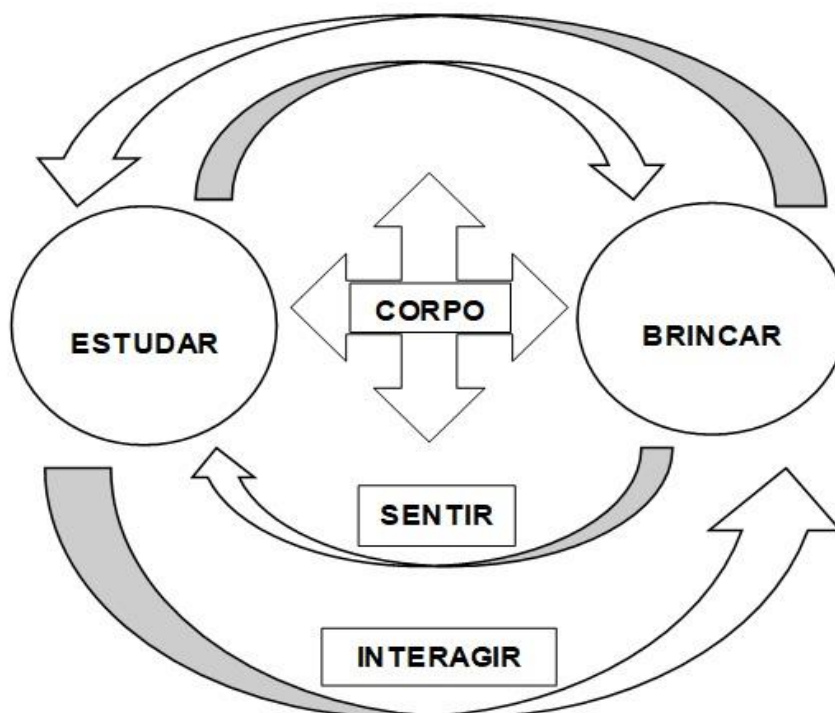
TEMA	TURMA PERFORMÁTICA 1	TURMA PERFORMÁTICA 2	TOTAL
Futebol	4	7	11
Pular Corda	3	6	9
Estudar	6	3	9
Brincar no pátio (livre)	7	0	7
Pensar/Raciocinar	3	0	3
Parquinho	2	1	3
Parada de mão	0	2	2
Correr	0	2	2
Parkour	1	0	1
Parkour/Futebol	1	0	1
Brincar (futebol) / Ouvir	1	0	1
Festa Aniversário da Prof.	1	0	1
Fita (ginástica)	1	0	1
Patins	1	0	1
Pega-Pega	0	1	1
Dançando	0	1	1
Dormindo	0	1	1
Cuidando da horta	0	1	1
Não concluído	0	1	1
Total de estudantes	31	26	57

Fonte: A autora (2020).

Esse é um quadro quantitativo interpretado de forma qualitativa, afinal esta é a abordagem da dissertação. Muito mais do que números e temas, esse quadro contribuiu para organização por aproximação de quatro macrocampos de análise, são eles: O corpo pode estudar, O corpo pode brincar, O corpo pode sentir e O corpo pode interagir.

Compreendendo que esses macrocampos foram criados por mim enquanto pesquisadora em uma perspectiva etnográfica e interpretativa das materialidades produzidas, ressalto que eles não estão fechados em si, mas se entrelaçam no intuito de desvelar o cotidiano escolar pesquisado. Seguiremos a escrita com especificidades e aprofundamentos reflexivos de cada campo, selecionando alguns relatos, desenhos, fotos e diálogos do percurso metodológico para compor a centralidade da análise. Ilustrando esse entrelace cíclico dos macrocampos propostos, apresento a representação gráfica abaixo criada para articular a interpretação das materialidades.

FIGURA 35 – OS MACROCAMPOS DE ANÁLISE



FONTE: A autora (2021).

A divisão em macrocampos faz parte de um esforço interpretativo que apresento em forma de escrita para descrever a 3ª etapa do percurso metodológico: explicar “mostrar fazendo”. Estudar e brincar foram os temas mais desenhados pelos estudantes e são ações que fundamentam o ambiente educativo, bastante abordados pelos pesquisadores da área da educação. Sentir e interagir aparecem como uma necessidade metodológica desta pesquisa que visa dar visibilidade aos processos, às trajetórias e ao que perpassa a lógica pedagógica das escolas. Numa compreensão de texto e de ensinar que vão além das palavras, que não busca um lugar de chegada ou uma única interpretação, são reflexões vivas, transitantes e interativas.

Schechner (2010), ao abordar a palavra texto em sua entrevista sobre Performance na Educação, amplia a possibilidade da escrita enquanto um tecer de diferentes fios que se multiplicam, que nos carregam aos mais variados lugares e significados. É com essa abrangência que descrevo os macrocampos, buscando interpretações do ser e do agir desses desenhos performáticos que nos transforme socialmente, num fluxo contínuo e nunca estagnado.

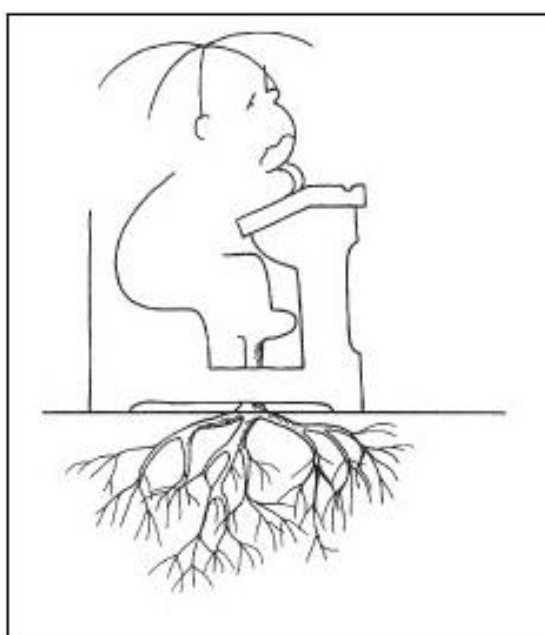
Existem múltiplos textos, alguns são escritos; outros, dançados; outros são apenas gestos; outros, lugares; alguns textos são processos de crescimento, de florescimento e decadência. *Texto* é uma palavra relacionada com uma outra, *têxtil*, ou fiar, fabricar tecido de diferentes fios. Esse é o significado de texto que eu trago comigo. Múltiplos fios são tramados e destramados em diferentes tecidos de ação e significado. Ensinar é um texto-tecer. (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 30).

A Educação Performativa se configura, nesta escrita, também como base teórica de análise, compreendendo com amplitude performática as materialidades, correlacionando identidades, trajetórias, processos, interações e papéis sociais, dialogando com os autores que compõem a fundamentação teórica da pesquisa para fomentar uma reflexão ativa dos leitores sobre o contexto pesquisado.

O corpo pode estudar

*Numa folha qualquer, eu desenho um Sol amarelo
E com cinco ou seis retas, é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão, e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos
tenho um guarda-chuva...
(Aquarela, Toquinho, 1983)*

FIGURA 36 – OS PERIGOS DO TURNO INTEGRAL NA ESCOLA



FONTE: TONUCCI (1997).

Uma materialidade performática potente que apareceu nos desenhos das crianças tem relação com o corpo no espaço do estudar. De um total de cinquenta e sete desenhos, nove crianças desenharam este tema e seis delas representaram a sala de aula estereotipada com carteiras e cadeiras um atrás do outro e um corpo sentado. Isso demonstra como é forte esta imagem de escolarização dos corpos na sala de aula. Dois dos desenhos foram imagens da carteira e dos materiais. O corpo aparece apenas pelas mãos dos estudantes e um desenho é dos rostos da professora e do estudante com um quadro negro ao fundo.

Essas materialidades de análise convergem com as reflexões que Pineau aprofunda nos seus escritos sobre o corpo na sala de aula. Ela ressalta a pesquisa de Peter McLaren (1991), que descreveu detalhadamente os rituais de um ambiente educativo específico, salientando como as etnografias performativas das experiências dos estudantes precisam reconhecer os corpos que demonstram marcas, tanto físicas, quanto psíquicas das características políticas e culturais da educação vigente.

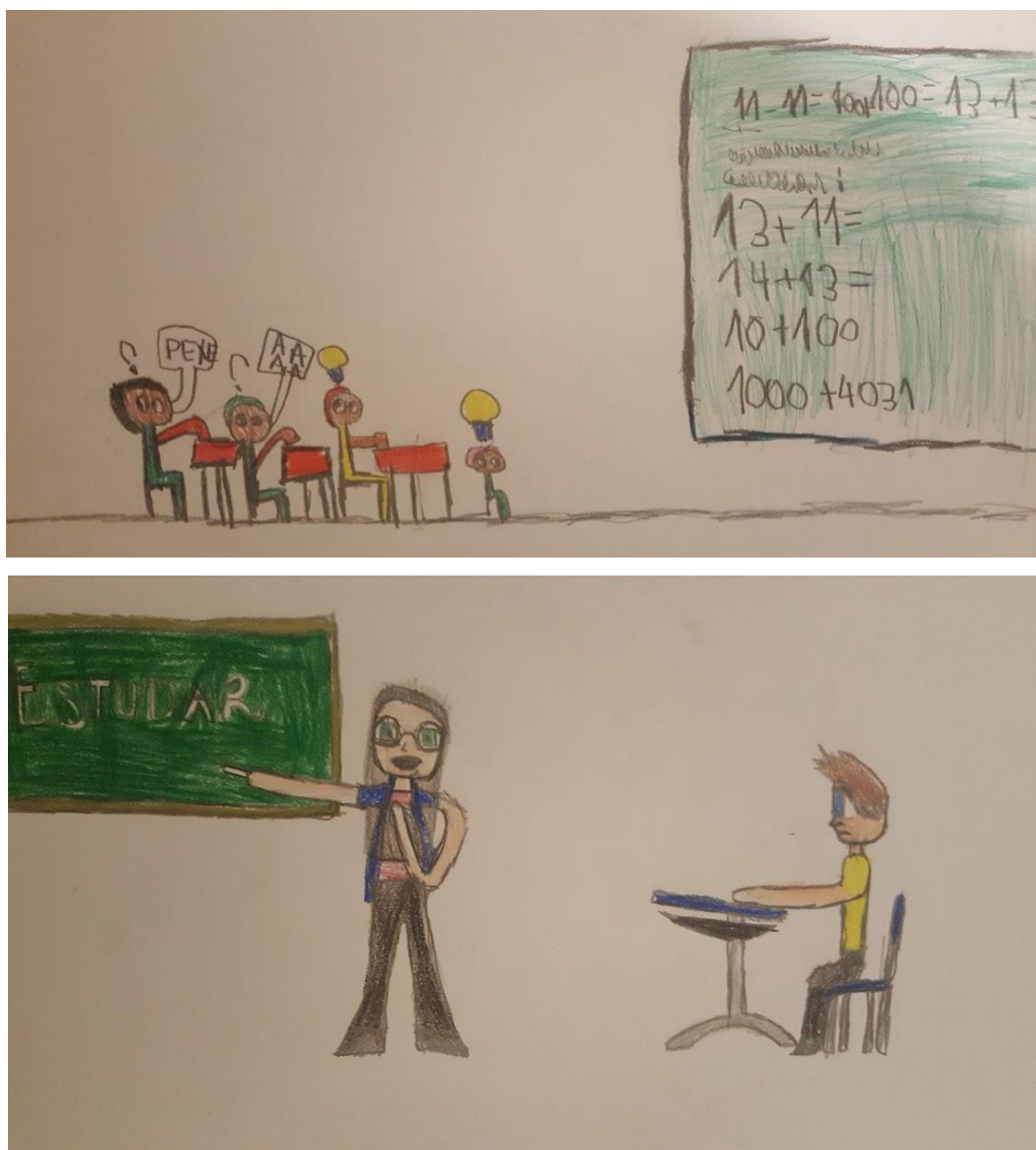
Sobre a pesquisa de McLaren (1991), destaco o trecho em que ele descreve as posturas corporais dos estudantes nas aulas expositivas

Enquanto ouviam as aulas expositivas diárias, os estudantes sentavam-se eretos, os olhos fixos no professor. Quando envolvidos em um trabalho escolar, os estudantes mantinham seus olhos nos livros abertos ou nas folhas de papel sobre suas carteiras. Curvar-se ou atirar-se para trás em suas cadeiras, interromper a aula levantando a mão, ficar de pé durante os trabalhos de aula ou ficar olhando pela janela mais do que uns poucos minutos, invariavelmente provocava fortes repreensões dos professores. Do mesmo modo, movimentar-se para além do espaço que lhes era destinado era estritamente proibido. (MCLAREN, 1991, p. 294).

