



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

JEAN FELIPE RAMALHO E SILVA

**AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO ARTICULADORAS DA APROXIMAÇÃO
ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE**

VITÓRIA – ES
2020

AGRADECIMENTOS

O simples, mas nobre ato de agradecer é uma dádiva que deve ser exercitada diariamente. O agradecimento é a valorização do que passou, o reconhecimento do que ficou e a mais pura expressão de que tudo valeu a pena. Aliás, tudo vale a pena quando a alma não é pequena (Fernando Pessoa). Minha gratidão:

A Deus, por me permitir sonhar, realizar e concretizar mais uma etapa importante da minha vida;

Aos meus pais, Rubia e Batista (*in memoriam*), alicerces fundamentais, que me incentivam, me inspiram e me ensinam constantemente;

À minha noiva Ariane, pela parceria de vida, pelos cuidados amorosos e por ser meu ponto de equilíbrio nos momentos de fragilidade;

Aos meus orientadores, Erineusa e Ueberson, pela parceria firmada. Pela compreensão, paciência, dedicação, motivação, sensibilidade, trocas e esforços para que eu em reconhecesse como pesquisador, aprendizado que, com certeza levarei para a vida;

Aos meus colegas mestrandos que, através das semelhanças e diferenças contribuíram para que a cada encontro eu me reconstruísse como professor de Educação Física;

A todos os professores do programa, que se mostraram exemplares na tarefa de apontar caminhos, compreender anseios e contribuir para a nossa atuação profissional e formação humana. Em especial a pessoa do professor Nelson Figueiredo.

Aos membros da banca, professores Luiz Alexandre Oxley da Rocha, Ivan Marcelo Gomes e Tarcísio Mauro Vago que com suas leituras atentas contribuíram para a qualificação e para a ampliação das possibilidades da pesquisa;

Aos meus familiares e amigos que com suas facetas múltiplas tornaram a jornada mais leve;

Aos docentes, colegas de profissão, em especial a professora Narimam, incentivadora e parceira na tarefa educativa;

Aos/às jovens estudantes, que tornaram possível esta pesquisa e que são os verdadeiros protagonistas do processo;

Aos pais, mães, responsáveis e toda comunidade escolar que se envolveu, confiou e permitiu a realização deste trabalho;

Às minhas clientes da Academia Prado Fitness, que sempre se mostraram compreensivas às minhas ausências e necessidades para participar deste processo formativo;



À Coordenação Nacional do PROEF nas pessoas das professoras Denise de Paula Albuquerque e Maria Cândida Soares Del Masso pela disponibilidade para com o programa;

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF;

A todos que contribuíram, incentivaram e se fizeram presentes mesmo que distantes.



Se as coisas são inatingíveis... Ora!
Não é motivo para não querê-las
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(QUINTANA, 2006, p. 959)



Imagem 23 - Infraestrutura da unidade escolar pesquisada..... 115



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupos de fala.....	48
Quadro 2 - Comparação entre falas de responsáveis e estudantes em relação a infraestrutura escolar.....	116
Quadro 3 - Participação relacionada ao tempo e à rotina escolar.....	121
Quadro 4 - Práticas Corporais e as questões de gênero nos discursos dos/as responsáveis	126
Quadro 5 - Preferência dos/as responsáveis sobre estratégias de participação.....	136



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico

1 DAS EXPERIÊNCIAS AO PROBLEMA DE PESQUISA: CAMINHOS E REFLEXÕES SOBRE O TEMA

A síntese das experiências que vivemos é uma forma importante de analisar a realidade. Enquanto estudante, apaixonado pela disciplina de Educação Física e por todas as sensações provocadas por ela e, posteriormente como professor desse componente curricular em escolas públicas do estado da Bahia, construí uma trajetória na qual os temas que serão tratados neste texto sempre estiveram presentes. Retomar e discutir fatos que influenciaram minha identidade docente¹ e que atravessam minha prática pedagógica, no “chão da escola” é uma grande oportunidade.

Assim, o diálogo com experiências vivenciadas durante minha trajetória e que possuem um lugar cativo em minhas memórias, são importantes à medida que oferecem meios para a reflexão sobre a minha realidade atual e, conseqüentemente sobre o objeto de estudo que será por mim levantado. “[...] A memória é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências [...]” (IZQUIERDO, 1989, p. 89) e as representações evocadas por meio de nossas memórias, como produtos do que percebemos, aprendemos e sentimos representam um elo entre presente e passado. A capacidade de evocar nossas memórias influencia diretamente a nossa identidade e nosso posicionamento no mundo.

Uma das lembranças relacionadas ao tema que será tratado nesta pesquisa, ocorreu no Ensino Médio, no ano de 2003, e diz respeito ao engajamento de pais, mães e a comunidade escolar para que houvesse a cobertura de um dos espaços externos da escola. A ausência do poder público e de políticas voltadas para a resolução do problema, motivou uma grande ação coletiva. Lembro-me bem, que na ocasião, familiares, professores e estudantes, promoveram diversas ações, a fim de possibilitar que o objetivo fosse atingido e a escola tivesse um espaço coberto para que diversas atividades e eventos ocorressem de maneira mais adequada.

As ações integradas entre escola e comunidade que se seguiram na época, foram bastante marcantes devido as boas sensações evocadas por um trabalho coletivo e motivador e, apesar de não conseguirmos concretizar a estrutura naquele ano, - a cobertura só ocorreu 3 anos depois – hoje, percebo que a participação coletiva dos envolvidos naquele processo fortaleceu as questões do ensino naquela instituição escolar e potencializou suas ações pedagógicas. Essa percepção foi possível pois, após os desdobramentos das ações

¹ De acordo com Pimenta (1996), a construção da identidade docente decorre dos diversos sentidos e significados que cada professor ou professora vivencia em sua profissão. Atuando como ator e autor dos diversos aspectos que permeiam o fazer pedagógico, a identidade docente se forma a partir de nuances como história e experiências de vida, lugar de fala, valores e posicionamentos, reflexões, perspectivas e angústias diante da profissão.

empregadas, a escola passou a receber mais materiais para as aulas, a ter menos aulas vagas etc.

A repercussão das atividades escolares integradas às ações da comunidade foi muito importante para que eu decidisse ingressar no ensino superior. Recordo-me, que o professor de Educação Física dessa mesma escola desenvolvia um projeto em que alguns educandos eram eleitos como monitores voluntários e promoviam junto a ele, um trabalho de iniciação esportiva com adolescentes carentes da comunidade. A atuação neste projeto foi uma das referências para que eu optasse pelo curso de Educação Física e pela atividade docente.

Durante a formação superior, as reflexões partilhadas e construídas a respeito da escola, suas funções e problemas sempre apontavam a importância da participação familiar em suas ações. As leituras e discussões traçadas nessa linha, revelavam uma dificuldade para que as atividades da escola e da comunidade funcionassem integradas no sentido de promover melhores condições de ensino. Em minha concepção, essa realidade ainda era bastante distante. A referência que eu tinha até então era a de uma escola participativa e voltada aos anseios comuns da população como vivido no meu Ensino Médio.

Essa compreensão norteou também muitas de minhas práticas profissionais. A primeira experiência docente, com a qual tive contato, ocorreu logo após o término da faculdade de Educação Física, em uma escola municipal na cidade de Prado, interior da Bahia, no ano de 2010. A realidade dessa escola contrariava muitas das colocações feitas por professores e colegas de curso a respeito da participação da família nas atividades escolares. Situada em uma zona periférica da cidade, a instituição de Ensino Fundamental destacava-se justamente pelas ações conjuntas com a comunidade. As reuniões, eventos e demais atividades eram permeadas pela participação comunitária. Pais, mães e os diversos atores atuavam junto a nós, professores e gestores, em benefício comum.

Um exemplo bastante contundente dessa atuação ocorreu, quando em decorrência de uma greve de funcionários, ligada a atrasos nos pagamentos, alguns pais e mães se revezavam em atividades de limpeza para que a unidade escolar não paralisasse seu funcionamento por completo. E a despeito de que isso poderia promover o enfraquecimento da greve dos funcionários/as, fomentaram junto aos professores uma comissão para cobrar do poder público a resolução do problema. Os comandos e orientações para que essas ações ocorressem partiam de lideranças de uma associação de bairro bastante ativa naquele momento.

Enquanto professor dessa escola, sentia-me bastante seguro e amparado para ministrar as aulas de Educação Física. A fácil comunicação entre pais, mães, familiares, professores,

professoras, gestores e gestoras facilitava a adoção de metodologias e propostas que ampliavam o fazer pedagógico do componente curricular. Percebo que havia naquela instituição um trabalho integrado, em que os estudantes eram valorizados não só pelo cumprimento de regras e regimentos, mas também pela sua história, situação de vida e produções culturais.

Me recordo de um episódio em que um grupo de educandos tinha uma participação abaixo do esperado durante as aulas de Educação Física. Quando esse fato foi comunicado à coordenação pedagógica, uma série de ações foram sugeridas para que fossem entendidas as razões pelas quais esse problema ocorria, uma vez que era bastante comum que a maioria dos estudantes participassem efetivamente das aulas.

Durante a investigação, descobrimos que a baixa participação estava ligada a fatores religiosos. Os familiares dos educandos possuíam restrições quanto às práticas corporais que eram desenvolvidas na escola e, era comum que os/as estudantes pertencentes àquele contexto tivessem receio em participar das atividades rítmicas, jogos, brincadeiras e até mesmo de alguns esportes. Diante dessa problemática, a equipe gestora organizou junto aos pais, mães ou responsáveis e professores de Educação Física momentos de diálogo e esclarecimento sobre as abordagens feitas nas aulas, sua importância e função.

Na ocasião, alguns pais e mães eram chamados para assistir/participar de algumas aulas junto a seus filhos/as. Era bastante interessante observar o comportamento dos mesmos diante das situações que eram propostas. Grande parte demonstrava-se surpresa ao ver que as atividades ligadas ao componente curricular Educação Física, ultrapassava a ideia do movimento pelo movimento. O ensino da dança, por exemplo, aliado a aspectos dos jogos e brincadeiras, pareceu ganhar uma conotação diferente na percepção deles, pois ao verem que os filhos/as se movimentavam dentro de um contexto lúdico os pais e mães passaram a aceitar melhor o trabalho que era realizado.

Outro ponto importante é que, em certos momentos, pais, mães e estudantes tiveram a oportunidade de trazer contribuições próprias de suas realidades, sugerindo possíveis temas e abordagens para serem realizadas nas aulas. A partir dessas ações, foi perceptível uma mudança significativa nos índices de participação daquele grupo e na concepção acerca da Educação Física naquela unidade escolar.

Permaneci nessa escola até 2012, ano em que fui convocado para assumir a cadeira de professor de Educação Física na rede Estadual de Educação do Estado da Bahia, mais especificamente, em uma escola no município de Alcobaca. As experiências vividas nessa etapa, foram de grande relevância para o estabelecimento de diversas questões relacionadas à construção da identidade docente que eu assumiria. Além de ser meu

primeiro contato com os/as estudantes do Ensino Médio, as problemáticas encontradas nessa escola colocaram-me defronte a uma série de questionamentos e desafios acerca do meu fazer pedagógico, construído a partir das experiências anteriores.

Fui o primeiro professor graduado na área a assumir as aulas de Educação Física no Colégio Estadual Eraldo Tinoco e, como tal, encontrei, um quadro de abandono do componente curricular, uma vez que as aulas de Educação Física serviam apenas para que os/as estudantes praticassem atividades aleatórias fora do contexto da disciplina. A falta de um/a professor/a especialista na área era uma possível causa para que este quadro se estabelecesse. Era comum, segundo relato dos próprios discentes, o uso do tempo da maior parte das aulas para executarem tarefas como, jogar bola, desenhar e assistir filmes.

Era notável que prevalecia nas aulas o movimento pelo movimento. Não havia intervenção pedagógica e nem uma gestão consciente das aulas. Percebi que naquele momento o que imperava na comunidade escolar era uma forte tendência a desvalorizar a Educação Física enquanto componente curricular. A concepção que foi construída durante anos por alunos/as, professores/as e gestores/as colocava a disciplina em um lugar desprivilegiado em relação aos outros componentes curriculares.

Porém, esse contexto foi superado com o passar dos anos e a partir da constituição de um processo mais significativo para a área, em que as diversas possibilidades da Educação Física começaram a fazer parte do cotidiano da escola. Este enfrentamento se deu com a instituição e a sistematização de uma proposta variada que contemplava todos os conteúdos do componente curricular, superando a ideia de uma disciplina ligada somente ao “rola bola”. Nessa perspectiva, as danças, jogos, lutas, os temas relacionados à saúde e os esportes compunham o de rol Práticas Corporais² que eram exploradas nas aulas. Inicialmente o trabalho não foi fácil devido à resistência dos alunos/as e até mesmo de outros professores/as, porém aos poucos consegui superar tais problemas.

Embora essas dificuldades tenham sido minimizadas, sempre percebi um certo distanciamento entre a escola e as famílias dos alunos/as. Nas reuniões, eventos e práticas costumeiras que necessitavam de uma maior presença da comunidade me assustava e chamava a atenção a mínima participação da comunidade. Esse fato é representado pela pouca participação dos familiares dos alunos/as em suas vidas escolares, atividades sem ligação com fatores socioculturais presentes na comunidade, baixa valorização da escola enquanto instituição de ensino, índice considerável de evasão e de alunos/as faltosos/as, mínima participação dos membros da comunidade em decisões colegiadas e baixa identificação dos alunos/as com muitas das atividades desenvolvidas.

² O conceito de Práticas Corporais será discutido na página 23 deste trabalho.

Essa percepção surge justamente da confrontação com as experiências já relatadas em escolas onde trabalhei e estudei anteriormente. Nas instituições pelas quais passei, a participação comunitária era bastante efusiva. Familiares e pessoas do entorno das unidades escolares normalmente demonstravam interesse e disponibilidade para com as mesmas. E, isso refletia diretamente no trabalho que era desenvolvido, pois, os processos de ensino-aprendizagem estavam ligados a fatores que refletiam aspirações do que era comum naqueles lugares.

Por diversos momentos, nesse contexto de trabalho, senti dificuldade em articular os aspectos da disciplina com os anseios e perspectivas dos jovens estudantes e de perceber nas ações da escola aspectos comuns da comunidade local. Durante os sete anos em que ocupei o cargo de professor de Educação Física na unidade escolar, minha prática foi permeada por uma sensação de distanciamento na qual a escola parecia estar em um lugar a parte com ações isoladas e sem participação coletiva.

A partir destas observações, é que, o distanciamento entre escola e comunidade, passou a se configurar como um problema que pode ser enfrentado e superado. Nesse sentido é que a presente pesquisa visa intervir e compreender os processos de participação da comunidade na escola e vice-versa. A partir do trabalho com as Práticas Corporais, serão criados mecanismos para articular e avaliar essa aproximação.

Outro ponto que fortaleceu nossos anseios pela investigação desta problemática foi o fato da minha transferência, em 2019, para outra unidade escolar, localizada em uma cidade próxima, onde me deparei com um quadro semelhante com o já mencionado. No corrente ano, ao assumir a cadeira de professor de Educação Física na atual escola, no município de Prado, Bahia, observei problemas bastante parecidos com os da escola na qual trabalhei anteriormente.

Já nas primeiras reuniões com a equipe pedagógica, foi possível perceber que a relação entre escola e comunidade não se dava de maneira satisfatória. As posturas demonstradas pelos/as professores/as durante as reuniões revelaram que há uma dificuldade em articular aspectos inerentes a uma gestão participativa. Ficou bastante evidente que existem diversos conflitos entre a equipe e que atritos entre professores/as e pais/mães de alunos/as são bastante comuns.

Em diversos momentos, o corpo administrativo e pedagógico da escola mostrou-se desalinhado com as perspectivas de uma gestão democrática das ações escolares. Naquele momento foi possível perceber que as concepções que norteiam a educação na unidade escolar obedecem a critérios que não condizem com o contexto de uma escola aberta à participação.

Na escola não há órgãos colegiados atuantes e nem associações que visem garantir processos democráticos de participação. Segundo relatos dos professores durante as reuniões pedagógicas, as decisões não são tomadas em conjunto. Em uma busca nos arquivos da unidade escolar foi possível perceber também que a instituição dispõe de um Projeto Político Pedagógico desatualizado, datado do ano de 2012 e que as ações descritas não contemplam aspectos da participação comunitária.

Enquanto professor de Educação Física, vivencio novamente problemas relacionados à desvalorização do componente curricular e à aceitação de propostas que visem ultrapassar a noção esportivista e meramente técnica da disciplina. É comum que os alunos, durante as aulas, relatem a falta de contato com os diversos aspectos da Cultura Corporal e vislumbrem a Educação Física como um momento de atividades aleatórias e sem objetivos claros.

Um exemplo bastante contundente desta situação se deu com a tentativa de implementar ações que possibilitassem o planejamento participativo no componente curricular Educação Física. Na ocasião, a maioria dos alunos/as realizaram um diagnóstico no qual apontaram que a disciplina trata apenas de esportes como o futsal e de brincadeiras como a queimada.

Todas essas questões vão ao encontro das discussões mais recentes (CHAMBELA, 2018; MELO, 2012; PARO, 2016) que apontam caminhos para uma gestão participativa e demonstram que escola e comunidade devem caminhar juntas no sentido de prover meios e formas mais eficazes de possibilitar que os/as estudantes tenham uma formação mais significativa e que transformem positivamente o ambiente em que vivem. Para tanto, é necessário que os contextos de aprendizagem dos/as estudantes – escola e comunidade – se aproximem e criem laços que reverberem nas formas de condução do processo de ensino. Sobre isso, Melo (2012, p.8) assevera que:

educação é muito mais que aprendizado de conhecimentos, e o processo de aprendizagem na escola também leva em conta outras questões, como a vida familiar, a situação econômica, a participação da comunidade na escola como meio amplamente pedagógico, que pode resultar em melhoria da qualidade da escola pública.

Nesse sentido, é muito significativo que a instituição escolar implemente ações e iniciativas que visem a construção de perspectivas dialógicas. É imprescindível que a mesma exerça um papel transformador no contexto ao qual está inserida, e, organize-se de forma democrática com o intuito de oportunizar a participação comum. Na perspectiva de Paro (2016) as mudanças pretendidas pela unidade escolar deverão favorecer as classes trabalhadoras.³ Assim, ele vê a necessidade de que a escola se organize de forma

³ De acordo com Bezerra (2013) a classe trabalhadora constitui-se pelo proletariado, grupo social que

democrática e tome como pressuposto objetivos transformadores, que só serão verdadeiramente válidos, se estes forem pensados para atender às demandas e interesses das camadas populares.

Assim, torna-se bastante importante que os processos pedagógicos que se estabelecem na instituição escolar estejam ligados aos anseios da comunidade e que as ações sejam conduzidas por vias participativas. Paro (2016) coloca que uma escola gerida nesses moldes, é aquela que aceita e vê como necessária a efetiva participação de pais, mães, familiares e comunidade em suas decisões. O autor enfatiza que a utopia de uma escola participativa procura a identificação das reais possibilidades de participação. Em sua visão essas condições vinculam-se à capacidade que a escola tem de articular mecanismos democráticos para o alcance coletivo de seus objetivos educacionais e de sua autonomia (PARO, 2016).

Aliás, o entendimento e convicção bem alinhados em relação ao conceito de comunidade nortearão as construções político-pedagógicas que serão realizadas na escola e definirão meios e fins para que a mesma exerça seu papel como formadora dessa mesma população. Nesse contexto, é importante traçar aqui um panorama sobre o conceito de comunidade.

Tomamos como ponto de partida a tese de doutorado de Chambela (2018) que discute os sentidos da comunidade em relação à escola. A autora coloca que o conceito pode perpassar pela ideia de lugar/localização espacial ou como “[...] constructo forjado sob a lógica do indivíduo [...]” ou ainda o de “[...] comunidade como vida partilhada, como comunicação de diferenças” (CHAMBELA, 2018, p. 62 - 64).

As percepções oriundas de minhas experiências e construções docentes na escola em questão indicam uma tendência da mesma em enxergar a comunidade apenas como uma localização espacial, uma vez que não há interações concretas e nem tentativas de integração, apropriação e diálogo com as práticas comunitárias.

Sobre essa questão Chambela (2018) enfatiza que o fato de olhar para a comunidade como apenas um espaço geográfico é fruto de uma polarização que a coloca como um elemento antagônico à escola e inviabiliza o tratamento de questões diversas que perpassam pela ideia de uma gestão democrática. Nessa perspectiva a autora apresenta os seguintes questionamentos:

Ora, como pensar a escola em separado de um coletivo que a constrói e a movimenta cotidianamente? E os alunos e funcionários não são também comunidade? E se os mesmos não são ‘da região’? A existência de uma escola interfere no território, em seus usos e

“produz o conteúdo material da riqueza social (2013 p. 41) mediante a transformação da natureza pelo trabalho”.

sentidos, alterando sua dinâmica de funcionamento, seja para produzir expansão da vida, seja para contribuir em seu amesquinamento, provocando variações nos modos estabelecidos de experimentar esse lugar. Pensar a comunidade sob a perspectiva de uma localização no espaço invisibiliza composições como essa (CHAMBELA, 2018, p. 61).

A fala exposta pela autora reflete de maneira bastante próxima a realidade do Colégio em que atuo. Especificamente, nas práticas do componente curricular Educação Física, questiono-me diariamente se no meu fazer pedagógico, os conteúdos e as formas de condução do processo ensino-aprendizagem possuem ligação com os anseios e perspectivas comunitárias, se as práticas corporais da comunidade “cabem” na escola e como o acolhimento destas práticas pode promover uma maior aproximação com a mesma.

Na tentativa de responder tais questionamentos, penso as Práticas Corporais como fenômenos culturais que carregam marcas próprias do contexto em que são produzidas. Este entendimento é importante para a compreensão das mesmas como possíveis articuladoras para a aproximação entre a escola e a comunidade, uma vez que elas se constituem, na atualidade hegemônica, como conteúdos da Educação Física e como um aspecto que faz parte da construção sociocultural do ser humano.

O conceito de Práticas Corporais engloba uma relação humanista de corpo e estabelece uma visão de movimento dotado de sentido e significado. Assim, na Educação Física, o termo é aplicado para designar uma série de processos corporais que posicionam o sujeito no mundo. A dimensão do termo é bastante complexa e seu contexto perpassa por áreas como a Antropologia e a Psicologia. Silva (2014, p. 49) sintetiza essa ideia ao dizer que:

as práticas corporais são fenômenos que se mostram, prioritariamente, ao nível corporal, constituindo-se em manifestações culturais, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras. Esses fenômenos culturais que se expressam fortemente no nível corporal e que, em geral, ocorrem no tempo livre ou disponível, com importante impacto orgânico. São constituintes da corporalidade humana e podem ser compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal que, por vezes, escapam ao domínio do consciente e da racionalização, o que lhes permitem uma qualidade de experiência muito diferenciada de outras atividades cotidianas.

Nessa perspectiva, as Práticas Corporais se constituem como conteúdo da Educação Física tendo em vista que seus preceitos fazem parte da Cultura Corporal e perfazem a gama de conhecimentos sustentada pela área. Como componente curricular da Educação Básica, a Educação Física tem o papel de tratar pedagogicamente as Práticas Corporais, além de apresentar e criar um ambiente propício para ressignificação, compreensão, análise, reconstrução e produção das mesmas. A BNCC (2018) reforça essa ideia ao trazer que:

É responsabilidade da Educação Física, tratar das práticas corporais na escola como fenômeno diversificado, pluridimensional, singular e contraditório assegurando aos/às estudantes a construção de um conjunto de conhecimentos necessários à formação plena do cidadão. Desse modo cabe a esse componente curricular problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos/significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, não se limitando apenas a reproduzi-la (BRASIL, 2018, p. 95).

Dessa maneira, o trato com as práticas corporais no cotidiano escolar pode ocorrer no sentido de ampliar a visão de mundo do/a estudante. Trazer práticas da comunidade, problematizá-las à luz do conhecimento pedagógico, sem descaracterizá-las e propor estratégias para que o/a discente faça conexões com sua realidade pode se constituir como uma possibilidade de abertura de um diálogo entre a vida fora e dentro dos muros da escola.

Todos esses pressupostos foram um gatilho que despertaram anseios e curiosidades para investigar como as práticas corporais podem se constituir como articuladoras da aproximação entre escola e comunidade e, conseqüentemente, reverberar em condições de ensino mais significativas para os/as estudantes da escola pesquisada.

É importante colocar que a experimentação das Práticas Corporais na escola é compreendida aqui por um viés não reprodutivista, mas sim, por um caminho que vise a ampliação do patrimônio cultural dos/as discentes. Além disso, vislumbrar possibilidades de participação comunitária, a partir do trabalho com as Práticas Corporais é, de certa forma, estabelecer oportunidades de aprendizagens e experiências mais democráticas na instituição escolar. Assim, a elaboração da pesquisa e seus desdobramentos são importantes, pois podem legitimar a Educação Física na escola e promover uma maior valorização da mesma como componente curricular sistematizado e comprometido com o desenvolvimento do/a estudante.

Diante do exposto, nosso objetivo geral gira em torno de investigar como as práticas corporais podem se constituir como articuladoras da aproximação entre comunidade e escola. Sendo que especificamente buscamos: a) conhecer as práticas corporais e as percepções da comunidade sobre a escola e vice-versa; b) criar estratégias pedagógicas para inserção na escola das práticas corporais vivenciadas pelos estudantes em seu tempo extraescolar; c) compreender os elementos que o trabalho com as Práticas Corporais, fornecem para viabilizar a participação dos/as estudantes, suas famílias e atores/atrizes dos entornos da gestão escolar.

2 O CONCEITO DE COMUNIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA

Tratar dos aspectos que permeiam a relação entre escola e comunidade e tomar as práticas corporais como um elemento que pode estreitar suas relações, potencializando o processo de ensino-aprendizagem, requer que se compreenda diversos conceitos e paradigmas que fazem parte deste universo de investigação. Assim, é imprescindível trazer para a discussão os conceitos de comunidade, de escola e de práticas corporais que subsidiarão a pesquisa e entender qual o papel destes elementos no contexto das futuras análises.

As reflexões e estudos que tratam da conceituação do termo Comunidade oferecem possibilidades e vertentes variadas para o seu entendimento. As concepções clássicas encontram corpo nos trabalhos do sociólogo alemão Ferdinand Tönnies (1973, *apud* MELO, 2012). De acordo com Melo (2012) na essência dos estudos de Tönnies há uma relação de oposição entre comunidade e sociedade. Esses conceitos se opõem na medida em que de um lado se tem a construção de relações a partir de laços que se dão organicamente – comunidade – e de outro tem-se a separação orgânica de seus componentes – sociedade.

Na visão de Tönnies (1973, *apud* MELO, 2012) a ideia de comunidade é sustentada pela constituição de processos que aglutinam a vida dos indivíduos e os unem por interesses e sentimentos comuns. Enquanto na sociedade o que há são relações fugidias, efêmeras e artificiais que não se constituem de forma coesa.

Miranda (1995) reforça as ideias de Tönnies (1973, *apud* MIRANDA, 1885) ao apontar que a diferença essencial entre comunidade e sociedade está centrada na formatação das relações que são estabelecidas em cada contexto. Para ele os indivíduos que compõem a comunidade estão essencialmente unidos enquanto que na sociedade, os mesmos não se ligam de forma orgânica. Miranda (1995, p. 252) afirma que:

A sociedade consiste em um agrupamento humano que vive e habita lado a lado de modo pacífico, como na comunidade, mas, ao contrário desta, seus componentes não estão ligados organicamente, mas organicamente separados. Enquanto na comunidade os homens permanecem essencialmente unidos, a despeito de tudo o que os separa, na sociedade eles estão essencialmente separados, apesar de tudo que os une.

Nessa perspectiva, o termo comunidade funciona a partir de uma identificação social e de relações recíprocas dentro de seu espaço. Existe entre os membros comunitários uma espécie de contrato que une os indivíduos e perpetua as diversas questões que são comuns ao grupo.

Para explicar esse fato, as concepções clássicas colocadas por Tönnies (1973, *apud* MELO, 2012) e ressaltadas por autores como Melo (2012) e Miranda (1995) acerca do conceito de

comunidade apontam a existência de três formas pelas quais a comunidade pode se constituir. Esse processo pode se dar por relações de parentesco, vizinhança ou amizade. Ao escrever sobre tal característica, Brancaleone (2008) cita também o autor Tönnies (1973) tendo em vista que esse registrou a existência de três padrões de sociabilidade comunitária, são eles:

os laços de consanguinidade, de coabitação territorial e de afinidade espiritual, cada qual convergindo para um respectivo ordenamento interativo, como *comunidade de sangue* (parentesco), *lugar* (vizinhança) e *espírito* (“amizade”) (*ibidem*: 33). Apesar de argumentar que tais dimensões estariam em grande maioria interconectadas, Tönnies por vezes se referia a elas como elementos de um mesmo plano de desenvolvimento cadenciado, um surgindo como consequência e desdobramento natural de seu antecessor (BRANCALEONE, 2008, p. 100).

Peruzzo e Volpato (2009) afirmam que esse fato reforça uma tendência de Tönnies (1973) em conceber a comunidade sempre em torno da “vida em grupos coesos e unidos por um interesse comum” (p. 142).

Outro autor que discute o conceito de comunidade é Max Weber. Ele aciona a ideia em termos semelhantes aos apresentados por Tönnies (1973). Weber, citado por Melo (2012) coloca que as relações comunitárias se apoiam em fundamentos afetivos emocionais ou tradicionais e que a ideia de comunidade vem como um conceito contrário à ideia de luta, fundado nas relações de parentesco, amizade e vizinhança. O autor ainda coloca que o conceito weberiano exposto acima, representa o “[...] *lócus* em que predominam relações de interação pautadas por sentimentos comuns e não concorrenciais” (MELO, 2012, p. 28).

Assim, a ideia de comunidade levantada por esses estudiosos centra-se na compreensão de que as relações comunitárias são travadas a partir das ações e dos sentimentos dos indivíduos. Para que um grupo se constitua como comunidade é preciso que seus integrantes compartilhem comportamentos, crenças e vontade de pertencer àquele lugar. Nas palavras de Weber (2004, *apud* MELO, 2012), uma constituição comunitária ocorre a partir do sentimento de pertença que os indivíduos desenvolvem em relação a um grupo. Afirma também que:

Somente quando, em virtude desse sentimento, as pessoas começam de alguma forma a orientar seu comportamento pelo das outras, nasce entre elas uma relação social – que não é apenas uma relação entre cada indivíduo e o mundo circundante – e só na medida em que nela se manifesta o sentimento de pertencer ao mesmo grupo existe uma ‘relação comunitária’ (WEBER, 2004 *apud* MELO, 2012, p. 28).

A configuração de comunidade na visão desses autores assenta-se em uma concepção de coesão social, em que os sujeitos estão ligados organicamente por diversos elementos.

Em uma linha parecida, mas tratando do tema por vertentes mais idealizadas do que a dos autores já citados, Martin Buber (1987 *apud* Melo 2012) traz discussões que caracterizam as relações comunitárias por um viés marcadamente religioso. No cerne do pensamento desse autor, a comunidade se faz a partir das ideias de respeito mútuo e reciprocidade dos atos. A comunidade é, para Buber (1987 *apud* Melo 2012, p. 33) “[...] a interação viva de homens íntegros e de boa têmpera na qual dar é tão abençoado como tomar, uma vez que ambos são um mesmo movimento”.

Nessas condições, as práticas comunitárias são expressas por uma visão de comunidade ideal, em que “[...] homens maduros, já possuídos por uma serena plenitude, sintam que não podem crescer e viver de outro modo, exceto entrando como membros” (PERUZO; VOLPATO, 2009, p. 142). Buber (1987), na análise de Melo (2012, p. 29), estabeleceu uma configuração de comunidade que estava centrada em uma “concepção idealizada de relações humanas, mas que mesmo assim são passíveis de concretização”. Suas percepções diferenciam-se das de Tönnies (1973, *apud* MELO, 2012), por exemplo, que acreditava na irreversibilidade do processo de passagem da comunidade para a sociedade, uma vez que a evolução industrial era um fato. Já Buber (1987) entendia que esse processo era reversível.

Avançando na questão temos Zygmunt Bauman (2003) que trata do tema pelo viés da modernidade. Ao trazer discussões desse cunho, o autor possibilita uma análise mais próxima da realidade atual, em que as formatações das relações sociais têm sofrido grandes mudanças, devido ao avanço tecnológico e ao processo de globalização.

As percepções de Bauman (2003) oferecem uma via de análise do conceito de comunidade que vai além do que foi proposto pelos autores clássicos. Aliás, este estudioso tece uma crítica ao que foi postulado pelos mesmos. Bauman (2003, p. 18) coloca que essas concepções “[...] são feitas do mesmo estofo: de homogeneidade e de mesmidade”.

E é justamente por conta destas características que a comunidade instituída por Tönnies ou por Weber encontra dificuldade em se firmar na modernidade. Os processos de informatização dão, segundo Bauman (2003, p. 18), “[...] um golpe mortal na naturalidade do entendimento comunitário” que outrora foi instituído. Segundo o autor,

Essa mesmidade encontra dificuldades no momento em que suas condições começam a desabar: quando o equilíbrio entre a comunicação ‘de dentro’ e ‘de fora’, antes inclinado para o interior, começa a mudar, embaçando a distinção entre ‘nós e ‘eles’. A mesmidade se evapora quando a comunicação entre os de dentro e o mundo exterior se intensifica e passa a ter mais peso que as trocas mútuas internas (BAUMAN, 2003, p. 18).

A comunidade constituída na modernidade já não é estabelecida sob a égide dos acordos

naturais e evidentes expostos anteriormente. Para Bauman (2003, p. 19) a ideia de comunidade “[...] nunca será imune à reflexão, contestação e discussão; quando muito atingirá o status de um contrato preliminar”. As relações comunitárias aqui, são passíveis de uma periódica renovação que nem sempre ocorrerá.

Apesar disso, o autor é enfático ao acionar a ideia de comunidade como, “um lugar cálido, um lugar confortável e aconchegante. Para Bauman (2003, p. 7) a comunidade funciona metaforicamente como “[...] um teto sob o qual nos abrigamos sob a chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos a mão em um dia gelado”. A palavra comunidade nos remete a algo que oferece segurança em meio ao quadro implacável da modernidade líquida⁴ que é regido pela competição e pelo individualismo.

Nessas perspectivas é que o autor coloca que, “[...] comunidade é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido” (BAUMAN, 2003, p.9), pois a vida comunitária traz uma tensão entre o sentimento de segurança e a falta de liberdade. Porém, “Na medida em que a vivência em comunidade significa a perda da liberdade. [...] Paradoxalmente, almejamos e resistimos à segurança coletiva, em prol da liberdade individual” (SOCZEK, 2004, p. 175).

Uma das questões apontadas na análise baumaniana é que a noção de comunidade está atrelada a aspectos positivos, de pertencimento a um grupo, união e solidariedade, porém, o autor levanta a ideia de que o fato de estar em comunidade faz com que o indivíduo goze de menos liberdade e mobilidade. Segundo o autor,

a “comunidade realmente existente”, se nos achássemos a seu alcance, exigiria rigorosa obediência em troca dos serviços que presta ou promete prestar. Você quer segurança? Abra mão da sua liberdade, ou pelo menos boa parte dela. Você quer confiar? Não confie em ninguém de fora da comunidade. Você quer entendimento mútuo? Não fale com estranhos, nem fale línguas estrangeiras. Você quer essa sensação aconchegante de lar? Ponha alarmes em sua porta e câmeras de tevê no acesso. Você quer proteção? Não acolha estranhos e abstenha-se de agir de modo esquisito ou de ter pensamentos bizarros. Você quer aconchego? Não chegue perto da janela, e jamais abra. O nó da questão é que se você seguir esses conselhos e mantiver as janelas fechadas, o ambiente logo ficará abafado e, no limite, opressivo (BAUMAN, 2003, p. 10).

Dessa forma, Bauman (2003) evoca os conceitos clássicos de comunidade ao afirmar as sensações que a mesma desperta, porém confronta-os com sentimentos característicos da conjuntura do mundo globalizado. Nas palavras de Polianov (2009) essa proposição aponta para uma análise sobre a validade das comunidades e suas características clássicas no contexto atual. Segundo aponta,

⁴ Bauman (2001) utiliza a expressão Modernidade Líquida se referir aos processos fluídos e efêmeros que ocorrem na pós modernidade.

Parece que a proposta de Bauman não é analisar as supostas comunidades existentes, mas sim pensar se, na atual conjuntura do mundo globalizado, é válida a tentativa de se criarem comunidades que mantenham as sensações evocadas pelas 'comunidades' do passado, para restaurar um sentimento de proteção e solidariedade entre os indivíduos, lembrando que com isso certamente se perderia liberdade (POLIANOV, 2009, p. 47).

Nesse contexto, é que se firma a ambivalência das comunidades da modernidade. A busca por segurança nesses constructos é, inevitavelmente, a perda da liberdade. A fragilidade das relações comunitárias estabelece uma busca pelas identidades.

Para Manuel Castells (1999) todo esse processo implica em uma dinâmica de fortalecimento identitário ao propor que, no mundo atual as comunidades são construídas a partir dos interesses de seus membros, o que faz delas fontes específicas de identidades. O autor coloca que é justamente o processo de globalização que faz com que os indivíduos se agrupem em organizações comunitárias.

É justamente nas condições globalizantes do mundo que 'as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural, comunal' (CASTELLS, 1999, p. 79).

A ideia de comunidade com a qual lidaremos apresenta características bastante próximas aos preceitos levantados por Bauman (2003). O estudioso fornece dados importantes para a compreensão da realidade a ser pesquisada. O que se busca aqui é a compreensão de possibilidades que visem a construção de uma comunidade ética em contraposição à comunidade estética (BAUMAN, 2003).

Para o autor, a conjuntura atual, multiculturalista, que relativiza a diferença de modo que esta produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003) e o individualismo, produz comunidades que possuem um caráter estético⁵ em que os laços não se vinculam de forma concreta e não são duradouros. [...] "Há a existência de uma natureza superficial, perfunctória e transitória dos laços que surgem entre seus participantes" (BAUMAN, 2003, p. 67). As vinculações neste tipo de comunidade são pré-acordadas, pouco inconvenientes e não são temidas. Nas palavras do autor (2003, p. 68):

Uma coisa que a comunidade estética definitivamente não faz é tecer entre seus membros uma rede de responsabilidades éticas e, portanto, de compromissos a longo prazo. Quaisquer que sejam os laços estabelecidos na explosiva e breve vida da comunidade estética, eles não vinculam verdadeiramente: eles são literalmente vínculos sem consequências. Tendem a evaporar-se quando os

⁵ A comunidade estética (Bauman, 2003) é colocada aqui para representar a efemeridade das relações expostas na modernidade líquida.

laços humanos realmente importam no momento em que são necessários para compensar a falta de recursos ou a impotência do indivíduo.

Já na perspectiva ética, as comunidades são pensadas sob um conjunto que vai contra as características da comunidade estética. Para Bauman (2003, p. 68) ela “teria que ser tecida de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e de obrigações inabaláveis”. O comprometimento na comunidade ética seria da ordem do “compartilhamento fraterno (BAUMAN, 2003) “reafirmando o direito de todos a um seguro comunitário contra os erros e desventuras que são os riscos inseparáveis da vida individual” (p.68).