A citação detalha uma realidade de sala de aula que nos últimos anos tenta-se ressignificar. Os estudiosos contemporâneos, incessantemente, reforçam a dinamicidade das propostas pedagógicas e seus espaços de interação.

Os estudos sobre a infância e protagonismo apresentados no capítulo dois reforçam uma sala de aula que promova as interações entre os estudantes, porém ao solicitar os desenhos do corpo na escola aos estudantes performers da pesquisa, me deparei com as imagens dos corpos escolarizados neste espaço, conforme McLaren relatou na sua época de pesquisa, 1986. Segue imagens de dois desenhos deste tema dos estudantes performers da turma performática 1:

FIGURA 37 – O CORPO NA SALA DE AULA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Como já mencionei no aporte teórico, a intenção desta pesquisa é ir além da resposta do senso-comum. As etapas da pesquisa pretenderam desvelar este cotidiano, esses entraves, o que pode e o que não pode o corpo alicerçado nas interações, nos tempos e nos espaços da escola. Olhar para a sala de aula nesses desenhos performáticos desvelam nas entrelinhas corporais uma relação de poder entre quem senta e quem fica em evidência de pé e o encarceramento das carteiras. Esta é uma realidade que abrange muita reflexão e criticidade nos estudos contemporâneos sobre a Educação que queremos e vivenciamos nas nossas escolas integrais de tempo ampliado.

Importante retomar neste momento de análise que, apesar das imagens demonstrarem uma escolarização dos corpos muito enraizada nas performances dos estudantes, eu também descrevi movimento na sala de aula durante a observação participante. Crianças levantando de seus lugares e interagindo com os colegas, uma relação intensa e inquieta dos estudantes com suas carteiras, professoras que dialogam e chamam os estudantes para compor as resoluções das atividades no quadro, entre outros momentos de interação. Mas ainda há muito desses rituais que escolarizam os corpos, que performamos sem pensar, numa naturalidade construída culturalmente, que a análise do cotidiano pelo viés da Educação Performativa pode intervir evidenciando uma prática de professores e estudantes mais envolvidos, atuantes, equitativos, ressignificando as interações com a aprendizagem e as subjetividades estruturadas nos cotidianos escolares.

É importante reconhecer que os estudantes têm corpos e são corpos. Eles possuem seus corpos, mas não necessariamente têm propriedade deles. [...] Toda prática social exige o corpo e, concomitantemente, exige o fardo da história sobre o corpo, em termos das definições sociais que traz. A resistência estudantil significa resistir à “sujeição” (isto é, seu papel histórico enquanto sujeitos corpóreos) ao invés de buscar identidades enquanto agentes corpóreos ativos. (MCLAREN, 1991, p. 354).

Um exemplo dessa relação de poder entre os corpos neste ambiente da sala de aula apareceu no desenho a seguir. Esta criança desenhou um dia de aniversário da sua professora. Na imagem, ela está em cima da cadeira, tem enfeites e um bolo de aniversário e a professora está com uma feição “braba”. Eu perguntei para a aluna por que a professora estava com aquela fisionomia. Ela me respondeu: “É porque eu estou de pé na cadeira, ela tava mandando eu descer!”

Nessa festividade em que se encontravam, a estudante destacou no seu desenho a subjetividade da autoridade da professora e o que não podia na sala de aula neste contexto que marcou a memória desta criança: não podia ficar de pé na cadeira. Segue para apreciação o desenho da estudante.

FIGURA 38 – O ANIVERSÁRIO DA PROFESSORA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Sobre essa subordinação e controle das ações corpóreas em sala de aula, McLaren afirma que

A estruturação das subjetividades dos estudantes começa com sua subordinação a um campo de desejo cultural oriundo dos símbolos e narrativas da rua e da sala de aula, e também relacionados com a organização de seus corpos. Isto significa que a subjetividade é produzida corporeamente assim como discursivamente, começando com os regimes de verdade que governam o desejo e o movimento. (MCLAREN, 1991, p. 353).

Este é apenas um exemplo de como é emergente nossa reflexão sobre esses paradigmas da experiência em sala de aula. Como esta investigação pode contribuir para as bases que conduzem nossas vivências performáticas de forma crítica e articulada. Os estudos atuais buscam inovações, formas e experiências do cotidiano, ampliando a compreensão sobre a arte do ensinar e do aprender. A Educação Performativa contribui na busca em suas pesquisas, por reflexões e intervenções, a performance da presença. Sobre esta característica atuante nas práticas pedagógicas e para além dos muros da escola, Gabardo (2020) afirma

tal requerer invoca aquilo já postulado por Paulo Freire (2011) sobre a presença do corpo através de uma pedagogia que propicia aos sujeitos um pensar sobre si, como modo de intervenção e transformação, como atitude que fala e constata, ação educativa que compara e avalia, que oferece a

possibilidade de decidir e de romper, de uma prática educacional que ensina a fazer e a sonhar. (GABARDO, 2020, p. 58).

Durante esse processo de investigação, foi possível observar também espaços do aprender nas Práticas Educativas, que extrapolam o ambiente estereotipado da sala de aula, ainda que, timidamente, os desenhos dialogam com a perspectiva da Educação Performativa, visto que “juntos, nós criamos um corpo de trabalho que permitirá que nossos alunos construam significados a partir do que vivem no corpo, do que sentem no osso, situados dentro de um corpo político maior”. (PINEAU, 2010, p. 110).

Os dois desenhos que se reportaram a atividades desenvolvidas nas Práticas Educativas foram: Parkour que foi desenvolvido pelo professor das Práticas do Movimento em 2019, e o cuidado com o meio ambiente que se reporta as aulas das Práticas Ambientais, quando os estudantes, entre outras atividades, vão cuidar da horta. Importante ressaltar que as Práticas Educativas pouco apareceram nos desenhos, apesar da diversidade de ambientes que os estudantes frequentam durante a semana e na carga horária diária de nove horas. São 20 horas semanais de contato com diferentes salas ambiente no tempo ampliado e nenhuma criança optou por retratar nem mesmo o espaço do refeitório, onde eles passam várias vezes por dia. É um dado instigante para refletirmos sobre o que é escola para os estudantes, quais espaços são significativos e perpassam suas memórias afetivas e corporais ao ponto de serem retratados nos seus desenhos.

FIGURA 39 – O CORPO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS





FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Esses dois momentos reforçam o que os documentos e reflexões acerca da Educação Integral de tempo ampliado dizem sobre novos tempos, novos territórios e novas vivências para além da sala de aula. Os estudantes devem ter um tempo de qualidade que abranja sua formação na integralidade e não mais tempo de uma mesma escola, estereotipada pela sala de aula convencional com as carteiras enfileiradas, como apareceu nos desenhos anteriores.

A escola pesquisada apresenta ações pedagógicas e ambientes educativos que avançam para diferenciar-se desses rituais escolarizados. Os estudos, os planejamentos dos professores, as reflexões sobre tempo-espço incorporam-se ao dia a dia da escola. Minha contribuição reflexiva neste macrocampo ressalta o olhar pelo corpo, pelas relações, interações, respirações, pulsões que evidencio neste trecho da pesquisa. Que possamos ampliar nossos estudos para um tripé tempo-espço-corpo em conformidade com o que escreve Pineau

ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos. [...] Além do mais, uma vez que a performance é sempre incompleta, contingente, permeável e reativa aos momentos vividos, uma vez que se desdobra na companhia dos outros, ela nos permite atravessar e pôr abaixo ilusões acerca da aprendizagem como algo isolado, linear, cumulativo e disponível à avaliação empírica. (PINEAU, 2010, p. 104).

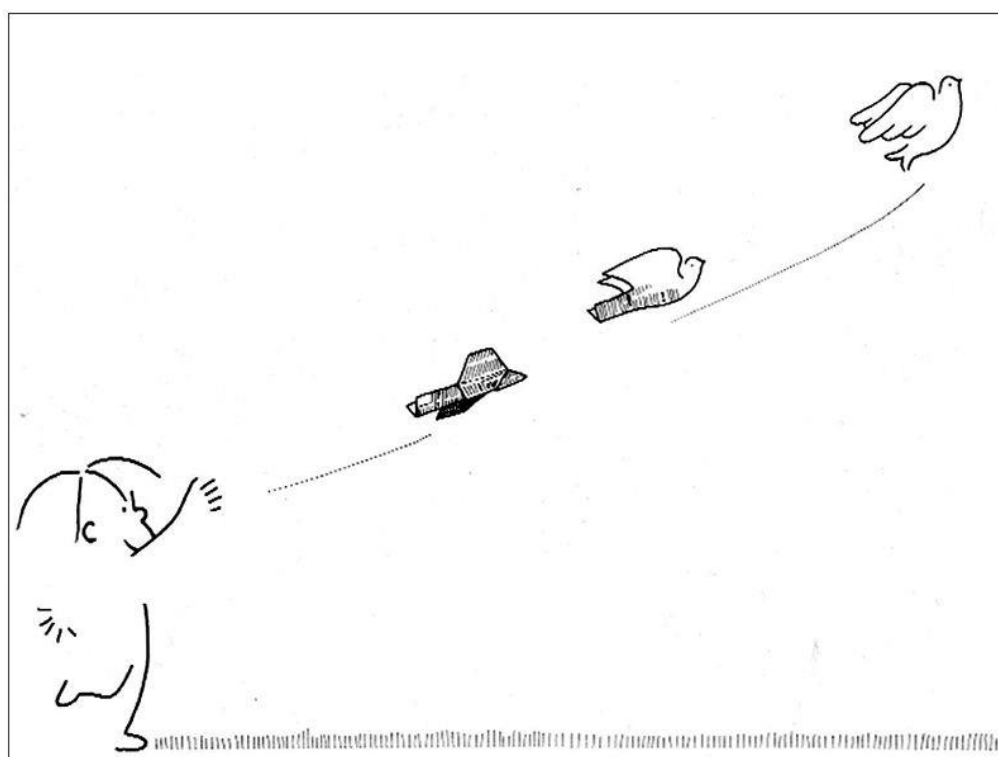
As realidades educacionais observadas performativamente, como foi a proposta desta dissertação, desvela o cotidiano conflitante que se harmoniza nas diferenças, nas presenças que desencadeiam uma rede de identidades complexas e transitórias, aproximando as ações pedagógicas das ações performáticas que constituem os cotidianos sociais e culturais, coletivos e individualmente. Este contexto reflexivo e atuante, na perspectiva da Educação Performativa, é compreendido como processo potente que pode reconhecer e intervir nas ritualidades do cotidiano escolar, abrindo um diálogo provocante e interdisciplinar.

O corpo pode brincar

*Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração...*

(Bola de meia, bola de gude, Milton Nascimento, 1989)

FIGURA 40 – O CORPO BRINCANTE



FONTE: TONUCCI (1991).

Este macrocampo de análise se configurou observando a totalidade dos desenhos dos estudantes. É possível ressaltar que o corpo para essas crianças tem relação direta com a ação, com as brincadeiras, com o movimento. Dentre os 57 desenhos, 73% estão vinculados às brincadeiras. Foram elas as tradicionais (futebol, corda, pega-pega), as brincadeiras aprendidas nas propostas pedagógicas (parkour, correr, parada de mão) e as brincadeiras livres e imaginativas (no pátio e no parquinho).

Portanto, no ambiente escolar desses estudantes performers, o que mais foi performado nos desenhos, a partir da pergunta central da pesquisa, teve relação com o corpo brincante. Essas materialidades convergem diretamente com a ludicidade estruturante da cultura da infância, descrita por Sarmiento (2004):

brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. [...] Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (SARMENTO, 2004, p. 15).

A experiência social do brincar constitui um dos elementos fundamentais das culturas infantis. Compreender que as crianças brincam nos mais diversos momentos escolares: no recreio, na sala de aula, com suas carteiras e fazendo as atividades, como observado durante esta investigação, impulsiona a relação entre o aprender e o brincar, fortalecendo a sociabilidade e o intercâmbio de saberes, desmistificando as convenções normativas que podem modelar formatos, espaços e horários das brincadeiras. Entre as crianças há uma interação constante, uma organização desses momentos brincantes que variam conforme o contexto social.

No ambiente escolar, as crianças realizam um intenso intercâmbio de saberes, num trânsito criativo e lúdico que remodela ininterruptamente a estrutura das brincadeiras. Inventam-se brincadeiras, mas, sobretudo, refazem-se os modos de brincar, que variam individualmente e também de acordo com os grupos infantis, com a escola, com o bairro, com a região do país. (SPREA; GARANHANI, 2014, p. 123).

As crianças, seus desenhos e materialidades observadas durante o período da pesquisa de campo, entrelaçadas com um olhar investigativo etnográfico da performance, reverberaram algumas análises do contexto brincante dos corpos desses estudantes performers. Das brincadeiras tradicionais, as mais desenhadas foram: futebol e pular corda. Interessante relatar que essas mesmas brincadeiras

foram as mais vivenciadas nos recreios durante a observação, portanto os desenhos retrataram o cotidiano e as escolhas dos estudantes.

Observando os desenhos e as fotos das crianças brincando, a riqueza de detalhes e fidelidade aos espaços chama a atenção. A brincadeira de pular corda é algo muito significativo para esse grupo de crianças. Eles passaram os três recreios do dia da observação brincando neste ambiente.

Curioso reconhecer como essa brincadeira foi ressignificada pelo grupo de crianças, pois a corda não fazia parte desse espaço. Ela foi utilizada para conter a entrada das crianças no novo jardim plantado junto à árvore, mas ela se soltou e as crianças transformaram o ambiente na brincadeira de pular corda. Foi tão requisitada pelos estudantes que ficou incorporada às atividades do recreio e, na observação participante realizada, parecia que aquela organização sempre esteve ali.

Foi possível perceber muita troca entre as crianças nessa brincadeira. Interagem os grandes e os pequenos, meninos e meninas. Organizam filas, mediam conflitos e constroem diversas relações sociais. Segue um dos desenhos e uma foto para ilustrar essa performance do pular corda.

FIGURA 41 – DESENHO PERFORMÁTICO: PULAR CORDA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 42 – O ESPAÇO DE PULAR CORDA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

É intuito desta dissertação potencializar as ressignificações da performance desses estudantes, reconhecendo espaços, comportamentos, ideias, vivências, sentimentos, afetos e experiências do cotidiano. Sobre essa perspectiva da investigação, saliento Gonçalves (2016) afirmando que

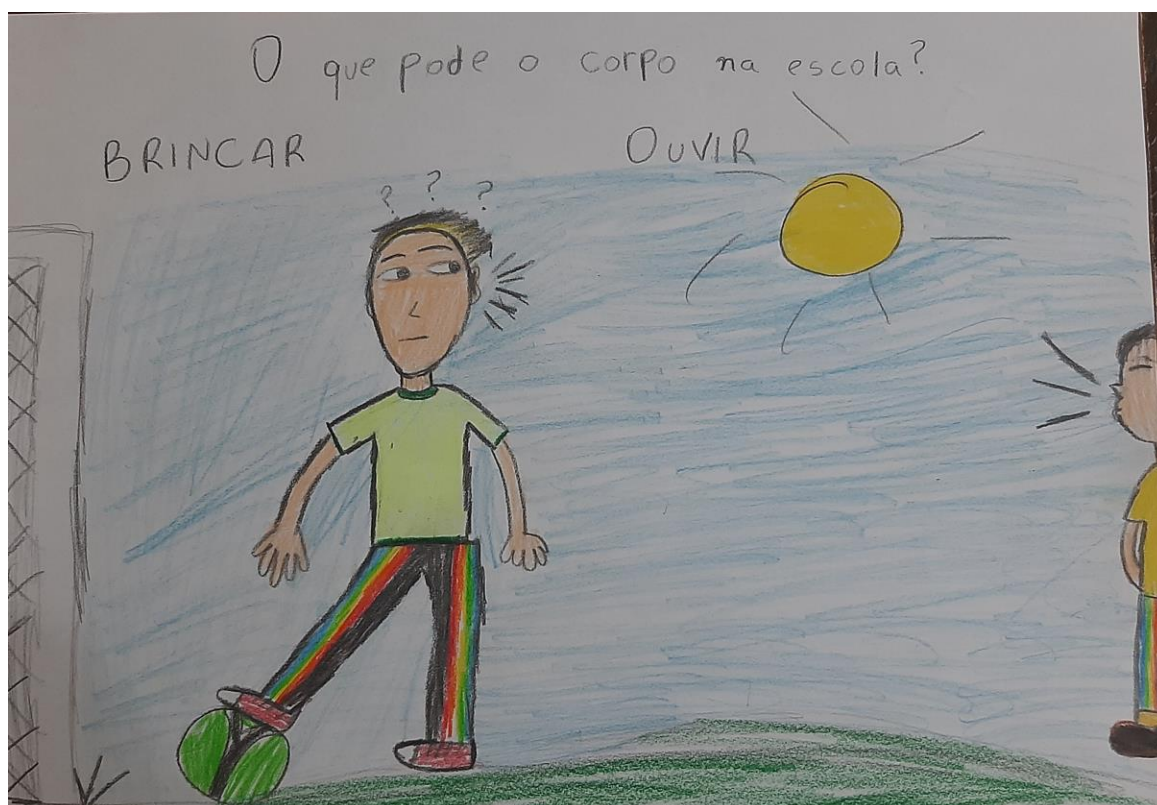
Dentro de uma determinada realidade cultural, as ações cotidianas são capazes de reposicionar os sujeitos em seu mundo cultural, assim como seus comportamentos, reorganizados sob demandas e urgências presentes na própria vida e em suas relações, sempre mutantes e constitutivas. [...] Por isso cada performance é sempre única em sua relação com a rotina da vida, que contém ações não ensaiadas, inconscientes e, ao mesmo tempo, sempre reconstruídas. (GONÇALVES, 2016, p. 69).

Sobre ações reconstruídas e ressignificadas, performadas de forma única e incorporadas a uma realidade cultural, destaco a performance do futebol que foi a ação corporal mais desenhada pelo grupo de estudantes performers, principalmente entre os meninos.

De forma reflexiva, ressalto como, culturalmente, essa brincadeira é estruturante e difundida no nosso contexto brasileiro. É conhecida mundialmente pelos seus jogadores e campeonatos, mas pode ser uma brincadeira que segrega as crianças entre os que jogam bem e os que jogam mal, entre os maiores e os menores, entre meninos e meninas.

Exemplificando essa segregação, destaco que durante a observação dos estudantes, apenas uma das meninas da turma brincou com os meninos durante o recreio no futebol, pois ela, segundo relato deles, “joga bem”. Essa mesma estudante retratou o brincar do futebol no seu desenho, demonstrando corporalmente no seu registro gráfico que as ações do seu cotidiano se configuram na sua performance identitária. Ela destacou também a ação de ouvir, numa relação de presença que brinca e se atenta com o corpo todo, porém não é a sua figura no desenho, nota-se na ilustração um menino brincando de futebol.

FIGURA 43 – DESENHO PERFORMÁTICO FUTEBOL



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

As regras, as convenções e a distinção de gênero se materializaram nas performances desenhadas por esses estudantes que recriam o futebol como brincadeira no ambiente escolar. O olhar investigativo centrado no corpo e nas relações revelou a performatividade num lugar de não neutralidade, ressaltando a popularidade da brincadeira e a falta da heterogeneidade de gênero nas interações.

É um contexto que, incessantemente, procura-se desmitificar nas práticas pedagógicas, com intenções e vivências que proporcionam uma interação entre

todas as crianças sem separação, como aconteceu na atividade de drible e chutes a gol na aula de Práticas do Movimento, relatada no diário performativo durante a observação participante.

Porém na materialidade dos desenhos, a forte influência dessa cultura do jogo predominantemente praticado pelo gênero masculino transpareceu nos registros produzidos como algo performativamente construído na nossa sociedade e vivenciado por esse grupo de estudantes.