Nesses termos, as práticas corporais e todas as estratégias suscitadas a partir delas, podem funcionar como articuladoras ou desarticuladoras da aproximação entre escola e comunidade. Essa busca vislumbra a composição de uma comunidade forjada sob uma perspectiva ética em contraponto às características da comunidade estética. Diante de minhas percepções e experiências docentes, a escola e sua relação com a comunidade e vice-versa, constituem-se a partir da relativização das diferenças e das relações baseadas em laços frágeis e generalistas, sem uma vinculação duradoura.

2.1 ESCOLA E COMUNIDADE: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

A escola é a Política Pública de maior capilaridade no Brasil (FARENZENA E LUCI, 2014) e uma das principais instâncias socioculturais as quais os indivíduos tem acesso. O ambiente escolar é uma construção em que se tecem relações fundamentais no processo de formação social dos sujeitos e de suas identidades. Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994) asseveram que a educação escolar se relaciona diretamente com a formação humana dos indivíduos.

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.

No contexto do mundo globalizado, informatizado e das relações fluídas que atravessam nossa constituição como sujeitos, a escola é desafiada a construir e atrelar-se a um projeto que atenda as demandas de um contexto mutável e efêmero. Já não cabe, como nos coloca Schwartzman (1991) a transmissão de saberes técnicos, enlatados e compartimentalizados.

A escola moderna deve ser, acima de tudo, preparação para a vida num mundo em constante mudança, onde o que conta mais é a capacidade de entender o que ocorre ao redor de si e de crescer continuamente, e não a aquisição de uma habilidade técnica qualquer que se torna obsoleta de uma hora para a outra. Em sociedades integradas e globalizadas como as de hoje, não faz

sentido transmitir, pela via da escola, um conjunto compartimentalizado e enlatado de conhecimentos que se chocam, ou não se relacionam, com a realidade que entra diariamente pelos olhos e ouvidos das crianças, na televisão, no rádio, nas conversas em casa, nos jornais (p. 62).

Nessa lógica, na escola moderna, que precisa estar atrelada a um projeto, que vise construir sentidos diversos na forma como os indivíduos lidam consigo mesmo e com o/a outro/a e estabelecer relações entre o que está posto e o que se almeja como sociedade, o ensino baseado apenas nas técnicas não é eficaz. Pensar, por exemplo, no ensino dos esportes a partir de uma abordagem pura e simplesmente motora, voltada à execução das técnicas esportivas e a negação do movimentar-se humano como um aspecto sociocultural (BRACHT, 1999) é algo que, na visão do autor, tolhe a capacidade da escola enquanto instituição formadora para a vida.

Aliás, Bauman (2009) é cirúrgico ao analisar o papel e os desafios da educação nos dias atuais. Em seu pensamento, “no ambiente líquido-moderno, a educação e o aprendizado, não importa o uso que se faça deles, devem ser contínuos e permanentes” (p. 680). A educação, viabilizada a partir de um conhecimento isolado e compartimentalizado, não é eficaz. Esta, deve articular-se à proposta de oferecer aos indivíduos possibilidades de enfrentamento da realidade encontrada na modernidade líquida, em que as mudanças e transformações ocorrem de maneira desenfreada. Na visão do autor, uma educação eficiente é aquela que pode despertar nos sujeitos a sensação de segurança, autonomia e independência para buscar seus objetivos (BAUMAN, 2009).

Todo esse contexto deve estar atrelado a um processo educativo constante, que proporcione aos indivíduos o reconhecimento de si mesmos enquanto sujeitos sociais que podem se posicionar no mundo a partir de uma visão crítica da realidade e da democracia enquanto um valor substancial. Aliás, para Bauman (2009), o fato dos indivíduos possuírem poucas condições para transformar as mazelas de suas realidades em aspectos públicos e coletivos é um perigo à democracia, uma vez que, “[...] à medida que as companhias multinacionais definem o conteúdo da maior parte das mídias tradicionais [...] os valores públicos ficam cada vez mais invisíveis (p. 680). Para o autor, esse processo faz com que o exercício da cidadania dos indivíduos líquido-modernos seja limitado a aquisição e venda de bens de consumo ao invés da busca pelos seus direitos e pela ampliação do ato democrático (BAUMAN, 2009).

Nesse intento, a escola, enquanto instituição formadora, participa diretamente do processo de construção democrático. Bezerra *et. al* (2010) coloca que o intento de promover democraticamente a participação coletiva e ativa dos membros da comunidade escolar deve estar pautado em uma relação dialógica que desague na busca pela melhoria da educação.

Nas palavras do autor:

é imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valorização dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior contingente de pessoas em sua área de localização. Devemos considerar que todos os participantes do processo educativo têm a capacidade de elaboração propostas para a melhoria da educação. Esse processo de interação deve ser pautado no diálogo e na confiança. Para isso a escola deve oportunizar “situações de encontro” a fim de conhecer os recursos da comunidade e os aspectos da sua realidade, visando à melhoria do ensino-aprendizagem (BEZERRA *et. al.* 2010, p. 279).

A participação dos diversos atores/atrizes que compõem a comunidade escolar com suas diferenças e semelhanças é fundamental para que as relações traçadas neste contexto, sejam, de fato, ligadas a um projeto educacional que vislumbre a transformação social. A escola deve relacionar-se efetivamente com a “[...] construção da humanidade do educando, na medida em que é pela educação que o ser humano se atualiza como sujeito histórico em termos do saber produzido pelo homem” (PARO, 2016, p. 7).

Nessa perspectiva, a participação ganha ares utópicos, porém possíveis. Para Bauman (2017), a reflexão sobre a realidade e a crença no ser humano enquanto sujeito capaz de transformar o mundo em que vive são condições essenciais para que uma utopia se torne possível na liquidez moderna. Na visão do autor, faz-se necessário que compreendamos o funcionamento inadequado do mundo, revejamos seus fundamentos na tentativa de reajustá-lo e confiemos no potencial humano para realizar as reformas que são necessárias (BAUMAN, 2017).

Assim, a participação coletiva é uma utopia possível e requer que abramos mão de nossa liberdade individual dentro de um sistema social que funciona por um viés contrário, mas que pode ser compreendido e reformado de forma a contemplar esse objetivo. Inclusive, a democratização das relações escolares é vista por Paro (2016) como uma utopia. O autor vê na gestão democrática da escola pública um projeto alcançável, porém ainda distante. A ideia de viabilizar um formato de escola que funcione com a efetiva participação de pais e mães, educadores/as, alunos/as, funcionários/as e comunidade em geral enfrenta questões sociais, históricas, políticas e culturais. Nas palavras do autor:

A participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir nas primeiras dificuldades. A maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviço pelo estado, parece estar na constatação da fragilidade de

nossa democracia liberal, que restringindo a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos que, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares (PARO, 2016, p. 23).

Há, portanto, na visão exposta acima, um quadro complexo que envolve a não participação da comunidade na escola. Participação esta que deve efetivar-se de forma ativa, na partilha do poder e na tomada de decisões. A fala do autor traz elementos que expressam a tensão entre segurança e liberdade colocada por Bauman (2003). As condições para a participação da comunidade na gestão da escola pública, expressas por Paro (2016) no trecho acima, indicam que há a necessidade de uma negociação entre os indivíduos, na qual a liberdade concedida pela busca individual das identidades deve ser um produto da segurança encontrada na ideia de comunidade.

A relevância dessa relação está, justamente, na forma como se concebe a educação escolar: um meio pelo qual as pessoas poderão se situar na sociedade como cidadãos. Os Parâmetros curriculares nacionais ressaltam essa ideia quando afirmam que:

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p. 10).

Pensar a escola dessa forma e não conceber uma relação entre ela e a comunidade é, segundo Paro (2016, p. 22), um equívoco, pois, se a unidade escolar não inclui a comunidade “corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses, que por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária”.

Nesse sentido, as ações político-pedagógicas da escola podem estar em congruência com aspectos que desaguem em um contexto educacional participativo, integrador e sincronizado com os anseios da comunidade a qual se insere. O caminho da gestão democrática, mostra-se, como uma forma eficaz para efetivar tais preceitos e combater a forma autoritária de condução das relações escolares, ainda que isto signifique trabalhar na tensão entre a ideia de segurança e liberdade, o que torna esse processo bastante difícil, mas uma utopia possível como nos lembra Bauman (2009).

Sobre imprescindibilidade de uma escola gerida por meios democráticos Melo (2012, p.138) coloca que é necessário

colocar cada estudante e cada membro da comunidade escolar em condições de ‘governar’ significa alçar cada um deles a uma posição que propicie o acesso à crítica do processo educacional, à crítica do

processo hierárquico da escola, à crítica do autoritarismo, à crítica do sistema público de educação, quando este não se adapta a esse objetivo democrático de formação de 'governantes'.

É mister que o projeto escolar esteja atrelado a um processo verdadeiramente democrático, fazendo uma "escuta sensível" dos anseios e prezando pela participação consciente da comunidade. "Se não for assim estaremos formando apenas governados [...]" (MELO, 2012, p. 139). E isso implica diretamente em um mecanismo escolar de reprodução do sistema autoritário e de sua inadequação no atendimento às demandas sociais.

Deve haver a criação de meios pelos quais comunidade e escola estejam alinhadas em seus objetivos e interesses. Para tanto, Paro (2007) destaca que as condições para uma participação ativa e democrática na escola estão relacionadas a mecanismos coletivos de participação. Dentro do rol de possibilidades o autor elenca pontos como a escolha de dirigentes escolares, a formação de colegiados, associações de pais e mestres e todas as iniciativas que estimulem um maior envolvimento de pais, mães e/ou responsáveis, estudantes, professores, professoras, gestores, gestoras e equipe técnico-pedagógica nas diversas ações e atividades escolares.

Os mecanismos coletivos de participação são de grande importância para que a comunidade participe nas decisões da escola. A partir da organização sistemática dos diversos atores escolares tem-se uma ação afirmativa no sentido da democratização e da representatividade nas decisões de cunho administrativo, político e pedagógico da instituição escolar.

Melo (2012) reconhece a importância dos atores escolares citados acima e organiza-os em dois grupos: os que exercem papéis internos na escola e os que encontram suas funções predominantemente fora dela. A democratização das relações entre comunidade e escola são fruto da qualidade da participação de seus membros. O autor afirma que:

Os membros natos da comunidade escolar podem ser divididos entre aqueles internos à escola, ou seja, cujo papel predominante ocorre no interior das relações pedagógicas, funcionais, ou da gestão da escola, e aqueles cujos papéis sociais se encontram predominantemente fora da escola. No primeiro grupo encontram-se diretores, coordenadores, professores, funcionários administrativos e operacionais e estudantes. No segundo grupo, encontram-se os pais e outros membros da comunidade organizados em associações, nas "ONGS" da comunidade, entre outras possibilidades. Esses membros participam direta e indiretamente no cotidiano ou em ocasiões especiais, das atividades escolares, e é a qualidade dessa participação que toca à questão da gestão democrática na relação entre escola e comunidade (MELO, 2012, p. 163).

Outra forma de participação levantada por Paro (2007) é a escolha dos dirigentes escolares. Essa condição é de grande relevância na construção de uma gestão democrática, pois "[...]

o diretor também se coloca como mediador entre comunidade e escola, podendo facilitar ou dificultar a entrada e a participação efetiva da comunidade na escola [...]” (MELO, 2012, p. 163). Paro (2016, p. 31) acrescenta que “[...] um diretor sem qualquer vinculação direta com os interesses dos usuários da escola [...]” é um empecilho para que as relações com a comunidade se efetivem.

É importante observar que, apesar de se constituir como um importante mecanismo que objetiva viabilizar a gestão democrática na escola, a eleição para diretor/a não é de súbito, garantia efetiva desta condição. Para Paro (2007) as chamadas, medidas democratizantes, dentre elas a escolha democrática dos dirigentes escolares, “[...] todavia, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século” (PARO, 2007, p. 3).

Esse problema está, segundo Paro (2016), relacionado a condicionantes ideológicos do autoritarismo na escola. Eleger-se democraticamente não é uma condição determinante para que o indivíduo adote posturas não autoritárias, uma vez que o comportamento individual é moldado por diversos fatores que podem reverberar em práticas escolares democráticas ou não. Sobre isso, Paro (2016, p. 32) coloca que:

[...] há que se considerar os condicionantes ideológicos do autoritarismo na escola. Tais condicionantes dizem respeito, em última análise, a todas as concepções e crenças, sedimentadas, historicamente na personalidade de cada indivíduo, que movem práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro. Em verdade, essas concepções e crenças derivam de determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos, sobre os quais é preciso refletir para termos mais clareza das atitudes que tomamos cotidianamente.

Assim, as iniciativas para que os membros comunitários efetivem sua participação no âmbito escolar devem fazer parte do cotidiano da escola e revelar-se no fazer pedagógico e nas práticas construídas ideologicamente em seu espaço. Deve haver uma tomada da democracia como valor universal que guia seu projeto político-pedagógico. Porém, Paro (2016, p. 33) assevera que “[...] a prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito essa premissa”. Se as iniciativas da escola estão pautadas no autoritarismo, a comunidade não terá espaço para exercer seu papel. Essa visão fica clara na seguinte colocação do autor:

[...] a democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. [...] Dificilmente teremos um professor agindo de forma conseqüente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária. Se a escola, em seu dia a dia, está permeada

pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas? (PARO, 2016, p. 33).

É condição importante que, dentro das propostas de uma gestão democrática, haja a participação, ou pelo menos a busca consciente por mecanismos que garantam as condições necessárias de participar para todos os atores envolvidos na educação e que esteja em congruência com os objetivos políticos e pedagógicos que fomentam transformações importantes no contexto social ao qual a escola se insere. A participação efetiva da comunidade é de extrema importância para que os diversos processos de formação do/a estudante enquanto cidadão/ã se efetivem.

Uma organização dinâmica dessas relações deve ser, de fato, considerada. A escola, ao buscar a participação ativa e democrática da comunidade, situa-se no contexto da modernidade pensada por Bauman (2003) e discutido no item anterior. A comunidade formada por uma coesão social ilibada já não cabe na conjuntura do mundo globalizado. A instituição escolar necessita lidar com esse contexto e assimilá-lo dentro de uma proposta democrática que reverbere em condições significativas para que o indivíduo atue na transformação do espaço em que vive.

2.2 AS PRÁTICAS CORPORAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA

As manifestações da Cultura Corporal se constituem como conteúdo da Educação Física escolar (BNCC, 2018). A partir de abordagens progressistas e da sistematização de cada Prática Corporal o/a estudante tem a oportunidade de acessar uma dimensão do conhecimento e ressignificar suas experiências. Os conteúdos vinculados à Educação Física como danças, jogos e brincadeiras, lutas, esportes, temas relacionados à saúde, entre outros, compõe o rol de saberes que podem instrumentalizar o/a discente para lidar com diversos aspectos de sua vida. A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2018), ressalta que as Práticas Corporais exprimem um conhecimento único e propicia aos/as estudantes oportunidades de aprendizagem ligadas a diversos aspectos de sua corporeidade. O documento ressalta que as experiências com as Práticas Corporais na escola é um importante meio de construção do conhecimento e de percepção do mundo e de si mesmo (BNCC,2018).

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica,⁶ é a

⁶ A obrigatoriedade da Educação Física enquanto componente curricular é garantida no 3º parágrafo do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Abaixo excerto da respectiva lei.
§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: I –

disciplina responsável por tratar pedagogicamente as Práticas Corporais no âmbito da escola. E como tal, tem autonomia em suas abordagens e não se configura, como um mero meio para aprender conteúdos ou como apoio a outras disciplinas. A Educação Física possui diversas possibilidades e os processos ligados a ela oferecem uma via de ensino-aprendizagem bastante singular no âmbito da escola. De acordo com a BNCC (2018):

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Apesar disso e dos aspectos já discutidos, a escola ainda funciona sob a égide de uma educação formal, guiada por pedagogias tradicionais, o que Charlot (2009) chama de forma escolar. Nessa perspectiva, o lugar da Educação Física e, conseqüentemente das Práticas Corporais na escola, é questionado e confrontado de diversas maneiras, seja na desvalorização do componente curricular, na falta de espaços ou materiais propícios à sua realização. Nesse tipo de educação preza-se pelo “disciplinamento dos corpos” (CHARLOT, 2009, p. 234). A escola é “por definição, “ [...] um lugar afastado da agitação e da pressa cotidianas (CHARLOT, 2009, p. 234).

Nessa perspectiva a Educação Física é vista como algo que subverte a ordem, uma vez que o corpo é pensado pela escola como um obstáculo para aprendizagem dos saberes científicos. A própria BNCC (2018) coloca que as abordagens em Educação Física não se restringem a racionalidade dos saberes científicos que normalmente orientam as práticas na escola.

E nesse intuito, por diversas vezes o ensino das práticas corporais fica limitado por fatores intrínsecos ao processo de educação formal. É de fundamental importância que se entenda a Educação Física como um componente curricular que possui suas peculiaridades e que como educação possui um papel relevante, por vias específicas, na formação do/a estudante. De acordo com Charlot (2009), o trabalho com as Práticas Corporais, a partir de uma visão progressista afirmar que “a Educação Física é educação, sem deixar de ser física, quando ela possibilita ao aluno aprender o seu corpo (e não apenas o movimento), em vários contextos e situações intersubjetivas” (Charlot, 2009, p. 243).

que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole. (BRASIL, 2017, p. 20)

É importante ressaltar que, na concepção do estudioso citado, o corpo é o corpo-sujeito, que é constituído em uma relação com o mundo e consigo mesmo. O entendimento desse corpo é que traz a emancipação do/a estudante. As Práticas Corporais podem ser vivenciadas e experimentadas, em uma perspectiva progressista, como formas de potencializar um processo crítico e emancipatório no qual o/a estudante poderá entender-se como corpo-sujeito. A Educação Física vista nesses moldes, desagua em uma série de possibilidades. Charlot (2009) coloca que:

[...] Na Educação Física, pode-se trabalhar o corpo público e o corpo privado, o corpo alegria e o corpo tristeza, o corpo raiva e o corpo carinho, o corpo amor e o corpo morte, o corpo atleta e o corpo aleijado, o corpo da modelo e o corpo da freira, o corpo que corre, salta e o corpo água, o corpo que colabora e o corpo que compete, etc. Em certos momentos, pode-se prender o corpo em normas e, em outros, libertá-lo de qualquer constrangimento. Pode-se jogar futebol conforme as regras e, de repente, cancelar uma das regras e, paulatinamente, todas. Pode-se, ainda, trabalhar o seu corpo para sentir-se mais sadio ou mais bonito ou mais forte, variando e comparando os modos de assim vivenciar o seu corpo [...] (Charlot, 2009, p. 245).

A partir dessas discussões fica claro que as práticas corporais, enquanto conteúdo da Educação Física, constituem-se como uma forma legítima de construção do conhecimento do/a estudante. E que, apesar de estarem inseridas em um contexto educacional, que ainda funciona em uma perspectiva tradicional, sua abordagem na escola, quando foge a esse contexto, é de grande relevância para contribuir com o/a estudante em sua formação cidadã.

Partindo desses pressupostos é que entendemos que é de grande relevância que escola e comunidade tracem um diálogo no sentido de estabelecer condições mais significativas de ensino. As práticas corporais, por carregarem em sua constituição marcas próprias da comunidade e do cenário em que são produzidas, revelam-se como vias importantes, que podem se constituir como elementos de aproximação entre escola e comunidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de iniciar as discussões e caminhos metodológicos adotados para este trabalho, é importante destacar que, a problemática desta pesquisa foi levantada inicialmente em uma unidade escolar do município de Alcobaça – BA e que, devido a um processo de remoção para um novo local de trabalho - uma escola no município de Prado – BA - e a constatação de um contexto semelhante ao anterior, em que a participação comunitária é bastante frágil e há a ausência de mecanismos que visem garantir esse aspecto, optamos pela continuidade da investigação.

Vale destacar que, o fato de diferentes realidades apresentarem problemas semelhantes, maximiza a noção de que os problemas relacionados à participação comunitária são comuns a outros contextos. A possibilidade de extrapolar os resultados e percepções obtidas a partir das intervenções que serão apresentadas representa uma condição bastante importante de contribuição com o meio educacional para o enfrentamento do problema.

A opção metodológica para a realização desta pesquisa traz princípios característicos do método da pesquisa-intervenção. Os apontamentos teórico-metodológicos fornecidos por esse referencial viabilizam uma análise conjunta do objeto e de seus desdobramentos. De acordo com Sato (2008) a pesquisa-intervenção funda-se em um processo contínuo de negociação entre todos os atores envolvidos na pesquisa e seus resultados são fruto de uma abertura ao contexto e suas particularidades sociais, culturais, econômicas, etc.

Os princípios norteadores da pesquisa-intervenção se vinculam a um processo de investigação das “[...] coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico[...].” (AGUIAR; ROCHA, 2003, p. 66). Além disso, as aspirações deste tipo de pesquisa ampliam o enfoque das pesquisas participativas já que, “[...] enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social [...]” (AGUIAR; ROCHA, 2003, p. 67).

Pensar a participação coletiva e a democratização das ações escolares é, justamente trabalhar com a ideia de um processo de negociação constante entre os pares. O enfrentamento da problemática levantada requer necessariamente uma interação concreta entre todos os sujeitos envolvidos. De acordo com Miranda *et. al.* (2016) o método da pesquisa-intervenção enquadra-se no rol de pesquisas participativas “[...] que têm como proposta a interpelação de grupos sociais na busca de alternativas para as situações vividas, envolvendo um processo de compreensão e transformação da realidade” (p. 247). Aliás, este é outro aspecto que justifica a opção pelo trabalho com os princípios da pesquisa-intervenção. A reflexão, análise e transformação da própria prática pedagógica

fazem parte, de forma bastante abrangente, do programa de mestrado profissional ao qual estou vinculado.

Este tipo de pesquisa assenta-se também no tripé ação-reflexão-ação. Moraes (2014) afirma que a proposta de pesquisar/intervir em uma determinada realidade faz com que a dinamização da pesquisa seja ditada pela construção conjunta dos dados e resultados. “Não se trata de ‘ir a campo’ para comprovar certezas prévias [...] é preciso colocá-las no território da imprevisibilidade, e, portanto, fazê-las também passíveis de transformação” (MORAES, 2014, p. 7).

Nesse contexto, as ações propostas podem estar pautadas em aspectos inerentes aos participantes e suas diversidades. O trabalho docente com os jovens do Ensino Médio segue a mesma tendência. Considerar as juventudes e sua multiplicidade de fatores é essencial para o processo de construção de uma educação de qualidade e para a democratização da escola. Aguiar e Rocha (1997) ressaltam que a pesquisa-intervenção requer, justamente que se compreenda o sujeito como produto/produtor das práticas sócio históricas. De acordo com as autoras, na pesquisa-intervenção:

[...] a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática - variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno” (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97).

Para tanto, faz-se necessário que as diversas realidades trazidas pelos/as participantes da pesquisa sejam consideradas nas proposições, planejamentos e intervenções. Aliás, Moreira (2008) coloca esse fator como um dos principais balizadores da pesquisa-intervenção: a consideração das realidades sociais e cotidianas como forma de transformar para conhecer, uma vez que de acordo com Aguiar e Rocha (2003, p. 71) a pesquisa-intervenção não visa a “mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto”.

Partindo dessa ideia é que tomamos como ponto de partida desta investigação a busca pela compreensão das juventudes que frequentam a escola na qual se dará a pesquisa. Como intervenção inicial foram aplicados 600 questionários⁷ de caráter socioantropológico aos/as

⁷ No total foram aplicados 600 questionários, divididos entre o público participante da pesquisa. Desse total, 412 foram respondidos pelos/as estudantes, 152 pelos/as responsáveis e 36 pela equipe

estudantes, pais, mães e corpo técnico-pedagógico da escola. A aplicação deste instrumento se deu de diferentes formas e em diferentes momentos: os/as discentes responderam às questões (em questionário impresso) durante as aulas de Educação Física e levaram as cópias referentes aos questionários direcionados aos pais, mães e responsáveis para casa com posterior devolutiva; o corpo técnico-pedagógico respondeu às perguntas impressas durante o intervalo das aulas.

As questões objetivaram conhecer o perfil do público pesquisado, mapear suas práticas corporais, compreender seus anseios em relação a escola e averiguar sua disponibilidade para lidar com um *blog*, pensado previamente como uma ferramenta que possibilitaria a participação da comunidade e dispararia as análises. Através dos questionários foi possível perceber diversas nuances da juventude que frequenta a instituição, assim como a visão de pais, mães, professoras, professores, funcionários e funcionárias acerca da participação da comunidade na escola. Como já observado anteriormente, alguns desses dados foram utilizados no item anterior, para a caracterização da escola, outros aspectos suscitados por esta intervenção aparecerão ao longo do texto como elementos essenciais para o fomento dos debates propostos.

É importante ressaltar aqui que, o *blog*, como uma estratégia inicialmente pensada como um produto e como uma via de participação da comunidade nas ações escolares e vice-versa teve de ser descartada. A utilização desta ferramenta foi pensada previamente pela forma como ela se apresenta. Para Gutierrez (2003) o *blog* possui configurações que permitem uma maior participação dos usuários na sua produção.

A dinamicidade na divulgação de informações permitida pelo *blog* seria de grande relevância para atender perspectivas pautadas na ideia da participação ativa e da colaboração dos alunos/as em todo o processo de pesquisa. Os *blogs* “[...] são aplicativos fáceis de usar que promovem o exercício da expressão criadora, do diálogo entre textos, da colaboração” (GUTIERREZ, 2003, p.12). Além disso, eles [...] “possuem historicidade, preservam a construção e não apenas o produto (arquivos); são publicações dinâmicas que favorecem a formação de redes” (p.12).

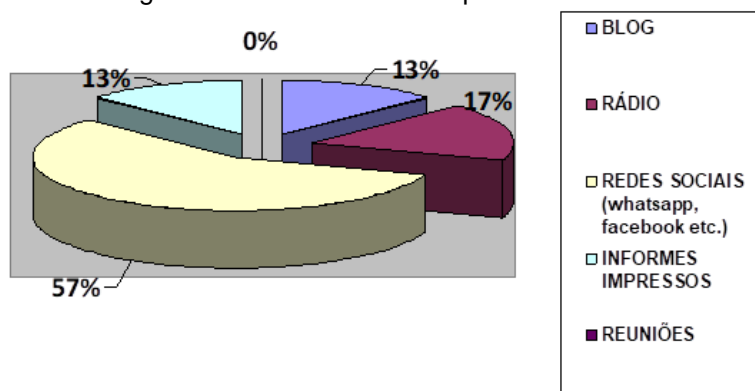
Apesar de fazer parte da cultura juvenil e de possuir características importantes para fomentar a criação de mecanismos de participação coletiva e democrática, a ideia de produção do *blog*, enquanto ferramenta de análise e produto desta pesquisa, foi descartada. A opção por trabalhar com essa ideia foi inviabilizada ao constatar que, a maioria dos/as estudantes e de seus responsáveis apontaram no questionário sócio-antropológico que não possuem computador com internet em casa e que outras ferramentas de comunicação

seriam mais interessantes. Outro fator que pesou nessa decisão foi o fato de a escola onde atuo não fornecer sinal de *wi-fi* de qualidade para que os/as estudantes possam acessar, alimentar e participar ativamente na produção do blog.

Quando questionados se possuíam computador com acesso à internet em casa, grande parte dos/as estudantes, 72% deles, responderam que não. Apenas 28% dos/as jovens pesquisados/as indicaram que possuem este aparato tecnológico em suas residências. Apesar de vivermos na sociedade da informação e da popularização das mídias sociais, há uma parcela muito grande de famílias que não possuem computador com acesso à internet em casa. Esse contexto pode ser analisado sob diferentes perspectivas, como por exemplo, o fator econômico, em que as baixas condições financeiras não permitem a contratação de um serviço de internet banda larga ou a popularização dos *smartphones*, que podem substituir o uso de computadores em algumas funcionalidades e oferecem um serviço de internet mais barato.

Embora já tivéssemos pensado uma ferramenta para balizar as atividades da pesquisa e disparar as análises, foi perguntado também aos jovens quais seriam suas sugestões e preferências para que a escola se comunicasse melhor com a comunidade. Os dados apontaram que, na visão da maioria dos/as jovens, 57% deles, a utilização das redes sociais se configura como o melhor meio de promover uma comunicação mais eficaz entre escola e a comunidade.

Gráfico 1 - Sugestões dos/as estudantes para os meios de comunicação entre escola e comunidade



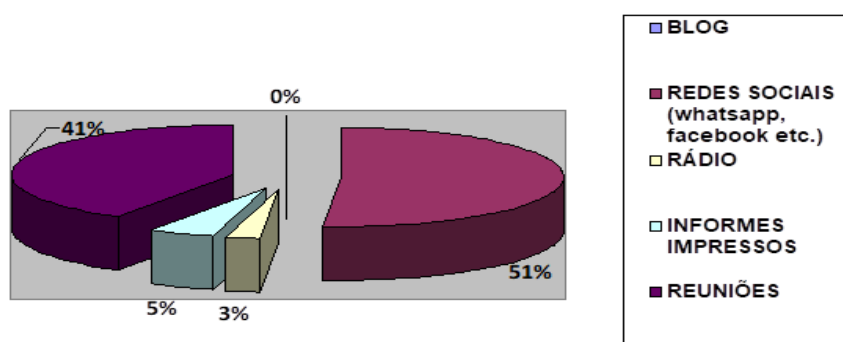
Fonte: elaborado pelo autor

Apesar de uma parcela dos/as estudantes (13%) mostrarem disponibilidade para com a ferramenta, a utilização do *blog*, como um importante elemento da pesquisa, foi inviabilizada por questões estruturais. Além de não possuírem condições de acesso em casa, a escola também não oferece aos/as estudantes sinal internet de boa qualidade e nem computadores, o que dificultaria bastante o trabalho com o *blog*, uma vez que o mesmo

seria construído coletivamente e alimentado pelos/as próprios/as discentes.

A ação de repensar as intervenções perpassou também pelo conhecimento da opinião das mães, pais ou responsáveis e do corpo docente da escola. De forma semelhante, esses sujeitos foram provocados a fornecer, em suas visões, quais os melhores meios de comunicação entre comunidade e escola. Os dados referentes a esse público indicaram que, entre os/as responsáveis:

Gráfico 2 - Sugestões dos pais, mães ou responsáveis para os meios de comunicação entre escola e comunidade

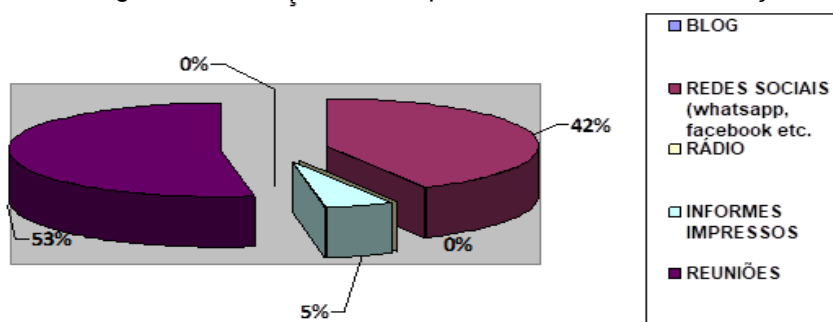


Fonte: elaborado pelo autor

Mais uma vez as redes sociais aparecem como o canal/ferramenta mais eficaz para que a comunicação entre escola e comunidade se faça de maneira satisfatória. A facilidade com que operamos os aplicativos e a velocidade na disseminação de informações são fatores que reafirmam o potencial das redes sociais nesse intuito, como indicado por 51% das respostas. Porém, houve também uma grande parcela de pais, mães e/ou responsáveis (41%) que indicaram como opção para a participação a realização de reuniões.

Já nas respostas do corpo docente da escola encontramos o seguinte quadro:

Gráfico 3 - Sugestões do corpo docente para os meios de comunicação entre escola e comunidade



Fonte: elaborado pelo autor

As perspectivas dos professores, professoras, gestores e gestoras para o fomento de meios para a participação coletiva, indicaram que as redes sociais (42%) e as reuniões (53%) são os melhores meios para se estabelecer uma comunicação entre escola e comunidade. Entre

os professores/as e corpo técnico-pedagógico da escola, as reuniões ainda continuam sendo a forma mais eficiente de comunicação/participação comunitária.

Após essa avaliação, a opção foi pelo trabalho com as redes sociais, especificamente o aplicativo *Whatsapp*. A ideia surge justamente pela facilidade com que esse aplicativo opera nos *smartphones* dos/as jovens e pela adesão dos mesmos aos serviços oferecidos. Além disso, o aplicativo pode se constituir como uma forma bastante eficiente de melhorar a comunicação entre escola e comunidade. O fato de oferecer a opção de dispor as informações de forma imediata e de estender o alcance das mesmas a um maior número de pessoas seria uma forma de diminuir as dificuldades de comunicação e de proporcionar canais de acesso a uma via de participação. Portanto, o trabalho com as mídias sociais é tido aqui como uma ferramenta valiosa na busca pelo enfrentamento da problemática levantada.

Os suportes que esta plataforma oferece são bastante amplos e possuem nuances bastante interessantes para que as análises possam ser realizadas. Outro ponto que influenciou a decisão pela utilização do *Whatsapp* como parte da intervenção foi a facilidade com que esses aplicativos operam nos *smartphones* das pessoas e a desenvoltura das mesmas para com essa ferramenta. O fácil acesso foi um ponto primordial para que decidíssemos pela utilização deste aplicativo como forma de disparar elementos que possibilitam a participação.

Mesmo sem internet banda larga de boa qualidade, os/as discentes conseguem acessar os aplicativos através da rede móvel de internet. Cabe ressaltar também que, a maior parte da equipe da unidade escolar utiliza as redes sociais no dia a dia. Essa afirmação é possível, pois a maioria dos/as funcionários/as está presente em um grupo de *Whatsapp* criado para informes e discussões acerca da escola.

É importante colocar que o uso das redes sociais, nas perspectivas desta pesquisa, será feito de uma forma crítica e reflexiva. A adoção destas ferramentas como estratégias de aproximação entre escola e comunidade será realizada de maneira que os atores envolvidos possam se conectar a partir de objetivos e interesses comuns. O uso dos aplicativos e seus desdobramentos obedecerão a uma série de orientações planejadas, como ações consultivas, informativas e interativas, nas quais a comunidade pode opinar, expressar suas opiniões e influenciar algumas decisões importantes durante o processo de pesquisa.

A definição das ações que serão descritas mais à frente se deu necessariamente a partir da análise dos questionários aplicados. Outro ponto importante desta etapa foi a percepção de que, ao serem questionados sobre as Práticas Corporais realizadas na comunidade, os/as estudantes demonstraram estranheza para responder à questão, e conseqüentemente,

dificuldades para descrever ou sinalizar algo dentre as opções oferecidas.

Acredito que, apesar de exposta, durante as aulas de Educação Física e no momento da aplicação do questionário o conceito de práticas corporais não ficou claro o suficiente para que os/as jovens estudantes explicitassem suas ideias. A partir dessa constatação, foi que decidi expandir as ações para que houvesse um mapeamento mais coerente das práticas corporais comunitárias, uma vez que esses dados nortearam as ações que deram o tom da pesquisa.

No intuito de coletar com mais eficácia esses dados, foi pensada e implantada uma estratégia de registro das Práticas Corporais realizadas pelos discentes e familiares por meio de fotografias. A atividade ocorreu durante as aulas de Educação Física e teve início com um trabalho interdisciplinar juntamente com o professor do componente curricular Artes.

Surge daí a ideia de trabalhar com fotografia digital como uma linguagem que faz parte do universo juvenil. A partir dos *smartphones* os/as estudantes registraram com facilidade momentos de Práticas Corporais diversas. As orientações partiram inicialmente de um trabalho conjunto com o professor de Artes da escola, uma vez que o mesmo possui experiência nas atividades que envolvem fotografia. Para tanto, foi organizado um cronograma de trabalho no qual as aulas de Artes e Educação Física aconteciam conjuntamente. A maior dificuldade para articular esta ação foi convencer os outros professores/as e a gestão da escola a ceder espaço para a realização da atividade, uma vez que seria necessária a alteração pontual de alguns horários.

Porém, depois de um grande debate e de expor os motivos e benefícios da atividade, com sustentação na ideia da interdisciplinaridade, o espaço foi concedido e as ações puderam transcorrer como planejadas. Inicialmente, foi feita uma sensibilização com relação ao uso das fotografias como uma forma de linguagem. O professor de Artes conduziu uma série de exercícios práticos que mostravam aos/as estudantes técnicas diversas de registro do movimento. A partir daí foi trabalhado a ideia de Práticas Corporais e as nuances suscitadas por esse conceito.

O tema foi exposto e discutido em uma roda de conversa. E, com o apoio de vídeos, os/as discentes tiveram a oportunidade de compreender melhor o conceito de Práticas Corporais. A partir daí foi solicitado como atividade das disciplinas de Artes e Educação Física que os mesmos registrassem as Práticas Corporais feitas nas comunidades onde moram. Foi explicitado também que as fotografias serviriam mais tarde para a realização de um festival na qual premiaríamos os autores das melhores fotos. A recepção da ideia foi bastante positiva e os/as estudantes mostraram disponibilidade para realizar a tarefa.

A entrega dos registros fotográficos realizados pelos/as estudantes foi bastante intensa e girou em torno de 278 fotos, uma vez que permitimos a realização da atividade em dupla ou trio já que muitos alunos moram na mesma localidade. A análise inicial das fotografias já revelou algo bastante diferente do que foi exposto nos questionários. A variedade de Práticas Corporais apresentadas nas fotos foi muito maior do que as apontadas pelos/as discentes no instrumento anterior.

Enquanto nos questionários apareceram basicamente práticas da comunidade ligadas a esportes como futsal, as fotos trouxeram uma variedade de Práticas Corporais. Capoeira, zumba, jiu-jitsu, danças ligadas a igreja e esportes coletivos apareceram de forma recorrente nas fotos. A partir dos dados coletados com esta atividade, foi possível ter uma ideia mais abrangente das Práticas Corporais que os/as alunos/as realizam.

A próxima etapa envolveu a organização do festival de fotografias. Todas as fotos foram reveladas e expostas em formato de varal. Os/as estudantes, puderam conhecer nuances da comunidade. O processo envolveu a exposição do varal fotográfico e a organização dos estudantes para apreciação do mesmo. Durante as aulas de Educação Física, as turmas eram orientadas a comparecer no pátio onde as fotos estavam expostas e após contemplarem as mesmas, sinalizarem de forma escrita (uma espécie de votação) quais Práticas Corporais da comunidade eles/elas gostariam de ter contato nas aulas de Educação Física. Esta ação já se revela como uma forma de inclusão dos aspectos da comunidade na instituição escolar.

Essa estratégia foi adotada como forma de garantir um processo democrático na construção das ações e intervenções da pesquisa. Considerar as preferências, afinidades e anseios dos jovens na construção do planejamento é essencial para que os mesmos se envolvam nas aulas. Dos/as 454 estudantes que participaram dessa ação, 346, ou 76% deles, apontaram que as Práticas Corporais que deveriam ser tematizadas nas aulas de Educação Física eram a capoeira, o jiu-jitsu e zumba.

A partir dessa informação foram organizadas e planejadas oficinas que tematizaram tais práticas corporais, apontadas pelos/as estudantes como sendo as mais interessantes para eles/as. Optamos aqui pelo trabalho com três oficinas temáticas, nas quais o jiu-jitsu, a zumba e a capoeira foram abordadas nas aulas de Educação Física. As oficinas foram pensadas a partir da participação coletiva. Todas as ações desenvolvidas durante esta etapa do processo foram planejadas para que as Práticas Corporais da comunidade fizessem parte da ação escolar.

Houve um desenvolvimento sistematizado dos temas e a participação efetiva de representantes da comunidade de tais práticas corporais. As oficinas foram ministradas por

peças que possuem representatividade⁸ na comunidade desenvolvendo trabalhos ligados às práticas corporais que seriam abordadas. O fato de permitir, que pessoas que possuem uma forte ligação com a comunidade integrem as atividades e percebam as possibilidades de participação na escola é um ponto importante desta pesquisa. As práticas corporais apontadas pelos estudantes, em um processo democrático de construção das estratégias, representam elementos que podem articular a aproximação entre escola e comunidade.

Outro fator que permitiu a participação da comunidade foi viabilizado por meio das mídias sociais e dos registros – fotos, vídeos etc. – coletados durante as atividades. Os diversos atores comunitários, pais, mães e responsáveis foram provocados através do envio sistemático de mensagens via *Whatsapp* em que as ações desenvolvidas eram descritas e suas opiniões acerca delas coletadas. Para tanto, foram criadas listas de transmissão, recurso presente no aplicativo que permite o envio de uma mesma mensagem para um grande número de contatos.

As listas de transmissão foram bastante úteis na efetivação do processo. A partir de um levantamento feito na base de dados da secretaria da unidade escolar, foi possível coletar o contato de 432 dos 483 responsáveis pelos/as estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino. Compuseram também as listas de transmissão os contatos do corpo técnico-pedagógico da escola. Essa estratégia permitiu uma comunicação facilitada com os participantes a partir do envio de informações e registros dos eventos realizados, pesquisas de opinião etc.

As oficinas temáticas, ministradas por membros da comunidade ocorreram nos turnos matutino e vespertino e envolveram estudantes das diferentes turmas e séries do Ensino Médio. As ações foram planejadas e desenvolvidas como sequências didáticas. Os membros da comunidade apresentaram a ideia e as propostas foram sendo construídas de forma a ganhar ares mais pedagógicos, uma vez que as abordagens ocorreriam na escola. Foi necessário também uma adequação na rotina e tempos escolares para que tudo ocorresse de maneira contínua e satisfatória, sem quebras das sequências planejadas.

Após a realização de cada oficina foi enviado aos contatos das listas de transmissão pequenos informativos com fotos e registros das atividades realizadas, com o intuito de sensibilizar pais, mãe se responsáveis, uma vez que as práticas que estavam sendo tratadas, fazem parte da realidade da comunidade. Além disso, os/as estudantes foram provocados/as a refletirem sobre as ações vivenciadas e sua ligação com as questões de participação a partir de debates e avaliações escritas. Essas estratégias visaram mobilizar

⁸ A representatividade é compreendida aqui como uma característica dos indivíduos que desenvolvem projetos/atividades com as Práticas Corporais e conseguem, por meio delas, promover uma mobilização dos membros da comunidade

os/as participantes e conhecer suas concepções para planejar as ações que seguiram.

A próxima etapa consistiu na realização de uma gincana temática que envolveu, além de outras atividades, ações a partir das práticas corporais que foram tematizadas nas oficinas. A ideia central do evento, relacionada a esta pesquisa, foi a utilização das próprias Práticas Corporais como elementos de aproximação entre escola e comunidade. Foram elaboradas provas em que os pais, mães e responsáveis deveriam participar realizando as Práticas Corporais trabalhadas juntamente com os/as estudantes.

Essa ação foi importante para compreender a visão dos/as responsáveis acerca da participação. Compareceram ao evento um total de 263 responsáveis. Essa contabilização foi possível a partir dos registros coletados na entrada da escola como contato telefônico, documento de identificação e nome e turma do/a estudante pelo/a qual era responsável. Com o término desta ação, partiu-se para a realização da avaliação e das análises acerca dos entraves e possibilidades que o trabalho com as práticas corporais ofereceu.

O processo citado acima teve início com o envio de um questionário para os 263 contatos coletados no dia da gincana. Mais uma vez as listas de transmissão do *Whatsapp* foram úteis e eficazes e permitiram com que pais, mães e responsáveis expressassem suas opiniões acerca das estratégias utilizadas para viabilizar a participação. Do total de mensagens enviadas recebemos o retorno de 223 respostas. Outros instrumentos que auxiliaram na compreensão da realidade foram os dados e debates produzidos pelos/as estudantes durante as oficinas. As contribuições orais foram registradas em áudio e transcritas para o diário de campo. Houve também a provocação para que os/as estudantes opinassem de forma escrita. Ao total foram analisados 102 textos em que os/as estudantes colocavam suas percepções acerca das atividades.

Além disso, foi realizada uma entrevista com os membros da comunidade que ministraram as oficinas. O intuito foi compreender suas visões acerca da escola e do processo de participação após as ações implementadas. Os dados referentes ao corpo-técnico pedagógico da unidade escolar foram registrados em diário de campo, construído ao longo a pesquisa. Os dados produzidos pelos diversos atores/atrizes do processo foram organizados em um agrupamento semântico, categorizados pela recorrência dos elementos que suscitavam e analisados, portanto, a partir de alguns elementos da análise de conteúdo (BARDIN, 2008).

Assim, a construção do texto se deu de forma a apresentar tais elementos de forma sistematizada, trazendo à baila as discussões e reflexões sobre os entraves e possibilidades de participação comunitária a partir da experiência com as Práticas Corporais. Vale destacar que, com o intuito de manter o sigilo dos/das participantes da pesquisa, a autoria das vozes

enunciadas ao longo do texto, foi feita com base na organização de grupos de fala. Os sujeitos foram agrupados em segmentos conforme suas posições, funções e cargos na comunidade escolar. Essa estratégia foi pensada conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Grupos de fala

Grupos de Fala	A quem se refere	Como serão nomeados
Estudantes	Discentes da escola pesquisada	Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3 etc.
Membros da comunidade	pais, mães ou responsáveis e demais membros da comunidade;	Responsável 1, Responsável 2, Responsável 3 etc.
Corpo técnico-docente	professoras/es, cantineiras/os, e demais funcionários/as da equipe técnica;	Professor 1, Professora 2, Secretaria 1, Canteiro 2,
Equipe gestora	gestores/as e coordenadores/as pedagógicos.	Gestora 1, Gestor 2, Gestor 3 etc.

Fonte: elaborado pelo autor

De posse dessas informações, a questão da participação foi pensada coletivamente e construída a partir das perspectivas levantadas, como veremos no capítulo seguinte. O trabalho com as Práticas Corporais e as ferramentas utilizadas para potencializá-lo foram articuladas de maneira a considerar as nuances apresentadas pelo público pesquisado. Conhecer a concepção de cada segmento é, de fato muito importante e já se caracteriza como uma via de participação. As Práticas Corporais compõem esse escopo de forma a oferecer elementos para compreender os fatores da não participação comunitária e os caminhos possíveis para a resolução deste problema. É importante destacar que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo sob o CAAE 30121919.9.0000.5542 e parecer número 4.088.529.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

As ações desenvolvidas e apresentadas nesta pesquisa foram realizadas em uma escola pública de Ensino Médio, situada no município de Prado, interior da Bahia. A cidade, pertencente à Costa das Baleias, tem uma população estimada pelo IBGE em 2017 de 23.376 habitantes e tem como principais fontes de renda a pesca e o turismo. Seu patrimônio histórico-cultural está ligado a aspectos folclóricos e religiosos. São comuns manifestações como: capoeira, danças afro-brasileiras, atividades relacionadas a pesca entre outras práticas corporais em que as tradições da cidade ficam em evidência.

As principais fontes de renda giram em torno da produção pesqueira e das ações relacionadas ao turismo. Geralmente os jovens estudantes, se envolvem em atividades desse teor. Parte dos alunos realiza trabalhos temporários na chamada “alta temporada”

como forma de complementar a renda familiar. É bastante comum que, de novembro a fevereiro os jovens consigam trabalho em restaurantes, cabanas de praia, supermercados, atividades de guias turísticos, salva-vidas, lava-jatos etc.

Imagem 1 - Porto de Prado/Palácio do Turismo Prefeito Orlando Sulz de Almeida



Fonte: arquivo pessoal do autor

Ao término desse período, boa parte dos/as jovens estudantes voltam a sua condição anterior e alguns passam a realizar trabalhos alternativos e esporádicos. Esse quadro é expresso nas diferentes e desiguais condições socioeconômicas que se agravam em nosso país. Segundo Nagamine (2009) citado por Souza e Paiva (2012, p. 358) o fato da entrada prematura no mercado de trabalho e a ocupação informal agrava as condições de exclusão decorrentes das desigualdades sociais.

Os dados produzidos acerca do público jovem que frequenta a escola subsidiam a ideia de que boa parte dos estudantes possui condições socioeconômicas baixas. Um relatório gerado pelo Sistema de Gestão Estudantil do Estado da Bahia acerca do número de discentes beneficiários do Programa Bolsa Família, revelou que 42% dos 483 estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino recebem o benefício. Esse índice revela que a escola recebe um público, que em boa parte, possui carências econômicas e sociais.

Durante as aulas de Educação Física e em outras atividades da escola, por exemplo, as desigualdades socioeconômicas manifestam-se com bastante clareza. Recordo-me que em uma das aulas, realizamos um passeio pelas ruas do centro da cidade para ilustrar as discussões sobre os benefícios da caminhada. Em diversos momentos alguns alunos/as mostravam desconhecer pontos importantes da cidade e exprimiam um sentimento de revolta ao dizer que todas os estabelecimentos comerciais daquela localidade eram “lojas de rico”, já outros demonstravam-se familiarizados com aquele ambiente.

Outro ponto bastante importante citado frequentemente pelos jovens é a pretensão de deixar a cidade ao final dos estudos. Uma parcela expressiva deles, ao término do Ensino Médio, muda-se para os municípios vizinhos para exercer funções profissionais. De acordo com os relatos informais realizados pelos mesmos, esse fato está ligado ao desejo pela independência e por condições de vida mais dignas.

Todos esses fatores permeiam os processos na unidade escolar e conferem diferentes significações e sentidos para o processo de escolarização. De acordo com pesquisa realizada por Leão (2006), os jovens que possuem condições econômicas menos favorecidas traçam trajetórias próprias sobre seu processo educativo, “[...] diante das desigualdades sociais e culturais vividas em seu meio social, eles elaboram e constroem um modo próprio de se relacionar com o universo escolar (LEÃO, 2006, p. 34).

O autor ainda coloca que, para os jovens que possuem condições financeiras menos favoráveis, o mundo do trabalho torna-se mais atrativo que a escola e passa a disputar espaço com o processo de escolarização. Os questionários trazem dados que expressam essa realidade dentro do contexto já explicitado, em que os jovens pradenses costumam exercer atividades remuneradas somente na “alta temporada”, período em que o comércio da cidade se fortalece e ganha ares econômicos mais rentáveis.

Imagem 2 - Cabanas de praia/Praça de alimentação



Fonte: arquivo pessoal do autor

A escola na qual ocorreu a pesquisa funciona em 3 turnos, atende em torno de 600 estudantes, oferece Ensino Médio regular e EJA. Por ser a única escola na sede da cidade com essa modalidade de ensino, a instituição é responsável por acolher a maioria dos/as jovens do município. A faixa etária dos/as estudantes do ensino regular varia entre 13 e 18 anos. Grande parte são filhos/as de pescadores e comerciantes. Além disso, é bastante

comum também o trabalho dos/as jovens em cabanas de praia e atividades afins.

No geral, o colégio conta com uma estrutura inadequada ao desenvolvimento das aulas de Educação Física. Quadra esportiva sem cobertura falta de materiais didáticos etc. Atualmente, na instituição atuam 38 servidores entre professores/as funcionários/as técnicos/as e equipe gestora. É importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico da instituição se encontra desatualizado e não traz dados sobre a realidade atual da escola.

Imagem 3 - Quadra esportiva da escola



Fonte: arquivo pessoal do autor

O PPP traz dados do ano de 2012 e faz referência à estrutura de funcionamento da unidade escolar naquele ano. O texto não traz considerações sobre a participação coletiva e não cita as formas metodológicas pelas quais foi construído. Há apenas uma descrição dos nomes e funções dos membros do colegiado escolar daquela época. O documento enfatiza também que já naquele ano, a escola, devido aos seus problemas estruturais e pedagógicos, sofria uma defasagem em relação às mudanças e inovações que a Educação brasileira vinha sofrendo. Atualmente a escola vivencia problemas relacionados a aulas vagas, falta de merenda e estrutura defasada. As grandes mudanças nas formas de ensino propostas no país têm sido implantadas de maneira bastante rasa e assimiladas com dificuldade por grande parte da comunidade escolar.

Imagem 4 - Unidade escolar pesquisada



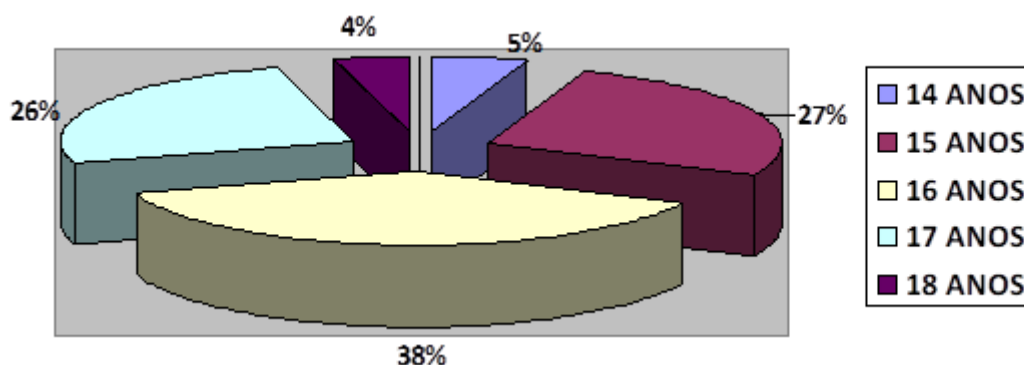
Fonte: arquivo pessoal do autor

Enquanto professor de Educação Física em uma escola de Ensino Médio, no município de Prado, no interior da Bahia, percebo o quanto este público desenvolve relações conflituosas e permeadas por uma necessidade de se encaixar nos moldes do mercado. Esse quadro fica bastante claro em simples conversas com os jovens estudantes. Alguns relatam desgostar da cidade justamente por conta da falta de oportunidades de emprego e de condições mais atrativas para eles. O enfoque em políticas públicas que beneficiem este grupo social é ainda bastante frágil na cidade, que se destaca no cenário econômico pelas atividades turísticas e de pesca.

No intuito de apresentar um panorama mais conciso sobre as diversas nuances do público usuário/a da unidade escolar, na qual se deu a pesquisa, aplicamos questionários de caráter socioantropológico que forneceram indícios importantes para a compreensão da realidade e o fomento das ações metodológicas adotadas durante o processo investigativo. Parte dos dados produzidos por essa intervenção serão utilizados para a caracterização da escola.

Uma das questões direcionada aos/as jovens estudantes referiu-se à faixa etária apresentada por este público. Quanto a esta dimensão, os dados produzidos pelo público jovem da escola, mostrou que a maioria dos/as discentes, apresenta-se dentro do que é considerado adequado para idade/série no Ensino Médio. Um baixo índice de estudantes apresenta distorção entre a faixa etária e a série que cursam. O gráfico abaixo mostra que:

Gráfico 4 - Idade dos estudantes



Fonte: elaborado pelo autor

O quadro acima revela que a maioria dos/as estudantes da unidade escolar estão dentro das expectativas de faixa etária preconizadas para o Ensino Médio, uma vez que os/as jovens que possuem idade igual ou superior a 18 anos, e que não completaram os estudos dessa etapa da Educação Básica, normalmente, são encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos.

A segunda questão objetivou verificar o percentual de jovens que trabalham. Nessa dimensão, os dados mostraram que 30% dos/as estudantes exercem atividades empregatícias enquanto 70% deles/as declararam não trabalhar. Esse contexto indica algumas das percepções já expostas anteriormente. A maioria dos/as jovens estudantes, usuários da unidade escolar, não costumam trabalhar durante o ano letivo. Esse quadro muda bastante na chamada “alta temporada” em que o município recebe um grande número de turistas, o que movimentava o comércio e gera oportunidades de trabalho.

Vale salientar que não estamos defendendo aqui a inserção precoce dos/as estudantes no mercado de trabalho, uma vez que isso pode representar um fator que concorre diretamente com o processo de escolarização. Porém, compreender o perfil do público usuário da unidade escolar, em seus diversos aspectos, é uma ação importante que contribui para que entendamos o contexto ao qual estamos inseridos. E, neste sentido, observamos que a falta de Políticas Públicas, no município construídas com e para os/as jovens é algo que agrava o quadro.

Quando indagados se gostariam de trabalhar, 64% dos/as discentes, que declararam ainda não exercer atividades empregatícias, apontaram que sim, enquanto os 36% restantes responderam negativamente à questão. Apesar de a maioria dos/as estudantes não exercerem atividades empregatícias, percebe-se que há o desejo de grande parte deles/as em adentrar no mundo do trabalho.

Corrochano (2014, p. 217) aponta que é bastante comum que “[...] os jovens sinalizem o

desejo por uma escola que se articule efetivamente à esfera do trabalho”. As demandas e exigências sociais são fatores que contribuem de maneira bastante efusiva nesse processo. Para a autora é comum que, as experiências profissionais dos jovens estudantes estejam atreladas a sentidos ligados a necessidade de apoio à família, à busca pela independência e a possibilidade de identificação social, na qual o/a jovem tem maiores possibilidades de consumo e de aceitação.

O desejo por adentrar no mundo do trabalho, mostrado pela maioria dos/as jovens pesquisados/as, possui uma intrínseca relação com as condições sociais e econômicas enfrentadas pelos/as estudantes de escolas públicas, na maioria das vezes pertencente às camadas populares, (vide a quantidade significativa de discentes que são beneficiários do programa Bolsa Família na unidade escolar) o que faz com que o anseio pelo trabalho não se configure somente como um fator de atendimento dos interesses de consumo dos/as jovens, mas também como um caminho que provenha condições de vida mais favoráveis para a família (OLIVEIRA, 2018).

De acordo com Dayrell (2007) a escola e seus aspectos aparecem para o/a jovem como uma via que garante um “[...] mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho[...]” (p.9). A valorização do estudo perpassa por uma noção ligada à garantia de um futuro melhor no sentido socioeconômico. Para o/a jovem estudante, a busca por um trabalho não está relacionada, necessariamente à “[...] ter um emprego com carteira assinada, direitos trabalhistas e benefícios sociais. Representa, a possibilidade de ter uma renda que viabilize o mínimo necessário à sobrevivência [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 186).

Neste cenário, muitos/as estudantes enxergam a educação escolar como uma possibilidade de sair da [...] precarização funcional que estão vivendo [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 186). O trabalho, representa, nesse sentido, uma dimensão que permite com que estes sujeitos transformem a realidade em que vivem e obtenham acesso a uma série de bens de consumo que fazem parte do seu universo e caracterizam as suas identidades (SILVA, 2014).

Dentre os que declararam já trabalhar, as funções mais recorrentes nas respostas foram: faxineira, babá, trabalhos rurais, garçom, jardinagem, atividades em peixarias, atendentes em lojas e supermercados. Geralmente as atividades realizadas pelos/as estudantes não ocorrem dentro da legalidade e nem garantem direitos básicos. Sobre esse fato, Corrochano (2014, p. 219) expõe que:

De modo geral, quando começam a trabalhar precocemente, os jovens das camadas populares trabalham próximos às suas residências, obtendo a vaga por intermédio de algum vizinho, amigo ou parente. O trabalho realizado é sempre muito próximo dos

executados pelas pessoas próximas no que diz respeito à posição na ocupação, conteúdo e condições de trabalho. Dos 15 aos 17 anos há um predomínio do trabalho ilegal e poucos estão inseridos em situações de aprendizagem ou estágio, ambos previstos em lei para essa faixa etária. Assim, sobre esse grupo recaem as situações mais precárias de trabalho, com predomínio do trabalho sem carteira e não remunerado.

A colocação do autor corrobora com os aspectos ressaltados anteriormente neste texto. Geralmente, os postos de trabalho assumidos pelos/as jovens pesquisados não atendem à legislação e não garantem direitos trabalhistas básicos. Esse fato repercute também na valorização da educação escolar como um possível meio para se alcançar condições de trabalho mais dignas.

Os/as estudantes foram indagados também sobre a localização de suas residências. Essa questão é importante, uma vez que, a unidade escolar localiza-se em uma zona central da cidade e é a única escola da sede municipal a oferecer essa etapa de ensino, o que faz com que a mesma atenda a um público de diferentes localidades. Diante dessa questão, os/as estudantes indicaram que 62% deles/as moram na sede e 38% na zona rural. Foi questionado também se, os/ discentes que moram na sede do município, residem próximo a escola, nesse quesito os dados indicaram que somente 37% dos/as estudantes moram nas proximidades da unidade escolar, enquanto 67% deles/as vêm de zonas periféricas da cidade.

Essas informações são importantes para o planejamento das ações e atividades escolares, uma vez que é preciso considerar uma série de fatores para os/as discentes que moram na zona rural ou para os/as que moram distante da escola. Em dias de chuva, por exemplo, é comum que um grande contingente de estudantes não compareça às aulas. É corriqueiro também que os/as discentes que residem na zona rural, percam atividades devido à falta de transporte escolar adequado.

Imagem 5 - A escola e seus arredores



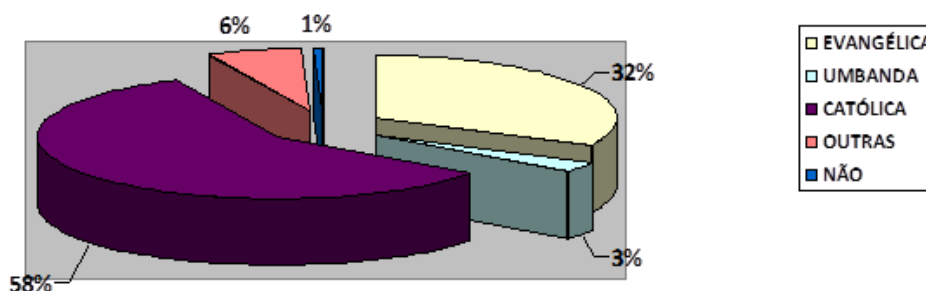
Fonte: arquivo pessoal do autor

Aliás, devido a um desalinhamento dos calendários letivos municipal e estadual, a unidade escolar enfrenta diversos problemas. Há uma parceria entre estado e município para a viabilização do transporte escolar, porém é comum que, os veículos, nos dias em que não há aula nas escolas municipais, não circulem, impossibilitando o andamento adequado das aulas na escola estadual. De acordo com a gestão escolar já houve várias tentativas de resolver este problema, porém sem êxito. Dessa maneira, o trabalho é planejado de forma a considerar tais questões para que não haja prejuízo aos/as estudantes da zona rural.

Esse dado também pode ter influenciado nos dados referentes à dimensão do trabalho, já apresentados. A dificuldade de conseguir um trabalho remunerado, apesar de ser um desejo da maioria, pode estar interligada a falta de acesso que, os/as discentes residentes na zona rural, tem em relação à informação, transporte etc. Essas dificuldades atingem até mesmo os/as moradores da sede. Normalmente os bairros mais periféricos ficam distantes da escola. É muito comum a existência de conflitos em relação aos horários de chegada ou a liberação antecipada dos/as estudantes no inverno, por exemplo, em que os dias escurecem mais cedo.

Outra dimensão pesquisada foi a religiosa. Os dados apreendidos dos questionários trouxeram o seguinte quadro:

Gráfico 5 - Religião praticada pelos/as estudantes



Fonte: elaborado pelo autor

A partir dos dados é possível perceber que a escola lida diariamente com estudantes de variadas religiões, ainda que com predominância das religiões católicas (58%) e evangélica (32%). Diante disso, é preciso que as atividades pedagógicas transcorram de maneira a não desprezar as diferentes crenças e mais que isso, a instituição deve desenvolver ações assentadas nos ideais da inclusão também no que diz respeito às religiões.

A propósito, a laicidade é um direito garantido pela Constituição Federal brasileira. O estabelecimento de ações que resguardem as opções religiosas e as crenças dos/as estudantes deve ser uma prática escolar. O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 – traz em seu texto orientações que devem funcionar de forma contrária ao proselitismo. Assim, as várias intervenções pedagógicas podem ocorrer de maneira respeitosa com as diferentes manifestações religiosas.

3.2 IMAGENS QUE FALAM DA COMUNIDADE: AS PRÁTICAS CORPORAIS COMUNITÁRIAS PELO OLHAR DOS/AS ESTUDANTES.

Como já mencionado, uma das estratégias adotadas durante o processo metodológico foi o trabalho pedagógico com fotografia digital. Os/as estudantes foram provocados/as a levar para a escola registros fotográficos de Práticas Corporais praticadas na comunidade. A realização desta intervenção, em conjunto com o professor do componente curricular Arte, permitiu com que conhecêssemos aspectos importantes presentes no contexto do público pesquisado e norteasse ações que foram empreendidas durante o estudo. A partir das fotografias produzidas pelos/as estudantes, foi possível mapear as Práticas Corporais da comunidade e conhecer elementos importantes ligados às práticas culturais do contexto onde se deu a pesquisa.

As imagens produzidas pelos/as estudantes, possuem um amplo contexto de significação e trazem em si aspectos polissêmicos que possibilitam uma série de leituras da realidade daqueles sujeitos. Aliás, o ato de fotografar e produzir imagens é uma ação que abrange

aspectos inerentes às representações de si e do outro. De acordo com Pedrosa e Costa (2017, p. 86), “[...] produzir imagens é também produzir discursos sobre vida vivida, o presente e o futuro”. Na concepção das autoras, as fotografias são maneiras de se perceber enquanto produto e produtor dos bens culturais de uma sociedade. A fotografia tem a função de “[...] estabelecer uma relação com o mundo, tentando explicar pelas visualidades, por um discurso não verbal, o lugar que as coisas e as pessoas ocupam na trama social”. (PEDROSA E COSTA, 2017, P. 86).

A partir dessas premissas, iremos apresentar neste subitem algumas das fotografias produzidas pelos/as estudantes afim de mostrar os olhares peculiares e autorais que os/as mesmos/as possuem das Práticas Corporais realizadas na comunidade pesquisada. Acreditamos que a apresentação destes textos imagéticos é uma importante forma de possibilitar **ao/a leitor/a** uma maior compreensão da realidade e de fornecer elementos que ampliam as leituras possíveis que se pode fazer deste trabalho.

Imagem 6 – Práticas corporais da comunidade: capoeira e zumba



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 7 – Práticas corporais da comunidade: zumba, jiu-jitsu, futsal feminino



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 8 – Práticas corporais da comunidade: ioga, hip-hop e surf.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 9 – Práticas corporais da comunidade: jiu-jitsu, brincadeira de rua



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 10 – Práticas corporais da comunidade: marujada, coreografia gospel, brincadeira de rua



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 11 – Práticas corporais da comunidade: futebol, zouk e zumba



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 12 – Práticas corporais da comunidade: atividades corporais, hip hop, futevôlei



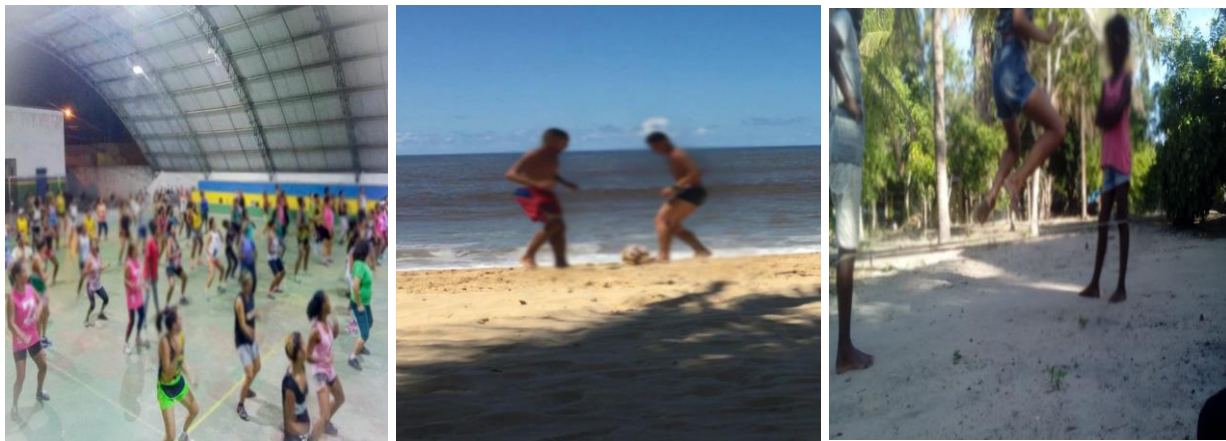
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 13 – Práticas corporais da comunidade: capoeira, travinha, futebol



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 14 – Práticas corporais da comunidade: zumba, futebol de areia e brincadeira do elástico



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 15 – Práticas corporais da comunidade: futsal feminino, karatê e ciclismo



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 16 – Práticas corporais da comunidade: zumba, jiu-jitsu e futebol



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 17 – Práticas corporais da comunidade, realizadas pelos/as: Zouk, Gude, Capoeira



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O trabalho pedagógico com as fotografias das Práticas Corporais se mostrou uma forma bastante dinâmica de suscitar e conhecer elementos para a aproximação entre escola e comunidade. As imagens produzidas pelos/as estudantes trouxeram dados importantes para a construção metodológica da pesquisa e possibilitaram um trabalho mediado a partir da percepção de nuances próprias do contexto pesquisado.

4 INTERVIR PARA CONHECER: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA ESCOLA E A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo traz reflexões bastante importantes para as tomadas de decisão acerca das estratégias que foram utilizadas. As nuances suscitadas por estudantes, responsáveis e equipe técnico-pedagógica da escola, forneceram subsídios para que os mecanismos adotados para viabilizar a participação fossem pensados dentro de perspectivas próprias do contexto de atuação. Aliás, como já descrito na metodologia, apoiados em aspirações do método da pesquisa-intervenção, considerar as produções do grupo pesquisado é essencial na busca dos resultados.

As discussões sobre as juventudes tem sido foco de grandes debates no contexto atual. Diversos autores têm trazido para campo a importância de se compreender o tema e de empreender políticas públicas, que contemplem os indivíduos pertencentes a esse grupo social. Para Dayrell e Gomes (2009), a juventude é caracterizada por uma condição complexa repleta de transformações. Na visão dos autores, “[...] a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação”. O jovem possui “[...] um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária” e também é marcado por “[...] diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida” (DAYRELL; GOMES, 2009, p. 111).

É importante colocar que, a juventude nessa perspectiva, não representa somente uma etapa entre a vida infantil e adulta do indivíduo. Entende-se aqui, que o jovem é um sujeito que constrói e é construído socialmente pelo contexto em que vive e atua. Pensar a juventude por um viés que menospreza essa característica e concebe o jovem apenas como uma fase de transição para o mundo adulto, é reduzir as condições desses indivíduos enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais. Sobre isso Dayrell (2014, p. 164) coloca que:

a juventude vai se constituir de acordo com a realidade sócio-histórica vivenciada pelo sujeito. Isso quer dizer que diferentes sociedades e diferentes grupos sociais constroem suas juventudes de maneira singular, assim a diversidade dessa fase compreende classes sociais, etnias, valores, posições religiosas, espaços geográficos, gêneros e muitos outros. Dessa forma, caracterizar a juventude como uma fase que possui duração preestabelecida ou como uma passagem para a vida adulta é errôneo, pois essa visão pode provocar redução das questões relacionadas às vivências juvenis.

A partir dessa visão, cabe afirmar que existem diferentes juventudes e que estas se caracterizam como uma categoria heterogênea. O jovem é um sujeito que produz e é produzido pela realidade sócio-histórica a qual está inserido, “é influenciado pelas diferentes

culturas e possui uma condição dinâmica e mutável ao longo do tempo, de acordo com as transformações da sociedade” (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 354).

Aliás, essas mesmas transformações sociais são tidas também como um fator limitador na questão das juventudes. Para Souza e Paiva (2012) a sociedade do consumo na qual vivemos condiciona as diversidades e vivências juvenis a assumirem determinados padrões. Segundo os autores, há neste regime social uma “[...] reivindicação mercadológica que tolhe outros estilos de vida não condizentes com a lógica do capital e classifica determinado padrão de juventude como modelo” (p. 354).

Diante disso, compreendendo que as desigualdades sociais estão cada vez mais presentes no contexto da sociedade atual, as condições juvenis, que estão intrinsecamente ligadas à busca pelas identidades, são cerceadas por um sistema que preza pelo capital e que promove a construção e a padronização de perfis que atendam ao apelo do mercado. Os dados a seguir trazem elementos que expressam essa realidade dentro do contexto já explicitado. Um total de 412 discentes responderam os questionários aplicados durante as aulas de Educação Física. Essa intervenção inicial objetivou conhecer o perfil do público usuário da escola, suas percepções acerca da instituição e possíveis inferências para facilitar o processo de participação da comunidade.

Ao serem perguntados sobre seus objetivos de vida, apareceram de forma recorrente, respostas (72%) que envolvem o anseio por adentrar no mundo do trabalho ou melhorar as condições de vida. Abaixo algumas das falas dos/as estudantes que evidenciaram essa percepção.

Ter um trabalho decente e que eu goste. Viver em paz (ESTUDANTE 22).

Estudar para ter um emprego, minhas coisas, minha empresa, sem depender de ninguém (ESTUDANTE 32).

Ter um bom emprego para ajudar minha família (ESTUDANTE 3).

Conseguir um bom trabalho para ser alguém na vida (ESTUDANTE 12).

As respostas dos/as estudantes, revelam, assim como nos dados e debates apresentados anteriormente⁹, a necessidade que esse público sente de se inserir no mercado de trabalho. É possível observar que na concepção de alguns deles o fato de ter um emprego liga-se com a condição de ser bem-sucedido. Nesse sentido, é preciso que a escola perceba e se sensibilize com as condições juvenis que fazem parte de sua realidade e desenvolva meios e formas de inserção de temas ligados ao trabalho em suas nuances pedagógicas.

⁹ Dados apresentados nas páginas 51 deste trabalho

Uma das possibilidades é que, os/as jovens do Ensino Médio, sejam estimulados a construir projetos de vida que contemplem diversos aspectos inerentes a eles/elas, dentre os quais, o mundo do trabalho. De acordo com Dayrell e Carrano (2014) esse processo está ligado diretamente à construção das identidades juvenis e de oportunizar ao/a jovem o reconhecimento e o exercício de sua função social. Nas palavras dos autores a juventude é marcada por uma série de questionamentos importantes para a formação social do/a jovem, que precisa de relações, tempos e espaços que qualifiquem e possibilitem a experimentação e o desenvolvimento das potencialidades.

“[...] É nesse processo, permeado por descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, que o jovem se defronta com [...] questões cruciais que remetem à identidade e ao projeto de vida” (DAYRELL E CARRANO, 2014 p.122). É importante ressaltar que, no caso das juventudes, a ideia de identidade deve ultrapassar a compreensão de um aspecto construído a partir de uma noção de indivíduo como um ser uno e tomar corpo como uma construção que se dá a partir do grupo social, das experiências, do contexto, dos valores e visões de mundo (DAYRELL E CARRANO, 2014).

Assim, é importante que, a ideia de conhecer os objetivos, metas e anseios acerca das diversas dimensões da vida permeie o trabalho pedagógico da escola. Muitas das respostas obtidas na questão sobre os objetivos dos/as estudantes trouxeram também indícios que indicam a falta de especificidade e a ausência de clareza nos objetivos para a vida pós Ensino Médio. Muitos/as jovens responderam essa questão com falas como: *“Ter um futuro melhor”*, *“viver em paz com a vida”* ou *“melhorar a vida, estudar, trabalhar”*.

A falta de especificidade nas respostas revela a ausência de um projeto mais concreto para o futuro e uma crença na educação escolar vinculada às garantias de melhores condições de vida e trabalho, como já debatido anteriormente. Corrochano (2014) coloca que esse fato desagua na necessidade do/a jovem em procurar outras formações como cursos técnicos e/ou profissionalizantes. Na visão da autora, a busca por esses cursos, “[...] é a realização de experimentações e de respostas para muitas de suas dúvidas em relação ao próprio mercado de trabalho e suas possibilidades diante dele [...]” (p. 222).

Nessa perspectiva, a construção e valorização de um projeto de vida com os/as estudantes é de grande relevância, pois, os/as jovens demonstram sentir falta de ações que os dotem de conhecimentos e atitudes seguras para construir respostas às diversas questões que fazem parte do universo juvenil (CORROCHANO, 2014). Em grande parte das respostas, o que se percebe é que realmente há pouco direcionamento e percepção para o futuro. Apesar de indicarem o desejo pelo trabalho ou pela continuidade dos estudos, poucos colocaram de forma específica ou indicaram algo menos abrangente.

Quando perguntados em que aspectos a escola poderia contribuir para que eles/elas atingissem os objetivos indicados na questão anterior, as respostas seguiram uma via bastante linear e padrão. As respostas de grande parte dos/as estudantes, 81% delas, trouxeram indícios que apontam a importância da escola e da aprendizagem no processo de busca pelos objetivos. O restante, 19% das respostas, indicaram não acreditar nas potencialidades da unidade escolar para este fim.

O cenário fornecido por esses dados permite que compreendamos que a maioria dos/as jovens usuários da unidade escolar pesquisada, acredita na escola e nos processos educativos que a mesma oferece. Algumas falas como: *“porque o ensino é fundamental para alcançar meus objetivos”*, *“porque a escola nos prepara para o futuro”*, ou *“por que é impossível atingir os meus objetivos sem estudar”* justificaram as respostas dos/as discentes que afirmaram que a escola é um ponto importante para a busca de seus objetivos. “

Já dentre os/as que optaram por uma resposta negativa à questão (19%), as justificativas mais comuns foram:

Não, porque não me vejo usando o que aprendi na escola no meu dia a dia (ESTUDANTE 6).

Acho que não. A escola ultimamente está sendo bem desinteressante (ESTUDANTE 20).

Depende, as vezes os professores explicam de forma difícil e a gente perde o interesse (ESTUDANTE 8).

As negativas dos/das estudantes para com a escola podem ser resultado de um processo de incompatibilidade entre as perspectivas dos jovens estudantes e os métodos de ensino desenvolvidos na unidade escolar. É possível estabelecer, a partir das visões apresentadas, um diálogo com importantes tendências da escola tradicional. O fato de atribuírem à educação escolar a responsabilidade pelo sucesso na busca dos objetivos, ou a visão de que o conteúdo curricular não se vincula à realidade, reflete aspectos ligados a tendências tradicionais de educação.