FIGURA 44 – O ESPAÇO DE JOGAR FUTEBOL

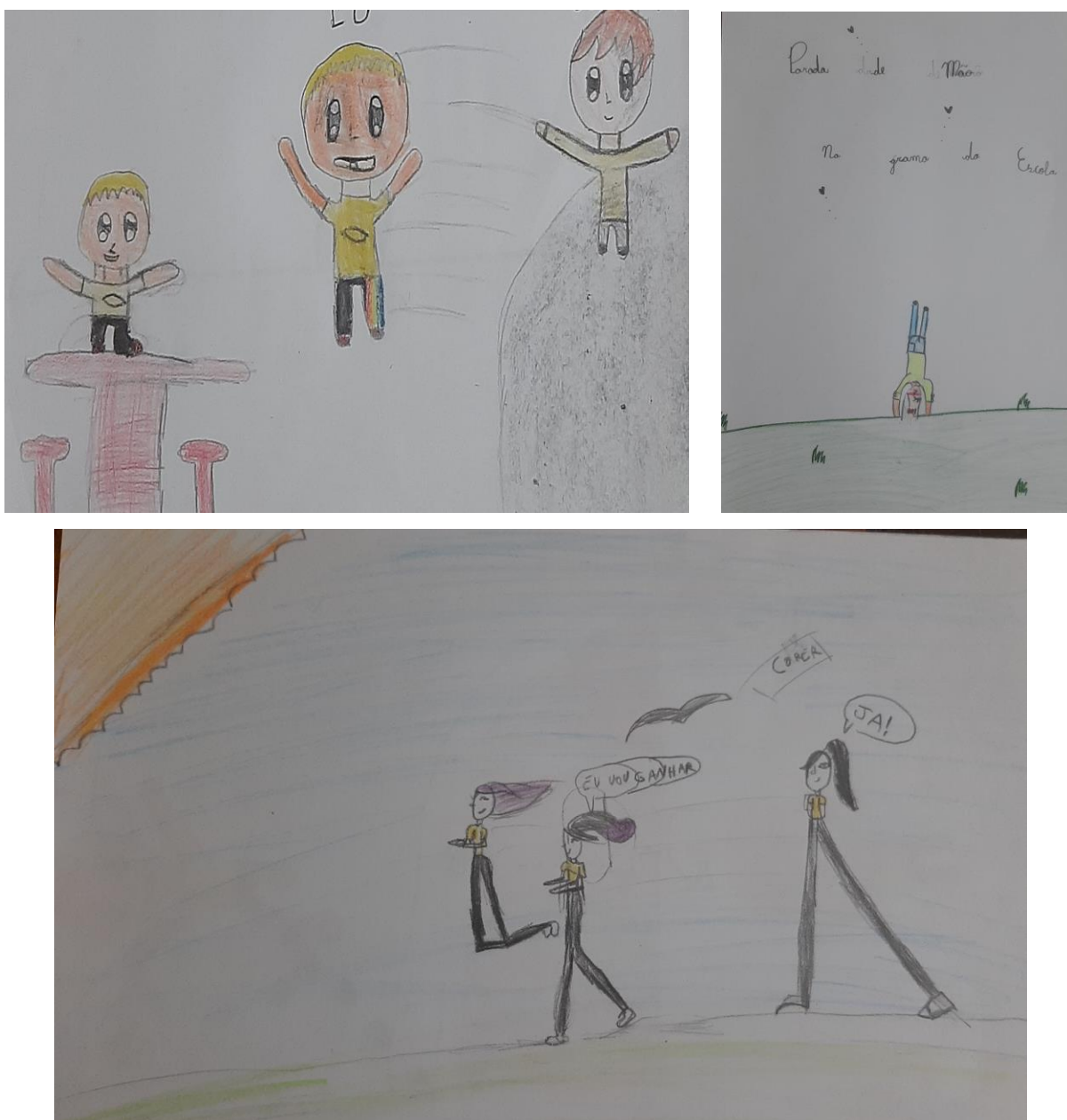


FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Seguindo as reflexões, passamos a observar as brincadeiras aprendidas pelos estudantes no contexto pedagógico, as quais foram incorporadas aos recreios e tempos livres do brincar. Elas se revelaram nos desenhos com o Parkour, Parada de Mão e Corrida.

Importante destacar essas aprendizagens no cotidiano das crianças, reforçando como os saberes aprendidos pedagogicamente permeiam a vida dos estudantes nos seus diversos momentos performáticos.

FIGURA 45 – AS BRINCADEIRAS APRENDIDAS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

A brincadeira do Parkour integra muitas crianças em desafios propostos nos espaços da escola. Na observação participante, foi possível registrar dois momentos interessantes dessa vivência. Um deles, entre dois meninos na trave de futebol. Assim que eles perceberam minha presença fotografando, ficaram receosos, pois não é permitido “se pendurar” na trave. Busquei neutralizar minha aparição naquele momento de brincadeira deles e, assim, continuaram seus desafios corporais.

FIGURA 46 – PARKOUR NA TRAVE DE FUTEBOL



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Um outro grupo de estudantes iniciou um pulo numa mureta baixa ao lado da quadra. Assim que se perceberam desafiados entre si, começaram a pular mais alto, mais rápido e a cada pulo dificultavam o movimento, ressignificando o espaço da escola e as interações brincantes para além das brincadeiras tradicionais.

FIGURA 47 – PARKOUR EM GRUPO

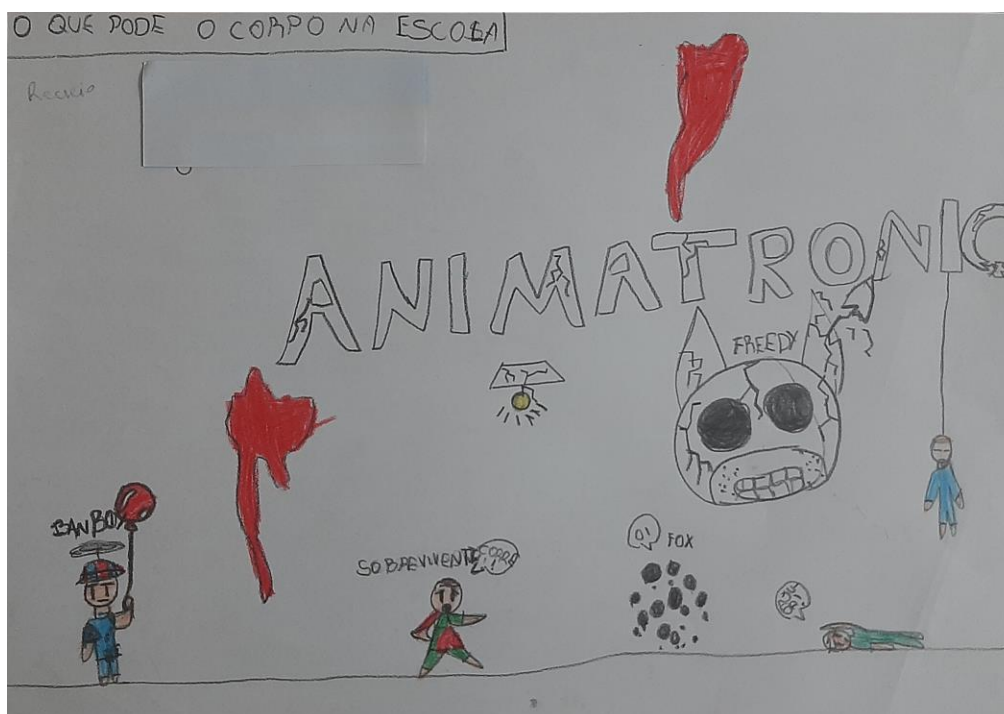


FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Esses momentos ressaltados neste relatório reforçam a potencialidade da Educação de atravessar as paredes da sala de aula e se incorporar nas vivências atuantes e criativas das crianças. Visualizar as práticas pedagógicas no cotidiano brincante desses estudantes revelam que nossas mediações enquanto professores reverberam nas performances infantis, e isso precisa ser incorporado por nós de forma crítica, enfatizando a presença, a intencionalidade e as relações transformadoras de realidade, pois mesmo que em alguns momentos sem consciência disto, estamos revelando aprendizagens, vivências, posturas, identidades, rupturas ou continuidade de um determinado contexto social.

As brincadeiras livres e imaginativas se desenvolveram nos ambientes do parquinho e espaços externos próximos à quadra. Os estudantes performers criam suas histórias, seus personagens, suas retóricas com seus pares. Evidencio, neste relato reflexivo de análise, um desenho que retratou uma brincadeira imaginativa com personagens de um jogo de videogame. Ao me entregar o desenho este estudante comentou: “É só uma brincadeira tá professora, não é de verdade!”

FIGURA 48 – BRINCADEIRA IMAGINATIVA E JOGOS ELETRÔNICOS



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Interpreto que o estudante tenha dito esta frase por compreender que esses personagens da ficção revelam nos gestos e objetos imaginários uma violência não

adequada à sua faixa etária, como se subjetivamente ele quisesse afirmar que aquele desenho não condiz com a realidade, mas sim com a imaginação e criatividade vivenciadas a partir da intervenção daquele jogo eletrônico. Para Sarmiento (2004, p. 9) “há a considerar, todavia, a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas sociais globalizadas, com culturas comunitárias e cultura de pares”.

Observar performaticamente as brincadeiras desses estudantes requer atenção para com os produtos culturais acessíveis aos infantis. Esse mercado difundido mundialmente que se torna cada vez mais lucrativo, constitui as performances das crianças, tanto na escola, como em seus demais ambientes de convivência. Essa globalização da infância e misturas das faixas etárias (criança pequena/ pré-adolescente) por meio das intervenções audiovisuais, produtos de entretenimento, consumo de marcas, brinquedos, materiais escolares, entre outros, impactam diretamente nas vivências e trocas cotidianas dos estudantes.

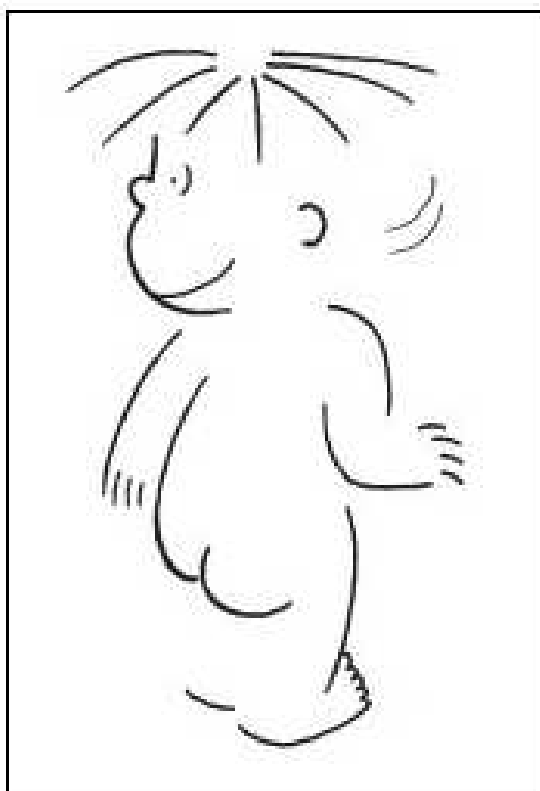
Nessa pesquisa, reconhecer o contexto do corpo brincante desvela o cotidiano dos estudantes, suas trajetórias e identidades nos espaços do brincar. Observá-los brincando em suas mais variadas performances revelou uma amplitude cultural e social, um entendimento de como isso transcende a ação corporal. Essa reflexão atravessa o muro da escola e se coloca em uma questão profunda de convívio com tradições, aprendizagens, mídias, entre outras interferências cheias de intencionalidade, que reverbera nos papéis sociais transitórios e em formação das crianças.

As materialidades produzidas pelas crianças em forma de desenho mostraram que o corpo pode brincar na escola e, muito mais do que isso, quando observamos através das reflexões propostas pela Educação Performativa. O corpo performa suas brincadeiras com seus pares, ressignificando as formas de brincar, os espaços, e inventando novas possibilidades brincantes. Os registros performáticos amplificaram as identidades desse grupo de crianças sobre as suas diversas brincadeiras tradicionais, as brincadeiras aprendidas no contexto pedagógico e as brincadeiras imaginativas que podem apresentar as mais variadas inspirações e criatividade. Esse universo da brincadeira na escola deve ser acolhido por todos os profissionais, pois narram muito das experiências e sensações infantis.

O corpo pode sentir

*Futucando bem, todo mundo tem piolho
Ou tem cheiro de creolina
Todo mundo tem, um irmão meio zanolho
Só a bailarina que não tem...
Nem unha encardida, nem dente com comida
Nem casca de ferida ela não tem.
(Ciranda da Bailarina, Adriana Calcanhoto, 2004)*

FIGURA 49 – A CRIANÇA TEM UM CORPO E UMA HISTÓRIA



FONTE: TONUCCI (1997).

O corpo pode sentir se constituiu como macrocampo, a partir de um desenho performático, representando uma boneca e duas colocações verbais das reflexões dos estudantes. Antes de iniciarem as produções de seus desenhos, descritas nos diários performativos, uma criança da turma performática 1 salientou que o corpo pode ficar “entediado”. Da mesma forma, na turma performática 2, um aluno ressaltou que o corpo pode “se matar”, explicando que em alguns momentos,

principalmente quando bate o sinal para os recreios, eles correm, se batem e ficam nervosos, segundo as palavras dele.