A crença em uma educação como uma forma de inserção e adaptação do indivíduo aos meandros sociais, redecora a ideia de uma educação redentora, “[...] uma instância quase que exterior à sociedade, pois de fora dela contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação nesse sentido tem a finalidade de adaptação do indivíduo à sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 34). Ao enunciarem os discursos mencionados, os/as estudantes acreditam na educação como uma interferência “quase que absoluta nos destinos do todo social” (p.34). Nessa perspectiva, o papel da educação é integrar os

indivíduos à sociedade de modo a resolver suas mazelas.

Já nos discursos que negam a escola e seus métodos, figura aspectos que se norteiam pelo modelo reprodutivista de educação. Ao afirmar, por exemplo que, não vê aplicabilidade nos conteúdos ou que os métodos são desinteressantes, os/as discentes estão diante de um molde educacional que tem como objetivo reproduzir os elementos da sociedade “[...] determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos – portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes” (LUCKESI, 1994, p. 35). Essa condição pode desaguar em um conflito entre a realidade social imposta e a realidade que os/as jovens estudantes vivem.

Esse fato, revela uma situação em que, a falta de adequação das instituições escolares às novas realidades juvenis promove um distanciamento entre a juventude e a escola. De acordo com Dayrell (2014, p. 54):

a multiplicidade de tempos e espaços atinge diretamente o coração da escola, isto é, o processo de ensino-aprendizagem. A escola continua tendo como eixo de referência as narrativas científicas apoiadas no livro didático e no uso intensivo da pedagogia hierárquica, na qual o professor tem o monopólio do discurso. O estudante, por sua vez, tem um grande envolvimento com as linguagens e narrativas de caráter virtual, acessando e interagindo com as comunidades virtuais disponíveis nas diferentes redes sociais — MSN, Orkut, Facebook, Twitter etc.

É perceptível que em meu contexto de atuação docente há, em parte, a negação das juventudes como uma categoria diversa. A escola está aquém das perspectivas dos jovens e a maioria de suas ações assentam-se na ideia da universalização juvenil, uma vez que, aspectos bastante peculiares do público usuário da unidade escolar são desconsiderados no fazer pedagógico da instituição.

Outras questões que sustentam esse contexto referem-se ao que os/as jovens gostam ou não na instituição. Nesses dois itens foi bastante comum que aparecessem aspectos ligados à falta de estrutura e de adequação às questões juvenis como pontos desgostosos para os/as discentes e fatores ligados às relações interpessoais como condição para as indicações positivas. Foram recorrentes respostas como:

não gosto de algumas formas de ensino e alguns projetos. Outra coisa que não gosto é a estrutura da escola, quadra descoberta e falta de carteiras (ESTUDANTE 50).

alguns professores que não explicam a matéria, até explicam, mas sem paciência e quando a gente pergunta eles não gostam (ESTUDANTE 10).

eu gosto de estudar, mas a escola as vezes é chata. Porque na maioria das vezes ficamos fazendo sempre as mesmas coisas em algumas aulas (ESTUDANTE 16).

a falta de estrutura e o abuso de autoridade de alguns funcionários (ESTUDANTE 12).

a estrutura da escola está muito ruim, quadra descoberta, sem merenda e sem porteiro. Tudo isso precisa melhorar (ESTUDANTE 67).

Os discursos que trouxeram indicações negativas em relação ao gosto pela unidade escolar, evidenciam diversos elementos importantes acerca dos processos pedagógicos da instituição escolar. A partir das visões apresentadas é possível perceber que muitos/as jovens possuem uma falta de identificação com as atividades propostas. Além disso, depreende-se que, aspectos como a falta de pessoal, a infraestrutura inadequada, as metodologias adotadas nas aulas e as relações autoritárias que ocorrem no cotidiano da escola impactam negativamente o gosto dos/as estudantes pela instituição.

Já as respostas positivas com relação a empatia pela escola trouxeram indicações baseadas nas relações interpessoais que se dão na unidade escolar e na identificação com metodologias de ensino diversificadas e dinâmicas. As falas abaixo ilustram essa percepção.

Eu gosto de vir para a escola porque encontro meus amigos. Gosto de alguns professores legais também (ESTUDANTE 14).

Eu adoro aprender coisas novas e alguns assuntos das aulas são interessantes. Gosto também de estar com os amigos e conversar sobre várias coisas (ESTUDANTE 31).

Gosto das aulas de química, de educação física e de inglês. As tias da cantina são muito legais também (ESTUDANTE 29).

No geral gosto dos meus colegas, professores e de aprender (ESTUDANTE 44).

Vir pra escola é legal porque encontro com meus amigos. Gosto também de aprender e estudar quando as aulas são divertidas (ESTUDANTE 18).

Ao discutir as especificidades do Ensino Médio, Weller (2014) assevera que, a escola, nessa etapa da educação deve considerar aspectos diversos ligados ao universo juvenil, uma vez que, esta é uma fase de ruptura e de reconstrução das identidades, um processo constante de transformação, no qual somente a formação intelectual-cognitiva, apoiada no ensino de conteúdos enlatados, não é suficiente. “[...] Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento [...]” (p. 333). Há uma necessidade que

parte da construção e da “[...] constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras [...]” (p. 333).

Nessa perspectiva, há um equívoco da escola em considerar somente como sua função a disseminação dos conteúdos de forma técnica. É importante que, o trabalho com os estudantes do Ensino Médio, seja atravessado por uma intenção que abranja aspectos inerentes à formação de suas identidades juvenis, “[...] deve haver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes” (WELLER, 2014, 333) e que impactarão sua formação enquanto profissionais, cidadãos e seres humanos.

Alguns apontamentos feitos pelos/as jovens revelaram que existe uma sensação de distanciamento entre eles/elas e a instituição, o que pode justificar a falta de envolvimento em algumas atividades realizadas. Muitos também apontaram que as expectativas em relação a escola são as de que esta melhore em aspectos que envolvem o ensino e que haja um processo mais democrático de construção pedagógica em que os/as estudantes participem mais. Os apontamentos mais comuns quando questionados sobre as suas expectativas em relação a escola foram:

espero que eles ouçam os alunos, aceitem mais as ideias e entendam mais a gente (ESTUDANTE 46).

queria que melhorasse a qualidade do ensino com aulas mais diversificadas e dinâmicas (ESTUDANTE 54).

espero que a infraestrutura melhore e que as aulas possam ser mais divertidas (ESTUDANTE 21).

minhas expectativas são que a escola ofereça um ensino de qualidade e para isso precisa melhorar a infraestrutura e a forma como alguns professores dão aula (ESTUDANTE 27).

O fato de os/as jovens atrelarem suas expectativas às mudanças e melhorias na qualidade do ensino e das aulas pode estar ligado às formas como a instituição é conduzida. De acordo com Melo *et al.* (2012, p. 167), essa realidade está ligada a uma não adequação da instituição escolar às novas perspectivas e anseios juvenis. O autor coloca que:

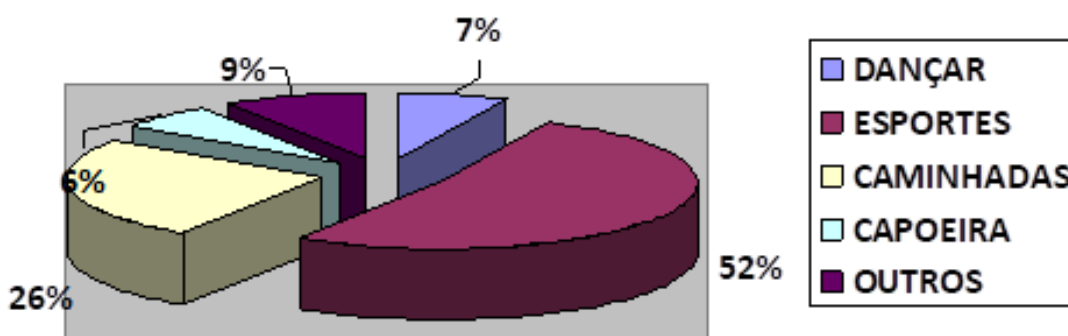
os jovens das classes populares chegam a uma escola que, originariamente, não foi feita para eles – e essa escola tem se mostrado resistente às mudanças necessárias diante desse novo público e do próprio momento histórico que estamos vivendo. Consequentemente, a relação de tais jovens com a escola é, de certa forma, tensa. Isso se reflete de modo mais contundente nas relações que se efetuam dentro da sala de aula, entre os alunos e os professores, uma vez que o professor é o “representante” da escola mais próximo dos alunos, na convivência cotidiana da sala de aula. Além disso, ao que parece, os professores não estão preparados

para receber esses jovens que antes não chegavam à escola: há uma distância significativa entre os alunos reais que chegam à instituição e os alunos idealizados, esperados e valorizados pela cultura escolar.

Em nosso meio ainda vigora a falta de compreensão sobre a ideia das juventudes. O fato de concebermos um padrão de jovem, poda as diferentes e expressivas características que esse grupo traz. É preciso implementar maneiras para que tais paradigmas sejam quebrados, até mesmo entre os/as próprios jovens e que estes se compreendam como sujeitos múltiplos que produzem e são produzidos pelo meio em que vivem. Os/as jovens estudantes, enquanto atores/atrizes desse processo, precisam se articular de modo a buscarem ações e Políticas Públicas que os valorizem e forneçam aos/as mesmos/as condições para exercer um papel social mais expressivo na busca pela superação de suas realidades.

A seguir questionamos os/as jovens sobre as Práticas Corporais que eles/elas mais gostam ou praticam. Esta foi uma pergunta chave do questionário, uma vez que ela nos forneceu dados que deram o tom da pesquisa. Foram dispostas algumas opções de respostas às questões feitas e a possibilidade dos/as jovens sinalizarem outras. Antes da aplicação do questionário o conceito de Práticas Corporais foi abordado em uma conversa informal realizada nas aulas de Educação Física. Porém, o que se percebeu é que as indicações dos/as discentes ocorreram em torno de somente uma ou duas Práticas Corporais. Os esportes (52%) e atividades ligadas à prática de exercícios físicos (26%) foram as opções que mais apareceram nas respostas, como é ilustrado pelo gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Práticas Corporais praticadas pelos/as estudantes da unidade escolar



Fonte: elaborado pelo autor

Quanto às Práticas corporais praticadas pelos pais, mães ou responsáveis, grande parte dos/as estudantes (67%) apontaram que por falta de tempo, eles/elas não costumam realizar nenhuma atividade. As declarações positivas quanto a esse quesito, 33% das respostas, indicaram que os/as responsáveis realizam Práticas Corporais como dança, esportes e outras atividades ligadas à prática de exercícios físicos como caminhadas,

musculação etc.

Aliás, o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil - PNUD Movimento é vida: Atividades Físicas para todas as Pessoas (PNUD, 2017), já apontava que o fator tempo é bastante incisivo para que as pessoas pratiquem ou não uma atividade física. De acordo com o documento, esse fator, se destaca como o maior impedimento – 38,3% da população brasileira - para a prática de atividades físicas (PNUD, 2017). Além deste, o relatório lista outros motivos como: problemas financeiros, falta de estruturas adequadas, problemas de saúde e motivos pessoais.

Todas as percepções e dados apresentados e produzidos pelos/as estudantes foram, de certo, bastante importantes para nortear a pesquisa e seus desdobramentos. Conhecer as diversas nuances deste público, que integra a comunidade escolar e também os aspectos de fora dela e trazer para o debate suas concepções, anseios e condições de vida é, sobretudo, um ato que fortalece as vias de um processo democrático, que deve fazer parte das ações escolares. Nesse sentido, os tópicos seguintes, construídos sob uma tônica semelhante, discutem elementos suscitados pelos discursos de pais, mães, responsáveis, professoras, professores, gestoras, gestores e demais componentes da comunidade escolar acerca da escola e da participação.

4.1 A VISÃO DOS PAIS, MÃES E/OU RESPONSÁVEIS SOBRE A ESCOLA E OS PROCESSOS PARTICIPATIVOS.

A busca por mecanismos que visam garantir a participação democrática nas ações escolares, perpassa necessariamente pela compreensão das diferentes concepções que pairam sobre o ambiente escolar. Nesse intuito, foram aplicados questionários aos pais, mães, responsáveis e/ou membros da comunidade externa, para que os mesmos pudessem indicar suas percepções, acerca da unidade escolar. Os/as estudantes levaram os questionários para casa e receberam orientações para auxiliar os pais, mães ou responsáveis. Foram devolvidos em torno de 152 questionários, 37% dos 412 distribuídos entre os/as discentes.

As razões pelo percentual indicado acima foram várias. Após devolverem os questionários e de, notadamente, perceber que uma grande quantidade não havia feito as devolutivas, tentei investigar junto aos/as estudantes os motivos pelos quais apenas 37% dos pais, mães ou responsáveis havia respondido à solicitação.

Em uma conversa informal com as turmas, durante as aulas de Educação Física, foram citados diferentes problemas e motivos como:

minha mãe não teve tempo e meu pai trabalha viajando (ESTUDANTE 23).

minha avó não conseguiu entender direito as perguntas, ela não sabe ler, tentei ajudar, mas ela não teve paciência (ESTUDANTE 37).

meu pai esqueceu. Deixei com ele e depois ele não me entregou (ESTUDANTE 27).

As falas dos/as estudantes expostas acima, revelam de forma iminente um problema relacionado à participação comunitária nas atividades escolares. Fatores como o tempo, o desinteresse e a cultura letrada aparecem como um agravante para as questões envolvendo a participação. Este quadro ficou evidente em muitas respostas. Os motivos revelados pelos estudantes mostraram que as circunstâncias determinadas pela carga de trabalho, a falta de instrução formal para compreender/ler o que foi proposto e o próprio desinteresse pelas atividades se configuram como elementos que potencializam a não participação.

Os dados elucidados por essa investigação inicial são de grande relevância para que a problemática levantada nesta pesquisa seja compreendida, debatida. Conhecer as “reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar” (PARO, 2016, p. 67) é um passo importante para que se otimize as ações que visam possibilitar a participação mútua e democrática.

A primeira questão desta leva de questionários teve como objetivo conhecer a visão dos participantes acerca da escola. O direcionamento da questão foi: “O que você pensa ou acha da nossa escola? ”. Nesse primeiro item apareceram diversas colocações que mostram uma valorização da escola enquanto instituição formativa e educacional, porém, ao mesmo tempo, foi possível perceber que os/as participantes revelam em suas falas um certo receio em se aproximar das atividades escolares, como pode ser visto nos discursos abaixo:

A escola é uma escola boa, mas nesses últimos tempos está uma bagunça. Tem muita aula vaga, meus filhos reclamam que não tem merenda e a escola até hoje não fez nenhuma reunião pra falar com os pais (RESPONSÁVEL 12).

Às vezes eu fico triste de ver o que meu filho fala da escola. Eu fui aluna do H.P. e era muito diferente na época, as atividades, as coisas aconteciam para todo mundo, todo mundo queria ir para na escola (RESPONSÁVEL 23).

Eu acho importante porque o colégio é a única escola de Ensino Médio aqui da cidade. Eu estudei lá e meus três filhos estão lá. Eu sempre falo com eles de como era antes e agora eles me falam umas coisas tipo aula vaga, paredes sujas, professores que as vezes são meio frios. Claro, que também tem uns professores que eles

adoram. Mas sempre quando vou em reunião eu sinto que nem sempre estão dispostos a conversar (RESPONSÁVEL 3).

É recorrente nas respostas a presença de uma memória afetiva em relação a unidade escolar. A instituição possui mais de 25 anos e é a única escola de Ensino Médio do município. Portanto, parte dos pais, mães, responsáveis e membros da comunidade já estudaram nela e demonstraram em suas falas uma certa decepção pela forma como a instituição é conduzida nos dias atuais.

As falas expostas acima possibilitam uma interpretação da relação entre a escola e a comunidade e reafirmam a problemática levantada nesta pesquisa. Fica evidente, na maioria das colocações feitas pelos pais, mães ou responsáveis que, apesar de haver um afeto pela unidade escolar, as formas pouco democráticas de gestão com as quais a escola é conduzida, geram um certo bloqueio nas formas de participação e comunicação nas atividades e ações escolares.

É preciso também fazer um contraponto quanto a visão apresentada de que no passado a escola era uma instituição melhor. Essa concepção é norteadada, como já explicitado, por um viés emocional e nostálgico. Porém, por mais que a educação escolar apresente problemas na atualidade, uma análise mais racional, permite afirmar que, quando comparada com a oferta de ensino de anos atrás, a escola atual passou por avanços diversos como no número de estudantes matriculados, na qualificação dos/as docentes e no atendimento de outras demandas.

Para além dessa discussão, é possível perceber também que, na visão das mães, pais e responsáveis, a escola não dispõe de mecanismos que visem garantir a participação coletiva em suas ações. O fato de não realizar reuniões periódicas ou de não prover meios de comunicação eficazes, como é visto nas colocações dos/as participantes, pode agravar a problemática do distanciamento. Sobre isso, um dos discursos proferidos por um/a dos/as responsáveis, ainda em resposta à primeira pergunta indica que:

[...] ano passado eu até fui na escola reclamar porque não tem comunicação nenhuma com os pais. Se eu lembro direito, teve reunião uma vez ano passado e eles avisaram um dia antes, parece que nem é para gente ir e quando a gente vai lá só ouve o lado deles (RESPONSÁVEL 19).

Faz-se necessário que o fortalecimento do diálogo entre comunidade e escola perpassasse necessariamente pela concessão de espaços adequados e instrumentos necessários. “A participação [...] só pode ser considerada democrática a partir do momento que são dadas as condições materiais para que isso ocorra com qualidade” (MELO, 2012, p. 134). É preciso estabelecer estratégias que contemplem o público usuário da escola e favoreçam a participação.

Nesse contexto, a escola deve exercer, dentro de suas possibilidades uma verdadeira intervenção em seu contexto. A busca por meios que efetivem um processo democrático e participativo é uma condição importante para se estabelecer os ideais de uma comunidade que age em torno de objetivos que visam a busca por um processo transformador. No contexto pesquisado, o atendimento das demandas reveladas pelos pais, mães ou responsáveis – realização de reuniões periódicas, por exemplo – configura-se como uma via interessante na resolução dessas questões.

A segunda pergunta buscou compreender o que os pais, mães ou responsáveis pensam sobre a questão da participação da comunidade na escola. O enunciado proposto foi: Você acha importante que a comunidade participe das ações da escola? Por quê? Dos 152 questionários respondidos, 132, (86,84%) trouxeram respostas positivas e apontaram que a participação é um fator importante. As justificativas revelaram que há, na maioria dos que responderam à questão, a compreensão de que uma maior participação na vida escolar dos estudantes é um fator importante para o processo educativo. Algumas colocações revelam um contexto em que a participação é valorizada, porém não ocorre. Abaixo algumas das respostas que elucidam esse quadro.

Acho que se a gente pode participar mais e ficar mais por dentro das coisas que acontecem na escola os alunos vão ter mais apoio e se sentir mais confiantes (RESPONSÁVEL 20).

Claro que sim. Se isso fosse mais fortalecido os alunos iam ter muito mais apoio e a escola ficaria melhor (RESPONSÁVEL 6).

Claro, se os pais tivessem mais oportunidades de participar a gente ia entender as coisas da escola e a escola ia entender mais coisas dos alunos e da comunidade (RESPONSÁVEL 9).

Sim, com certeza. A gente sempre ouve falar dessas coisas de que a família e a escola têm que andar juntos. Mas é uma coisa complicada porque nem sempre acontece, mas eu acho importante porque os alunos vão ter mais apoio tanto em casa como na escola. Muitas vezes a gente nem sabe o que acontece na escola e também não tem como saber o que acontece com cada aluno porque é muita gente. Se tiver mais parceria já dá para resolver isso (RESPONSÁVEL 15).

Sempre. Eu sempre vou na escola saber da J. e cobro muito ela. Sempre que dá pergunto aos professores, porque se a gente não ajudar, a escola sozinha não dá conta também. Mas eu sei que nem todo mundo é assim e eu sei também que a escola nem sempre faz reunião e coisas para chamar a gente, os pais. Esse ano mesmo só teve um plantão pedagógico e nada mais e é tudo muito corrido (RESPONSÁVEL 33).

Os discursos apresentados trazem elementos que reconhecem a importância da

participação e mostram que há, por parte deles, a vontade de participar das ações escolares. São bastante relevantes as colocações de que as oportunidades de participação fortaleceriam os processos educacionais da instituição e que isso aproximaria a escola e a comunidade. É interessante pontuar nas falas acima a consciência que os/as participantes demonstram em relação ao processo educativo e de que um vínculo participativo e democrático com a escola é um aspecto bastante importante.

Dentre os que fizeram apontamentos negativos (13,15%) em relação a participação, foram recorrentes respostas como:

eu acho que a escola deve dar conta de educar os alunos. Não tem como participar porque a gente trabalha e nunca que os horários batem (RESPONSÁVEL 39).

antigamente eu pensava que era importante, mas agora eu acho que não, porque os professores são as pessoas que tem um conhecimento mais certo (RESPONSÁVEL 1).

não acho importante porque a escola também não acha, não faz reunião e quando vamos lá saber alguma coisa, só ouvimos as exigências por isso evito ir (RESPONSÁVEL 14).

Subjaz nas entrelinhas dos discursos dos/as participantes um sentimento que mais uma vez revela a concepção de escola enquanto uma instituição redentora que deve dar conta da educação de seus/as filhos/as e inseri-los na sociedade. As concepções expostas trazem indícios do distanciamento entre escola e comunidade. As colocações revelam uma relação conflituosa entre os pares envolvidos no contexto pesquisado, seja por posições hierárquicas – como quando um dos/as partícipes indica que o conhecimento dos professores é superior e deve dar conta de toda a educação dos seus filhos/as – ou quando há uma culpabilização da unidade escolar e de seus membros pelo não oferecimento de vias de participação favoráveis à comunidade.

As respostas dessa questão trazem aspectos ligados à determinantes de participação. Paro (2016) versa sobre essas questões e coloca que a participação está ligada a condicionantes de diferentes categorias. Para o autor, há fatores que determinam diferentes posições em relação à participação na escola. Como colocado por ele, os condicionantes são determinados por três elementos:

- 1) condicionantes econômicos-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar;
- 2) condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça a vontade de participar;
- 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais

próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa (PARO, 2016, p. 67).

As falas dos pais, mães ou responsáveis expostas acima, trazem aspectos que ilustram as três categorias indicadas acima. As condições de vida aparecem justamente quando um dos participantes deixa claro que sua participação é limitada pela jornada de trabalho e a falta de tempo. Enquanto um dos fatores determinantes da baixa participação, essa realidade deve ser encarada pela escola como algo a ser superado. As condições de vida se caracterizam como um problema social de difícil solução. Porém, não deve haver por parte da escola uma atitude que ignore providências para superar essa problemática.

Melo (2012, p. 135) assevera que “a escola deve conceder espaços adequados e os instrumentos necessários para o trabalho dos pais, além de agendar horários convenientes para a participação deles”. A escola pública, pautada em ideais democráticos e que está a serviço da classe trabalhadora, deve levar em consideração as condições de vida deste grupo. “Não se pode imaginar uma participação democrática, se numa escola de trabalhadores, as reuniões forem, sempre, agendadas para o meio da manhã ou da tarde” (MELO, 2012, p. 135).

Outra categoria bastante clara exposta nas respostas dos pais, mães ou responsáveis são os condicionantes culturais de participação apontados por Paro (2016). A concepção de que a escola e seus componentes estão em um lugar privilegiado e inatingível apareceu em muitas colocações. Fatores como a baixa escolaridade e às baixas condições socioeconômicas da classe menos favorecida influenciam diretamente na composição dessa visão e do lugar de fala. Para Bayma- Freire *et al.* (2015, p. 35):

A classe desfavorecida no Brasil se insere num contexto muito vulnerável proveniente de muitas adversidades, no âmbito financeiro, familiar, escolar, social e pessoal. Um problema sério e de difícil resolução, pois a desigualdade socioeconômica e cultural da classe desfavorecida é um fator que se encontra arraigado na própria sociedade e as ações de prevenção não conseguiram atingir ainda o ápice do problema, por ser muito alargado. Ora, a pobreza reflete-se nos baixos salários, no desemprego, no analfabetismo, no baixo nível de escolaridade e na comunidade.

O quadro evocado pelas respostas dos partícipes da pesquisa demonstra que as desigualdades sociais/culturais são condições que dificultam bastante a participação da comunidade na escola. Os pais das camadas populares mostram uma espécie de “medo”, justamente por desconhecerem aspectos e questões inerentes à escola, “o conhecimento tratado dentro da instituição escolar deve ser franqueado apenas aos técnicos e entendidos e fechado, portanto, aos leigos que utilizam seus serviços” (PARO, 2016, p. 75).

Ademais, os condicionantes institucionais da comunidade (PARO, 2016) e os mecanismos

de participação desta nas atividades escolares, estão também limitados a situações pontuais. Essa categoria diz respeito à articulação da escola com outras instituições. As situações criadas por meio da intermediação das relações criadas a partir do envolvimento do ambiente escolar com órgãos importantes da cidade é uma forma de viabilizar mecanismos e facilitar a participação coletiva no âmbito da escola. Especificamente, um dos respondentes citou a baixa procura da unidade escolar por desenvolver atividades junto a outros órgãos populares da cidade. De acordo com um dos/a responsáveis,

a participação da comunidade é muito importante para a escola. Mas não vejo o colégio. trabalhando em conjunto com a gente da casa de cultura. É diferente de outras escolas que vem com os alunos, fazem atividades e a gente expõe para todos da cidade. Lá no colégio as coisas parecem estar mais centralizadas (RESPONSÁVEL 13).

Na fala exposta acima, fica evidente que há um interesse na participação. O respondente demonstra que, na sua concepção, as parcerias de trabalho entre escola e instituições da comunidade são importantes. Ao mesmo tempo é possível notar em sua fala, uma certa indignação com a unidade escolar que, segundo sua visão, norteia suas ações por uma via centralizada, o que impede o estreitamento das relações. O processo de culpabilização aparece mais uma vez e, ao comparar a situação de outras instituições escolares que, normalmente realizam atividades em parcerias com a casa de cultura, o/a responsável, expõe a fragilidade dos laços entre escola e comunidade.

Os pais, mães e responsáveis também responderam à questão referente aos melhores meios de comunicação com a escola. Tais dados foram apresentados anteriormente no capítulo que traz o percurso metodológico empreendido nesta pesquisa. A escolha por utilizá-los naquela parte do texto, se deu pelo fato de que, eles justificam a opção metodológica de adotar o *Whatsapp* como ferramenta de trabalho ao invés do *blog*, uma vez que, assim como os/as estudantes, esse público apontou as redes sociais como a melhor forma de comunicação entre a comunidade e a unidade escolar.

4.2 A VISÃO DO CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DA UNIDADE ESCOLAR

Conhecer a visão do corpo-técnico pedagógico da escola é de suma importância para a realização das ações previstas. É preciso compreender quais as concepções norteiam os aspectos pedagógicos da unidade escolar e como professores, técnicos, gestores e demais funcionários lidam e pensam a questão da participação coletiva e democrática da comunidade. Para tanto, foram aplicados 36 questionários com perguntas que objetivaram compreender a concepção desses sujeitos acerca da relação escola-comunidade, identificar possíveis mecanismos de participação já existentes e conhecer as possibilidades pensadas pelo grupo como estratégias para facilitar a participação.

Ao serem questionados sobre a relação da escola com a comunidade, os/as professores/as revelaram posições bastante parecidas no que diz respeito à percepção de que não há uma relação satisfatória. Algumas colocações foram:

é importante que a comunidade e a escola estejam interligadas, mas o que vejo é que aqui não há muita procura por essa relação. Os pais só aparecem na escola no final do ano quando os problemas já não têm mais jeito (PROFESSOR 10).

a relação deveria ser melhor, só que o que acontece é que nós temos pouco ou nenhum apoio da comunidade. Daí a escola tem que fazer um papel que é dos pais e acaba não dando conta (PROFESSORA 22).

já estou aqui há muito tempo e eu vi pouca coisa melhorar em relação a isso. Todo mundo fala da importância da participação familiar, mas na prática não acontece (PROFESSORA 3).

se nós tivéssemos um índice bom de participação dos pais, acredito que a escola estaria bem melhor. Muitas vezes vemos que os alunos vêm pra escola sem uma base, sem apoio e nós não damos conta de toda demanda (PROFESSOR 14).

Os discursos acima refletem um quadro em que a relação entre escola e comunidade é frágil e distante. Na maioria das falas dos pesquisados ou 78% delas, existe uma culpabilização dos pais, mães e responsáveis pelos problemas de participação.

Na visão dos/as professores/as, falta na comunidade a vontade e o interesse em procurar a escola para algo que vá além da busca dos resultados no final do ano letivo. Alguns discursos, 22% do total, destoam dessa tônica e trazem à baila uma autocrítica, reconhecendo que a participação é mínima e que parte da culpa por essa problemática é da escola e da falta de ações empreendidas para resolver este entrave. As colocações abaixo são enfáticas nesse ponto.

acho que é muito importante que escola e comunidade trabalhem juntos, mas isso não acontece aqui. Não vejo muito apoio! As vezes percebo que a escola também deixa a desejar, sem fazer reuniões e incentivar os pais a participar (PROFESSOR 5).

é muito importante, mas é uma relação complicada dos dois lados, tanto da escola quanto da comunidade. Nem todo mundo se dispõe a participar e a escola como um todo fica devendo nesse quesito porque não chega muito junto da comunidade, no sentido de chamar os pais pra reuniões, conselhos de classe etc. (PROFESSOR 16).

Quando comparamos as falas dos/as professores/as da escola e de pais, mães ou responsáveis, chama bastante a atenção o fato de ambos os grupos se posicionarem de forma conflitante em que o grande eixo é um processo de culpabilização mútuo. Na visão de grande parte dos membros da comunidade, que responderam à pesquisa, a escola está

distante pela forma como é conduzida, pela falta de estratégias que visem oportunizar a participação e por posturas antidemocráticas. Já na visão de professores/as o que fica bastante evidente é que os baixos índices de participação são frutos do desinteresse e da falta de apoio dos pais, mães e/ou responsáveis.

Já dentre as respostas dos/as funcionários/as tivemos colocações que divergiram em certos pontos da visão dos/as professores/as. Abaixo alguns destaques:

eu escuto de muitos pais que aqui no colégio não há muita vontade dos professores de atender. Já vi vários casos aqui de discussões entre pais e professores (SECRETARIA 1).

eu acho que deveria ter mais participação dos pais, mas também acho que na escola tem poucas coisas pra envolver os pais. Então não é só culpa deles (MERENDEIRA 1).

deveria ter mais coisas, eventos, reuniões etc. pra envolver os pais porque é importante a participação deles (SECRETARIA 2).

Para nos discursos do corpo técnico da escola uma concepção menos polarizada em relação ao processo de culpabilização, apesar de este ainda estar presente. Em várias colocações foi possível perceber que os funcionários/as percebem a questão da participação por um viés que tende para o reconhecimento de que tanto a escola quanto a comunidade podem prover ações para buscar a melhora das relações.

A ação de conhecer as visões dos/as componentes da comunidade escolar é, segundo Paro (2016), um aspecto que perpassa diretamente pela perspectiva da compreensão dos condicionantes ideológicos de participação. Para que haja a constituição de um processo democrático “[...] é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários (PARO,2016, p. 59).

O fato de termos um processo de culpabilização mútua dos atores envolvidos na pesquisa dificulta a implementação de processos nos quais a participação democrática é o fio condutor. É preciso sair do lugar de culpa e romper com as barreiras impostas pelas vias ideológicas e conceitos pré-concebidos. Pensar uma comunidade sob a égide desta compreensão de mundo é uma tarefa bastante difícil, pois, tudo que nos separa, impõe barreiras e nos limita, no mundo globalizado, torna mais árduo na articulação dos propósitos e funções de uma comunidade (BAUMAN, 2003).

Aliás, a ordem conflituosa encontrada nos discursos de professores/as funcionários/as, pais, mães e/ou responsáveis é bastante comum à vida contemporânea em que o individual sobrepuja a coletividade. De acordo com Bauman (2003) a noção de comunidade deveria ser [...] “invocada para enfrentar diretamente as patologias da sociedade atomizada”. O

autor (2003, p. 133) coloca que:

Somos todos interdependentes neste nosso mundo que rapidamente se globaliza, e devido a essa interdependência nenhum de nós pode ser o senhor de seu destino por si mesmo. Há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se pode lidar individualmente. [...] Todos precisamos ganhar controle sobre as condições sob as quais enfrentamos os desafios da vida – mas para a maioria de nós esse controle só pode ser obtido *coletivamente*.

O ato de ensinar é, indubitavelmente, uma dessas tarefas com a qual não se pode lidar individualmente. Pensar a escola como uma instituição que está a serviço da classe trabalhadora, que é sustentada por princípios democráticos e que essencialmente tem a tarefa de educar para a democracia é uma ação essencialmente coletiva e desafiadora dentro de um contexto societário em que impera o individualismo. Trabalhar em comunidade, nesse caso é, justamente, invocar interesses comuns na busca por uma educação de qualidade. Bauman (2003, p. 134) nos alerta que:

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser, (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos.

Nesse sentido, o estabelecimento e a implementação de mecanismos que visem estreitar os laços entre comunidade escolar e comunidade local é de grande importância para que as compreensões acerca dos processos de ensino funcionem sob uma ótica comum e transformem a realidade que está posta.

Outros dados importantes, mas que não destoam muito das falas já expostas, estão no discurso de membros da equipe gestora da escola. Na concepção apresentada, acerca da participação da comunidade, prevalece ainda uma relação de culpa, na qual pais, mães e responsáveis são inteiramente responsabilizados pelos baixos índices de participação.

eu vejo que a participação é importante, sem sombra de dúvidas. Mas vejo também que muitos pais não conseguem acompanhar e entender o processo escolar. Talvez pela falta de instrução ou de informação. Isso dificulta muito a nossa comunicação com a comunidade. Eu vejo, muitas vezes, que eles têm medo de se aproximar e que alguns se aproximam com uma postura agressiva (GESTORA 1).

A opinião expressa pelo gestor indica um processo unilateral de análise da realidade. É necessário que haja uma autocrítica e que a visão de um dos membros mais importantes da comunidade escolar seja reconduzida por uma postura mais democrática no sentido de reconhecer que a problemática não é somente culpa dos pais, mães ou responsáveis.

É preciso compreender que, para que haja a participação ativa da comunidade nas ações escolares, as condições precisam ser oferecidas e avaliadas constantemente. Como já apresentado, a escola em questão possui uma série de elementos que dificultam a implementação de um processo participativo: condições de infraestrutura inadequadas, ausência de projeto político-pedagógico atualizado, não realização de reuniões, ausência de meios de comunicação, aulas que não estimulam o exercício da democracia nas atividades cotidianas etc.

Quando em sua fala membro da equipe gestora indica que há uma falta de entendimento dos pais, mães ou responsáveis acerca dos processos escolares, há em seu discurso a presença de elementos que exprimem um processo de subalternização dos membros da comunidade. Essa visão produz um conflito baseado em relações verticais, unilaterais e dotadas de um preconceito que minimiza as possibilidades da escola assumir seu papel de comunidade democrática de aprendizagem.

O que se percebe no discurso citado é que há um pré-julgamento das posições sociais dos membros da comunidade a partir de uma visão unitária do problema, que por sua vez, é um fator que afasta a comunidade da escola. “Diante dessa visão depreciativa da comunidade, muitos usuários se sentem diminuídos em seu autoconceito, o que os afasta da escola” (PARO, 2016, p. 60). A visão revestida de preconceito diminui potencialmente as condições de se estabelecer um diálogo escola/comunidade e coloca a questão da participação em termos menores e estritamente técnicos. Nas palavras de Paro (2016, p. 64):

O suposto, presente na fala de muitos diretores e professores de que a população possui baixa escolaridade e desconhece o próprio funcionamento formal da unidade escolar não deveria servir de argumento para se afastar da escola a comunidade, com a alegação de que ela não tem condições técnicas de participar de sua gestão. Tal alegação supõe a redução da administração escolar a seu componente estritamente técnicos quando a grande contribuição dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política.

A posição colocada pelo autor reforça a ideia da participação ativa, eficaz e política. Nas condições da participação democrática, garantir um processo que contemple esses requisitos e refute a ideia de uma participação meramente técnica e executiva é fundamental. É preciso estabelecer mecanismos que contemplem o usuário da escola enquanto cidadão que deve fiscalizar, cobrar e colaborar na gestão e na busca por melhorias.

A participação ativa e democrática requer uma mudança nas concepções que norteiam a escola. Como o trabalho em equipe entre professores/as, funcionários/as, gestores/as, pais, mães e comunidade em geral poderia acontecer para exigir melhorias das condições físicas

da escola? Como a comunidade pode participar da construção do projeto político pedagógico da instituição? Quem são os membros da comunidade que teriam interesse em exercer uma participação ativa no colegiado escolar? Essas e outras reflexões podem fazer parte da visão gestora e extrapolar a ideia de que os processos escolares estão somente na ordem dos resultados e das regras.

É essencial também que se avalie como a escola tem lidado com a questão da comunicação. No discurso exposto acima há a menção da falta de instrução dos pais, mães e responsáveis, como um entrave para a participação. Como já discutido anteriormente, as condições de vida da população devem ser levadas em conta na condução das ações escolares. A comunicação deve ser eficaz no sentido do entendimento e não somente do alcance. Essa realidade deve ser articulada e tratada como uma possibilidade de aproximação com oficinas que visem discutir sobre algum assunto de interesse mútuo, momentos de discussão coletiva etc.

A segunda pergunta foi pensada para tentar detectar os mecanismos que a escola provém para garantir a participação comunitária. Os professores/as e corpo técnico trouxeram em seus discursos, elementos evidentes da falta de mecanismos de participação coletiva nas decisões da escola. O fato de alguns/as dos/as docentes lecionarem há bastante tempo na unidade escolar, possibilitou colocações interessantes e análises da realidade ligada a diferentes aspectos. Chama a atenção o fato de que mesmo tendo carreiras longínquas na unidade escolar, as vinculações com a comunidade aparecem, na prática diária da escola, de forma bastante rasa conforme já relatado.

O enunciado da questão foi: *quais são as estratégias que a escola tem desenvolvido para garantir a participação da comunidade?* Nesse quesito, a maioria, 82% das respostas, apontou negativamente a existência de estratégias que visam possibilitar a participação comunitária.

São bem poucas. Já discutimos isso entre nós e percebemos que é necessário desenvolver mais estratégias de participação. Porém nada saiu do papel ainda. Acho difícil mudar. Esse ano não tivemos nenhuma reunião com pais. Isso já é uma falta de estratégia (PROFESSOR 7).

É complicado responder essa questão, porque a escola tem poucas possibilidades de trazer os pais, mas quando faz eles não comparecem. Falta comunicação por parte da escola, mas a família também precisa ser mais ativa (GESTOR 2).

A escola tem alguns eventos como a gincana anual, mas ainda acho que é insuficiente. Essa participação precisa ser resgatada! Seria muito bom se nós conseguíssemos trabalhar com o apoio dos pais e das famílias (PROFESSORA 9).

Antigamente a participação era muito mais efetiva. A escola era aberta e os pais vinham com mais frequência participar dos jogos, das gincanas, das festas. Mas hoje em dia não vejo interesse dos pais. A escola também tem deixado a desejar nesses mecanismos, pois não oferece muitas oportunidades para trazer os pais (PROFESSOR 17).

Nesse ano o que tivemos até agora foi o plantão pedagógico. Mas se formos observar a participação foi mínima. Não tivemos momentos coletivos com os familiares e foi muito rápido. Não vejo nenhuma estratégia em vigor (PROFESSOR 6).

Na verdade, hoje não há estratégia nenhuma relacionada a essa participação. Normalmente os pais só vêm pegar os boletins na secretaria. Muitas vezes nem temos contato com eles (PROFESSORA 4).

As visões apresentadas reconhecem que há muitas falhas na proposição de mecanismos que visem a aproximação entre comunidade e escola. Mesmo com bastante “tempo de casa”, os/as docentes relataram uma dificuldade para articular a participação da comunidade na escola. A falta de vínculos pode estar atrelada à forma como a escola é gerida. O plantão pedagógico, por exemplo, citado em uma das falas acima, como um dos únicos mecanismos utilizados no ano para mediar o contato com a comunidade, é um mecanismo individualizante e focado em repassar somente os problemas dos/as estudantes com notas baixas. Esse talvez, seja um dos motivos pela pouca vinculação dos/as docentes com a comunidade.

Porém, é possível notar, que as respostas, aparecem revestidas por uma reflexão que coloca a discussão em um patamar menos unilateral. Tem-se aqui uma contradição às falas anteriores de professores/as e gestores/as que culpabilizam somente a comunidade pelos problemas levantados. Ao afirmarem que as estratégias são insuficientes e que quando discutidas, não saem do papel, os membros da escola tecem uma autocrítica importante. As percepções reflexivas acerca dos mecanismos de participação que são usualmente implementados na instituição, podem possibilitar uma via de trabalho diferente da que está posta, porém é necessário que o desejo pela participação democrática figure na prática pedagógica da escola, uma vez que a democracia é um processo e que seus preceitos precisam ser vividos e aprendidos no cotidiano.

Além disso, a autocrítica exercida pelos/as docentes, representa um passo inicial para que haja a reflexão sobre o processo de culpabilização mútua entre escola e comunidade e para que as possibilidades de uma comunidade ética, em detrimento de uma comunidade estética, possam ser firmadas. Passar de uma natureza superficial em que os laços são pouco duradouros e descartáveis – comunidade estética – para uma realidade em que os

compromissos são firmados de forma duradoura a partir de uma rede de responsabilidades – comunidade ética – (BAUMAN, 2003) é de fato uma grande e importante mudança para se estabelecer relações pautadas em uma noção democrática de escola.

Galgar esse caminho é uma atividade complexa, porém importante e necessária, quando se almeja uma educação que realmente contribua para a mudança social. Garantir os mecanismos de participação coletiva na escola é uma parte essencial desse processo. Na realidade pesquisada, as estratégias e ações que deveriam funcionar para a promoção de uma participação democrática estão inoperantes. Um grande exemplo é a não atuação do Colegiado Escolar, que só existe em termos burocráticos.

Até mesmo nas respostas do corpo técnico-pedagógico para esta questão, o colegiado é citado pouquíssimas vezes. Dentre as respostas referentes aos mecanismos que visam garantir a participação, apenas duas fizeram referência ao colegiado e outros órgãos como grêmio estudantil e associação de pais e mestres. Um/a dos/as docentes trata do tema de forma bastante lúcida, apontando a importância desse órgão como mecanismo de participação.

Quando se fala de participação a escola está muito aquém das expectativas. Além de não ter estratégias básicas como reuniões e outros eventos, não tem também um colegiado ativo. Uma escola sem um colegiado não trata com importância a questão da participação. Eu já fiz parte do colegiado escolar aqui, e cobrávamos, apontávamos as direções junto com a gestão da escola. Hoje nem nos consultam sobre o que fazer com a verba que chega. Essas coisas nunca vão ao coletivo. Eu vejo que falta interesse e vontade de fazer funcionar, porque burocraticamente ele existe, mas na prática não funciona (PROFESSOR 13).

Os órgãos colegiados, na visão de Paro (2016), representam uma potencialidade para a garantia da participação ativa e democrática e para a busca por uma educação sustentada pelos interesses populares. O colegiado escolar é um instrumento que “[...] precisa ser aperfeiçoado com vistas a que se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada, que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 2016, p. 17).

Na análise geral das respostas dos participantes da pesquisa, o colegiado é citado apenas duas vezes. Esse fato se deve, provavelmente, à falta de atuação do órgão, que existe na unidade escolar somente de forma burocrática. O desconhecimento da comunidade e também da escola acerca das funções e importância desse tipo de organização agrava as condições de participação na instituição. É possível afirmar que, talvez por desconhecimento ou pelas várias condições objetivas de vida, há uma defasagem em organizar-se para a participação na escola. Em nenhum momento foi citado pelo público pesquisado a adoção de estratégias e mecanismos criados pela comunidade para viabilizar a participação.

Assim como nos questionários aplicados aos/as estudantes e responsáveis, os/as docentes indicaram qual, na visão deles/as, seria a melhor maneira para que a comunicação com a comunidade ocorresse de forma mais eficaz. Diferentemente dos públicos anteriormente pesquisados, os professores e professoras indicaram, em sua maioria, as reuniões, como melhores estratégias de comunicação entre a comunidade e a escola. Como já exposto, os dados referentes a essa questão foram utilizados para ilustrar e justificar algumas das opções metodológicas adotadas durante o estudo.

Conhecer as percepções dos sujeitos que fazem parte da educação escolar foi essencial para a construção das ações. Pensar a participação coletiva e a democratização da escola é um exercício que perpassa, justamente, pelo ato da “escuta sensível” e por um processo de negociação constante que precisa repercutir nas formas como a escola é conduzida. O capítulo seguinte trata das estratégias e intervenções realizadas e debate as diversas nuances produzidas pela participação da comunidade na escola.

5 ASPECTOS DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA COM AS PRÁTICAS CORPORAIS.

A partir da análise dos dados produzidos, foi possível planejar estratégias de intervenção mais precisas para a compreensão das Práticas Corporais como articuladoras da aproximação entre a escola e a comunidade. O passo seguinte foi, justamente, dar ênfase, de forma prática, aos meandros suscitados pelos pais, pelas mães, pelos/as estudantes, pelos professoras e professores nas respostas aos questionários, discutidos no capítulo anterior.

As atividades que serão descritas compuseram o rol das estratégias metodológicas pensadas para que as discussões em torno da problemática ganhassem corpo. Para tanto, iniciamos esta etapa com a implementação das oficinas, que foram organizadas de modo a tematizar as Práticas Corporais citadas por estudantes e responsáveis nos questionários respondidos. A zumba, a capoeira e o jiu-jitsu, foram as Práticas Corporais ministradas na escola por membros da própria comunidade. A culminância do trabalho se deu em forma de uma gincana temática com participação direta dos pais, mães e responsáveis, a partir da qual as hipóteses do trabalho puderam ser analisadas e referenciadas.

Tais intervenções produziram uma série de dados importantes para essa análise e reflexão acerca das nuances suscitadas pela participação. As categorias que serão apresentadas ao longo deste capítulo foram elencadas a partir da observação, apropriação, organização e leitura atenta das respostas aos questionários, relatos e entrevistas realizadas com pais, mães, estudantes, ministrantes das oficinas, professores, professoras e equipe gestora da escola ao longo do processo.

Os discursos proferidos pelos/as partícipes, enunciaram as diversas possibilidades e anunciaram os entraves do trabalho com as Práticas Corporais com o intuito de estreitar os laços entre comunidade e escola. Em cada resposta foi possível perceber pontos a serem analisados e pistas importantes para compreender o movimento que fora realizado. Fazer a “escuta sensível”¹⁰ destas diversas vozes foi uma ação pautada no ideal de uma gestão democrática e de uma escola gerida por processos que visem a participação ativa, a colaboração mútua e o protagonismo estudantil.

Diante disso, foi possível conceber categorias para a análise e a compreensão dos possíveis elementos que dispersam e/ou condicionam a participação da comunidade no contexto pesquisado. Assim, o texto será organizado de forma a apresentar os caminhos

¹⁰ De acordo com Barbier (2002), citado por Paes e Barbosa (2017), a escuta sensível está ligada a um conceito de escuta que tem como base a coerência, a empatia e a não discriminação. Deve haver, nesse sentido a adoção de uma postura holística e a pretensão de se estabelecer uma relação de confiança com o outro.

possíveis e as percepções positivas diante das ações realizadas em contraponto com os entraves vivenciados e enunciados pelos participantes.

A ideia de aproximar a escola e a comunidade a partir do trabalho com as Práticas Corporais foi algo bastante desafiador. Porém, o enfrentamento das diversas dificuldades e a realização das ações propostas, possibilitaram uma reflexão importante acerca da escola e de seu papel enquanto instituição formadora. Os resultados obtidos a partir da premissa de que, o trabalho com as Práticas Corporais pode influenciar e articular uma relação mais próxima entre escola e comunidade, permitem que enxerguemos caminhos a serem percorridos na transformação deste quadro.

É importante colocar, mais uma vez que o objeto de estudo sobre o qual nos propusemos debruçar é: como o trabalho com as Práticas Corporais pode articular uma aproximação entre escola e comunidade? Entendemos que esta questão ganha proporções maiores devido ao fato de que, seu enfrentamento está intrinsecamente ligada a adoção de ações mais democráticas na unidade escolar, sendo que este processo é uma construção a longo prazo. O que será apresentado é um recorte dentro de uma realidade bastante ampla e complexa. Não há a intenção de resolver completamente o problema levantado, mas sim de entender e apontar caminhos possíveis para seu enfrentamento.

A articulação da proposta foi bastante complexa, uma vez que foi necessário a reorganização dos tempos e rotinas escolares para que a demanda fosse atendida. Além disso, os problemas de infraestrutura e de falta de material adequado figuraram durante boa parte da execução das ações. Um dos grandes entraves, inicialmente, foi a baixa adesão do corpo técnico-pedagógico da escola à proposta. Muitos/as professores/as questionaram a viabilidade do projeto e alegaram que o mesmo comprometeria o andamento das aulas.

Para que a presença dos membros da comunidade fosse possível na realização das oficinas, foi preciso ajustar o horário e a rotina da unidade escolar. A anuência dos professores/as foi necessária, uma vez que os mesmos teriam que ceder suas aulas para que as oficinas transcorressem de maneira mais satisfatória. Além disso, a articulação da proposta de maneira democrática é um pressuposto importante na realização desta pesquisa e, participar toda comunidade escolar das ações a serem implementadas é, de certo, um passo importante nesse processo.

Alguns questionamentos apresentados pelos/as professores/as e funcionários/as da escola revelaram que paira entre os membros da comunidade escolar um sentimento que preza pelo individual e sobrepuja o coletivo. Comentários como *“dar meu conteúdo é mais importante que esses projetos”* ou *“não posso ceder minha aula porque esses projetos tomam muito tempo e os alunos ficam sem conteúdo. O que precisa é conteúdo”* foram

recorrentes entre os professores/as.

Foi possível perceber que propostas de trabalho coletivo na unidade escolar não são aceitas com facilidade, apesar das proposições e intervenções implementadas na unidade escolar terem partido de uma iniciativa individual de um professor, os objetivos da proposta se vinculam com aspectos que levam em conta a gestão democrática da instituição escolar e, portanto, preza por uma ação pautada na coletividade. Nessa perspectiva, o comum perde lugar para o individual e indica que não há na escola uma política que impulse a participação da comunidade. Esse contexto traz elementos importantes para análises da escola enquanto comunidade.

Aliás, diante do contexto da escola foi possível observar características da comunidade estética, levantada por Bauman (2003). O sistema, através de seus horários, rotinas e demandas burocráticas, impõe dificuldade a adoção de propostas coletivas e funciona conforme o conceito de comunidades-cabide, exposto pelo autor, em que é “assegurado a seus membros que enfrentar os problemas individuais individualmente, usando a habilidade individual é a coisa certa e uma coisa que todos os indivíduos fazem com sucesso” (BAUMAN, 2003, p. 67).

O fato de que, as exposições individuais tomaram mais corpo que a proposta coletiva, indica as não vinculações suscitadas por Bauman (2003), tão presentes na modernidade líquida e nesse tipo de comunidade. A transitoriedade e superficialidade dos laços que são frágeis, efêmeros e não representam responsabilidades e compromissos a longo prazo entre seus membros. Apesar da dificuldade inicial, a proposta foi aceita com as condições de que as aulas cedidas pelos/as docentes seriam repostas em outro momento do calendário letivo e que as ações não teriam o envolvimento direto dos/as professores/as.

A dificuldade em articular projetos desse tipo está atrelada há um sistema de ensino fragmentado. Apesar dos percalços, após as negociações dos tempos e espaços escolares, foi possível planejar as oficinas de Práticas Corporais de modo com que as mesmas pudessem ocorrer de maneira contínua, didática e alinhadas com as proposições pensadas

O trabalho com as oficinas, iniciou-se com a realização de um convite formal e um bate papo com os membros da comunidade que as realizariam. A intenção deste primeiro contato foi, justamente, entender a visão que esses indivíduos tinham acerca da escola. O critério para a escolha destes sujeitos foi a representatividade que os mesmos possuem na cidade e a longa experiência que cada um tem com as Práticas Corporais que forma ministradas.

Foi unânime entre os três membros comunitários a existência de um sentimento especial e nostálgico pela instituição, uma vez que todos eles frequentaram a mesma na condição de estudante. Ao mesmo tempo, foi possível notar no discurso de alguns deles um certo

ressentimento em realizar suas atividades no colégio.

Especificamente, os professores de Zumba e Capoeira relataram que já houve tentativas de diálogo com a comunidade escolar, no sentido de firmar parcerias para que seus projetos compusessem, de alguma forma, parte das atividades que são desenvolvidas na escola, porém sem êxito. Ambos trouxeram à baila um discurso no qual os atores escolares aparecem como um fator impeditivo das atividades por eles oferecidas.

O professor de zumba, famoso na comunidade por executar projetos envolvendo essa modalidade de dança, trouxe em suas palavras um descontentamento com a situação, seu posicionamento em relação a escola fica bastante enfático:

eu já tentei entrar no colégio várias vezes com nossos projetos, porque acho que seria uma ajuda, os alunos iriam praticar atividade física, teriam contato com essa manifestação da cultura e iriam ter uma experiência bacana. Mas ainda não consegui chegar dentro do colégio porque muitas vezes o pessoal ultrapassa o profissional. Então se fulano não gosta de mim enquanto pessoa já não aceita meu trabalho lá, entende? Por isso que falo que o ego ultrapassa o que é para beneficiar o coletivo (PROFESSOR S.C.).

A fala acima é um possível indício do distanciamento entre escola e comunidade. O fato de existirem relações conturbadas em que os interesses individuais são colocados em maior evidência do que os coletivos, dificulta a criação de vínculos efetivos e de um estreitamento nas relações. Aliás, há na comunidade pesquisada uma tendência em naturalizar aspectos mediados por influências político-partidárias, nas quais o que impera, muitas vezes, são os interesses, nem sempre pautados em uma visão democrática de estado.

É interessante observar, que quando a proposta foi apresentada aos professores/as da escola, também houve reações negativas à presença de um membro externo na instituição. Alguns docentes foram enfáticos ao colocarem que a proposta “tumultuaria a escola” pois já conheciam o professor convidado e que suas aulas eram “barulhentas” ou que, abrir espaço para que o projeto de zumba adentrasse a unidade escolar deixaria os/as estudantes agitados/as demais.

Na tentativa de entender esse quadro, indaguei a alguns professores o porquê da posição contrária à presença do professor de zumba na escola. Foram selecionados/as alguns/as docentes para responder à questão: *Porque razão você acredita que a maioria dos/as professores/as são contrários/as a presença do projeto de zumba na escola?* Os discursos proferidos elucidaram possíveis causas para que houvesse essa resistência. Algumas falas foram:

Com certeza é por conta da posição política do professor S.C. Lembra que ele tentou se candidatar a vereador na eleição passada

e foi barrado? Muitos professores aqui também estavam envolvidos naquela eleição e estavam na oposição (PROFESSORA 18).

Eu acho que os que são contrários a vinda dele aqui na escola pensam assim devido a antigas rixas envolvendo política e briga de famílias mesmo (PROFESSORA 5).

A gente tem que ver que o projeto de zumba também é um acontecimento da prefeitura que cede o espaço. O pessoal acaba misturando as coisas quando se trata disso e não aceitando o que é contrário a eles (PROFESSOR 16).

É possível observar que há, na visão dos/as professores/as que responderam à questão, uma forte influência político-partidária que influencia nas decisões das atividades escolares. Esse posicionamento é bastante perigoso quando se trata de ofertar uma educação pautada em princípios democráticos e universais, pois, acaba por colocar os preceitos educativos em uma via unilateral, na qual as ações escolares estão condicionadas a uma posição autoritária que não considera outras possibilidades além daquelas de um grupo ou ideologia.

De acordo com Melo (2012, p. 119) “as relações entre os atores da escola reproduzem, em menor escala as relações existentes na sociedade”. Essa afirmação é bastante pertinente quando pensamos no contexto ao qual a unidade escolar está inserida. A naturalização de posturas político-partidárias, adotadas para determinar diversas práticas, faz parte de uma cultura antidemocrática e ainda bastante patrimonialista presente em nossa realidade. É comum que haja o remanejamento de professores/as, indicação de gestores/as, adesão ou exclusão de projetos de acordo com a opção político-partidária assumida pelos indivíduos.

O fato de alguns/as professores/as atribuírem a não aceitação do projeto de zumba na escola por questões dessa ordem e de que, o professor de zumba possui uma concepção que se norteia de maneira semelhante, revela que há uma dificuldade em articular a participação por conta de interesses político-partidários. Paro (2016) coloca que essa situação faz parte do cotidiano escolar e revela-se como um condicionante político-social, em que os interesses dos grupos dentro da escola são conflituosos e díspares. Conforme Paro (2016, p. 58) “Em sua prática diária as pessoas se orientam por seus interesses imediatos”.

Ter como condicionante da participação critérios desse tipo é algo bastante perigoso na instituição de meios para uma maior participação da comunidade na escola. A exclusão de membros pelas posturas político-partidárias que estes adotam impossibilitam um trabalho pautado em uma gestão democrática. É importante asseverar que a gestão de uma escola e as ações que se realizam nela são, necessariamente, relações em que o poder é exercido. Porém, este deve ser compreendido como um fruto “da capacidade humana de agir em conjunto com outros, construindo uma vontade comum” (SOUZA, 2009, p. 124).

A não aceitação de uma proposta ou a aversão à presença de indivíduos que possuem visões políticas divergentes das que estão no poder, é um forte empecilho para que as relações entre escola e comunidade possam ser estreitadas. As concepções que se guiam neste sentido, afastam as possibilidades de diálogo e contribuem para que atitudes autoritárias e antidemocráticas se instalem na instituição.

Mais do que posicionamentos dessa natureza, a opção por aceitar ou não propostas deste cunho deve ser fundamentada em argumentos pedagógicos, sustentados por uma visão que parte da escola. Não há problemas na resistência apresentada pela unidade escolar para a apropriação de uma prática cultural, visto que a discordância também faz parte do processo democrático, porém, a falta de argumentos pedagógicos que sustentassem esse posicionamento colocou em xeque a não viabilidade da proposta.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a afirmação por parte de alguns/as docentes que, devido ao fato de os/as estudantes já vivenciarem uma determinada prática na comunidade, não seria necessário que esta fosse abordada na escola. Isso ficou evidente diante da proposta de realizar a oficina de capoeira. Um/a dos professores/as colocou que: *“eles já fazem muita capoeira lá fora. Eu acho que aqui na escola não precisa mais. O que esses meninos precisam é estudar”*. Aqui, é bastante notável uma tendência comum em associar o processo ensino-aprendizagem somente com atividades de escrita/leitura e menosprezar as atividades corporais o que acaba por reforçar a dualidade corpo/mente.

Há, nesse sentido uma hierarquia em que o conhecimento que provém de outras formas de aprendizagem, que não a oral e a escrita é menos valorizado. A concepção cartesiana de corpo e a crença de que a escola deve prezar pelas atividades cognitivas, é também um obstáculo para as questões de participação. Além de menosprezar as potencialidades do corpo-sujeito¹¹, essa visão é um obstáculo para que as possibilidades de participação, além das tradicionais, sejam utilizadas. Extrapolar as ações e trazer a comunidade para atividades que ultrapassam simples reuniões, por exemplo, pode se configurar como uma via importante de participação, como será discutido mais à frente.

Ao levantar essa questão, faz-se imprescindível mencionar também, que essa concepção ganha força com as atuais reformas educacionais do Ensino Médio que nos foram impostas e tolhem a possibilidade de que o aluno aprenda seu corpo (CHARLOT, 2009). A redução na carga horária de disciplinas como Educação Física e Artes, que historicamente possuem em seu escopo a chancela para lidar com a corporeidade e outras formas de aprendizagem na escola, reforça essa concepção.

¹¹ De acordo com González e Fensterseifer (2005, p. 104), “A expressão corpos-sujeitos compreende os sujeitos no entrelaçamento da complexidade do sentir, do pensar, do expressar-se, do agir, construindo assim uma unidade corpórea que singulariza a presença do homem no mundo”.

Cada oficina de Prática Corporal foi pensada como uma sequência didática. Toda a elaboração partiu dos membros da comunidade que foram convidados para ministra-las, porém, participei principalmente na organização do tempo e da abordagem que seria realizada, visto que, todas as Práticas Corporais seriam inseridas na escola e que, portanto, deveriam passar por um crivo pedagógico. É importante ressaltar que, apenas o professor de jiu-jitsu possui formação pedagógica – licenciatura em Educação Física - e que por esta razão, houve uma grande preocupação nos modos como estas práticas seriam introduzidas na instituição escolar.

5.1 OFICINA DE ZUMBA

A primeira oficina desenvolvida foi a de Zumba. Nos dias 14 a 18 de outubro, o professor S.C. atuou como o responsável por trazer as nuances dessa prática corporal bastante popular no município de Prado. Sua ocorrência se dá de maneira bastante efusiva em um projeto social que atende diferentes públicos na cidade. Trazer essa manifestação para o espaço escolar é, sobretudo, uma possibilidade, que integra a escola e a comunidade.

O professor que ministrou as aulas de zumba na escola possui uma grande representatividade na comunidade pradense. Sua experiência com esta prática é bastante ampla e sua atuação em projetos sociais da cidade é bastante notável, tendo em suas aulas, um público grande e diverso, no qual estão presentes muitos dos/as estudantes pesquisados/as e seus/as responsáveis. Como já relatado, de início houve dificuldade para conciliar as agendas e viabilizar a participação do professor S.C. Os diferentes tempos e a necessidade de rearranjar a organização das rotinas da escola compuseram os entraves iniciais para a realização desta etapa.

É mister destacar que, apesar das discordâncias e problemas já relatados quanto a presença do professor de zumba na escola, resolvi dar continuidade à proposta, uma vez que, os argumentos apresentados pelo grupo para que o professor de zumba não fizesse parte da atividade possuíam um cunho político-partidário e não pedagógico. Além disso, havia uma demanda do/as estudantes e da comunidade pela realização da proposta, isso pode ser verificado no processo de escuta democrática que fora realizado. Todo esse imbróglio gerou na parte do grupo que se mostrou contrário à ação uma tendência a não participar, mesmo que indiretamente do projeto.

O convite para ministrar a oficina de zumba, foi prontamente atendido pelo professor. Ao encontrá-lo para uma explanação da proposta, sua reação foi bastante positiva e sua reafirmação enquanto colaborador pode ser notada. Durante nossa conversa o professor citou efusivamente o desejo por envolver as escolas da cidade em seus projetos, porém,

ressaltou que muitas vezes ocorre, em suas palavras, uma *“guerra de egos em que as pessoas da escola não olham para o benefício do coletivo”*.

Existe um processo contínuo de culpabilização mútua em que professores/as e membros da comunidade maximizam o distanciamento existente entre escola e comunidade. Como já exposto ao longo do texto, essa questão, conforme Paro (2016) e Melo (2012), decorre de uma concepção ideológica de participação, na qual docentes endossam uma visão pré-moldada dos pais, mães e comunidade em geral. Esse quadro provém do contexto histórico ao qual a escola pública se situa e das formas como a mesma é conduzida, empregando um sentido hierárquico/autoritário que muitas vezes sobrepuja a ideia de participação. Quantos pais, mães, avós, avôs, tios e tias sentem medo de falar com os professores/as?

É necessário reconhecer que existe uma dificuldade por parte da escola e da comunidade em se entender como integrantes dos processos democráticos de participação. Isso se dá por conta das diversas condições objetivas de vida que permeiam o fazer educacional como as exaustivas jornadas de trabalho, a baixa instrução, a falta de políticas públicas que garantam o direito ao estudo e à formação continuada, etc.

Apesar disso, é necessário estabelecer maneiras de superação do processo de culpabilização que permeia as relações entre escola e comunidade. É preciso sair desse lugar comum para estabelecer possíveis vias de interação viva entre seus membros, ultrapassando pré-conceitos, visualizando possibilidades, expandindo a rede de diálogos e investindo na construção de ações pautadas em uma gestão democrática e na busca por princípios que se norteiem pela noção de comunidade ética ressaltada por Bauman (2003) e já discutida neste texto.

As atividades programadas para esta etapa envolveram todas as turmas de 1º, 2º e 3º anos dos turnos matutino e vespertino da escola¹². Participaram aproximadamente 450 estudantes das diferentes séries e turnos. O quantitativo de jovens que não participou girou em torno de 40 estudantes. Inicialmente o professor guiava os alunos até à quadra e a partir de vivências que envolviam o ritmo e a expressão corporal, o mesmo introduzia aspectos da zumba, como histórico, fundamentos básicos, curiosidades etc.

Ficou evidente nas falas e colocações do professor de zumba a tentativa de referenciar as atividades que estavam sendo desenvolvidas como parte importante da cultura da comunidade. Era bastante comum que o mesmo se referisse a zumba como “dança pradense” e como meio de veicular a cultura local. Notadamente, havia em seu discurso um

¹² No ano de 2019 a escola possuía 13 turmas de Ensino Regular nos turnos matutino e vespertino, tendo a seguinte distribuição: 6 turmas de primeiro ano, das quais 4 no turno matutino e 2 no vespertino; 4 turmas de 2º ano distribuídas igualmente pelos dois turnos; 3 turmas de 3º ano, sendo 2 no turno matutino e 1 no turno vespertino.

sentimento de pertencimento muito forte e uma vontade muito grande de fazer com que os/as jovens estudantes ali presentes compreendessem a zumba como uma espécie de patrimônio cultural da comunidade pradense.

É importante destacar que, quando o professor de zumba, utiliza a expressão “dança pradense” para referenciar essa prática corporal como um aspecto cultural próprio da comunidade em questão, ele o faz de modo genérico, uma vez que a zumba é uma modalidade de dança aeróbica, criada na colômbia em 1991 e envolve a mistura de ritmos latinos como a rumba, o merengue, o mambo, a salsa, o chá-chá-chá, entre outros (FERREIRA, 2014). Nessa perspectiva, é evidente que a expressão utilizada pelo ministrante da oficina, parte de uma construção na qual elementos culturais são incorporados ao nosso cotidiano e passam a compor as práticas da comunidade.

A não participação na oficina estava atrelada a questões ligadas à timidez para se expressar ou ao desconforto causado pela falta de infraestrutura. Ao questionar o porquê de não estarem participando, algumas respostas foram: “*tenho vergonha de dançar*” ou “*o sol está muito quente*”. Realmente há que se considerar certos posicionamentos dos/as discentes em relação à proposta. A quadra descoberta, por exemplo, é um grande entrave. Nas turmas em que as aulas eram ministradas no final da manhã ou início da tarde, tivemos um maior número de estudantes receosos em praticar a zumba, devido ao sol bastante quente.

Outro fator que interferiu na realização desta atividade foi o fato de que a quadra da escola fica bem próxima às salas de aula. Na primeira tentativa de realização da oficina, que requer a utilização de músicas e envolve atividades em que os/as estudantes se comportam de forma mais eufórica, houve reclamação por parte dos/das docentes em relação ao barulho. Algo compreensível, uma vez que, estruturalmente, a quadra esportiva ocupa um espaço bastante próximo às salas de aula. É normal que haja esse tipo de reclamação no dia a dia escolar, uma vez que algumas atividades relacionadas à Educação Física provocam reações mais “barulhentas” nos/as discentes.

Para resolver este problema, houve um remanejamento de algumas turmas para ao auditório e para um espaço alternativo que fica em outro ponto da unidade escolar. Até então, o auditório seria evitado para realizar as ações pela condição em que se encontra: quente e pequeno para as proporções da atividade. Além disso, a opção por não utilizar este espaço desde o início, se deu por conta da logística da escola. Diversos professores/as utilizam o auditório como sala de vídeo e, como as oficinas se desenvolveram em um período mais longo, as atividades que já estavam programadas para acontecer nele ficariam prejudicadas.

Imagem 18 - Oficina de zumba no auditório da escola



Fonte: arquivo pessoal do autor

Mais uma vez, foi preciso negociar e reorganizar os tempos escolares com os outros/as docentes. A falta de estrutura da escola para a realização de atividades que requerem uma dinâmica diferenciada é um fato. A questão da infraestrutura é algo que limita bastante a adoção de metodologias mais eficazes na escola. Prédios, salas adequadas, ambientes equipados e uma série de implementos físicos e arquitetônicos são essenciais na busca por uma educação de qualidade.

Imagem 19 - Oficina de zumba em espaço alternativo



Fonte: arquivo pessoal do autor

Aliás, essa discussão faz-se presente em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2006) e o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 que trazem

em seus textos a necessidade de fomentar Políticas Públicas que garantam a melhoria das condições físicas das escolas brasileiras. A estratégia 7.18 do PNE (2014-2024), por exemplo, trata dessas questões e coloca que o Poder Público deve:

Assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência.

O texto base do PNE 2014-2024, citado acima é bastante enfático em suas colocações quanto as questões de infraestrutura. É possível perceber que as metas traçadas neste plano visam estabelecer uma compreensão ampla sobre o tema, oferecendo uma orientação sobre quais estruturas e/ou construções são fundamentais para uma oferta adequada do ensino.

Os dados contidos no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, atualizado no ano de 2012, mostram que o prédio da instituição possui 8 salas de aula, sala de professores, auditório, quadra poliesportiva sem cobertura, cantina, banheiros sem acessibilidade, secretaria e sala da direção. Não há menções ao longo do documento acerca de objetivos que visem melhorar a infraestrutura da escola. Além dos registros oficiais, minha experiência enquanto professor da unidade escolar é bastante cruel quanto a infraestrutura para as aulas. Os problemas vão desde a falta de materiais básicos como bolas até a inutilização da quadra poliesportiva em dias chuvosos ou muito ensolarados. Apesar das novas demandas impostas pelo contexto socioeducacional atual, não houve, até o momento, mudanças na infraestrutura indicada no PPP de 2012.

Nessa conjuntura é possível perceber que problemas que envolvem a infraestrutura escolar podem dificultar a participação. Essa visão toma mais corpo ao verificarmos, através das respostas de pais, mães e responsáveis, coletadas ao final do processo como forma de avaliação das intervenções realizadas, que existe uma dificuldade em participar das atividades escolares movido pela falta de segurança, acolhimento e conforto oferecidos pela escola. Tais discussões serão feitas com maior propriedade a partir da apresentação destes dados.

Apesar dos entraves encontrados durante a aplicação da oficina de zumba, houve um posicionamento satisfatório por parte dos/as estudantes quanto a abordagem que foi realizada. Alguns/as reconheceram a importância de trazer tais vivências para a escola, como uma forma de conhecimento da cultura praticada pela comunidade. Outros ressaltaram aspectos positivos como diversificação das atividades escolares, aplicabilidade e relevância social do conteúdo ministrado e integração do que é vivenciado fora e dentro da

escola.

Todas essas percepções foram explanadas ao final da oficina, momento em que o professor S.C. realizou uma avaliação das atividades. Os discursos proferidos pelos/as estudantes trouxeram elementos importantes para avaliar a atividade dentro da proposta da pesquisa. Algumas colocações que chamaram a atenção neste quesito foram:

Eu gostei muito da aula de zumba porque aqui na cidade é muito comum o pessoal dançar lá na quadra e nas festas. É bom porque a gente tá aprendendo uma coisa que a gente vai poder ensinar para nossos pais, nossos filhos. Deveria ter mais eu acho (ESTUDANTE 26).

Faz parte da nossa cultura né. E a gente precisa aprender, porque se não vai se perdendo com o tempo. Como os mais velhos falam, aqui em Prado tinha um tanto de coisa, brincadeira, dança e depois foi acabando (ESTUDANTE 41).

Olha se desse poderia ter mais vezes, eu até iria chamar minha mãe porque ela faz zumba já faz um tempão. As vezes ela me chama para ir e eu nunca fui. Acho que ela ia gostar de me ver praticando uma coisa que ela gosta tanto (ESTUDANTE 28).

Além do *feedback* oral, realizado ao final da oficina, gravado e transcrito para o diário de campo, foi realizado também uma avaliação escrita, na qual alguns/as estudantes puderam expressar suas opiniões de forma anônima e por uma via menos expositiva, eles foram provocados a responder se achavam importante a realização daquele tipo de atividade e, quais os pontos negativos e positivos daquela prática na escola. Dentre as respostas que foram dadas destacam-se:

Acho importante, mas não gosto de participar porque a zumba é mais para mulheres. A maioria que dança é mulher. Então não gosto de me envolver (ESTUDANTE 60).

Eu acho importante sim porque é algo diferente e é algo da gente, da nossa cidade. Muita gente mora aqui e não conhece ou nunca dançou zumba. E aqui todos tiveram a oportunidade (ESTUDANTE 33).

Não gosto e não participo por questão de religião. A zumba as vezes é uma dança muito sensual e não deveria entrar na escola na minha opinião acaba sendo um desrespeito com quem não quer fazer parte (ESTUDANTE 54).

Eu acho que poderia ter mais atividades assim. Hoje eu aprendi bastante coisa. Minha mãe e minha tia e minha irmã fazem zumba mas acho que elas não sabem da história, dos fundamentos... E como aprendi hoje vou poder ensinar para elas. Com certeza elas vão gostar (ESTUDANTE 2).

As colocações acima suscitam uma série de fatores importantes. O olhar expresso por 87%

dos/as estudantes traz um reconhecimento da importância de se realizar atividades deste cunho na escola. A possibilidade de fortalecimento e conhecimento da cultura praticada pela comunidade local aparece como um fator que legitima as atividades de zumba na unidade escolar. Outro ponto importante são as colocações que mostram a ligação de pais, mães ou responsáveis com a prática corporal que fora trabalhada. A valorização da cultura produzida pela comunidade é algo importante e a escola, de acordo com Candau (2002, p.139), “deveria ser concebida como um espaço de cruzamentos de culturas e exercer uma função de mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações”.

A abertura da escola e de seu currículo a manifestações da cultura local pode representar uma eficiente maneira de criar vínculos com a comunidade. As produções culturais, marcadamente presentes nos entremeios comunitários, abarcadas sob um crivo pedagógico, podem exprimir de forma bastante importante condições de participação, de construção de identidades e de valorização de aspectos inerentes à própria cultura.

Outro ponto observado nas falas acima diz respeito a princípios importantes na seleção/organização de conteúdos curriculares. É possível notar que, os/as estudantes reconhecem a aplicabilidade e a relevância do conteúdo ministrado quando afirmam que a ação é importante para a preservação da cultura local. Vale ressaltar também que o conhecimento, até então sustentado pelo senso comum, ganha ares do saber escolar. Apesar de muitos/as deles/as já conhecerem a zumba, a indicação de que houve uma aprendizagem além do que eles já sabiam e de que, a partir dele, eles/as poderão ensinar outras pessoas, é algo bastante relevante.

Chamam atenção também as questões que envolvem a religiosidade e gênero. O fato de atribuírem a não participação/identificação com a oficina de zumba a esses fatores, revela que há um grande obstáculo a ser superado e que a indicação deste problema é mais um entrave para a participação. Fomentar debates escolares sobre as questões de gênero, preconceito, respeito à diversidade religiosa, cultural etc. é de grande relevância para a formação humana dos/as jovens. Tais pontuações serão discutidas mais adiante quando uma riqueza maior de dados será apresentada.

5.2 OFICINA DE CAPOEIRA

Alguns aspectos parecidos puderam ser percebidos também na oficina de Capoeira. As aulas dedicadas às abordagens sobre essa prática corporal ocorreram nos dias 21 a 25 de outubro. O planejamento geral buscou seguir a lógica da oficina anterior. Porém, para evitar os problemas já enfrentados, optamos por realizar as primeiras ações já no auditório. O

andamento das atividades ficou a cargo do professor C.F. figura bastante conhecida na cidade por possuir um histórico marcante na luta pela valorização da capoeira e de outras atividades ligadas à cultura afro-brasileira.

Inicialmente, o professor C.F. indicou razões importantes e que, segundo o mesmo, respaldavam o acontecimento daquelas atividades. O discurso proferido pelo integrante da comunidade abordou aspectos como a valorização e o respeito aos afrodescendentes e colocou a capoeira como um símbolo importante de resistência. Sua fala envolveu uma série de elementos culturais nas quais a prática da capoeira na comunidade pradense se sustentava. Nas palavras do professor C.F.:

Jogar capoeira é mais do que simplesmente estar em uma roda com amigos. A capoeira representa resistência de um povo que sempre lutou para ter respeito, dignidade e espaço nos lugares. Aqui em Prado quem pratica capoeira comigo sabe. Tem que vivenciar a experiência de uma forma simbólica. Sentir os movimentos como uma manifestação da cultura. Eu agradeço muito por ser mestre de capoeira justamente aqui em Prado porque as pessoas que praticam têm essa sensibilidade e quem vai para roda com a gente começa a se sentir parte do movimento. E isso é bonito demais. Eu sempre sou chamado nas escolas para fazer apresentações de capoeira... Sempre no dia da consciência negra. E quando o professor Jean me chamou aqui e disse que seria algo mais extensivo eu aceitei justamente porque é uma oportunidade que eu tenho poucas vezes. De entrar na escola e conversar com os alunos sobre a nossa capoeira

A expressividade na fala do mestre C.F. coloca em voga diversas questões importantes acerca da atividade que seria realizada. O contraponto que o mesmo tece, ao exaltar a prática da capoeira na comunidade como algo bastante relevante, mas que apesar disso, não atinge as escolas de forma significativa, é uma crítica direta às formas de interação entre escola e comunidade. O fato do membro da comunidade enxergar na oficina, a possibilidade de ampliação de um diálogo, pautado em uma ação que contribui na quebra de paradigmas, como o de a capoeira é tratada na escola somente em datas específicas, mostra uma percepção de que existe uma lacuna entre esses aspectos e as abordagens feitas pelos atores/atrizes da escola ao longo do ano letivo.