É no contexto dessas materialidades que destaco que o corpo na escola sente e experimenta as emoções e valores sociais e culturais ao qual pertence. O estudioso Le Breton (2020), apresentado na fundamentação teórica, aprofunda as reflexões sobre a Sociologia do Corpo, promovendo um diálogo com a aprendizagem do impalpável. Em seu artigo para o livro *Linguagem, Corpo e Estética na Educação*, o autor afirma que

As percepções sensoriais, os sentimentos e a expressão das emoções parecem ser a emanção da intimidade mais secreta do sujeito, mas não deixam de ser social e culturalmente moldados, mesmo que reflitam uma apropriação pessoal. Os gestos que alimentam o relacionamento com o mundo e colorem a presença não se enquadram em uma fisiologia pura e simples, nem numa única psicologia, ambas se emaranham numa simbólica corporal que lhes dá sentido, alimentam-se da cultura afetiva que o sujeito vive à sua maneira. (LE BRETON, 2020, p. 17-18).

Durante essas nove horas diárias de permanência na escola, todos os dias úteis da semana, em praticamente dez meses do ano, precisamos reconhecer os repertórios e trajetórias de nossos estudantes que carregam sentidos à sensibilidade de cada um,

eles veem, ouvem, saboreiam, tocam, cheiram o mundo de uma maneira radicalmente diferente, de acordo com seu pertencimento social e cultural. [...] O corpo está misturado ao mundo e o indivíduo só toma consciência de si mesmo por meio do sentir. (LE BRETON, 2020, p. 18).

Tanto é um corpo na sua completude sensorial que apareceu o tema “dormindo” nos desenhos. Ora, nesse contexto educacional de tempo ampliado, repleto de espaços direcionados pedagogicamente e de convivência, tem que haver um espaço para o cansaço, para a exaustão, para a preguiça e para o sono. Ninguém se mantém disposto, atento, concentrado, ativo a todo momento. Existem estudos que avançam na compreensão sobre o tempo de concentração, exaustão e descanso, não só para uma melhor produtividade, mas também e, principalmente, por compreender e respeitar os ritmos de cada um, valorizando pausas, silêncios e exercícios de respiração.

A meditação e o relaxamento são estratégias que tem ocupado espaço na dinamicidade das escolas de tempo ampliado. Vimos isso descrito em dois

momentos do dia de observação: na sala de resolução de problemas com o alongamento nas carteiras e na volta do recreio da tarde com a leitura em luz apagada.

FIGURA 50 – ALONGAMENTO NAS CARTEIRAS



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Foi possível perceber que os professores identificam no cotidiano escolar uma necessidade de pausas, de momentos para desacelerar, espreguiçar-se e até mesmo dormir, como um dos estudantes representou no seu desenho performático.

Destaco nesse desenho, o fato de o estudante ter me solicitado permissão para se desenhar dormindo. Essa atitude me instiga a interpretar como os corpos podem ser modulados pelos ambientes, assim como Le Breton (2020) nos fez refletir acima.

FIGURA 51 – DESENHO PERFORMÁTICO DE UMA SONECA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Dormir na escola não é uma atitude esperada no Ensino Fundamental, não está previsto nas organizações dos tempos e espaços escolares, provavelmente por isso o estudante tenha perguntado antes de desenhar, como que procurando não responder de forma errada a minha solicitação. Desde o início das produções dos estudantes, deixei-os bem à vontade, justamente para receber essas materialidades que impulsionam nossa postura crítica frente ao cotidiano escolar. Como reconhecer que, em muitos momentos, ditamos a hora de ir ao banheiro, de gargalhar, de soltar um “pum”, como se neste tempo/espço escolar pudéssemos controlar essas reações a todo instante e ao comando de uma mediação adulta.

“O corpo pode sentir” é um macrocampo que poderia ser lido também como uma interrogação: “O corpo pode sentir?” Em que medida, em quais horários, com qual intensidade, e quais sensações, emoções e expressões são permitidas, exageradas ou mal interpretadas no coletivo? Onde e como aprendemos isso?

Refletir sobre isso me remete à uma construção histórica corporal importantíssima para nossa cultura, a qual tive a oportunidade de aprofundar na disciplina História da Educação do Corpo, durante o período do mestrado.

As boas maneiras frente a momentos coletivos e privatização de nossas ações fisiológicas recebeu grande repercussão na Idade Média com o advento das cidades e da civilização urbana, algo imprescindível para avanços na promoção da saúde e vigilância sanitária da época, mas que também contribuiu para um contexto

de contenção dos corpos, das suas emoções, suas expressividades e reações espontâneas em espaços coletivos e de convivência, sendo um deles a escola.

Esse desenho reforça o que os estudos da performance aprofundam sobre ausência do corpo nos espaços escolares institucionalizados. É preciso enxergar esses fluxos históricos e culturais, as pausas, as pulsões, as necessidades fisiológicas, esses ritmos de corporeidade que transbordam a prática pedagógica, as permissões/proibições naturalizadas no nosso cotidiano, que dialogam com a pergunta central da pesquisa: o que pode e o que não pode o corpo na escola.

Numa visão que rompe com a neutralidade, precisamos perceber e reconhecer esses pequenos controles corporais de forma crítica, buscando respeitar e identificar nossas diversidades humanas, nossas constituições históricas e simbólicas que permeiam as aprendizagens, sejam elas intelectuais, emocionais ou fisiológicas. Intensificar e instigar uma convivência atuante e empática com o outro é o propósito desta análise, em consonância com os estudos da Educação Performativa.

É no vínculo social de aprendizagem do viver que os estudantes ampliam sua sensibilidade com o mundo, “o objetivo não é a aquisição de uma quantidade de informações, mas o direcionamento para um saber-ser: um saber sentir, um saber-saborear o mundo, etc”. (LE BRETON, 2020, p. 23). Nesse sentido, o autor destaca o impacto dos professores que cruzam o caminho de seus estudantes

Toda a educação se realiza por meio de uma coloração pessoal do professor, o estilo de sua presença no mundo. Essa relação é traduzida por um gesto, uma palavra, um convite, silêncios, comentários, um nada, cujas consequências, por vezes, alimentam uma vida inteira. O professor se impõe à inteligência de um aluno, o obriga a aprender, o molda, ou então, o acompanha, avança em seu ritmo e o desperta para o mundo, respeitando sua sensibilidade e seu ritmo, assim caminha pelo terreno do outro, sem nunca forçá-lo a se despir de si mesmo. (LE BRETON, 2020, p. 22-23).

Ilustro essa citação sobre os cruzamentos entre professores e alunos com uma imagem da observação participante que se destaca pelo gesto da estudante performer e pelo contexto e desfecho da situação. Nesta aula, a estudante estava com dificuldades de compreensão da atividade. Ela dirigiu-se até a professora para tirar dúvidas e, ao voltar para seu lugar, “escondeu-se” atrás da cortina e não realizou a atividade.

FIGURA 52 – A CORTINA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Ao final da aula, ela saiu por último com semblante que parecia demonstrar um pouco de desânimo. Perguntei-lhe se estava tudo bem e logo a professora aproximou-se acolhendo a estudante e reforçando que na próxima aula retomaria a atividade e a ajudaria com suas dúvidas e dificuldades. Elas saíram da sala próximas, conversando e, aos poucos, a fisionomia da estudante foi se suavizando. Logo depois, ela já parecia alegre, conversando com seus colegas e aproveitando seu lanche.

Eu estava presente como observadora e atenta às reações, relações, distrações, entre outros comportamentos dos estudantes naquele momento. A professora, por sua vez, estava atendendo todos os estudantes, suas dúvidas e a rotina da aula num geral. Ela não visualizou o gesto da estudante com a cortina como eu e, possivelmente, não perceberia a saída entristecida da estudante entre toda a turma. De certa forma, nesse contexto nos complementamos e pudemos intervir no acolhimento dessa criança, pontualmente. Uma materialidade complexa que direciona esta análise para novas perguntas e questionamentos sobre as performances corporais no cotidiano escolar de tempo ampliado.

Nos ambientes educativos e de convivência de uma escola integral de tempo ampliado, os professores e demais profissionais que atendem as crianças conseguem estar atentos às emoções e sentimentos expressos no cotidiano escolar? Percebemos e acolhemos seus momentos entediados, empolgados, nervosos, tristes, eufóricos, doloridos, alegres, amedrontados, entre tantos outros

acontecimentos e conflitos que extrapolam o pedagógico e se entrelaçam com a relação que, corriqueiramente, se estabelece entre professor-aluno?

Certamente não pretendo responder esses questionamentos nesta dissertação. Talvez possa aprofundar a problemática em uma continuidade da pesquisa e me coloco também em questionamento nas minhas atitudes e percepções em sala de aula e na escola como professora. A reflexão que me proponho a fazer, neste momento de análise das materialidades produzidas, perpassa essas indagações que durante a observação participante me pareceu tão potente. Observar as relações corporais, as nuances performáticas, os gestos, os rituais, os conflitos, o cotidiano para além do pedagógico de uma escola, permite-me ressaltar um trecho do livro *Antropologia das Emoções* de Le Breton (2019) para convergir com essa ponderação

A educação dá forma ao corpo, modela os movimentos e o rosto, ensina as maneiras físicas de enunciar um idioma, ela faz das atuações do homem o equivalente de uma criação de sentido perante os demais. [...] As mímicas, os gestos, as posturas, a distância ao outro, a maneira de tocá-lo ou de conversar para evitar tal contato, assim como os olhares, consistem em linguagem inscrita no espaço e no tempo, as quais se referem a uma ordem de significados. (LE BRETON, 2019, p. 47).

Significados que interagem sempre em fluxo contínuo e que reverberam numa complexa rede de sentidos compartilhados por todos em um coletivo performático. Olhar de forma crítica para essa realidade de múltiplas histórias, narradores e acontecimentos encontra na Educação Performativa uma possibilidade de reconhecer os processos e não sua estagnação.

Diante dessas perspectivas, uma Educação Performativa olha para o corpo de quem educa e de quem é educado, atentando-se para o seu não apagamento ao trazer à luz a corporeidade e toda a sua complexidade, pois enxerga nela as condições de se criar os mais diversos pontos de partida. (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 105).

Compreender o mundo do aprender sempre em ação, numa constante performance dos papéis sociais que se entrelaçam e ampliam nossos sentidos de existência, por intermédio do corpo e suas diversas interações, pode transformar nossas presenças dentro e fora do ambiente escolar.

Desse modo, dialogar com esta afirmativa significa observar a cultura como um território de acontecimentos não lineares, nada estáveis e sempre

transitantes e, ainda, reconhecer as condutas operadas no cotidiano de maneira estruturada em ações repetidas, ou, reguladas por relações socialmente previsíveis em suas diversas convenções. (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 98-99).

Esta dissertação se apresenta com o intuito de desvelar o cotidiano como ponto de partida, com novos dizeres, caminhos e olhares para uma escola integral de tempo ampliado, e não como resultado, apresentando uma veracidade única sobre um contexto tão complexo e cheio de significados. Dando visibilidade aos processos e ao tempo presente dos nossos cotidianos escolares podemos fomentar mudanças, rupturas, resistências e expressão de sentido que ressignificam tradições estagnadas.