Aliás, a lei 11645/2008 preconiza que a abordagem sobre a história e cultura africana seja realizada de forma sistemática nas unidades de ensino. O texto legal, que trata das questões ligadas ao ensino de temas pertencentes a cultura afro-brasileira e indígena, ressalta que a composição dos currículos considere esses estudos como uma maneira de contribuir para o conhecimento, a valorização e a desconstrução de preconceitos e estigmas relacionados aos povos negros e indígenas. As Diretrizes Nacionais Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira,

preconizam inclusive, que a escola deve se valer da colaboração mútua da comunidade a qual serve para promover estudos desse caráter (BRASIL, 2004).

As ações dessa oficina ocorreram de maneira semelhante às da oficina de Zumba. O professor C.F. trouxe para a aula elementos históricos, culturais e sociais ligados aos movimentos. A abordagem foi feita, em sua maioria, através de uma história vivenciada, na qual os/as estudantes executavam os movimentos conforme um enredo ditado pelo professor. Utilizando-se dessa metodologia, o mestre compôs sua explanação de maneira lúdica e sempre alusiva ao aspecto da valorização da capoeira como patrimônio cultural e como um eixo de resistência, representatividade e superação.

A preparação da aula seguiu um tom crítico e reflexivo. Ao iniciar a atividade, por exemplo, o professor C.F. utilizou simples movimentos de alongamento/aquecimento como uma forma de despertar uma atitude mais curiosa dos/as estudantes. Cada movimentação era solicitada por um enredo em que a luta dos escravos e todo o contexto no qual se deu a capoeira era revelado. O texto utilizado pelo ministrante dessa oficina provocava os/as estudantes a dramatizarem movimentos que compusessem as cenas da história que estava sendo contada e ilustrassem o contexto por ele explicado. Durante as atividades os/as discentes executavam movimentos mímicos que representavam trabalhos braçais como corte de cana e colheita, corridas para representar fugas, formação de círculos e movimentos específicos da capoeira etc. Acredito que este tipo de abordagem ganhou diferentes sentidos e contribuiu para uma interação mais próxima entre os/as estudantes e o mestre.

É necessário destacar que, apesar de conseguir um remanejamento inicial com alguns/as professores/as para a utilização do auditório como espaço para a oficina, algumas turmas tiveram que realizar a mesma na quadra poliesportiva/pátio. Como já descrito, o auditório da escola serve a diversas proposições no cotidiano escolar e, sua ocupação a longo prazo, prejudicaria as programações já agendadas. Mais uma vez a falta de infraestrutura aparece como um obstáculo para a realização do trabalho. Porém, a mudança também apresentou pontos positivos como um ambiente mais amplo, mais ventilado e que possui um reconhecimento maior por parte dos/as estudantes como um espaço próprio para o desenvolvimento de atividades deste cunho.

Apesar dos problemas, a participação foi bastante efusiva e as atividades propostas atingiram quase todos os/as estudantes presentes. Mais uma vez, foi possível avaliar pontos importantes do trabalho a partir do *feedback* dos/as jovens durante e após as atividades. Assim como na oficina de Zumba, houve a realização de uma avaliação final na qual os partícipes puderam expressar suas opiniões. Como mediador das atividades fiz algumas

intervenções no sentido de provocar reflexões importantes para a composição dos dados da pesquisa.

Durante a roda final, na qual o professor C.F. e os/as estudantes tiveram a oportunidade de se colocarem a respeito das atividades realizadas, indaguei ao grupo sobre a importância de trazer para a escola práticas da comunidade e quais os benefícios dessa ação. As respostas foram diversas e envolveram em sua maioria a diversificação das atividades escolares e o conhecimento sobre a cultura local. Abaixo algumas respostas dadas pelos/as estudantes:

Eu acho legal e importante que tenha essas coisas na escola. É importante pra gente entender um pouco mais sobre a cultura de onde a gente mora e as vezes até mesmo quebrar preconceitos. Eu mesmo conheço pessoas que não gostam da capoeira porque acha que envolve religião e tal... Mas é uma prática como as outras (ESTUDANTE 39).

Hoje eu aprendi várias coisas que eu não sabia. Muitas curiosidades sobre os instrumentos e os movimentos. É interessante quando a gente passa a conhecer porque a gente pratica com mais gosto e mais vontade. E são coisas que a maioria da gente não conhece. Tipo... a gente já viu a capoeira muitos participam e tal, mas não conhecem a história a origem e isso... conhecer mais faz a gente valorizar mais a prática (ESTUDANTE 34).

Eu gostei bastante. Lá em casa, como a maioria sabe, meus pais, meus tios fazem capoeira. Hoje eu me senti porque estava falando de uma coisa que eu vivo. E eu tenho certeza que se eu chamasse minha mãe, meu pai, meus tios para virem aqui participar eles iam se sentir também, porque é bom, a gente sente que uma coisa que você gosta tá sendo valorizada (ESTUDANTE 47).

Diversos aspectos podem ser notados nas falas dos/as jovens. Chama a atenção a relação que os/as mesmos/as fizeram entre a atividade vivenciada e suas experiências com a prática corporal fora da escola. O fato de enxergarem na oficina oportunidades de participação e de representatividade, mesmo que em diferentes dimensões, é bastante interessante. Ao colocar que se sentiu valorizado/a por experimentar na escola uma prática que gosta e que sua família pratica, o/a estudante se coloca como protagonista da ação.

Um fator bastante pertinente e que merece destaque, por se relacionar diretamente com a questão da participação da comunidade, é a fala de que os/as responsáveis participariam de bom grado se as atividades tivessem um tom parecido com os da oficina, isso ocorreria, nas palavras do/a estudante, por conta de uma valorização dos aspectos que são trazidos de fora da escola. Esse fator é um ponto chave nesta pesquisa, uma vez que tratamos das Práticas Corporais como elementos de aproximação entre escola e comunidade.

Além da conversa informal acerca da atividade realizada os/as estudantes tiveram a oportunidade de registrarem de forma escrita suas percepções sobre a oficina de capoeira.

Algumas das respostas foram:

Eu não participei porque não gosto dessas coisas. Tenho medo de me machucar. Acho que é mais para homem. Mas mesmo não tendo feito a oficina eu aprendi muitas coisas hoje sobre a capoeira que eu não sabia (ESTUDANTE 36).

Eu aprendi que a capoeira tem ligação com a cultura e é uma atividade importante. Mas eu não participo porque minha igreja não permite (ESTUDANTE 1).

Lá no meu bairro a gente pratica capoeira e é muito importante porque acaba ajudando as pessoas. Eu conheço gente que saiu das drogas por causa da capoeira. Acho que as pessoas tinham que valorizar mais porque faz parte da gente essa prática. Ainda tem muito preconceito. Que bom que o professor trouxe para escola porque aí muita gente vai aprender sobre ela e respeitar mais quem pratica (ESTUDANTE 7).

Uma vez lá no bairro a gente estava reunido na rua e fizemos uma roda para jogar capoeira. A Polícia passou e deu baculejo em todo mundo. Isso mostra que existe um preconceito muito grande por parte da sociedade (ESTUDANTE 23).

Mais uma vez, aparecem nas falas, aspectos que remontam temas como gênero, religião e preconceito. Fica evidente, que os/as jovens conseguem relacionar as ações desenvolvidas com a realidade e fazer reflexões importantes sobre o contexto social ao qual estão inseridos. Além disso, há, nos discursos proferidos pelos/as discentes indícios de que a aprendizagem ocorreu mesmo para aqueles que não realizaram fisicamente a atividade. Esses fatores se mostram como uma interessante maneira para o estreitamento dos laços entre escola e comunidade.

5.3 OFICINA DE JIU-JITSU

Por fim, a oficina de jiu-jitsu, ocorrida entre os dias 28 e 01 de outubro, levantou aspectos de teor parecido com os já notados nas atividades anteriores. Diferentemente das oficinas anteriores, as atividades ligadas ao jiu-jitsu aconteceram em um prédio ao lado da escola. Isso ocorreu devido à falta de material apropriado na escola. Na tentativa de sanar este problema, as placas de tatame, necessárias para que as vivências propostas acontecessem com segurança, foram solicitadas a uma academia da cidade, porém, sem sucesso devido as atividades que são realizadas no estabelecimento todos os dias.

A alternativa foi realizar a oficina em uma pousada que fica ao lado da unidade escolar. A mesma possui espaço amplo e o material necessário. Apesar de não estar utilizando as placas de tatame no dia da oficina, o proprietário preferiu ceder o espaço a emprestar o material, pois segundo ele, em outras ocasiões em que o material foi cedido, houve

deterioração e sumiço do mesmo. Diante desse quadro, aceitamos realizar a atividade na pousada, visto que este material é parte importante das atividades que seriam realizadas pelo professor N.V.

O Jiu-jitsu é bastante praticado na cidade de Prado. Sua principal ocorrência se dá em academias e em projetos sociais que ocorrem nas comunidades. Apesar disso, observei, desde o início, a dificuldade em conseguir material para executar a oficina na escola. Na maioria das vezes, o empréstimo era negado devido ao volume de atividades que eram realizadas nas outras instituições. Porém, é preciso ressaltar que a dificuldade de tematização dessa arte marcial é algo bastante recorrente.

Apesar de trazer aspectos dessa prática corporal para a aulas e, de adaptar seus fundamentos para a realidade da escola, que não oferece material apropriado e nem espaço adequado, ao longo de minha experiência docente, sempre observei um receio por parte dos/as estudantes em participar. Na maioria das vezes, os mesmos/as alegavam medo, pela insegurança gerada pela falta do tatame e indisponibilidade para realizar os movimentos específicos, como rolamentos e golpes no chão. Rufino e Darido (2015) apontam que, a defasem na infraestrutura e a falta de materiais pedagógicos são, realmente, grandes entraves para a tematização das lutas como conteúdo da Educação Física escolar. No entanto os autores entendem que a abordagem desta Prática Corporal na escola é possível a partir de adaptações de espaços e materiais.

Assim, mesmo com as dificuldades de infraestrutura, da falta de material didático-esportivo na escola e com as adequações necessárias, a oficina de jiu-jitsu prosseguiu de maneira satisfatória. O professor N.V, faixa preta na modalidade, possui licenciatura em Educação Física e é responsável por coordenar uma série de projetos no município. Sua figura é bastante conhecida pela sua atuação altruísta voltada aos/as jovens carentes da cidade.

Em um círculo, o professor, apresentou-se e deu detalhes do que seria realizado. Questionou aos/as estudantes a respeito da prática do jiu-jitsu e de forma bastante didática, iniciou a oficina com um discurso sobre o sentido das lutas e da importância de estas serem abordadas na escola. Abaixo a fala inicial do professor:

Aposto que aqui poucas pessoas tiveram contato com as artes marciais na escola né? Isso acontece porque muita gente pensa que as lutas são práticas que envolvem a violência e que quem pratica vai realizar algum ato violento. Mas a verdade é que as artes marciais possuem um significado muito além disso e que traz princípios para as pessoas que as praticam. Quem luta Jiu-jitsu por exemplo é exigido em disciplina, em respeito e o que a gente preza é a cultura de paz. Não é porque a pessoa faz Jiu-jitsu que ela vai sair batendo em todo mundo na rua. Nas aulas e nos treinamentos ela aprende o contrário. Então tudo isso é um preconceito que existe e

que impede esse esporte de ser mais praticado. Isso aqui que a gente está vivenciando hoje é muito importante, porque estamos tendo a oportunidade de desmistificar e de apresentar uma nova face para essa arte marcial que é o Jiu-jitsu (PROFESSOR N.V.).

É possível compreender que há, na postura e no discurso do professor, uma grande preocupação em desconstruir receios e preconceitos que envolvem a prática corporal em voga. Inicialmente, os/as estudantes mostraram-se tímidos em relação à participação na oficina. Pelos comentários foi possível notar que a resistência se deu principalmente pelo fato do alto contato físico que a modalidade exige. Ao perceber isso, o professor realizou a seguinte intervenção:

Não precisa ter medo de tocar o colega. Isso aqui nada mais é do que o medo que a gente tem de chegar perto do próximo e a gente precisa começar a vencer isso. O que a gente vai fazer agora então é apertar a mão do seu parceiro e dar um abraço nele (PROFESSOR N.V.).

Apesar do choque inicial, após a intervenção, o professor N.V. conseguiu conduzir com mais facilidade as atividades da oficina. Os/as estudantes começaram a responder de uma forma menos tímida às propostas. Nessa oficina, as meninas relutaram mais em participar. O oposto da Zumba, por exemplo, em que as meninas estavam presentes em maior número.

Durante as avaliações questionamos às meninas o porquê da não participação. A maioria delas foi enfática em dizer que as lutas possuíam um caráter mais masculino e, que, portanto, não gostavam de praticar. A intervenção do professor N.V. foi bastante pertinente. O mesmo colocou que realmente há um preconceito em relação a prática do jiu-jítsu por mulheres e que isso acontecia no esporte em geral. O mesmo citou como exemplo a seleção brasileira de futebol feminino em que as atletas recebem muito menos e são menos valorizadas do que os homens. Em suas palavras:

Tem sido comum essa visão de que a mulher é menos capacitada para praticar certos esportes e isso é histórico e cultural. Porém a gente precisa discutir essas coisas e entender que essas questões prejudicam muitas pessoas. Esse negócio que fulana vai virar homem se lutar ou jogar futebol precisa ser revisto. E nós é que começamos essa mudança.... Entendendo que não é porque a pessoa luta, ou joga futebol ou dança que ela vai se masculinizar. Fica aí essa questão para vocês refletirem (PROFESSOR N.V.).

O debate prosseguiu com colocações dos/as estudantes:

Eu mesma já vivenciei isso em casa. Antigamente minha mãe me proibia de praticar jiu jitsu porque ela achava que era coisa para homem. Eu demorei muito para convencer ela e mesmo assim de vez em quando ela ainda joga umas indiretas. É muito ruim você viver isso, as vezes ter que deixar de fazer uma coisa que você gosta por um pensamento errado quer as pessoas têm (ESTUDANTE 40).

Eu vejo que isso tá mudando. Mas ainda é muito pouco. As meninas estão até ganhando um pouco mais de espaço. Mas é dureza. Lá em casa mesmo minha mãe implica demais com minha irmã porque ela gosta de jogar futebol. Acho que a mesma coisa acontece no jiu-jitsu e em outras coisas. Mas tomara que a gente consiga mudar isso (ESTUDANTE 55).

Eu até gosto de ver, mas eu não me sinto motivada a praticar esse tipo de esporte porque esse negócio de força é mais com homem. Sei lá acho que mulher é mais delicada. Mas é um esporte legal de se ver (ESTUDANTE 11).

Os discursos acima trazem bastante destaque para as questões de gênero. Ao se posicionarem e trazerem experiências pessoais para o debate, os/as estudantes enriqueceram a atividade e trouxeram para a mesma um sentido amplo e atual. Além disso, temos aqui, mais uma vez a reafirmação das questões de gênero como um importante fator a ser analisado para se pensar a participação comunitária. A visão apresentada pelos/as discentes é, muitas vezes reflexo das aspirações e experiências vivenciadas em casa, com os pais, mães ou responsáveis e fruto de uma cultura ainda baseada nos princípios do patriarcado enraizado em nossa sociedade. Considerar que é preciso, para estreitar laços entre escola e comunidade, trabalhar com estratégias para desconstruir concepções já arraigadas ou pelo menos apresentar novas possibilidades diante delas, é um fato.

As falas geraram um debate bastante acirrado. Por questões de tempo, encerramos a atividade e iniciamos a avaliação escrita, na qual os/as jovens eram oportunizados /as a apresentar, de forma anônima, suas visões acerca das atividades. Assim como nas oficinas anteriores, a orientação era que eles/as analisassem os pontos positivos ou negativo de trazer atividades da comunidade para a escola. Dentre as colocações as que mais chamaram a atenção foram:

É bom ter essas atividades porque a gente tem experiências de algumas coisas que acontecem na nossa cidade e muitas vezes nós não conhecemos. Por exemplo, eu não sabia que poderia praticar Jiu-Jitsu em um projeto e nem sabia que tanta gente praticava aqui na cidade (ESTUDANTE 18).

Eu gostei porque me sinto valorizado em ter uma atividade que eu faço fora da escola aqui. Ficam mais interessante as aulas e a gente consegue (ESTUDANTE 44).

Eu não sou muito de praticar esportes e tenho um pouco de medo. Mas eu acho importante ter essas atividades da comunidade aqui na escola porque acaba sendo um pouco da realidade que muitos alunos já vivem e acaba valorizando também (ESTUDANTE 38).

Eu não gosto. Prefiro que tenha aula normal com futsal e esportes que a gente já pratica (ESTUDANTE 9).

As colocações dos/as estudantes na avaliação escrita, mostram que há uma necessidade de integrar as Práticas Corporais comunitárias à escola. O fato de, 53% das respostas, trazerem indicações que mostram que os/as estudantes se sentem mais valorizados/as ao terem contato com práticas da cultura local na escola e, a compreensão de que os desdobramentos desse tipo de atividade afetam a realidade deles/as é um produto interessante que envolve o protagonismo e a autonomia desses/as jovens. Estes aspectos se relacionam com a influência direta na seleção dos conteúdos das oficinas e com o envolvimento ativo na construção das propostas seguintes.

De acordo com Dayrell (2016 p. 103), o estímulo ao protagonismo juvenil é importante à medida que isso oferece ao/a jovem oportunidades de se colocar no mundo e de exercer funções sociais de forma autônoma. O autor compreende que:

o protagonismo juvenil como uma concepção e uma postura advindas do reconhecimento dx jovem como sujeito, que interpreta seu mundo, age sobre ele e dá um sentido à sua vida. Implica reconhecê-lx como detentor de saberes, de formas de sociabilidade e de práticas culturais. Dessa forma, considerar x jovem como protagonista significa construir as ações em conjunto com elx e não tanto para elx, o que leva a estabelecer uma relação dialógica baseada na sua autonomia.

A construção de vias participativas, perpassam justamente pela ideia de oferecer aos/as jovens oportunidades de atuarem como protagonistas das ações. O estabelecimento de condições de participação que dialogam, valorizam e incluem o/a jovem em seu cerne, contribuem significativamente para a formação das identidades desse grupo.

Como já relatado no percurso metodológico, todas as atividades realizadas durante as oficinas foram registradas e encaminhadas juntamente com uma nota explicativa, via *Whatsapp* para a comunidade escolar. Como as Práticas Corporais que estavam sendo trabalhadas foram selecionadas também por eles/as, pensamos ser importante divulgar e desde já provocar uma possível identificação entre comunidade e escola.

Imagem 20 - Capturas de tela das informações enviadas



Fonte: arquivo pessoal do autor

5.4 A GINCANA

As atividades seguiram com vistas à realização da gincana estudantil, evento anual, realizado para promover a interação entre os/as estudantes. A gincana serviu como uma culminância das atividades realizadas nas oficinas de Práticas Corporais. A ideia foi utilizar o evento, que já acontecia na escola, para estabelecer uma conexão com as atividades realizadas e as ações que foram previstas para fortalecer se as Práticas Corporais funcionam como articuladoras da aproximação entre a escola e a comunidade.

O evento ocorreu entre os dias 04 e 09 de novembro de 2019 e envolveu atividades diversas como esportes, dança, música etc. A articulação das atividades da gincana com as oficinas, se deu a partir de um levantamento feito com os/as estudantes em que, os/as mesmos/as fizeram propostas de atividades que envolvessem a comunidade e as Práticas Corporais abordadas, em seguida foi realizada uma votação para escolher as sugestões que seriam escolhidas. Toda essa articulação foi feita durante as aulas de Educação Física.

Após a decisão ficou estabelecido que as Práticas Corporais e a comunidade se articulariam com a gincana através de provas como: aula coletiva de zumba com a presença dos pais, mães e responsáveis, roda de capoeira com responsáveis pelos/as estudantes e apresentação de jiu-jitsu envolvendo confrontos entre pais/mães e filhos/as. O critério de avaliação das provas seria a quantidade de pais, mães e/ou responsáveis que cada equipe conseguiria mobilizar nas atividades

Um dos grandes impasses da gincana foi a participação dos/as outros/as professores/as nas

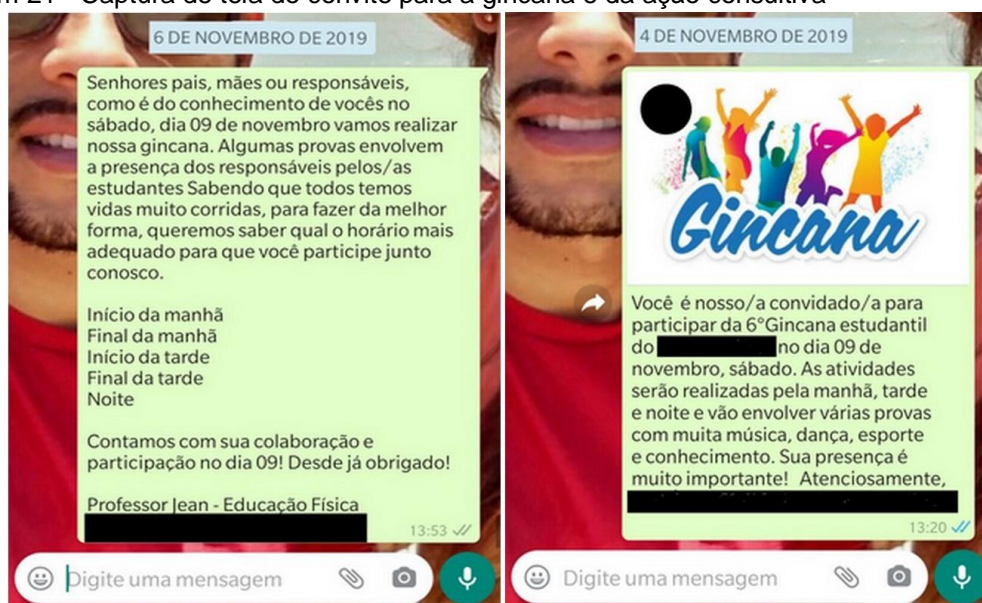
propostas. Estando a organização a cargo dos/as professores de Educação Física, Artes e História, esperava-se que, por se tratar de uma atividade de grande porte, a participação docente seria mais efusiva. A expectativa diante disso, se deu porque a atividade proposta envolve praticamente toda a escola e oferece possibilidades para que os componentes curriculares se articulem para o desenvolvimento das diversas tarefas. As manifestações na sala dos/as professores/as apoiavam o evento, porém, as declarações de grande parte dos/as docentes eram as de que da parte deles/as, haveria, nas palavras proferidas por alguns, “um apoio moral”.

O tom de surpresa aumentou ao tomarem ciência de que as atividades propostas pelos/as estudantes, referentes a articulação entre as Práticas Corporais e a participação da comunidade, comporiam uma parte importante do evento. Alguns comentários foram comuns: *“Claro que os pais não vão vir, eles não aparecem aqui hora nenhuma durante o ano e não vai ser agora que vão vir”*. Apesar disso, demos continuidade no que foi planejado. Para facilitar a mobilização da comunidade disparamos diariamente convites e comunicados através das listas de transmissões do *Whatsapp* informando sobre a realização das atividades.

A baixa adesão dos/as professores e principalmente a ausência dos mesmos no dia da gincana, ocorrida no dia 09 de novembro, sábado letivo, gerou alguns problemas. De imediato, a falta de auxílio na resolução das várias situações que surgiram ao longo do evento e de forma mais complexa, o impacto da ausência dos/as docentes na visão da comunidade presente, como veremos mais adiante.

Durante a semana, denominada de pré-gincana, os/as estudantes revelaram dificuldades em articular as atividades devido ao tempo e disponibilidade dos pais, mães e responsáveis que trabalhavam no período no qual seriam executadas as provas da gincana. Na tentativa de resolver este problema, foram disparadas mensagens via *Whatsapp* para identificar o melhor horário para que os/as responsáveis pudessem comparecer.

Imagem 21 - Captura de tela do convite para a gincana e da ação consultiva



Fonte: arquivo pessoal do autor

Dos 512 contatos presentes nas listas de transmissão criadas no aplicativo, recebemos um retorno de 362 pais, mães ou responsáveis. Uma tabulação desses dados permitiu verificar que 173 respostas ou 48% do total, indicaram que o final da tarde do dia 09 de novembro seria o mais adequado. O restante das indicações se dividiu entre manhã, início da tarde e noite.

A partir dessas constatações, a programação da gincana seguiu de maneira a facilitar e criar condições para que houvesse a participação satisfatória dos atores envolvidos no processo. A ação consultiva promovida através do *Whatsapp* representou uma oportunidade de entender o perfil dos pais, mães e responsáveis. A busca pela participação destes sujeitos representa considera-los de fato na construção da proposta e perpassa justamente por um processo de conhecimento da realidade, compreensão do quadro estabelecido e enfrentamento do mesmo de forma conjunta.

Porém, é preciso compreender que existe uma dificuldade logística clara para atender disponibilidades tão variadas. As respostas indicaram diferentes períodos e horários. O atendimento dessas demandas no dia a dia escolar é algo que tem que ser planejado com bastante cuidado para que não haja a exclusão e acordado entre toda a equipe técnico-pedagógica para que não haja sobrecarga excessiva para somente alguns de seus membros. Montar um esquema dessa magnitude é algo bastante complexo.

Todavia, o que se quer traçar como reflexão é que, apesar das dificuldades, a escola deve atuar no sentido de sanar ou minimizar estes problemas, não os enxergando como uma barreira intransponível para as questões de participação, mas colocando-se aberta às possibilidades. A consulta aos pais, mães e responsáveis sobre o melhor horário para uma

reunião, por exemplo, é uma estratégia válida e que deve permear as ações com vistas à participação comunitária.

Aliás, como já exposto por autores como Paro (2016), um dos principais fatores pela baixa participação dos responsáveis na vida escolar dos/as estudantes são as jornadas extensivas de trabalho e a falta de tempo diante de uma sociedade forjada sob a égide do produtivismo. É necessário que haja, portanto, na busca pela participação, uma sensibilidade de toda comunidade escolar em considerar as diversas condições de vida que permearão o processo. Claro, que isso não significa, de maneira alguma, se render as vontades da comunidade, mas sim prover formas para abranger, considerar as necessidades e minimizar os impactos causados pelo problema.

A primeira prova da gincana foi a aula coletiva de zumba. Os/as estudantes, com a contribuição do professor S.C, ministrante da oficina de zumba, prepararam uma coreografia e mobilizaram pais, mães e responsáveis para participar. A equipe que conseguisse maior adesão dos mesmos receberia a melhor pontuação. A veracidade das informações dadas pelos/as estudantes foi checada através de uma lista, na qual os pais, mães ou responsáveis apresentavam o documento de identificação pelo qual verificávamos seu parentesco com os/as discentes e o registravam seu contato para realizar as avaliações após o fim da gincana. Segundo a relação, compareceram nas aulas de zumba de todas as equipes 143 responsáveis, dos quais 138 mulheres e 5 homens.

Esse quadro se relaciona com as percepções obtidas nas oficinas realizadas com os/as estudantes. Na ocasião, as questões apresentadas revelavam que a não participação dos/das estudantes estava condicionada a fatores ligados ao gênero. A presença de mais responsáveis do sexo feminino do que masculino, durante a atividade da gincana, é um fator que reflete o discurso proferido pelos/as jovens. O contexto exposto acima pode estar ligado à “[...] assimetria de papéis sexuais e de gênero [...]” (CARVALHO, 2000 p. 56) que normalmente pode ser percebida no meio escolar, onde a responsabilidade pela educação dos/as filhos tanto em casa como na escola é delegada às mães (CARVALHO, 2000).

Outra possível interpretação para este quadro é o de que as Práticas Corporais são fortes marcadoras de gênero. Isso fica evidente na oficina de capoeira, que em contraponto à atividade anterior, trouxe ao todo 68 responsáveis, dos quais 42 homens e 26 mulheres. As Práticas Corporais estão ligadas à uma noção sociocultural que subjuga e direciona os indivíduos a exercerem papéis que são limitados pelo gênero. Por se tratar de uma dança, a zumba é vista como uma atividade essencialmente feminina, enquanto que capoeira, por requisitar que os/as praticantes executem movimentos mais bruscos e vigorosos é muitas vezes classificada como uma atividade masculina.

Os critérios de organização e validação desta prova foram os mesmos da atividade anterior. Porém, foi possível observar que, alguns/as responsáveis eram os/as mesmos/as que estavam na prova que envolveu a zumba. Optou-se por dar continuidade à prova em uma tentativa de não cercear a participação. Uma das dificuldades em verificar os pormenores das atividades durante a gincana, foi a falta da equipe escolar no evento.

A logística para executar diversas tarefas ao mesmo tempo, delegada aos/as professores/as responsáveis pelo evento, impossibilitou um registro mais apurado e uma interação mais eficaz com os membros da comunidade. Com provas ocorrendo simultaneamente em espaços diferentes e em situações adversas, o trabalho de registro ficou aquém do esperado. Essa situação reflete as condições de trabalho e a realidade enfrentada por muitos/as docentes em seu cotidiano escolar.

Por fim, os encaminhamentos para a prova envolvendo o jiu-jitsu, ocorreram dentro das expectativas e orientações já utilizadas nas outras oficinas. Nessa etapa os/as estudantes deveriam articular com suas equipes o maior número de duplas formadas por pais, mães ou responsáveis e discentes para realização da movimentação/golpes do jiu-jitsu. O total de participantes das 4 equipes foi de 52 responsáveis.

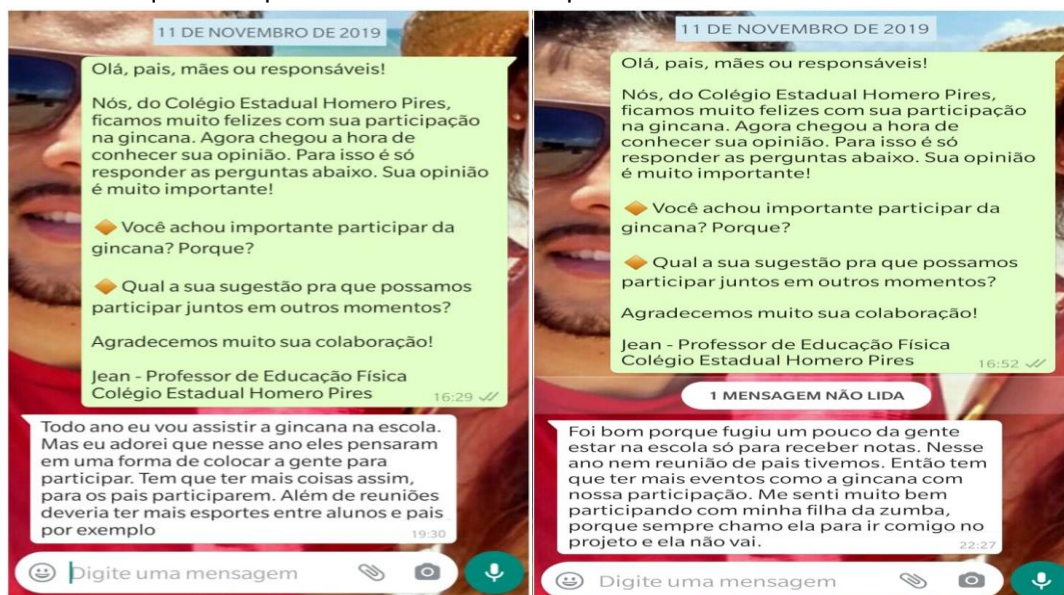
Uma particularidade dessa prova é que no momento de sua realização, já no período noturno, a presença de pessoas na escola aumentou. Esse fato foi constatado a partir de uma lista de presença disponibilizada na entrada do evento. É possível fazer uma relação entre a ocorrência descrita e fatores como a indicação dada por alguns pais, mães ou responsáveis de que o melhor período/horário para estar na unidade escolar seria o noturno, ou mesmo com as questões que envolvem a falta de infraestrutura como a exposição ao sol.

Após a finalização das atividades partimos para a etapa de avaliação das estratégias utilizadas. Visualmente foi possível perceber um grande movimento de pais, mães ou responsáveis na escola. Porém, a verificação e validação de dados para comprovar esta percepção é uma necessidade bastante importante para que as ações realizadas tomassem corpo e pudessem ser legitimadas na comunidade escolar. A avaliação dos resultados se deu com a aplicação de questionários para os diversos componentes da comunidade escolar: pais, mães e/ou responsáveis, professores/as e gestão tiveram a oportunidade de expor sua opinião e fornecer dados para que as análises das diversas possibilidades e entraves de se pensar a participação a partir do trabalho com as Práticas Corporais.

A produção dos dados proferidos nessa fase foi feita de diferentes maneiras. Para os pais, mães e responsáveis foi enviado um pequeno questionário pelas listas de transmissão elaboradas no *Whatsapp*, no qual os mesmos colocaram suas visões acerca da participação nas atividades realizadas. As perguntas enviadas foram: *Você achou importante participar*

das atividades da gincana? Porque? Quais atividades você sugere para que a escola e vocês (pais, mães ou responsáveis) tenham mais contato? Do total de 263 mensagens enviadas, recebemos o retorno de 223 responsáveis.

Imagem 22 - Pesquisa de opinião enviada aos/as responsáveis



Fonte: arquivo pessoal do autor

Outro instrumento que subsidiou as análises foram as atividades escritas realizadas pelos/as discentes ao final das oficinas de Práticas Corporais. Ao todo, foram verificados 102 textos, nos quais eles/elas colocavam seus pontos de vista, suas percepções, opiniões e sugestões. É importante colocar que o número de textos produzidos e analisados nesta etapa é fruto de uma ação em que os/as estudantes puderam se oferecer para responder às proposições. Foi realizado também, como forma de avaliar as atividades, uma entrevista com os ministrantes das oficinas. Após a gincana e diante das atividades já concluídas, foi importante verificar se as visões acerca da participação e da escola mudaram em relação às falas anteriores. Os resultados foram apresentados ao corpo técnico-pedagógico que também teve a oportunidade de se posicionar. Estes últimos registros compuseram o diário de bordo da pesquisa e auxiliaram na composição das análises.

A partir dos elementos suscitados pela dinâmica dos dados, foi possível perceber pontos importantes, nos quais assentaremos as nossas visões acerca da participação. Dessa maneira, o conteúdo extraído dos diversos discursos proferidos ao longo do processo, foi agrupado de acordo com a recorrência dos indícios que enunciavam, analisado e confrontado teoricamente para que pudéssemos conhecer as possibilidades e os entraves do trabalho com as Práticas Corporais e a articulação destes com fatores que envolvem a participação.

5.5 AS PRÁTICAS CORPORAIS E OS FATORES QUE DIFICULTAM A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

As experiências vivenciadas a partir do trabalho com as Práticas Corporais trouxeram uma série de elementos tangíveis acerca da participação. O entendimento acerca desses aspectos, suscitados nos diversos discursos dos vários/as participantes permitiram com que olhássemos a questão da participação da comunidade sob uma ótica mais ampla, em que os contextos, percepções e lugares de fala ganharam ênfase e subsidiaram a compreensão da problemática e a busca de mecanismos para o seu enfrentamento.

Os tópicos a seguir tratam justamente desses elementos e de como eles podem influenciar negativamente o estabelecimento de vias participativas. Os resultados encontrados são fruto de uma leitura atenta dos dados produzidos a partir dos questionários, entrevistas, ações consultivas e registros em diário de campo. A partir da categorização dos discursos, que levou em conta o conteúdo e os indícios que os mesmos traziam, os elementos que serão apresentados e discutidos, foram quantificados pela recorrência das indicações dos/as diversos sujeitos da pesquisa

5.5.1 Infraestrutura e organização da rotina escolar como condicionante da participação

As questões de infraestrutura e organização da rotina escolar figuraram em 29% dos discursos de pais, mães ou responsáveis e estudantes que participaram da pesquisa. Tratar desse tema como um fator que dificulta a participação da comunidade é, sobretudo, trazer aspectos da realidade escolar em que me insiro. E vivencio cotidianamente como professor de Educação Física em uma escola pública do estado da Bahia. São inúmeras as situações em que minha prática pedagógica fica limitada por questões dessa ordem. As discussões que serão apresentadas trazem, além dos dados, a visão de quem vive cotidianamente essa problemática.

Para um maior entendimento do quadro educacional em que vivemos, faz-se necessário uma consulta no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2018). Esse documento mostra que há uma disparidade grande entre a infraestrutura das escolas brasileiras. A partir da análise e comparação das escolas pesquisadas, o texto aponta os percentuais de instituições federais, estaduais, municipais e privadas, que possuem quadra poliesportiva, banheiros, estruturas com acessibilidade, internet banda larga etc.

No ano do censo, usado como referência, o país possuía um total de 181.939 escolas, estas apresentavam diferentes condições estruturais. De acordo com o documento, o norte e o nordeste, por exemplo, possuem escolas menos estruturadas que o sul e sudeste. Do total de escolas no Brasil, 28.673 ofertavam o Ensino Médio. Destas, apenas 57,6% em âmbito municipal, ofereciam acessibilidade. Na rede estadual esse percentual chega a 59,1%, números ainda baixos, considerando a importância de oferecer tais recursos (BRASIL, 2018).

Quanto a outros aspectos, o Resumo Técnico aponta um quadro até promissor para as escolas de Ensino Médio. O número de instituições que possuem quadra poliesportiva, por exemplo, é de 72,8% em escolas estaduais, 70% em escolas federais e 83,6% em escolas da rede privada (BRASIL, 2018). Já nas escolas da esfera municipal, os índices são bem baixos, apenas 30% das escolas de nível fundamental possuem quadra poliesportiva. É importante asseverar que os números mencionados acima não fazem distinção entre quadras com e sem cobertura. O contexto apresentado pelo Censo de 2018 aponta que, apesar dos avanços, ainda há uma realidade bastante dura em relação a infraestrutura das unidades escolares do Brasil.

O panorama geral apresentado pelo documento é interessante à medida que apresenta dados para que confrontemos e compreendamos a nossa realidade educacional. O colégio que serviu de lócus para a investigação a qual este trabalho se propõe, possui uma infraestrutura bastante aquém do que é preconizado pelos documentos oficiais. O fato de o prédio da instituição ser bastante antigo e de não receber reformas, manutenção e adaptações constantes às novas demandas que tem surgido, dificulta ou até mesmo impossibilita um trabalho pedagógico eficaz.

Como exemplos é possível citar o problema de não haver espaços apropriados para o planejamento dos/as professores/as que o realizam em ambientes comuns em que a rotatividade de pessoas é muito grande e atrapalha a concentração, a ausência de internet banda larga de boa qualidade para realização de metodologias diversificadas, a falta de acessibilidade para estudantes com necessidades especiais etc.

Fatos ocorridos durante a pesquisa e até mesmo durante meu trabalho enquanto professor de Educação Física da instituição, ilustram o contexto descrito. A necessidade, por exemplo, de ter de realizar a oficina de jiu-jitsu em um estabelecimento externo, por falta de material ou a dificuldade de colocar em prática a oficina de zumba pela falta de aparelhagem de som e de local adequado, como já descritos no capítulo anterior, são apenas alguns dos entraves diante dos muitos que são enfrentados diariamente durante as aulas de Educação Física e, acredito, dos vários componentes curriculares.