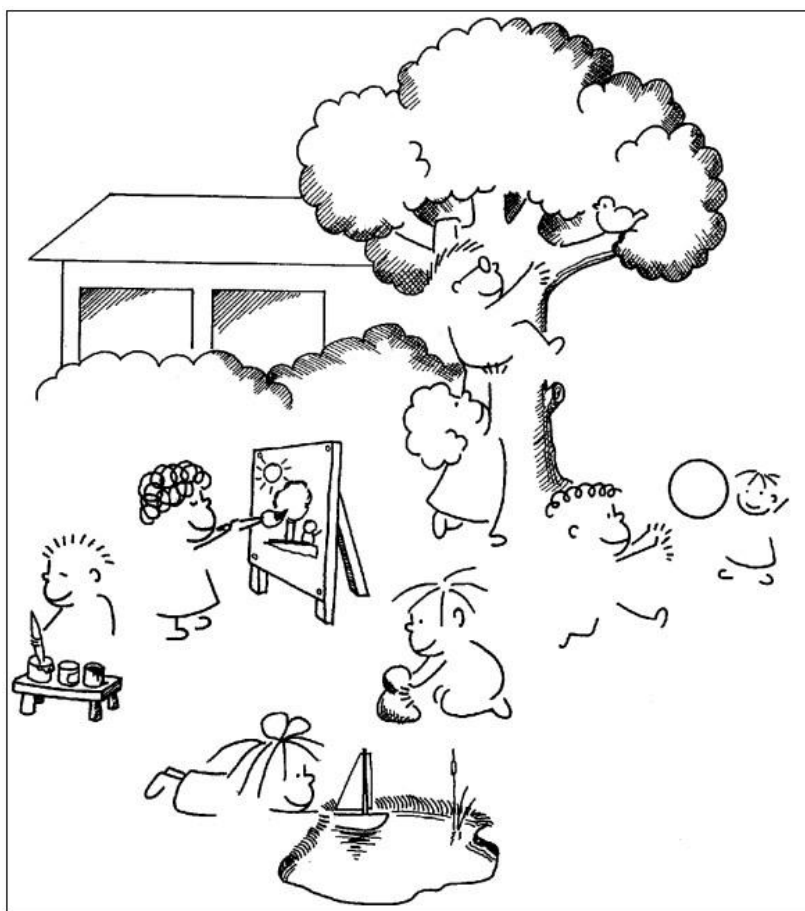
Isto rompe com a linearidade da sala de aula, porque o performativo desse educar está para além daquilo que se apresenta como rotineiro e já conhecido. E principalmente, ancora-se por entender nos sujeitos o meio de se transformar as práticas escolares. (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 105).

Certa de que propulsione com esta pesquisa um interesse pelas invisibilidades corporais complexas que emergem do nosso cotidiano e respeitando essa multiplicidade de acontecimentos e subjetividades que não se findam nessa escrita, me debruço no próximo macrocampo: o corpo pode interagir.

O corpo pode interagir

*A gente devia parar todo dia, e ver o pôr do Sol...
Que fosse mais bike que carro, mais abraço que esbarro,
Mais horas de colchão...
Dizer mais sim do que não, e que não faltasse pão
E fosse lindo de ver o rio Tietê...
E fosse um medo pequeno, tivesse um amor tão sereno.
Ser Feliz até o último fio de cabelo, e se for caso de ser indeciso
Abre o riso que de dor já chega a do mundo, Amor!
(Quiçá, A banda mais bonita da cidade & LaBaq, 2020)*

FIGURA 53 – A ESCOLA E SUA VARIEDADE DE INTERAÇÕES



FONTE: TONUCCI (1997).

A sequência dos macrocampos, disposta intencionalmente neste texto dissertativo, finaliza com o verbo interagir por uma escolha semântica que dialoga com as experiências, olhares, significados e sentidos de escola das materialidades observadas que quero ressaltar.

Estudar é uma resposta frequente entre os sujeitos quando perguntamos o que se pode na escola. Ao incorporar a palavra corpo no questionamento com os estudantes performativos envolvidos nesta pesquisa, recebi como devolutiva uma variedade de corpos brincantes, em movimento, interagindo nos recreios, na quadra e espaços externos da escola.

Isso me fez ressaltar a complexidade do sentir como forma de expressão e relações de afeto entre todos os envolvidos neste ambiente educativo e apresentar agora um corpo que pode interagir como uma forma de observar a realidade, como

uma goma de mascar que gruda todos os acontecimentos, vislumbrando um olhar performático para nossas escolas integrais de tempo ampliado.

Larrosa (2018), em seu texto *Ferido de realidade e em busca de realidade*, alerta para esta forma de olhar e habitar os espaços educativos como possibilidade de sentirmos o viver e desrealizar o real para transformá-lo. Sobre isso,

talvez fosse preciso começar a problematizar a sério nossas formas de olhar, de dizer e de pensar o educativo, nossas formas, definitivamente, de habitar esses espaços (não só de estar neles). E nos colocarmos no caminho de olhar de outro modo (e talvez possamos aprender do cinema, e de outras artes do olhar), de dizer de outro modo (aprendendo, talvez, da literatura, arte da palavra), e de pensar de outro modo (aprendendo aqui da filosofia, arte do pensamento). Para que esse modo de olhar, de dizer e de pensar nos faça encontrar talvez uma realidade que mereça esse nome e na qual nos sintamos viver. (LARROSSA, 2018, p. 110).

A palavra interagir é bastante utilizada no ambiente educativo e nos estudos sobre Educação. Sua definição no dicionário Michaelis apresenta os seguintes significados: dialogar com alguém; comunicar-se; participar de atividade juntamente com outra (s) pessoa (s) e exercer ação mútua com algo afetando ou influenciando o desenvolvimento um do outro. Como as crianças demonstraram essa interação em seus desenhos performáticos?

A Educação Performativa tem impresso em suas formas de investigação ressignificar o “apreender o mundo por intermédio dos nossos corpos. Sempre em atuação. Constantemente em performance” (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 98). Dessa forma, interagi com os 56 desenhos dos estudantes performers buscando reconhecer suas ações simbólicas e comportamentos restaurados que desvelassem as [cor]possibilidades deste cotidiano escolar, a fim de olhar, dizer e pensar de uma forma que contribuísse com a ruptura do tradicionalmente pesquisado, direcionando as análises para os processos, as relações e interações cotidianas que não recebem visibilidade reflexiva dos envolvidos e, por vezes, nos atravessam de forma naturalizada.

Uma das interpretações possíveis sobre a interação nos desenhos performáticos se apresentou pelas quantidades. Sendo que 33 alunos realizaram seus registros gráficos com a presença do outro, um colega, várias crianças em torno de uma brincadeira ou a presença do professor. Dos 23 desenhos restantes reconheci a interação com outros elementos: 9 crianças se desenharam interagindo com os espaços da escola, 5 com a bola de futebol, 4 com seus materiais escolares

e 5 estudantes performers desenharam sua interação com seus pensamentos e raciocínios.

A abordagem performativa nas relações com o mundo compreende um entre-lugar complexo que reúne ação e pensamento em um universo amplo do agir, num tempo que nunca se acaba. Para Schechner (2010), essa interação da performance poderia ser incorporada aos processos educativos.

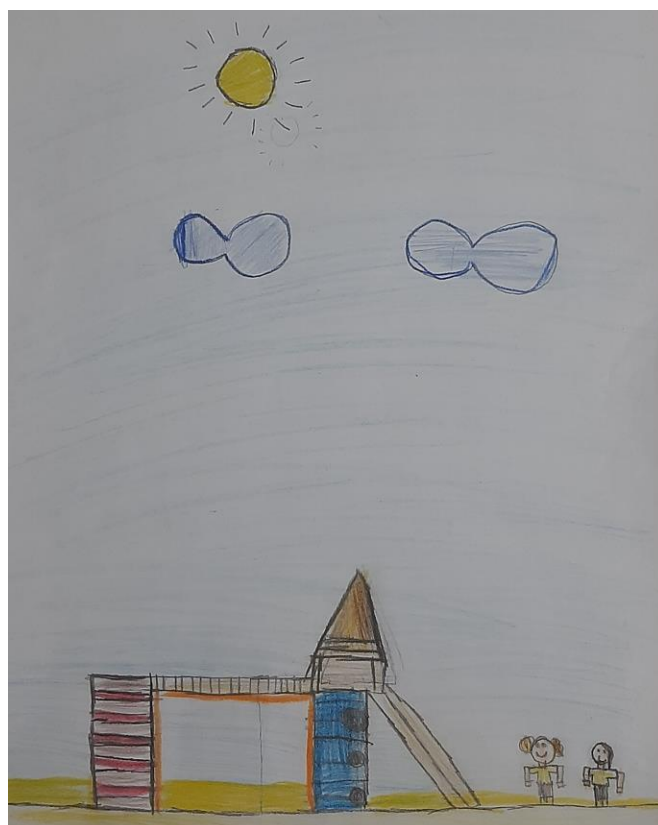
Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26).

Portanto, as materialidades produzidas nesta dissertação investigando o que pode o corpo na escola, apresentou relação direta com a interação dos estudantes performers com o outro, com o espaço e com seus próprios pensamentos. Os desenhos performáticos, representados com duas ou mais crianças interagindo, reforça nossas necessidades e condição humana em relação ao que nos afeta. Em outras palavras, estamos a todo momento nos afetando num coletivo de trocas performáticas, ressignificando nossos diversos papéis sociais.

A troca performática com o outro é algo que nos constituiu pessoal e socialmente. Estar, brincar e aprender com o outro é essencial para a formação de um coletivo cultural e social. Estarmos atentos, atuantes e críticos nessas interações, pois é o que pode transformar nossos cotidianos escolares.

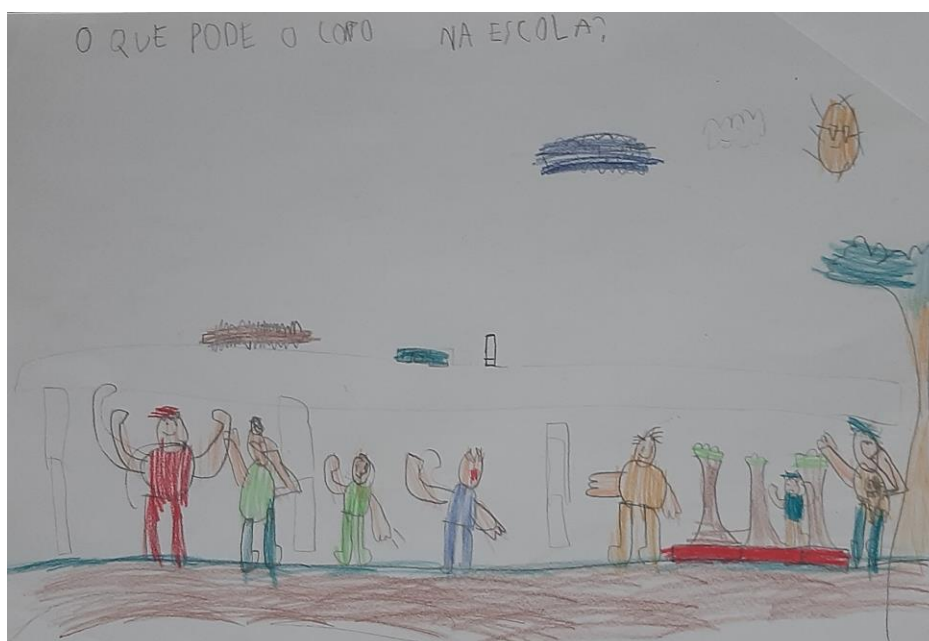
Observar as [cor]possibilidades registradas pelas crianças em seus desenhos com os espaços, objetos e materiais escolares nos instiga a perceber como nossos educandos vão (re)produzindo suas performances cotidianas, suas escolhas, suas aprendizagens, gostos e curiosidades.

FIGURA 54 – O CORPO PODE INTERAGIR COM O OUTRO



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 55 – O CORPO PODE INTERAGIR COM OS OUTROS



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 56 – O CORPO PODE INTERAGIR COM O ESPAÇO



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

As interações nos mais variados espaços da escola vão proporcionando aos estudantes momentos de aprendizagens e constituições de suas ações no mundo, reconhecendo, dessa forma, que desenvolvem em seus cotidianos outras posições-sujeito que transbordam a perspectiva estudantil e pedagógica.

Por levar em consideração a não fixação dos papéis sociais dentro dos espaços educativos, os sujeitos escolares carregam para dentro dos mais variados contextos educacionais as diversas performances de vida, horas canalizadas nos atributos representacionais dos espaços institucionais de educação, horas se manifestando para além do ser/atuar/performar, consideradas cabíveis, aí, as representações das normas de conduta desses locais/espços de convivência. (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 103).

FIGURA 57 – O CORPO PODE INTERAGIR COM OS MATERIAIS ESCOLARES



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

FIGURA 58 – O CORPO PODE INTERAGIR COM A BOLA DE FUTEBOL



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Um dos desenhos performáticos representando interação com o espaço e objetos que coloco em evidência, após os exemplos acima com a bola e materiais escolares, destaca uma performance do recreio em que a estudante ressalta seu

corpo dançante junto ao rádio disponibilizado pela inspetora da escola. Durante a observação participante, essa criança apresenta-se dominando as coreografias e letras musicais num papel social de quem ensina as demais colegas, que se espelham na sua dança.

Em sala de aula, essa aptidão dificilmente transparece nas relações pedagógicas. Saliento aqui pelo conhecimento e convivência que tenho com essas turmas, que essa é uma aluna com dificuldades de aprendizagem nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, que requer atenção e estratégias diferenciadas acordadas entre os professores durante os Conselhos de Classe, porém no recreio e em algumas práticas educativas do tempo ampliado, ela irradia uma outra visibilidade, uma outra forma de expressão a qual ela se identifica ativamente. São esses corpos que transpassam os muros da escola ao qual precisamos considerar com suas subjetividades e dissonâncias.

FIGURA 59 – O CORPO PODE INTERAGIR COM A DANÇA E O RÁDIO



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Trabalhar criticamente com as práticas escolares dentro e fora da sala de aula em uma escola integral de tempo ampliado, compreendendo a influência de todos os agentes educativos, corrobora com a forma como as crianças desempenham suas maneiras de conhecer e intervir nas relações vivenciadas, sejam elas de aprendizagem escolar e/ou de convivência.

Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer, na perspectiva progressista em que me acho, é, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. (FREIRE, 2019, p. 121).

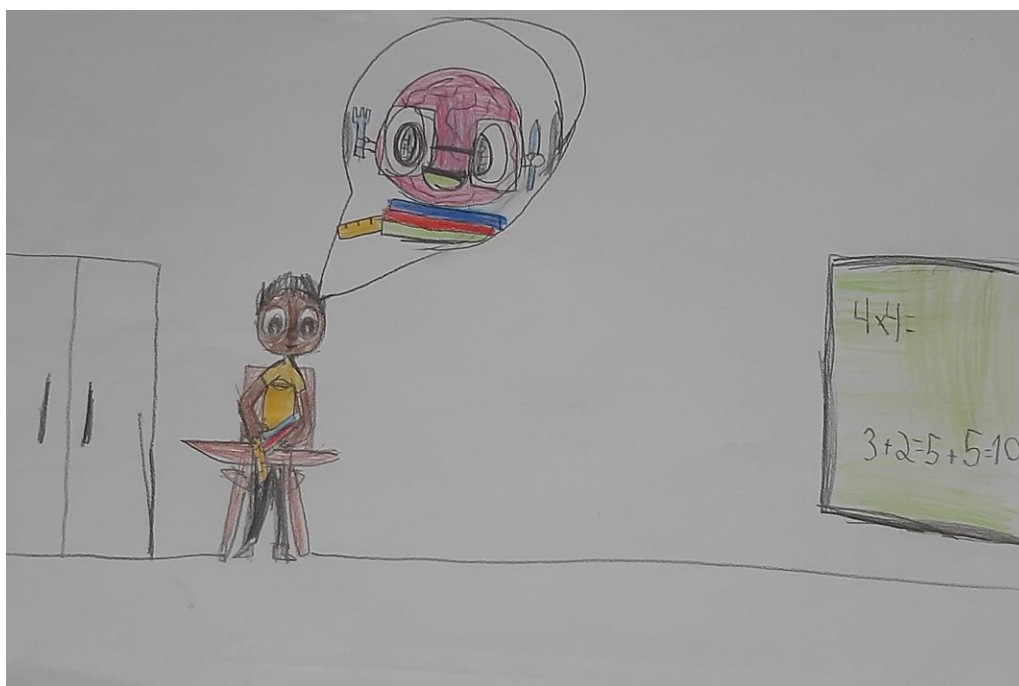
Um dos desafios propostos nesta pesquisa de campo, em consonância com minha vivência pedagógica amplamente direcionada aos movimentos corporais e às [cor]possibilidades nas práticas educativas era produzir materialidades que superassem a dicotomia corpo-mente, que na minha visão do senso-comum, antes do processo investigatório, aparecia como enraizada no cotidiano escolar, principalmente por visualizar tempos e espaços escolares pouco dinamizados e com propostas que quase nunca movimentavam os corpos.

No diálogo com os desenhos performáticos focando nas interações e na possibilidade de incorporar o simbólico performativo que os estudantes representaram, posso propor como reflexão conclusiva em fluxo e sempre transitória nas suas complexidades, que as relações no cotidiano escolar se dão pelo corpo como um todo, em movimento ou não. Pelo corpo com o outro, pelo corpo com os espaços, pelo corpo na sua completude de ser e agir, o que perpassa as práticas corporais em forma de ação e pensamento, numa integralidade das performances individuais e coletivas.

Compreender o corpo na escola como proposta de pesquisa acadêmica me retirou da zona de conforto, como se a falta de movimento corporal nas escolas fosse uma resposta óbvia e recorrente. Essa problemática passa por uma ruptura sim. Precisamos ampliar e compreender a necessidade de movimento e práticas corporais no cerne dos processos educativos, mas para além das práticas escolares com movimento dos corpos. Precisamos reconhecer a integralidade das interações, as singularidades e subjetividades políticas, intencionais, performáticas que transbordam o ato pedagógica em uma escola.

Formamos sujeitos atuantes em seus contextos escolares, sociais e culturais, que se relacionam na complexidade de seus movimentos e pensamentos. Como exemplo dessa materialidade potente que desencadeou essa ponderação, apresento abaixo um desenho que enfatiza a interação do estudante performer com o seu pensamento.

FIGURA 60 – O CORPO PODE INTERAGIR COM SEUS PENSAMENTOS



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Tem tanto movimento nessa representação do pensamento, mesmo que a figura do estudante esteja sentada, que me faz ressaltar enquanto argumento de análise como em vários momentos separamos o inseparável nos ambientes educativos, como, de alguma forma, o sistema educacional tenta fragmentar o que é integral. Essa materialidade, na sua singularidade e subjetividade, dialoga com Freire neste trecho do livro *Pedagogia da Autonomia*, que tanto me acompanhou nas reflexões desta dissertação

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdo de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino do que é e de como aprender. É ensinando matemática que ensino também

como aprender e como ensinar, como exercer curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento. (FREIRE, 2019, p. 122).

Encaminho esta escrita para suas considerações finais. Consciente de meu percurso metodológico, percebendo como ele foi se performando ao longo das disciplinas do mestrado, das vivências pedagógicas, acadêmicas e do cotidiano. É incrivelmente fascinante concluir um trabalho com um emaranhado de novas relações, novos questionamentos e novas curiosidades. Certamente a característica fronteira, transitória e constantemente em fluxo com as performances dos sujeitos é o que fundamenta e desafia as nossas pesquisas alicerçadas na Educação Performativa.

Talvez esteja nisso um dos maiores desafios a ser superado pelos agendas da educação: a presença do corpo como meio de aprendizagem, intervenção, autonomia e superação diante as urgentes demandas de um pensar Educação por vias de um olhar contemporâneo. O trajeto desse pensar é conduzido por uma Educação Performativa capaz de dar luz à corporeidade como ferramenta encarnada na resistência ao apagamento das identidades, das minimizações das diferenças, das previsibilidades dos convívios. (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 106).

Acredito ter contribuído para esse trajeto que estamos construindo, em conjunto, na Universidade Federal do Paraná, principalmente pela linha de pesquisa Licores – Linguagem, Corpo e Estética na Educação e pelo nosso grupo de estudos em Educação Performativa. Colocar em forma de escrita acadêmica o que emerge do cotidiano de uma escola integral de tempo ampliado, pelo viés da corporeidade, foi um desafio, e muitas invisibilidades ainda estão por aí aguardando nossas pesquisas e reflexões. É com esta presença atuante e crítica que finalizo este capítulo.

4 E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE? UM DESFECHO INCONCLUSO

*Se a vida fosse fácil como a gente quer
 Se o futuro a gente pudesse prever
 Eu estaria agora tomando um café
 Sentada com os amigos em frente à TV
 Eu olharia as aves como eu nunca olhei
 Daria um abraço apertado em meus avós
 Diria eu te amo a quem nunca pensei
 Talvez é o que o universo espera de nós...*

(Girassol, Priscilla Alcantara e Whindersson Nunes, 2020).

Compreender os sentidos de experiência em uma escola integral de tempo ampliado, pelas materialidades dos estudantes, foi o objetivo central desta pesquisa. O aporte teórico, a metodologia e as reflexões provenientes desta vivência acadêmica desvelaram alguns pontos de vista desse cotidiano escolar. Numa perspectiva transitante, que reconhece seu desfecho inconcluso, essas travessias performáticas

têm conduzido nossas pesquisas em rotas de expansão aos territórios interdisciplinares onde o pensamento acerca da Performance para com a Educação vem nos prescindindo a olhar por diversos ângulos às nossas concepções acerca do corpo em processo de educação. (GONÇALVES; GABARDO, 2020, p. 106).

Durante a escrita dos macrocampos de análise, diversos ângulos foram se desdobrando e impulsionou aprofundamentos interdisciplinares sobre os corpos performáticos das crianças no ambiente escolar.

Estudar e brincar apareceram como os temas mais desenhados, e proliferou nas análises a necessidade de ultrapassar algumas impressões históricas escolarizadas que reproduzem o apagamento corpóreo nas relações educativas neste contexto de escola integral de tempo ampliado.

Sentir e Interagir se consolidaram nesta escrita como uma oportunidade de demarcar as invisibilidades cotidianas, incitando num processo metodológico de pesquisa, olhares para cotidianos que nem sempre nos são relevantes nas discussões pedagógicas, mas que vibram e nos transformam para além dos contextos escolares. Sobre vibrações, ressalto um trecho dos escritos de Larrosa,

salientando a força viva das palavras quando alcançam a matéria encarnada, ou seja, a carne, o corpo, os sujeitos.

Nada restará de nossos corações. Cada uma de nossas partículas retornará a seu elemento. Mas nossas palavras traçaram um rastro, vibraram no ar, tocaram a outros. E o que vibra segue seu caminho, incita, se recarrega, se multiplica, cresce e continua. Transforma-se. Somente ouvido irá se transformar. O destino da palavra é se desintegrar quando chega a tocar o que é mais sólido do que ela: a carne. (LARROSA, 2018, p. 113).

Nesse caminho contínuo e delimitado de uma pesquisa que vibrou com todas as suas rupturas frente a um processo etnográfico interrompido e redesenhado por uma pandemia mundial, me reconheço atravessada por uma experiência que transformou minhas expectativas, amplas e pluralizadas, em um recorte profundo e reflexivo sobre os desenhos performáticos dos estudantes. Apesar das limitações impostas pelo contexto de 2020, as potencialidades e fragilidades corporificadas nos registros gráficos das crianças foram desveladas.