Imagem 23 - Infraestrutura da unidade escolar pesquisada



Fonte: arquivo pessoal do autor

Inclusive, as discussões sobre infraestrutura aparecem aqui, justamente pela forma como os/as estudantes, pais, mães e responsáveis apontaram os problemas dessa ordem como empecilhos para a participação. Das 223 respostas dos/as responsáveis pelos/as discentes, 23 delas, ou seja 10% do total, continham menções sobre a infraestrutura como um obstáculo para sua participação em eventos da escola. Quanto as avaliações realizadas pelos/as estudantes, das 102 respostas coletadas, 19% delas mostram que houve um descontentamento com a infraestrutura onde foi realizado as oficinas.

A ressonância da não participação por fatores estruturais aparece, mesmo que em poucas das indicações feitas pelos/as participantes, como um problema. Grande parte das citações que trouxeram à baila esse aspecto estão relacionados ao sol demasiado, devido à quadra sem cobertura e ao espaço em que ocorreram as atividades. O quadro abaixo mostra algumas falas de pais, mães ou responsáveis e de estudantes acerca da infraestrutura.

Quadro 2 - Comparação entre falas de responsáveis e estudantes em relação a infraestrutura escolar

Estudantes	Pais, mães ou responsáveis
<p>É importante mas não dá participar dessas coisas aqui na escola não. Muito sol (ESTUDANTE 47).</p> <p>Não tive muita vontade de participar porque é muito sol na quadra. Capoeira já é difícil ainda mais nesse sol. É bom ter isso na escola, mas não tem um lugar bom pra fazer. Fica difícil (ESTUDANTE 23).</p> <p>Não gosto de participar por causa do sol que é muito quente. Mas achei importante porque variou as aulas e trouxe coisas de fora (ESTUDANTE 16).</p> <p>É bom sim, mas aqui na escola tinha que ter algum lugar mais adequado pra fazer essas coisas. Ou a gente vai pro sol ou fica naquele auditório que faz muito calor e é escuro. Mas valeu a intensão e foi algo diferente (ESTUDANTE 50).</p> <p>Foi bom porque foi diferente e também não foi só a gente fazer as práticas teve uma explicação antes e deu pra aprender coisas que eu não sabia. De negativo só o sol demais na oficina de zumba (ESTUDANTE 26).</p> <p>Na minha opinião o que não ficou muito bom foi o espaço. Essa quadra é muito ruim porque tá sem cobertura. Nem dá vontade de participar (ESTUDANTE 31).</p>	<p>Não participaria de novo. A escola fica muito tumultuada nessas coisas. Talvez se fizesse por etapas ou dividisse por salas ficaria melhor (RESPONSÁVEL 27).</p> <p>Eu não gosto muito desses eventos da escola. O H.P. não tem estrutura. A quadra descoberta, muito sol, pouco espaço. Eu não iria de novo e a escola precisa melhorar (RESPONSÁVEL 15).</p> <p>Achei uma ótima intensão, mas a escola ainda precisa melhorar a estrutura pra ter esses projetos, porque tudo acontece no sol muito quente. Eu não sei se iria de novo por conta disso (RESPONSÁVEL 5).</p> <p>Não deu pra ficar até o final. Estava muito cheio e não tinha lugar pra sentar. Não posso ficar muito em pé por causa da coluna. Acho que é importante, mas a escola não tem estrutura ou precisa organizar melhor. Na próxima eu só vou se tiver mais organização (RESPONSÁVEL 29).</p> <p>É importante mas não iria de novo. Muito sol, sem lugar pra sentar, não dava pra ver direito (RESPONSÁVEL 21).</p> <p>Não gostei. Falta de estrutura e espaço, sol rachando na cara da gente. Não iria de novo (RESPONSÁVEL 11).</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Apesar dos/as participantes da pesquisa apontarem aspectos positivos como a possibilidade de conhecer novas práticas, ou a diversificação das aulas, a participação foi cerceada pelo não oferecimento de condições adequadas. É mister colocar que as reclamações em relação a infraestrutura da escola não é algo pontual desta atividade e que manifestações de teor semelhante apareceram também nos questionários discutidos no capítulo 4 deste trabalho. É comum também escutar nos corredores e durante as aulas as colocações e questionamentos acerca do tema.

Os discursos apresentados acima ilustram um contexto bastante preocupante. A articulação de meios para que a participação da comunidade escolar ocorra de maneira satisfatória está atrelada também ao oferecimento de uma infraestrutura adequada, que acolha, oriente e

coloque os atores em uma posição confortável dentro das dependências da escola.

Este problema se torna mais grave pela atuação morosa do Poder Público para resolver tais problemas. Um exemplo contundente deste fato foi uma reforma recente que ocorreu na unidade escolar. As principais ações foram a pintura da quadra poliesportiva e das paredes de uma parte do prédio. Segundo a gestão, está programada uma segunda etapa da reforma, mas sem data para acontecer. Não houve, nesta primeira parte, alterações para que se oferecesse mais acessibilidade aos/as estudantes, nem ampliação de espaços comuns para que se realizasse atividades pedagógicas de maneira mais satisfatória.

Outro agravante foi o fato de que não houve diálogo com a comunidade escolar para discutir as demandas mais urgentes que poderiam ser contempladas nessa reforma. As solicitações que foram feitas pela equipe gestora não vieram a público e a ciência de que a mesma ocorreria só aconteceu em vias de fato da mesma. Uma articulação no sentido de escutar os diversos segmentos que compõem a unidade escolar, seria fundamental para garantir, ou pelo menos tentar, visto que a concretização da reforma depende diretamente do poder público, um atendimento mais democrático das necessidades da escola.

Fica evidenciado nas respostas de pais, mães ou responsáveis e estudantes que a falta de uma infraestrutura adequada é sim um entrave para a participação. Alguns deles/as apontaram, inclusive, em suas colocações que os/as próprios/as discentes já haviam feito reclamações quanto a realização de aulas na quadra sem cobertura, como pode ser visto nas falas a seguir:

Foi importante sim e foi bom pra ver as condições da escola. Muito sol na quadra. Tinha que ser coberto. Meu filho sempre reclama mesmo das aulas na quadra por causa do sol (RESPONSÁVEL 30).

É. Mas bem que minha filha reclama das aulas na quadra. Muito sol. Na próxima tem que ser num lugar melhor (RESPONSÁVEL 22).

As colocações acima mostram uma tomada de consciência acerca do processo educacional dos/as filhos/as. Conhecer as condições da escola, se deparar com uma estrutura física inadequada e sentir-se incomodado/a com a situação é, possivelmente, um gatilho para que haja uma mobilização na busca por melhorias juntamente com o corpo técnico-pedagógico da instituição. Buscar um diálogo com todos/as para a construção de planos, de estratégias e de atitudes congruentes com o progresso da escola é um caminho interessante de participação que deve permear as ações de uma instituição com vistas a uma gestão democrática.

Em dimensões parecidas, os mediadores das oficinas, quando perguntados acerca do que foi positivo e negativo na realização de suas atividades, mencionaram, de forma branda, as questões estruturais como um empecilho para que tudo ocorresse de maneira mais

satisfatória. Mais uma vez a questão da quadra poliesportiva descoberta e da exposição ao sol ficou bastante evidente. O fato de termos de realizar a oficina de jiu-jitsu fora da escola por falta de material e espaço também foi pontuado pelo mediador. Abaixo excertos das colocações dos mediadores das oficinas de jiu-jitsu e de capoeira, respectivamente:

Deu tudo muito certo na minha opinião... Claro tirando a falta de material, de espaço e de estrutura que a gente já sabe, foi muito positivo [...] (PROFESSOR N.V).

Bem... Eu não tenho do que reclamar. Eu acho que aproveitamos muito cada momento e deu pra perceber que os alunos estavam com interesse na coisa... Talvez se a gente for pensar... É a questão do tempo e teve gente também reclamando por causa do sol... Mas é uma coisa que foge da nossa vontade as vezes resolver [...] (PROFESSOR C.F.).

Apesar de avaliarem as ações de forma positiva, ambos citam a estrutura da escola como um fator que atrapalha a realização de atividades como esta. O que chama a atenção nas falas acima, principalmente no discurso do mestre de capoeira, é uma possível conformação com a situação. A afirmação de que os problemas existem, mas que a resolução destes fogem ao nosso controle, mostra que há, um conformismo com o contexto encontrado e de certa maneira, uma negação da responsabilidade pela busca de melhorias para a instituição.

Esse olhar é bastante revelador e amplo no sentido de que diversos pontos referentes à participação da comunidade, já discutidos ao longo do texto, tomam corpo. O fato do pouco diálogo entre escola e comunidade e vice-versa é um possível fator que mina a vontade por resolver tais questões ou transmite a ideia de que as pessoas que estão “de fora” da escola – pais, mães, responsáveis - não podem opinar e fazer parte de planos e decisões da instituição. A descrença em um poder público que muitas vezes se omite em relação a resolução das mazelas da educação também influencia negativamente esse contexto.

Entende-se que há problemas que fogem ao nosso controle e que sua resolução pertence a uma instancia maior. Porém, faz-se urgente e necessário que façamos a nossa parte enquanto cidadãos e usuários daquele sistema de ensino. Colocando-se, cobrando, expondo ideias e participando ativamente de todo processo. Essas atitudes auxiliam no fortalecimento da escola e reafirmam seu papel enquanto um poderoso instrumento de mudança social.

É necessário enxergar nas dificuldades uma oportunidade para a participação e não como uma desculpa para a inércia diante destes problemas. A insatisfação de pais, mães, responsáveis, estudantes e corpo técnico-pedagógico apresentadas acerca da infraestrutura podem instrumentalizar a busca por melhorias e inflamar a tomada de consciência acerca do papel de cada um. A gestão consciente dessas informações pode resultar, por exemplo, no

fortalecimento do colegiado escolar, na criação de grêmio estudantil, associação de pais e mestres, na fomentação de lideranças e mecanismos importantes de participação e mobilização coletiva. Para tanto, é essencial que um olhar com vistas a uma escola democrática seja ampliado e colocado diante das questões e ações voltadas para o enfrentamento da realidade.

As formas de organização do tempo e da rotina escolar foi outro entrave, relacionado à questão da participação, citado por estudantes e seus responsáveis. Alguns discursos trouxeram como eixo a dificuldade para articular as propostas ou mesmo para estarem na escola participando das atividades. A rotina escolar é algo bastante complexo quando se pensa na participação coletiva e na execução de ações voltadas a este objetivo. A formatação da mesma de forma engessada e organizada de forma arbitrária é um fator que impossibilita a participação.

Tratando-se dos pais, mães e responsáveis, tem-se uma dificuldade evidente em articular meios para a participação destes, uma vez que a rotina escolar é, na maioria das vezes, incongruente com os horários e rotinas enfrentados por eles/elas. Como já exposto, entendemos que a escola não deve e não pode se moldar exclusivamente pelas necessidades dos/das responsáveis pelos/as discentes. Existem uma série de fatores burocráticos e de organização pedagógica que precisam ser cumpridos. Atender a demandas externas e tomá-las como marco poderia gerar uma série de problemas. Porém, é importante deixar claro que as discussões presentes aqui não objetivam isso.

O trato com a rotina escolar que pretendemos é algo em torno de um olhar mais democrático acerca da concepção do tempo escolar e, conseqüentemente da participação. Uma intervenção é possível quando se considera aspectos que remetem a esse tom. Existe uma dificuldade por parte dos/as responsáveis em comparecer à escola por conta das jornadas extensivas de trabalho e a escola, deve considerar estratégias para minimizar os impactos deste problema.

Existe até mesmo um projeto de lei, tramitando no senado federal que visa obrigar a presença de pais nas escolas de ensino fundamental. O PL 7424/17 propõe alterações na CLT ao sugerir que as empresas abonem faltas decorrentes da presença dos/as responsáveis em reuniões escolares e versa que os pais que descumprirem as determinações sofrerão uma sanção referente ao pagamento de um salário mínimo, revertido em fundo escolar. Como justificativa, o autor do PL argumenta que:

Este projeto de lei tem a finalidade de cobrar a presença dos pais nas escolas para acompanharem o comportamento e desempenho escolar de seus filhos. É importante salientar que o intuito da lei não é de penalizar os pais ou responsáveis, mas de dar a eles condições

de acompanharem seus filhos. Não queremos mais tarde que o estado e a sociedade penalizem seus filhos. Vejo este PL como uma forma educativa e não punitiva. É claro que lei que não pune não é lei. Quantas vezes ouvimos relatos de pais que não sabiam de nada do que estava acontecendo na escola com seus filhos, por uma única razão, não iam as reuniões de pais e alunos e, portanto, não tinham conhecimento de certas situações porque passavam seus filhos. E quando acordavam para o problema já era tarde e às vezes irreversíveis [...] (PL 7434/17).

As proposições presentes no documento tratam a questão pela via legal e representa uma possibilidade de minimizar os impactos da não participação atribuída, por exemplo, à falta de tempo provocada pelas longas jornadas de trabalho enfrentadas por grande parte dos membros da comunidade. Os impactos dessa lei, se aprovada, não sanariam, ao meu ver, os problemas de participação, uma vez que, como já exposto, suas causas perpassam por diversos aspectos. Porém, ofereceria, através dos meios legais e da tutela do estado, uma oportunidade para a participação.

É evidente que, o papel de estimular essa participação continua sendo da escola. O mecanismo legal não precisa ser visto como um fim, mas sim como um meio, como uma chancela para que a escola e a comunidade assumam suas funções no processo educativo. O comparecimento, dos pais, mães ou responsáveis na instituição escolar, mesmo que seja através de um método coercitivo, como propõe o projeto de lei, pode ser proveitoso, eficaz, e fazer parte da construção do processo democrático na escola

Aliás, a não participação atrelada à falta de tempo provocada pelas jornadas de trabalho, foi um indício que apareceu em 7% das respostas dadas pelos/as responsáveis. Em contrapartida, algumas colocações trouxeram evidências de que a possibilidade de participação existe quando há um diálogo com a escola. As falas indicadas no quadro abaixo ilustram esse contexto.

Quadro 3 - Participação relacionada ao tempo e à rotina escolar

Impedimento de participação por conta do tempo atrelado ao trabalho	Possibilidades de participação ante um diálogo com a escola
<p>Ficou tudo bem organizado, mas eu não sei se iria novamente. Não tenho tempo (RESPONSÁVEL 40).</p> <p>Eu gostei, mas por conta do trabalho fica difícil entrar na escola assim. Então é uma coisa complicada porque é importante a gente ir na escola e tudo, mas também temos o compromisso com o trabalho (RESPONSÁVEL 42).</p> <p>É muito difícil comparecer a essas coisas da escola por que trabalho. Mas é importante sim. Fui dessa vez mas não sei se consigo ir de outras vezes (RESPONSÁVEL 24).</p> <p>Essas atividades são boas mas nem sempre consigo participar. A escola tinha que ver uma forma de facilitar a nossa presença. Não dá pra ficar faltando ao trabalho para ir na escola (RESPONSÁVEL 41).</p> <p>Eu até gosto de participar das coisas da escola, mas é muito complicado deixar o trabalho e ir lá. Mas tomara que aconteçam mais projetos assim pra reunir a família a escola (RESPONSÁVEL 26).</p> <p>Sim. Gostaria de participar mais vezes, mas não tenho tempo infelizmente (RESPONSÁVEL 7).</p> <p>É importante mas não posso participar sempre por conta do trabalho e do horário (RESPONSÁVEL 28).</p> <p>É importante. Mas não tenho disponibilidade pra ficar indo na escola, infelizmente (RESPONSÁVEL 9).</p>	<p>Eu achei legal participar e vi também que dessa vez escola se preocupou com o horário que a gente poderia ir. Eu sempre vou nas reuniões do meu filho. Mas as vezes é em horário ruim e tenho que faltar ao trabalho. Espero que a escola faça mais eventos assim porque é muito bom realizar coisas com nossos filhos, as vezes não temos tempo (RESPONSÁVEL 31).</p> <p>Foi uma ótima ideia fazer provas na gincana para reunir pais. Porque a maioria não tem tempo de ir as reuniões nos dias normais. Foi bom porque antes de fazerem tudo perguntaram o melhor horário e dia. Isso ajudou bastante. Poderia ter mais vezes com esportes, danças, música (RESPONSÁVEL 4).</p> <p>Gostei muito. E achei muito importante porque o professor mandou mensagem perguntando qual era o melhor horário pra ir. Normalmente não tem isso. A escola marca e tenho que me virar se não consigo ir (RESPONSÁVEL 44).</p> <p>É sim. Foi bom como organizaram perguntando os pais o horário pra participar porque na maioria das vezes nem perguntam. Se tiver outras é bom mexer com esportes sempre envolve muita gente (RESPONSÁVEL 39).</p> <p>Foi interessante e eu gostei porque consultaram a gente antes de marcar. Isso foi bom porque ajudou a gente a ir em um horário que a gente pode também, não só o que a escola marca (RESPONSÁVEL 36).</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Apesar de reconhecerem a importância de se participar da vida escolar dos/das filhos/as, a impossibilidade da participação é regida pelo tempo escasso gerado pelas longas jornadas de trabalho. Há, até mesmo, na fala de um/a dos respondentes, a colocação de que a escola também deve prover meios para facilitar a presença da comunidade. É preciso considerar que a escola pública serve à classe trabalhadora e que suas condições de vida devem fazer parte, na medida do possível, da realidade escolar.

Nesse ponto, a reorganização da rotina pode ser uma das estratégias interessantes. Marcar reuniões e eventos levando em consideração a disponibilidade dos/as responsáveis ou até mesmo cogitar a realização das atividades em diferentes horários/turnos para atendimentos

diferenciados, é um exemplo de ação que pode oferecer uma via para uma construção de ares mais participativos na instituição. Os discursos presentes no quadro acima ilustram essa questão e mostram que até mesmo uma simples ação consultiva pode efetivar uma proposta que se vincula ao processo democrático

A participação dos/as estudantes também pode ser prejudicada pelo tempo uma vez que, as ações realizadas na escola requerem tempos diferentes que nem sempre são cedidos. Algumas falas, dos/as estudantes trouxeram esse aspecto. A afirmação de que um dos pontos negativos foi justamente a falta de tempo para que certas atividades se desenvolvessem com maior eficiência, pontua a questão e mostra que a rotina escolar, muitas vezes, funciona como um fator que desorganiza a participação. Abaixo exemplos desse contexto:

Foi positivo porque tivemos contato com outras coisas da nossa cultura. Negativo porque foi corrido e o sol não ajudou (ESTUDANTE 53).

Eu gostei de participar e a capoeira foi bem animada. Eu nunca tinha feito. Mas teve o lado negativo que foi a falta de tempo pra todo mundo participar e a quadra que não é muito boa por conta do sol (ESTUDANTE 68).

Positivo foi a interação entre todo mundo e como foi organizado. E negativo foi a correria porque pelo que eu soube tinha professor que não queria liberar aula (ESTUDANTE 61).

Positivo: Saber mais sobre a cultura da nossa cidade e praticar coisas diferentes. Negativo: Muita gente pra pouco tempo (ESTUDANTE 4).

As manifestações desse problema não são pontuais. Enquanto docente da unidade escolar, posso afirmar que, a organização tradicional da rotina escolar, muitas vezes diminui as possibilidades e confere um caráter fragmentado ao conhecimento. Nas entrevistas com os ministrantes das oficinas, essa questão aparece como um entrave para a realização de atividades mais dinâmicas e de ações contínuas. O ministrante da oficina de zumba colocou que:

[...] Só o fato de poder estar na escola já é um ponto. Na minha visão o que é negativo é o tempo né... Como a gente sabe essas coisas na escola são sempre muito corridas e as vezes para ali naquele momento e não tem continuidade [...] (POFESSOR S.C.).

O contexto exposto no argumento apresentado acima é uma realidade. Muitas vezes a realização das atividades escolares são pontuais e ocorrem de maneira fragmentada justamente por conta da organização das rotinas e tempos que permeiam a instituição. De acordo com Dayrell (2009) a rigidez das rotinas e dos espaços escolares é algo a ser

questionado. O autor coloca que:

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais (p.1125).

O autor traça uma reflexão importante sobre a forma como a escola é colocada para os/as jovens. A disciplinação e homogeneização do perfil estudantil presente na instituição escolar, atrelada a uma rotina que muitas vezes fragmenta o conhecimento e condiciona o aprendizado a um momento e não há um contexto geral é, de certo, um obstáculo para a participação. A escola com vistas mais democráticas deve prover em sua rotina, possibilidades de enfrentamento desse problema, oferecendo momentos para que haja a articulação de dispositivos de participação coletiva como grêmios estudantis, reunião de líderes de classe etc.

Dessa maneira, fica claro que a infraestrutura e a organização escolar, como é posta, representam, na realidade pesquisada, fatores que impedem a participação e que o enfrentamento dos mesmos deve ser pensado dentro de uma proposta de gestão democrática da escola pública. As possibilidades são reais e devem ser tomadas como uma oportunidade de ampliação das potencialidades da escola pública.

5.5.2 Gênero e religião nas questões de participação da comunidade

Os elementos que abarcam as temáticas a serem tratadas neste tópico, aparecem de maneira bastante explícita nos dados produzidos. Pais, mães ou responsáveis e estudantes apresentam posturas e visões convergentes quanto à participação atravessada por questões religiosas e de gênero. Os discursos enunciam esses temas e mostram que seus interlocutores buscam condições para participar e se integrar às diversas ações que foram realizadas.

Como já mencionado ao longo do texto, muitos/as estudantes mostraram-se incomodados com algumas atividades realizadas, por atribuírem a elas sentidos que denotam uma classificação social norteada pelas questões de gênero ou convenções religiosas. Fica evidente nos discursos, que há um empecilho na participação, guiada pela concepção social que norteia essas práticas e pela forma como a escola lida com elas.

É bastante pertinente traçar uma reflexão no sentido de compreender como as tratativas acerca desses temas são realizadas nas instituições de ensino. Especificamente, o que irá ser apresentado são posturas observadas durante as ações realizadas e as formas como

os/as indivíduos envolvidos no processo se colocam em relação à participação. No entanto, discutir temáticas tão amplas requer que extrapolemos as reflexões para um contexto mais geral.

As questões referentes às desigualdades e dissimetrias de gênero, ainda muito presentes em nossa cultura, aparecem de maneira bastante explícita nas experiências vividas durante este estudo e também nas avaliações. Em uma parcela do público pesquisado há o receio por participar de certas atividades por considerá-las inadequadas para homens ou para mulheres. A recusa por participar da oficina de zumba por considerar que dança é uma atividade feminina ou a concepção de que o jiu-jitsu é um esporte essencialmente masculino, são exemplos bastante evidentes da influência que tais questões exercem sobre a participação.

É preciso entender que a noção de gênero perpassa pela ideia de construção social. Na visão de Sousa e Altman (1999), o gênero é compreendido como a “construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres” (SOUZA e ALTMAN 1999, p. 53). A adoção de limites que impõem regras sociais, nas quais o enquadramento de atividades e situações é feito, levando em consideração o gênero, é algo bastante marcado em nossa história.

Não obstante, a educação escolar, funciona ainda nos dias de hoje, mesmo com a intensificação dos debates sobre inclusão, de maneira a valorizar aspectos relacionados à masculinidade. Esse quadro assusta quando, por exemplo, a quantidade de meninas matriculadas é maior que a de meninos ou o corpo-técnico pedagógico da escola é formado em sua maioria por mulheres¹³ mas, mesmo assim a instituição escolar costuma empregar, no tratamento dessas questões, fatores que podem agravar o problema.

Um exemplo, bastante simples, mas que possui uma simbologia importante é o uso do termo “reunião de pais”, quando na verdade se tem também a participação de mães, tias, avós e outras mulheres, as vezes até mesmo em maior número que os homens, nesse processo. O que ocorre a partir daí é uma perpetuação de ideais ligados à masculinidade como uma condição superior. Sobre isso, Jaco (2017), citando Louro (1997) e Finco (2008), coloca que:

Através de suas normas, disciplinas e ações, a escola vai atuando também sobre os corpos e “ensinando” o que é ser menina e o que é ser menino, delimitando fronteiras que separam e delimitam o que é feminino e masculino. Sendo assim, a escola também educa para as

¹³ Esse dado diz respeito à escola pesquisada. No ano de 2019, segundo o Sistema de Gestão Educacional do Estado da Bahia, matricularam-se na unidade escolar 247 meninas e 236 meninos nos turnos matutino e vespertino. Com relação aos/as funcionárias, o corpo técnico- pedagógico é formado por 39 funcionários, dos quais 26 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino.

normatividades de gênero, com isso, orienta e reforça habilidades distintas para meninos e meninas em direção às expectativas de comportamentos tidos como “adequados” para cada sexo (p. 5).

Essas questões ganham ainda mais corpo nas aulas de Educação Física, em que as separações entre meninos e meninas ficam em evidência. A caracterização deste componente curricular ascende uma série de discussões a respeito do gênero e da participação. Existe um histórico e um contexto no qual os meninos possuem hegemonia nas práticas, que também são hegemônicas nas aulas, como por exemplo o esporte. Esse quadro pode ser observado em várias situações das estratégias empregadas durante a pesquisa.

O fato de comparecerem mais mulheres na apresentação de zumba durante a gincana ou de haver uma quantidade maior de homens na atividade que envolveu o jiu-jitsu é um exemplo contundente dessa separação. Os discursos dos/as jovens também trazem esses elementos e reafirmam que as questões de gênero influenciam diretamente na participação. As falas abaixo explicitam esse quadro.

Só gostei da capoeira e do jiu-jitsu. Da zumba não. Isso é coisa mais de mulher (ESTUDANTE 28).

Eu até que queria fazer a zumba mas o pessoal ficaram zuando. Aí fica chato. Mas acho que não tem isso de ser só pra mulher não (ESTUDANTE 58).

Bom, eu achei legal a oficina de zumba e de capoeira. De jiu-jitsu é muito agressivo eu acho. É mais pra menino. Mas eu gostei de todas porque foi diferente e animado (ESTUDANTE 65).

Adorei muito. Foi ótimo aprender capoeira porque sempre quis aprender e não posso ir. Minha mãe não deixa porque tem muito mais homem do que mulher lá fazendo (ESTUDANTE 60).

Tanto as meninas quanto os meninos se posicionaram, em relação às experiências com as Práticas Corporais, diante dos acontecimentos. As respostas trazem condições parecidas no que concerne à visão construída socialmente de que as atividades mais agressivas e que exigem mais força são voltadas aos homens e que as atividades que envolvem dança e uma movimentação mais rítmica são para mulheres. Alguns discursos, como o que será exposto logo abaixo, destoam dessa tônica e apresentam uma reflexão sobre o problema.

Foi bom demais. Aqui eu faço jiu-jitsu e muitas vezes sofro preconceito porque o povo acha que é coisa só de homem. Tendo na escola tem a oportunidade de mostrar que mulher também luta (ESTUDANTE 30).

A visão exposta pela estudante revela mais uma vez que a separação e o preconceito guiam muitas das atividades que são feitas no cotidiano. Porém, a colocação de que a realização

da oficina possibilita a quebra destes paradigmas, propõe que a tematização e o tratamento destas questões na escola é essencial para a desnaturalização dessas culturas arraigadas e binárias em relação ao gênero. Cabe um adendo a esta afirmação, no que concerne às formas de abordagem e a postura do/a docente e da escola perante às questões de gênero: mais do que trazer atividades, é preciso problematizar, propor reflexões e estratégias que podem mudar a forma como os/as discentes se comportam diante do problema.

Essa visão coaduna com o pensamento expresso por Auad (2003) em seus estudos acerca da coeducação. Na visão da autora, a escola mista é um pressuposto importante para balizar aspectos da equidade de gênero, porém, não é o suficiente para que haja um processo coeducativo, que preconiza uma educação voltada para ambos os sexos. Essa ação necessita firmar-se na escola através de Políticas Públicas que vislumbrem o fim das desigualdades de gênero. “[...] A co-educação, assim como a educação para a democracia, só existirá com uma educação adequada e sistematicamente voltada para a sua existência e manutenção [...]” (Auad, 2003, p. 138).

Nesse sentido, há necessidade emergente de práticas pedagógicas, ou práticas educadoras, como é colocado pela autora, voltadas para a desconstrução do sexismo. É preciso que se discuta e se reflita constantemente sobre os conceitos que norteiam as ações da escola e sobre os desdobramentos que estes propõem em nossa prática cotidiana. Este ideal está intrinsecamente atrelado à educação para a democracia, uma vez que, os preceitos de um processo educativo, nestes moldes está voltado para a diminuição das desigualdades cristalizadas em nossa sociedade.

Os/as responsáveis fizeram poucas menções diretas de aspectos que remetem às questões de gênero. O que foi possível perceber nos dados gerados por este grupo, além da presença de mais homens ou mulheres em determinadas oficinas, é que as escolhas e sugestões para futuras atividades envolvendo a comunidade, perpassam pelo crivo social que divide as tarefas em femininas e masculinas. Alguns exemplos foram:

Quadro 4 - Práticas Corporais e as questões de gênero nos discursos dos/as responsáveis

Sugestões de atividade dadas por responsáveis do sexo feminino	Sugestões de atividades dadas por responsáveis do sexo masculino
<p>Sim. Importante porque reuniu muitos pais. Mais dança e cultura (RESPONSÁVEL 37).</p> <p>Muito. Gostei de participar. Mais dança (RESPONSÁVEL 16).</p> <p>Sim. Muito importante. Poderia ter alguma coisa a ver com dança afro. Eu até poderia ir na escola ensinar. Fico à disposição (RESPONSÁVEL 13).</p>	<p>Participei e fiquei bastante satisfeito. Até falei com uns professores que deveria organizar um jogo entre os ex alunos e os alunos. Seria interessante (RESPONSÁVEL 10).</p> <p>Gostei bastante. Poderia ter mais torneios de alunos e pais (RESPONSÁVEL 39).</p> <p>Sim. Jogos esportivos são bons e chamam a atenção (RESPONSÁVEL 8).</p>

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro acima revela que, mesmo que de forma velada, as questões de gênero influenciam nas sugestões de atividades dadas pelos/as responsáveis. Os esportes foram citados geralmente por responsáveis do sexo masculino enquanto as danças se fizeram mais presente nas respostas do público feminino. É importante colocar que, de maneira geral houve falas que destoaram dessa linha. Porém, a representação que este tipo de comportamento nos mostra é que há, incutido no pensamento coletivo, aspectos que funcionam a partir da problemática do gênero.

É possível compreender também que, as Práticas Corporais são fortes marcadoras de gênero e a experimentação das mesmas está fortemente ligadas a conceitos historicamente construídos que se relacionam com práticas sexistas e separatistas. Compreender essa questão é de suma importância para que a escola promova ações educadoras no sentido de desconstruir essas visões. Como já discutido anteriormente, esse processo é fundamental dentro de uma proposta de educação e participação democrática.

Os aspectos religiosos também ganham destaque nas percepções de responsáveis e estudantes. As primeiras intervenções já indicavam que o público participante pratica diferentes religiões. De acordo com esses dados¹⁴, a maioria dos/as estudantes da escola se declaram católicos, porém, o índice de praticantes de outras religiões é expressivo. Dos respondentes, 32% se autodeclararam evangélicos, 3% pertencem à Umbanda, 6% declaram que seguem outras religiões além das que foram citadas e 1% não se classifica como praticante de nenhuma doutrina religiosa. Um universo bastante vasto e que faz parte do contexto da unidade escolar.

A compreensão de que os aspectos religiosos influenciam nas questões de participação aparecem nos discursos dos partícipes da pesquisa e no cotidiano escolar. Vivencio, por exemplo, situações em que estudantes tem reservas quanto à participação em certas

¹⁴ Dados presentes na página 50 deste trabalho

Práticas Corporais devido à sua formação religiosa. Por se constituir como um espaço laico, aspecto inclusive assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a escola precisa estabelecer um debate constante entre os pares para garantir-se como tal. O excerto abaixo, referente aos incisos VI, VII e VIII do artigo 5º do referido documento explicita que:

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;
VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (BRASIL, 1988).

As práticas religiosas devem ser respeitadas e salvaguardadas no teor da lei. Debater essas questões engloba o entendimento de que a escola, enquanto instituição, que não se neutraliza diante da infinidade de relações que se dão sob sua tutela e da multiplicidade de perfis que adentram seus domínios, é um espaço laico e que, portanto, os aspectos religiosos, compreendidos por uma ótica individual e pessoal não podem fazer parte de suas relações. Isso implica, por exemplo, no fato da renúncia dos/as estudantes em participar de certos conteúdos tendo como justificativa a opção religiosa. É preciso compreender que a laicidade é um direito do estado e não do indivíduo, este, ao adentrar na instituição escolar, também tem o dever de se apropriar dos saberes e conhecimentos histórica e culturalmente construídos pela humanidade.

O enfrentamento destes conflitos e tensões precisa estar atrelado a um processo pedagógico que atenda ao princípio do respeito às diferenças. A valorização da realidade, do contexto social dos/das estudantes e também da comunidade, perpassa por essa ideia e atravessa os objetivos voltados à participação.

Nos dados produzidos pelos participantes, as questões de ordem religiosa aparecem de forma a reivindicar um lugar na escola. Essa condição aparece no discurso de alguns alguns/as responsáveis, como podemos ver nas citações abaixo:

Eu fui dessa vez porque minha filha insistiu muito por causa da gincana. Não participei das danças porque minha religião não permite e acho que a escola deveria respeitar isso. Na próxima deveria ter uma coreografia gospel também (RESPONSÁVEL 43).

Eu não gostei porque acho que teve pouco espaço para os evangélicos. Eu não participo de dança e as outras coisas que tiveram são coisas mais masculinas (RESPONSÁVEL 8).

Minha filha não participou muito por conta da nossa igreja. Comentei com um professor que na próxima vez tem que ter algo que seja ligado com a religião pra que todos possam participar. Mas no geral foi bom (RESPONSÁVEL 16).

Não gostei. Deveria ter espaço pra outros tipos de apresentações envolvendo música gospel também. Na próxima poderia ter (RESPONSÁVEL 44).

As justificativas pela não participação aparecem sempre acompanhadas por uma sugestão que reivindica um lugar próprio na unidade escolar. Ao afirmarem, por exemplo, que não participaram da atividade de zumba por esta não contemplar sua opção religiosa e que a escola deveria oferecer meios para o fazer é um pensamento que se vincula à ideia “da destruição física do domínio público” (SENNET, 2014, p. 17).

Nessa concepção, o domínio público é sobrepujado pela emergência da valorização da intimidade e da privacidade advindas da “formação de uma nova cultura urbana, secular e capitalista” (SENNET, 2014, p. 17). Ao propor que os aspectos de suas práticas religiosas componham o escopo das atividades ou a recusa em se apropriar de elementos culturais comuns na instituição escolar, os/as partícipes da pesquisa reforçam essa tendência. A proposição de publicitar assuntos e crenças pessoais causa uma conflitante relação entre o que é público e o que é privado. As colocações dos/as estudantes, apresentadas trazem elementos característicos desse quadro.

Não gosto e não participo por questão de religião. A zumba as vezes é uma dança muito sensual e não deveria entrar na escola na minha opinião acaba sendo um desrespeito com quem não quer fazer parte (ESTUDANTE 29).

Eu aprendi que a capoeira tem ligação com a cultura e é uma atividade importante. Mas eu não participo porque minha igreja não permite (ESTUDANTE 63).

Não participei por questão de religião. Minha igreja não permite e minha mãe não gosta que eu pratique essas coisas. Mas pelo que parece foi bom (ESTUDANTE 38).

Poderia ter mais coisas relacionadas com a religião. Poderia ser uma coreografia. Tem um grupo na minha igreja e nunca vi isso na escola (ESTUDANTE 49).

De acordo com (SENNETT, 2014), há na sociedade atual a padronização da intimidade e a sistematização do narcisismo como aspecto fundamental às relações humanas. Na visão do autor, essa premissa impede com que os sujeitos entendam os limites entre o público e o privado. Cabe ressaltar que, a ideia de narcisismo defendida por ele, vai “além da paixão que um indivíduo pode ter por sua beleza” e vincula-se a um aspecto mais restrito relacionado ao caráter (SENNETT, 2014).

Aliás, a privatização do bem público é um debate trazido também por Bauman (2001). O autor dialoga com Sennet (2014) ao colocar que vivenciamos na modernidade líquida uma cisão na qual “ [...] os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro” (BAUMAN, 2001, p. 12), representam uma fase exasperada de privatização e individualização das relações que conduzem a sociedade.

Esse discurso traz elementos que desnudam as visões expressas pelos membros da comunidade escolar em relação à não participação nas atividades por aspectos religiosos. O fato de projetarem suas expectativas pessoais e se utilizarem dela para justificar a falta de participação, é uma representação de que essa introjeção no eu, [...] impede a satisfação das necessidades do eu; faz com que, no momento de se atingir um objetivo, ou de se ligar a outrem, a pessoa sinta que “não é isso que eu queria” (SENNET, 2014, p.12). A sugestão que aparece em uma das respostas, de que “*na próxima vez tem que ter algo que seja ligado com a religião pra que todos possam participar*”, ilustra de forma clara essa percepção.

Podemos inferir, nesse sentido, que a não consciência dos limites entre o público e o privado é um empecilho para a participação e a formação do comum na escola, que precisa, neste contexto, se fazer compreender enquanto um bem público, não cedendo às pressões pessoais e narcisistas dos indivíduos. Nesse sentido, o trabalho com as Práticas Corporais pode envolver diferentes aspectos do contexto real ao qual a unidade escolar está inserida, mas precisa estabelecer um debate sobre as condições democráticas as quais suas ações devem estar vinculadas, a visão privatizante da comunidade pode dificultar os meios de participação.

5.5.3 Condições de trabalho e sua relação com a participação

O diálogo com professores/as ao longo da pesquisa revela que há, no entremeio da escola, uma dificuldade em articular propostas e ações pedagógicas diversas. É comum a não realização de compromissos coletivos e posturas que se desvincilham de atividades que requerem uma dedicação maior pelo seu tempo e caracterização. Todos esses aspectos influenciam na questão da participação e envolvem uma série de fatores relacionados às condições de trabalho docente.

De acordo com Oliveira (2012), a organização do trabalho docente tem passado por diversas transformações ao longo do tempo. Essas vicissitudes são marcadas por construções socioculturais nas quais a profissão professor é vista como o exercício de uma vocação, um sacerdócio e que, portanto, não precisa ser sistematizada. O que não é uma

verdade, visto que as mudanças constantes e as atribuições que permeiam o fazer docente atualmente são complexas e envolvem uma série de fatores que exigem uma postura, muitas vezes, multifacetada do professor.

Oliveira (2012) ainda coloca que o contexto educacional no qual estamos inseridos promove uma “[...] maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno [...]” (p.7) e isso, conseqüentemente gera uma maior responsabilidade pela busca de ampliar sua formação e requalificação. É extremamente necessário, nesse contexto, discutir refletir e perceber as condições de trabalho impostas a estes profissionais que, apesar das transformações pelas quais a sociedade tem passado, exercem suas funções apoiados em recursos que nem sempre atendem às demandas e promovem uma precarização de suas atividades profissionais. De acordo com Codo (2000, p, 62), faz-se necessário que se avalie as formas de trabalho docente dentro das perspectivas atuais. O autor coloca que:

torna-se necessário tal reflexão por entender que a formação e atuação docente vem experimentando novas modificações, especificamente tendo como determinação à reestruturação produtiva que estabelece novos parâmetros para a formulação da política educacional e, por consequência, novas formas do exercício da docência.