Quando iniciei a caminhada com essa pesquisa, não imaginava a relevância e complexidade que seria desvelar um contexto dialogando com a Educação Performativa em uma escola integral de tempo ampliado. Muitas foram as leituras e novas aprendizagens que vou levar para minha prática pedagógica e para o meu contexto profissional, desarticulando padrões de comportamentos naturalizados para protagonizar processos educativos atuantes, críticos e mais conscientes de sua presença na transformação educacional.

Pensar o corpo e seus valores sociais significa reconhecer seu valor expressivo, criando estratégias metodológicas capazes de dar voz aos corpos desses alunos, abrindo espaços para coletivos que se performam em seus papéis sociais, de modo consciente em relação à sua realidade, e que se tornam capazes de atuar sobre ela de maneira ativa. (GONÇALVES; GABARDO JUNIOR; CASTILHO, 2019, p. 139).

Destaco aqui as reflexões acerca do corpo na escola, que exige uma observação inerente às interações com o espaço e com os sujeitos, que perpassa as relações de poder, de estruturas físicas e morais movimentando o cotidiano escolar. O movimento e o não-movimento da criança no interior das práticas escolares cristalizam e/ou estimulam comportamentos característicos e negligenciados a depender da perspectiva de seus educadores.

A criança em movimento no ambiente educacional, ao qual me aproximei durante a escrita desta dissertação, é um tema urgente que caminha historicamente demarcando sua importância nos processos pedagógicos, buscando extrapolar e aprofundar seus conceitos na teoria e prática. Nesse período de ensino remoto vivenciado no ano letivo de 2020, a criança, seus movimentos e interações com o espaço e comunidade escolar, transformaram-se em desafios e objeto de contradições nas vivências de isolamento social.

E o movimento corporifica a relação com o mundo. Estas considerações nos impulsionam a pensar não só na educação do corpo da criança, mas o corpo em movimento na educação da criança, isto é, virar do avesso as relações educativas e assumir a tese: o movimento do corpo são fios que tecem a educação da criança, tanto sobre os modos de aprender como os modos de se expressar e comunicar. É a criança se constituindo nos seus *dizeres*, os quais envolvem o corpo em movimento. (GARANHANI; PAULA, 2020, p. 88).

No movimento que transforma e que tece diversos fios nas relações com o mundo, vislumbro possibilidades de continuidade da minha pesquisa, tanto na troca com os colegas de profissão, quanto na intervenção pedagógica reflexiva junto aos estudantes, buscando desmitificar dualidades entre teoria e prática, pensamento e ação que ainda aparecem enraizadas em nossos cotidianos escolares. Precisamos observar e nos relacionar cada vez mais numa perspectiva de integralidade entre corpo e mente, pensamento e movimento.

O exercício de análise e interpretações que realizei ao me debruçar sobre os desenhos performáticos dos estudantes, em convergência com a observação participante durante a pesquisa de campo, resignificaram de forma teórica e metodológica como nossas interações são cíclicas, complexas e integrais. Ao mesmo tempo que ainda reverberam uma história de fragmentações e apagamento dos nossos corpos na sua totalidade de movimentos, pensamentos, emoções, pulsões etc.

Desvelar esse contexto de interações performáticas em uma escola integral de tempo ampliado expandiu meus olhares para este lócus de pesquisa, suas marcas identitárias, especificidades, invisibilidades, potencialidades e fragilidades não são finitas nesta dissertação. Há muito o que observar, resignificar, impulsionar e subverter nesse ambiente escolar, e para além dele. Afirmar ser um desfecho inconcluso é reconhecer a potência desses estudos fronteiriços que a Educação

Performativa vem conduzindo, de forma a contribuir e dialogar com a contemporaneidade das relações.

A indagação central da pesquisa: O que pode o corpo da criança na escola integral de tempo ampliado? nasceu da intersecção entre minha prática pedagógica e minha formação continuada nas linguagens artísticas. Essa expressividade, criatividade e constante ampliação de repertório corporal me direcionaram a observar e interrogar as corporeidades das crianças no contexto escolar.

A multiplicidade de reflexões era previsível pelo aporte teórico que incorporei nesse estudo. O desvelar dos corpos ideológicos, marcados historicamente pelos contextos cultural, social, políticos e pedagógicos enriqueceram a problematização das análises. Foi durante a imersão etnográfica como professora e pesquisadora desses estudantes performers que me deparei com a imprevisibilidade da vida real.

A ruptura da pesquisa de campo com a suspensão das aulas transformou minhas etapas de investigação que vislumbrava uma produção de materialidades para além dos desenhos performáticos, deixando para um próximo projeto o desenvolvimento de uma pesquisa-ação e um aprofundamento dos macrocampos, em resposta a uma não neutralidade dos corpos no contexto escolar de tempo ampliado. Mais uma vez identifico essas considerações finais como uma não-conclusão desse processo de pesquisa, admitindo meus anseios de persistência, resistência e prosseguimento nessa caminhada investigativa que corporifica minha performance atuante, frente à nossa realidade educacional.

A releitura de Freire (2019) nesse percurso foi reavivando meus conceitos e concepções sobre Educação, autonomia, processos, criticidade e intencionalidades que me transformam enquanto educadora pesquisadora. Esse vir a ser que amadurece dia após dia é de uma importância ímpar nas nossas ações políticas pedagógicas.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua *presença no mundo*, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 2019, p. 110).

Acolher esse momento de presença no mundo acadêmico, acreditando na genuinidade dessa dissertação, que articulou meus diversos papéis sociais numa

trama performática de altos e baixos, de transformações profundas pessoais, emocionais e intelectuais, é o que me estimula a continuar ativa nessas experiências de aprendizagem com o outro, comigo mesma, com os erros, os acertos, em uma prazerosa troca com o que o mundo tem para nos oferecer.

É essa arte de viver ou essa vida que inspira a arte que procurei retratar nesse trabalho, articulando teoria, prática, vivências e reflexões que corporifiquei ao longo desses dois anos e meio de pós-graduação. Permitindo uma composição suave e harmoniosa dos quadros da vida nas suas mais variadas expressões, a partir de filmes, séries, músicas, imagens, documentários, entre tantas outras interferências estéticas presenciadas ao longo desse trajeto, que fui performando nessa escrita dissertativa.

Encontros esses que expressei aqui principalmente com trechos e letras de música, me soou muito potente e importante essa conectividade, do acadêmico ao poético e vice-versa, mesmo que pareça atrevimento inserir textos da indústria cultural ao nicho científico. Essas letras ilustraram minha infância, minha trajetória, minha militância profissional e política, minhas alegrias, minhas angústias e meu empoderamento feminino. Nossos papéis sociais se misturam a todo instante, criando pontes e insights que clareiam e diversificam nossos posicionamentos no mundo, como nesta citação de Simone de Beauvoir recitada por Rita Lee numa canção das jovens AnaVitória que ouvi em uma tarde qualquer, entre um parágrafo e outro da dissertação.

Ao meu passado
Eu devo o meu saber e a minha ignorância
As minhas necessidades, as minhas relações
A minha cultura e o meu corpo
Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje?
Não sou escrava dele
(Amarelo, azul e branco, AnaVitória e Rita Lee, 2021).

A todo momento estive ecoando, vibrando e repercutindo as performances desveladas pela minha pesquisa. Estas interlocuções são o divisor de águas entre minha presença antes e depois da experiência com o mestrado. É esse inacabamento transitante, e esta amplitude de sentidos incorporados à minha posição-sujeito pessoal e profissional que almejo partilhar a partir deste desfecho inconcluso. Um viveram felizes para sempre que se reinventa, se ressignifica, se atreve, se afeta, e continua...

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. IN: MOLL, Jaqueline (e colaboradores). **Caminhos para a educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARRUDA, A. C. P. **Corpo e Educação Performativa: Um olhar sobre a formação continuada de professores da educação infantil e anos iniciais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. 2020.

BRANCO, V. **Educação Integral e Integrada: Prefácio**. (orgs) PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. 2.ed.rev. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/5/2016, Página 1.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno do Currículo do Ensino Fundamental: princípios e fundamentos**. Vol. 1. PMC/SME, 2016.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral 2016**. PMC/SME, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

GABARDO JUNIOR, J. M. **Ensino da dança e a Educação Performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar**. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 2020.

_____. Corpo, espaço e movimento: uma prática de dança no componente curricular de arte. IN: CATELAN, F. B.; LOPES, V. F. M. (orgs). **Nortes da Resistência: Lugares e Contextos da Arte Educação no Brasil: Anais [do] XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores.** Manaus, AM, 2019.

GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Revista Educar**, n. 16, p. 109-119, 2000.

GARANHANI, M. C.; PAULA, D. H. L. Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento. IN: (orgs) GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. **Linguagem, corpo e estética na educação.** 1.ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

GONÇALVES, J. C. Teatro, corpo, experiência e sentido: Análise de protocolos teatrais verbo-visuais. **Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online)**, v. 17, p. 176-186, 2015.

GONÇALVES, M. B. **PERFORMANCE, DISCURSO e EDUCAÇÃO:** (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 2016

GONÇALVES, M. B.; GONÇALVES, J. C. Teatralidade e Performance na pesquisa em educação: Do corpo e da escrita e perspectiva discursiva. **Educar em revista**, v. 34, p. 139-155, 2018.

GONÇALVES, M. B.; CASTILHO, T.; GABARDO JUNIOR, J. M. **Corpos dançantes na escola:** diálogos entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana. *Revista Bakhtiniana*, n. 14, p. 136-155, 2019.

GONÇALVES, M. B.; GABARDO JUNIOR, J. M. Educação performativa: travessias. IN: (orgs) GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. **Linguagem, corpo e estética na educação.** 1.ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

GONÇALVES, M. B.; OLIVEIRA, O. B. Sentidos de escola em performance: um estudo na licenciatura em educação do campo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.17, n.49, p.392-411, 2020.

KOEHLER, R.; GONÇALVES, M. B.; GONÇALVES, J. C. Teatro e Performance na Educação Infantil: [cor]possibilidades para uma Educação Sensível. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, p. 121-136, 2018.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. ed. organizada por Lisa Ullmann. 5.ed. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1.ed.; 3.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

_____. Aprender o impalpável: sobre o ensino do Yoga. IN: (orgs) GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. **Linguagem, corpo e estética na educação**. 1.ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MCLAREN, P. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de: MARQUES, Juracy C.; BIAGGIO, Angela M. B. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991. Título original: *Schooling as a ritual performance*.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. IN: MOLL, Jaqueline (e colaboradores). **Caminhos para a educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NÖRNBERG, M. Fundamentos da Educação Integral. IN: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. **Educação Integral e Integrada**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2010.

PINEAU, E. L. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 02, maio/ago. 2010, p. 89-113.

_____. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. A. de; **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.

REIS, A. C. F. **Educação Integral em Tempo Integral: Desafios para a organização do trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. 2018.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. IN: (orgs) ENS, R. T; GARANHANI, M. C. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. IN: (orgs) MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. IN: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SCHECHNER, R. "O que é performance?" In: **performance studies: an introduction**, second edition. New York & London: Routledge, p.28-51, 2006. Disponível em: http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf. Acesso em: out/2019.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. A. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 23-35, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>. Acesso em: out/2020.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPREA, N. E.; GARANHANI, M. C. Culturas Infantis e suas relações de interdependência com a cultura escolar. **Revista Contrapontos**, v.14, n.1, p. 111-126, 2014.

STOROLLI, W. M. A. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.25, p. 131-140, 2011.