Diante desse quadro, o/a docente passa a ser exigido de forma a apresentar uma atuação que consiga transcender a função unicamente de “dar aulas”. É exigido que sua condição esteja ligada à sua capacidade de adaptar-se a essa realidade e de saber ser plural diante dos desafios impostos. O perfil docente, nestes moldes, é construído na convergência de saberes curriculares, experiências e capacidade de lidar com as adversidades oriundas da modernidade líquida.

Aliás, Bauman (2009), ao analisar a Educação, inserida no contexto da liquidez moderna e atrelada à sociedade do consumo, assevera que a pedagogia atual enfrenta um grande desafio de fazer com que o conhecimento proposto por uma educação sólida e estruturada seja mais atraente que a bagagem de conhecimentos oferecida por um sistema que estimula o consumismo desenfreado e as condições ligadas a ele.

A educação escolar e o professor/a frente a esse desafio, acabam sucumbindo às pressões, justamente pela impotência diante de um sistema que cobra uma expressiva postura proativa, mas que ao mesmo tempo não oferece condições para o desenvolvimento da mesma, o que acaba por gerar uma série de problemas. “Muitas das demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, que não detém [...] condições de trabalho para tal isso causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga (OLIVEIRA, 2012, p. 8).

É possível elencar um sem número de motivos que exemplificam essa situação e

demonstram que a profissão docente sofre com a representação social da desvalorização, “concretizada nos baixos salários, instabilidade e precariedade das condições de trabalho” (MADEIRA 2011, p.12). Essas discussões se conectam com a realidade pesquisada, ao passo que, a participação ou o estabelecimento de vias que a possibilitem, é muitas vezes cerceada pelas condições de trabalho docente. É preciso deixar claro que, não há a menor intenção de eximir o trabalho docente de suas obrigações devido aos problemas encontrados, mas sim de discutir como este fator interfere nas questões de participação.

O fato, por exemplo, de termos uma baixa participação do corpo docente na gincana, evento que tinha como um de seus objetivos aproximar a escola e a comunidade, como já foi relatado, chama a atenção e provoca uma reflexão que envolve as condições de trabalho. Na tentativa de compreender estes aspectos, após a realização da gincana, os/as professores/as foram indagados sobre o não comparecimento no dia do evento. Os apontamentos mais comuns giraram em torno do pesar em ter que trabalhar mais um dia, além da já cansativa jornada semanal. Colocações como: “a gente já trabalha pesado de segunda a sexta e no sábado ainda vir aqui” e “sábado é dia de descanso, de ficar com minha filha, a gente já faz tanta coisa na semana” foram comuns.

Ao ser indagado/a sobre o problema da não participação dos/as docentes em um evento que tinha como intuito reunir a comunidade, os membros da equipe gestora da escola colocaram que:

É um grande problema. Principalmente porque sempre questionamos o porquê das famílias não participarem no dia a dia da escola. É um pouco contraditório e isso com certeza dificulta uma aproximação maior com a comunidade. Mas, não só isso. Como gestor/a também levo em consideração a rotina do professor, bastante exaustiva. Talvez, por este fato, a ausência aqui na escola, em uma tarde de sábado, seja ainda algo que ainda se compreenda diante de tudo que envolve a figura do professor. Salários baixos, desvalorização, sem condições dignas de trabalho etc. É preciso pesar os dois lados (GESTORA 3).

A autocrítica traçada pelo membro da equipe gestora é algo bastante válido, já que diante dos problemas levantados, já há uma reflexão que compreende os impactos de uma escola que não possui vinculações com a comunidade a qual está inserida. Há também em sua fala elementos que reconhecem uma dificuldade sistêmica em relação ao trabalho docente, como a rotina exaustiva, a desvalorização e às diferentes atribuições que a profissão tem sofrido. Mais do que “*pensar os dois lados*” é preciso buscar estratégias de enfrentamento do problema.

Culpar somente o professor, pela não participação é uma visão simplista que precisa ser problematizada. A questão é sistêmica e precisa ser olhada como tal. Uma vez que, a

instituição escolar exerce em nosso país um papel que vai “muito além de suas finalidades e por isso mesmo, conforme já afirmado, força os professores a absorverem as demandas dirigidas a um Estado que possui obrigações sociais para muito além da educação (OLIVEIRA, 2012, p.9). Essa perspectiva aparece de forma bastante evidente nos dados e discussões apresentadas anteriormente sobre a escola redentora.

Ainda, Codo (2000) classifica a prática docente como algo peculiar que envolve uma série de elementos estressores como a indisciplina, as pressões sociais, a imprevisibilidade relacionada aos processos de aprendizagem e a diversidade nos perfis estudantis, a falta de infraestrutura etc. Enguita (1991) endossa a questão trazendo a ideia de que a docência vive uma crise de identidade. O/a professor/a vive um conflito de imagem no qual suas competências são afirmadas e questionadas diariamente pela sociedade e por ele próprio. Há, na visão do autor “uma localização intermediária e instável, entre a profissionalização e a proletarização” (ENGUITA, 1991, p.41).

Todas essas questões influenciam diretamente no trabalho docente e no funcionamento da escola. A busca pela criação de mecanismos que visem possibilitar a participação perpassa, também pelo crivo docente e funciona de acordo com suas perspectivas diante da realidade imposta. As dificuldades enfrentadas ao longo da jornada de trabalho, muitas vezes sobrepõem a necessidade de superá-las, não porque o/a professor/a deseje isso, mas por sentir-se impotente diante de um sistema que, impõe suas condições, muitas vezes insuficientes para a realização do trabalho, ele/ela acaba por perder a identificação com sua atividade. Em relação às professoras isso se agrava em face das jornadas múltiplas de trabalho. Comparecer à escola em um sábado, pode não ser tão fácil, uma vez que este dia é dedicado a outras tarefas, como as domésticas, que não podem ser realizadas durante a semana devido à ocupação profissional.

Enquanto docente da unidade escolar posso afirmar, diante de minhas experiências, que as condições de trabalho ou a precarização delas, são fatores que influenciam diretamente na tomada de decisões e na execução de ações referentes ao enfrentamento da realidade. Um exemplo bastante próximo, dentro do contexto da pesquisa, foi o fato de que, durante o processo, as dificuldades em articular o trabalho dentro da escola foram frequentes.

Além disso, a falta de incentivos por parte do poder público que, em minha realidade, dificilmente concede licença para a realização de pesquisas ou formações continuadas, se configura como um grande entrave, pois, um/a professor/a, que possui jornada dupla e até mesmo tripla, em um sistema que exige o cumprimento de diversas funções burocráticas, normalmente tem dificuldades para conciliar o trabalho e a realização de outras atividades.

Dessa maneira, pensar a participação comunitária é uma ação que deve levar em conta

diferentes aspectos, dentre os quais as condições de trabalho do/a professor/a. É necessário estabelecer um diálogo para que as demandas sejam atendidas e compreendidas por todos/as os atores envolvidos no processo. Nesse sentido, uma parceria colaborativa entre escola e comunidade, que ultrapasse a relação de culpa e transcenda de forma dialógica as condições as quais estamos expostos, pode se configurar como um meio de enfrentamento do sistema.

5.6 AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO ARTICULADORAS DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: POSSIBILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Apesar dos entraves observados durante o processo, o trabalho com as Práticas Corporais com vistas ao estreitamento das relações entre escola e comunidade, revelou uma série de possibilidades, que de antemão, eram vistas pela comunidade escolar como uma utopia. Claro, que as constatações construídas ao longo da pesquisa, por si só não são suficientes para a mudança da realidade, que requer, como já descrito ao longo do texto, a adoção de medidas e posturas democráticas objetivas que norteiem as ações da unidade escolar. Isso é, como o Paro (2016) coloca, um processo ligado à diversos aspectos.

A democracia se manifesta na escola a partir das concepções dos diversos atores que nela estão. Um/a gestor/a que possui posturas autoritárias, por exemplo, terá mais dificuldades para se envolver com questões de participação. Não há garantias, visto que os indivíduos possuem diferentes visões de mundo e suas condutas são reflexo de um processo identitário construído continuamente.

Dessa maneira, a busca pela mudança deve ser constante. As percepções e conclusões construídas através deste trabalho, são pontos que podem contribuir na transformação da realidade. As proposições que foram feitas ganham corpo ao adentrarem a escola e permearem as discussões de professores, professoras, gestores/as, equipe técnica, pais, mães ou responsáveis e estudantes. Buscar a mudança é, sobretudo apresentar possibilidades.

A partir da análise dos diversos dados produzidos ao longo da pesquisa é possível perceber que os caminhos para a participação da comunidade na escola são possíveis e que as dificuldades podem ser superadas com o alinhamento de propostas imbuídas em um fazer pedagógico amplo, que ultrapassa a ideia de uma escola fechada em si mesmo e considera os aspectos reais que a rodeiam como: as condições de vida de seus usuários, crenças, valores, cultura etc.

Diversos pais, mães ou responsáveis, assim como estudantes, professores/as e gestor/a

deram indícios de que a participação conjunta no processo educacional é possível. Das 223 respostas emitidas na avaliação enviada para os/as responsáveis, através do *Whatsapp*, 155 respostas, ou aproximadamente 70% delas indicaram que a participação na gincana foi válida e que participariam novamente. As falas citadas abaixo ilustram esse quadro.

Todo ano eu vou assistir a gincana na escola. Mas eu adorei que nesse ano eles pensaram em uma forma de colocar a gente para participar. Tem que ter mais coisas assim, para os pais participarem. Além de reuniões deveria ter mais esportes entre alunos e pais por exemplo (RESPONSÁVEL 60).

Foi interessante e diferente fazer a capoeira. Eu gosto mas não tenho tempo de fazer e as vezes até um pouco de preguiça mesmo. Mas depois da gincana passei a gostar mais e vou procurar fazer sempre. Minha sugestão é para isso virar rotina escola. Poderia ter aulas de capoeira nos fins de semana (RESPONSÁVEL 67).

Foi bom porque fugiu um pouco da gente estar na escola só para receber notas. Nesse ano nem reunião de pais tivemos. Então tem que ter mais eventos como a gincana com nossa participação. Me senti muito bem participando com minha filha da zumba, porque sempre chamo ela para ir comigo no projeto e ela não vai (RESPONSÁVEL 50).

Quanto à avaliação dos/as estudantes, realizada após as oficinas, o índice de aprovação ficou em torno de 52%. Além destes dados, as falas dos membros da comunidade que realizaram as oficinas, professores/as e gestão escolar contribuem para uma análise mais apurada das ações.

Em muitas respostas é possível notar um sentimento de carinho com a escola e a indicação de que a participação é necessária. Os meandros que são suscitados pelos discursos proferidos por pais, mães ou responsáveis imprimem dicas de como a escola é vista e de como as vias participativas deveriam ser ativadas. Para tanto, elencamos alguns temas, extraídos dos diversos dados e, considerados como possibilidades de participação suscitadas pelo trabalho com as Práticas Corporais.

5.6.1 Participação ativa e protagonismo a partir das Práticas Corporais

O formato clássico de participação, que envolve a ida a reuniões ou chamadas para repassar informações sobre os/as estudantes, apareceu em algumas respostas como um meio pelo qual os/as responsáveis nem sempre mostram interesse em participar. Isso ocorre, segundo alguns elementos enunciados, por conta do formato como ela é organizada. É importante frisar que, em nenhum momento, estamos defendendo a abolição das reuniões escolares, as discussões dizem respeito à maneira como as mesmas são conduzidas, até

porque, existe uma parcela da comunidade que prefere este meio de contato com a unidade escolar.

Ao serem questionados/as sobre as melhores formas da escola se comunicar com a comunidade, uma parcela significativa dos respondentes indicou as reuniões.¹⁵ Portanto, a adoção de medidas variadas se faz necessária para buscar formas de viabilizar a participação. O que é preciso, nesse sentido, é conceber diferentes formatos de encontros e avaliar em que nível essas propostas atendem às demandas. Considerar a diversificação de estratégias na busca por um processo educativo mais participativo é algo bastante importante. O quadro abaixo apresenta um paralelo entre as colocações dos/as responsáveis acerca desse assunto.

Quando provocados a responder se acharam importante a participação na gincana e quais as formas de participação eles/elas sugeririam, os discursos enunciaram que:

Quadro 5 - Preferência dos/as responsáveis sobre estratégias de participação

Pais, mães ou responsáveis que indicam que deve haver métodos diferenciados de participação	Pais, mães ou responsáveis que preferem meios clássicos de participação
<p>Eu até já parabenizei a direção foi bem inovador porque normalmente a gente não é chamada para participar assim. Só das reuniões (RESPONSÁVEL 70).</p> <p>Gostei porque senti que faço parte da atividade da escola. Quando é só pra ir lá a gente fica meio de fora (RESPONSÁVEL 63).</p> <p>Foi bem legal participar. Deveria ter outros eventos assim porque vamos a escola para fazer coisas diferentes ao invés de só ir a reuniões e escutar algumas coisas (RESPONSÁVEL 69).</p> <p>Eu esperava que seria como as outras vezes, mas foi bem diferente, não foi chato. Como pai fiquei muito feliz com esse projeto (RESPONSÁVEL 60).</p> <p>Foi importante e foi diferente. Sempre que vou na escola e para ouvir sobre o comportamento do meu filho e com a gincana foi um atrativo diferente pra ir na escola (RESPONSÁVEL 42).</p>	<p>Eu prefiro que seja reunião normal. Mas esse ano nem reunião tivemos. Para o ano que vem espero que a gente possa ir na escola pra escutar mais sobre os alunos (RESPONSÁVEL 67).</p> <p>Não vi muitos benefícios nessas atividades. Não tivemos oportunidade de falar com os professores. Esse ano não tivemos reunião. Esperava que agora no final do ano a gente teria (RESPONSÁVEL 59).</p> <p>Não. Acho desnecessário ir na escola para essas coisas porque não tenho tempo. Prefiro ir só para saber como anda meu filho. Espero que tenha mais reuniões isso sim (RESPONSÁVEL 73).</p> <p>Esse ano quase nem teve reunião na escola. Foi a primeira vez que fui. Eu esperava que teria um momento pra falar com os professores, mas não teve. Quero que ano que vem tenha mais reunião e mais conversa na escola (RESPONSÁVEL 61).</p>

Fonte: dados do autor

As indicações positivas a respeito da atividade trazem indícios de que uma participação ativa é mais eficaz no estímulo de vias participativas. Depreende-se que a condição de mero

¹⁵ Dados presentes na página 56 deste trabalho.

ouvinte, normalmente delegada aos/as responsáveis em reuniões e eventos escolares, dificulta a participação. Essa visão fica evidente nos discursos citados. Por outro lado, a exigência de momentos em que exista um contato direto com docentes, em que eles/elas possam passar informações sobre a vida escolar dos estudantes, por exemplo, faz parte do desejo presente nas indicações negativas.

A existência de posições que tendem para um lado ou outro, pode estar, acredito, na forma como a escola funciona em relação a essas questões. Vários pais, mães ou responsáveis enfatizam que, naquele ano a escola não tinha promovido nem mesmo as tradicionais reuniões, dificultando assim o acesso à instituição. De certa maneira isso gera uma visão contrária à realização de outras atividades.

O fato aparece quando um dos partícipes afirma que não entende a conduta da escola pois, *[...] tem essas coisas (gincana) e não teve reunião nesse ano. Por isso acho estranho.* Esse indício traz para as discussões a postura que a escola adota diante das possibilidades de participação. Fica a impressão de que não há uma mobilização no sentido de reverter o quadro da pouca participação e de que, há um descrédito à ideia de que pode haver um trabalho conjunto na busca por uma educação de qualidade quando esta é estimulada.

Daí a necessidade de se conhecer os anseios da comunidade e considera-los na programação, rotina e organização da instituição. A participação deve se dar, de maneira a atender diferentes aspectos e a escola deve se apropriar disso. As reuniões, por exemplo, precisam atender interesses burocráticos, isso é um fato, mas não necessariamente da forma como são feitas atualmente: um momento estanque em que há uma via unilateral e burocrática de transmissão de informações. Mais do que isso, é preciso compreender que, os/as responsáveis também têm uma visão de mundo e que esta pode contribuir na resolução de diversos problemas existentes na escola.

É preciso, para tanto, vencer o estigma da culpabilização mútua e criar vínculos sustentados pela aceitação de que a Educação é um dever de todos. É necessário abandonar a visão comum de que a escola é responsável por toda a educação dos/as jovens por ser a detentora do saber e que, portanto, “possui o conhecimento mais certo”, como afirmado por um/a dos/as responsáveis no primeiro instrumento de produção dos dados e reforçada por um dos ministrantes da oficina. Diante da pergunta: *Se você pudesse interferir na escola enquanto membro da comunidade, o que você mudaria? Qual a sua visão sobre a escola?*, Segundo o membro da comunidade:

Então como você bem sabe eu não sou professor formado e nem tenho faculdade e essas coisas todas. Eu prefiro pensar que o pessoal que tem essas coisas é que tem mais facilidade pra fazer com que a escola seja boa. Mas assim... eu penso que lá deveria ser

mais aberto a todos, eu digo, aberto no sentido de abraçar mais as causas da cidade, os projetos, a cultura e levar isso pra dentro mesmo, porque isso iria ensinar muito os alunos a valorizarem o que a gente tem aqui (PROFESSOR S.C.).

É necessário assumir um papel que deve ser comum a todos/as. A participação ativa perpassa pela possibilidade de inferir, de diferentes formas, nas várias articulações que se faz na escola. A colocação do ministrante da oficina ilustra um sentimento de inferioridade que vai contra essas questões. Paro (2016) destaca que é comum haver um constrangimento das pessoas das camadas populares para se relacionarem com pessoas de escolaridade e status social mais elevado o que faz com que as relações que se dão na escola sejam vistas como algo que diz respeito somente aos técnicos e especialistas (PARO, 2016).

Há um desafio na superação desta visão, isso é fato. Porém a escola deve colaborar no sentido de construir novos significados para suas ações e, permitir que os pais, mães e responsáveis percebam sua importância no processo. Algumas falas trazem indícios de que o trabalho vivenciado, com as Práticas Corporais, despertou a sensação de protagonismo diante da ação e não somente a de ouvintes passivos, como normalmente acontece. Abaixo algumas dessas colocações:

Pela primeira vez fui a escola com uma proposta diferente. Isso foi muito bom. Normalmente vou só pra receber as mesmas notícias do meu filho. E nem consigo falar com todos os professores. Essas coisas servem pra gente ver a escola com outros olhos também (RESPONSÁVEL 73).

É importante demais. Na outra escola que minha filha estudava todo ano tinha o dia da família na escola, reunião, encontros e era bom porque unia escola e família e a escola ficava melhor a gente ajudava. Aqui parece meio distante. Espero que tenha mais eventos assim (RESPONSÁVEL 77).

Eu gostei de ir na escola pra participar. Normalmente não e assim. Foi bom deu uma sensação diferente por ir na escola por um motivo diferente. Tem que ter reuniões mais nesse estilo pra estimular a gente a ir (RESPONSÁVEL 64).

As afirmações acima apresentam elementos importantes na explanação do quadro exposto. É importante destacar o trecho citado pelo/a participante que ressalta a importância desse tipo de evento e relaciona-o com outro projeto escolar que *“unia escola e família e a escola ficava melhor (porque) a gente ajudava”*. No contexto pesquisado, em que os níveis de participação são baixos, cerceados por atitudes pouco democráticas e desvinculadas da realidade comunitária, a postura diante da participação, demonstrada na fala acima, e suscitada pelo trabalho com as Práticas Corporais, representa uma tomada de consciência e o reconhecimento de que a união entre escola e comunidade pode se articular como

processo formativo de ambos. As ações pensadas para que todos/as possam participar criticamente e auxiliar na tomada de decisões que influenciam na forma como a escola é conduzida são validas e devem cooperar para a organização de conselhos de classe, associações de pais e mestres, grêmios estudantis etc.

A partir das experiências com as Práticas Corporais, vivenciadas na unidade escolar, foi possível perceber que o protagonismo e a colaboração ativa de estudantes, pais, mães e responsáveis podem ser estimuladas enquanto fatores de grande relevância na construção de vias participativas na escola. A viabilização de mecanismos e estratégias como estas, forjadas sob princípios democráticos, em que, a corresponsabilidade figurou como um dos fatos norteadores, mostra-nos que as Práticas Corporais são elementos importantes para se ampliar as formas de linguagem e aproximar escola e comunidade.

5.6.2 As Práticas Corporais como promotoras da identificação entre escola e comunidade

Outro ponto que chama a atenção nas respostas é a questão da identificação com a escola. Como já exposto, o colégio pesquisado, possui um lugar cativo na memória da comunidade, uma vez que vários de seus membros estudaram nele. A exploração deste sentimento, parece ser uma via interessante de aproximação entre escola e comunidade como estímulo à participação. Algumas respostas trazem claramente isso e indicam que a estratégia foi interessante por evocar as sensações presentes na memória, como vemos nas colocações a seguir.

Iria ser legal um amistoso dos alunos contra nós veteranos. Quase todo mundo já passou pelo colégio. Seria interessante ver a velha geração e nova jogando junto. E acho que seria um orgulho para os pais participarem (RESPONSÁVEL 75).

Sim é muito importante. Ainda mais pra gente que estudou no H.P.. É muito bom voltar na escola e é uma coisa rara. Deveria fazer mais vezes (RESPONSÁVEL 78).

Há um processo de identificação com a escola. O fato da mesma lidar com gerações de famílias, a coloca em um lugar especial. Contudo, isso não basta. É preciso que haja uma apropriação desse aspecto e que se invista nele. O fato de identificar-se com a escola e com o que acontece nela, é uma via que pode condicionar a participação. Podemos notar isso quando alguns pais, mães ou responsáveis expressam que, as Práticas Corporais trabalhadas durante o processo, foram condições que influenciaram sua ida à unidade escolar. Algumas das falas foram:

Foi bom participar e mostrar que a gente também pratica coisas que os alunos estão estudando (RESPONSÁVEL 1).

Foi incrível levar a zumba para a escola. Sempre que posso levo minha filha para o projeto. Saber que na escola ela tá tendo contato com uma coisa tão boa é muito importante (RESPONSÁVEL 9).

Foi bom estar na escola com outros pais pra fazer uma coisa que eu gosto muito que é a zumba. Foi legal ver que outros pais também se interessam. Tinha gente que fazia zumba comigo há um bom tempo mas eu não sabia que o filho dela era amigo do meu e eu descobri isso na gincana. Foi bom porque os pais podem ficar mais unidos pra ajudar a melhorar a escola (RESPONSÁVEL 35).

O mapeamento das Práticas Corporais, realizado no início da pesquisa, desempenhou um papel muito importante no processo. A ideia de trazer para a escola as Práticas Corporais presentes na comunidade e de utilizá-las como uma estratégia de aproximação, produziu uma ação que propiciou a identificação do/as responsáveis com a unidade escolar e minimizou a visão da escola enquanto uma instituição superior e alheia à realidade a qual pertence. Ao ressaltar a importância de “*mostrar que a gente também pratica coisas que os alunos estão estudando*”, o pai, mãe ou responsável evidencia a necessidade de mostrar que o conhecimento escolar está também presente na comunidade e que isto precisa ser validado pela escola.

Aliás, as opiniões dos ministrantes das oficinas com o intuito de avaliar as estratégias implementadas também convergem no sentido de atribuir ao trabalho realizado, a possibilidade de despertar uma identificação maior entre escola e comunidade e, portanto, sua participação. Diante da pergunta “*Você acha que esses eventos conseguem aproximar a escola e a comunidade*”, os entrevistados colocaram que:

Claro! Com absoluta certeza. Eu vejo por mim que nem tinha mais ligação com a escola e isso eu consegui ter de novo quando fui participar da oficina. Acho que muitas pessoas sentem isso também. Então levar aquele povo tudo pra escola, eu acho que despertou nas pessoas esse sentimento. Ainda mais que muita gente estudou ali, conhece os professores e tudo. É como eu falei... É como se a escola tivesse escondida e aparecesse de novo pra gente [...] (PROFESSOR S.C.).

Claro, foi uma forma interessante de fazer isso. Eu tô na comunidade de Prado há quase 30 anos, conheço muita gente, muitos pais daqueles meninos já fizeram capoeira comigo ou me conhecem. A capoeira é uma prática respeitada aqui na cidade, muita gente conhece e respeita. Então eu acho que quando as pessoas verem que tá tendo capoeira na escola, acontece isso de aproximar. É um processo né. À medida que acontecem coisas importantes da cidade ali na escola, a gente se reconhece nela também. Ainda mais do H. p. que faz parte da história de muita gente (PROFESSOR C.F.).

Com certeza. A partir do momento que a escola trabalha com a realidade da comunidade isso é um fato porque a comunidade se sente acolhida na escola. O jiu-jitsu por exemplo, é um projeto que já está a anos em Prado e que já faz parte do dia a dia de muitos jovens. E pelo que você me explicou do projeto, o jiu-jitsu foi escolhido pelos alunos, então isso já é um fator que conta muito, trabalhar com práticas da cidade que foram escolhidas pelos próprios alunos. Pra mim isso foi muito show. Parabéns (PROFESSOR N.V.).

Todas as falas acima reforçam a questão da identificação entre comunidade e escola a partir das Práticas Corporais vivenciadas. Isso demonstra que um trabalho pedagógico construído a partir de elementos da realidade local fortalece uma relação mais próxima. Em uma experiência parecida, Neira (2007) averiguou que o fato da inserção da cultura comunitária na escola “reforça o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo pelo fortalecimento dos laços culturais originais” (p. 179).

Aliás, o mestre de capoeira, ao ser provocado a expor suas percepções sobre o trabalho realizado, traça uma linha de raciocínio semelhante e coloca que, há a necessidade de haver uma ação conjunta entre escola e comunidade para a preservação e fortalecimento da identidade presente naquele local. Em suas palavras:

É uma parceria que deve ter mais vezes essa da escola e da gente, não só da capoeira mas de tanta coisa que tem aqui em Prado, que é da cultura, da raiz mesmo sabe?! Essas coisas tem que ser valorizadas pra que não se perder com o tempo... Tipo a Dona Maria do pote que faz tanta coisa de arte poderia ir lá ensinar, mostrar, os pescadores, ensinar sobre a profissão como é trabalhar no mar, aquele pessoal lá da pontinha que tem as farinheiras, tem os índios também... Ihh tem muita coisa. Eu acho que essas coisas tem que tá na escola porque é coisa nossa, da nossa identidade (PROFESSOR C.F.).

O pensamento do mestre de capoeira traz o aspecto da valorização da cultura local como ponto forte de ligação entre escola e comunidade. O contato com o patrimônio cultural, que permeia a realidade onde a unidade escolar está inserida, traz para a mesma o “[...] status de polo cultural, transformando-se em referência e ponto de encontro de agentes culturais” (NEIRA, 2007, p. 179). Nesse contexto, os/as estudantes, pais, mães e responsáveis, professores, professoras e equipes escolar têm a possibilidade de se reconhecerem nas ações escolares e se identificarem como produtores das mesmas.

Os/as estudantes também trazem indícios dessa identificação a partir das vivências realizadas. Algumas falas são construídas tendo como base uma visão parecida com as já apresentadas assentadas no fato de que a abordagem realizada levou em consideração aspectos que estão presentes no contexto local., como podemos ver nas citações abaixo:

Eu gostei porque me sinto valorizado em ter uma atividade que eu faço fora da escola aqui. Ficam mais interessante as aulas e a gente consegue (ESTUDANTE 12).

Eu não sou muito de praticar esportes e tenho um pouco de medo. Mas eu acho importante ter essas atividades da comunidade aqui na escola porque acaba sendo um pouco da realidade que muitos alunos já vivem e acaba valorizando também (ESTUDANTE 21).

Gostei demais porque que já faço capoeira lá no bairro e então eu fiquei mais interessado porquê é um assunto que gosto e que eu sei (ESTUDANTE 69).

Gostei demais. Até minha mãe queria vir quando falei pra ela que ia ter zumba. Porque ela já faz no bairro e gosta muito (ESTUDANTE 34).

Fica nítido que, no contexto das estratégias utilizadas, a questão da identificação com a escola é um ponto bastante importante e que deve ser previsto em um plano de ação que visa condicionar a participação. As Práticas Corporais, enquanto marcas próprias da comunidade, que trazem aspectos e características da realidade em que são produzidas, representam um elemento de bastante eficácia na proposição de vias participativas na escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a democratização das ações escolares e a participação coletiva é um grande desafio, porém, um caminho percorível, uma utopia possível, como bem nos lembra Bauman (2006). Aliás, alimentar essa utopia na escola pública e prover meios para possibilitá-la é uma necessidade, uma vez que, a educação escolar, quando atrelada a um Projeto Político Pedagógico, que visa contemplar as camadas populares, só o faz, nessa perspectiva, quando permite que os diversos atores e atrizes que a compõem, participem ativa e democraticamente de suas ações.

Essas questões, aparecem de forma evidente na produção acadêmica. Os diversos estudos que tratam da participação democrática na escola trazem debates afirmativos e mostram, que as intervenções pedagógicas, norteadas pela busca da democratização das atividades escolares, precisam ser uma constante, uma via de enfrentamento de um sistema social, que muitas vezes nos impõe, de forma implacável, as suas agruras.

E é, justamente, partindo dessa premissa, que este estudo ganha corpo. O objetivo de analisar os aspectos do trabalho pedagógico com as Práticas Corporais, especificamente nas aulas de Educação Física, como elementos que podem aproximar a escola e a comunidade, é, sobretudo, atravessado, pelo desejo de uma instituição escolar construída sob a égide de princípios mais democráticos e voltados às camadas populares de nossa sociedade.

Nesse processo, as ações de conhecer e traçar um diálogo constante com os pares, considerando suas percepções, anseios e leituras de mundo (FREIRE, 1989) foram fundamentais na construção de estratégias pedagógicas para a inserção, na escola, das Práticas Corporais vivenciadas na comunidade e para a compreensão, dos elementos que, o trabalho pedagógico com tais práticas, forneceram para viabilizar a participação da comunidade.

O interesse por essas questões emerge, principalmente, de elementos suscitados em minha formação e experiência docente, na qual os problemas gerados pelo distanciamento entre escola e comunidade sempre me inquietaram. A falta de diálogo entre pais, mães, responsáveis, professores, professoras, estudantes e diversos outros sujeitos que fazem parte do processo de educação escolar, sempre repercutiu de forma negativa no meu fazer pedagógico. As dificuldades expressas por esse contexto, representam entraves para a articulação de propostas que se norteiem por uma visão progressista de ensino, em que o fomento da autonomia e da participação ativa dos sujeitos é um dos objetivos principais.

Aliás, a consideração de aspectos, que reverberem na construção de posturas mais

autônomas e participativas é um dos resultados centrais deste trabalho. A produção do comum na escola e a participação da comunidade é um processo que requer esforços, não só na compreensão do problema como uma situação que faz parte de um sistema educacional pautado em ações antidemocráticas, mas também, na necessidade de desnaturalizar concepções e posturas individuais arraigadas em nosso fazer cotidiano.

A organização e produção das atividades e estratégias utilizadas durante o estudo passaram pelo crivo da coletividade. Os atores/atrizes que compuseram o processo, tiveram a oportunidade de participar e influenciar incisivamente as tomadas de decisão nas diversas etapas da pesquisa. O objeto de estudo esteve atrelado a uma concepção de construção com e não sobre os sujeitos. Nesse sentido, as ações permitiram com que, a autonomia e a participação ativa dos/as estudantes, responsáveis e corpo técnico-pedagógico da escola se fizessem através de procedimentos que vão desde o planejamento participativo para as atividades de uma gincana à simples ações consultivas realizadas com o uso da ferramenta aplicativo *Whatsapp*.

Apoiados em princípios do referencial teórico-metodológico da pesquisa-intervenção e da análise de conteúdo, foi possível analisar que as possibilidades e entraves da participação democrática na escola está no entremeio da tensão entre liberdade e segurança discutida por Bauman (2006) e debatida neste trabalho. A comunidade escolar precisa se entender como tal e compreender que a busca pelas identidades dos sujeitos deve fazer parte de uma construção coletiva e que, diante da liquidez moderna (Bauman, 2009) e dos percalços que esta impõe à formação do comum, o caminho da gestão democrática é uma possibilidade eficaz de enfrentar esse sistema, ainda que isso seja uma constante tensão entre a ideia de liberdade e segurança.

O estudo empreendido permitiu que compreendêssemos os entraves e as possibilidades da participação coletiva, através do trabalho pedagógico com as Práticas Corporais. A partir do mapeamento e identificação sistemática dessas práticas que ocorrem na comunidade, de sua inserção nas aulas de Educação Física, através de oficinas temáticas sinalizadas pelos/as estudantes e da organização de uma gincana estudantil com participação direta dos/as responsáveis, foram produzidos diversos dados importantes para a compreensão dos aspectos que interferem na participação.

A análise desses dados anunciou fatores importantes para a construção e desconstrução de algumas concepções já arraigadas na relação entre a escola e a comunidade. Foi possível notar que as Práticas Corporais, a partir de sua constituição sociocultural, são capazes de promover a identificação da comunidade com a escola e vice-versa e que, as estratégias elaboradas a partir delas, permitem com que os sujeitos sejam ativos e autônomos em sua

participação. Isso pode ser notado nos vários discursos enunciados pelos sujeitos ao longo do processo.

Os achados indicam que, a participação é possível quando os métodos empreendidos permitem com que a comunidade participe ativamente e não só como ouvintes passivos ou receptores de informes burocráticos, como normalmente acontece nas tradicionais reuniões. Nesse sentido as Práticas Corporais, a partir das estratégias utilizadas, possibilitaram que os pais, mães e responsáveis comparecessem à escola como protagonistas do processo. Outro fator importante é a identificação causada pela abordagem das Práticas Corporais da comunidade nas aulas de Educação Física.

Ao perceberem que, os aspectos inerentes a eles/elas faziam parte do ensino ministrado na unidade escolar, os/as responsáveis sentiram-se, de acordo com a recorrência nos discursos proferidos, contemplados nas ações escolares. Tratar pedagogicamente tais práticas é uma possibilidade de promover a identificação entre escola e comunidade e de considerar a cultura praticada por este grupo como um conhecimento válido e importante.

É mister colocar também que, grande parte dos procedimentos metodológicos foram mediados a partir da utilização do aplicativo *Whatsapp*. A adoção desta ferramenta permitiu com que a comunicação entre os pares se desse de maneira mais eficaz e horizontal. A participação, mesmo que não física, é importante e pode se dar através de ações consultivas, pesquisas de opinião, divulgação de trabalhos etc. o que já é, de certo modo uma forma de estreitar os laços entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, a ferramenta se mostrou bastante eficaz. É interessante ressaltar que, a opção pela utilização do aplicativo ocorreu a partir de sugestões dadas pela própria comunidade e adotada como forma de enfrentar problemas relatados pela mesma como a falta de tempo, devido às longas jornadas de trabalho.

Quanto aos entraves, a análise dos dados, permitiu observar que os elementos que cerceiam a participação no contexto pesquisado, são fatores ligados a aspectos como: a infraestrutura inadequada, que muitas vezes não oferece segurança, apoio ou a sensação de acolhimento à comunidade escolar; as condições de trabalho enfrentadas pelo corpo técnico-pedagógico da escola, que tem de lidar diariamente com a desvalorização, jornadas extensivas e a precarização da profissão; e também com questões de gênero e religião presentes nas relações escolares e que muitas vezes aparecem como barreiras para a participação coletiva.

Assim, compreendemos que a abordagem das Práticas Corporais comunitárias na escola é uma via que pode articular a participação e aproximar escola e comunidade. Por se constituírem como fenômenos culturais que trazem marcas próprias do contexto onde são

praticadas e pela versatilidade com que se apresentam, podendo ser produzidas, reproduzidas, significadas e (re) significadas, as Práticas Corporais podem propiciar experiências que permitem a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, aspectos fundamentais para a efetivação de um processo democrático na escola.

As diversas constatações surgidas a partir desse estudo são importantes à medida que fornecem para a unidade escolar elementos para o enfrentamento da problemática levantada. É preciso ponderar que, a participação democrática faz parte de um processo e que, como tal, deve ser exercido diariamente pelos sujeitos da escola. A democracia é um exercício que é aprendido na prática. As pequenas ações, imbuídas de um fazer pedagógico norteado por ideias progressistas de ensino, tornam-se grandes ao comporem um processo de enfrentamento de um sistema que muitas vezes age por vias autoritárias, unilaterais e arbitrárias.

Somos cientes de que, os resultados deste trabalho, as ações realizadas, as estratégias empreendidas e todo o contexto de significação gerado por ele não é a concretização efetiva da participação democrática e que as condições reais de trabalho docente nem sempre contribuem para a realização de trabalhos deste cunho, porém, acreditamos que as possibilidades e apontamentos feitos, podem contribuir para que outros professores, professoras, gestores, gestoras e demais membros da comunidade escolar intervenham em suas realidades, reflitam sobre suas práticas pedagógicas, vislumbrem a instituição escolar como um *lócus* de pesquisa e acreditem na construção de uma comunidade ética e na viabilidade da utopia de uma escola democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política**. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4, 1997, pp. 87-102.

AGUIAR E ROCHA. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. Psicologia ciência e profissão, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf> Acesso em: 30 de março de 2020

AUAD, D. **Educação para a democracia eco-educação**: Apontamentos a partir da categoria gênero. Revista USP, São Paulo, n.56, p. 136-143, dezembro/fevereiro 2002-2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814/36552> Acesso em: 25/04/2020.

ALTMANN, H; SOUSA. E. S. **Meninos e meninas**: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf> Acesso em: 15 de março de 2020.

BAYMA F; Roazzi, A; Roazzi, M. **O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola?** Revista de estudios e investigación en psicología y educación. Vol. 2, No. 1, 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/420f/0a3b5f42f29e1e2615e7850f2a63006ee00c.pdf> Acesso em: 28 de março de 2020.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BAUMAN, Z. **Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. Espaço Plural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16.pdf> Acesso em: 23 de março de 2020

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BEZERRA, J. E. **Perspectivas teóricas nos estudos da classe trabalhadora**: apontamentos e reflexões. Revista Pegada – vol. 14 n.1 Julho/2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/2149/2138> Acesso em: 07 de jun de 2019

BEZERRA, et. al. **Comunidade e escola**: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19020050-Comunidade-e-escola-reflexoes-sobre-uma-integracao-necessaria-the-school-and-the-comumunity-reflections-about-a-nece ssary-integration.html> Acesso em: 07 de jun de 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Lisboa, Portugal: Edições 70.LDA, 2008.

BRANCALEONE, C. **Comunidade, sociedade e sociabilidade**: revisitando Ferdinand Tönnies. Revista De Ciências Sociais v. 39 n. 1 2008. Disponível em: http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v39n2/rcs_v39n2a7.pdf Acesso em: 20 de outubro de

2018

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 20 de jun de 2019

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclo**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Ministério da Educação/Secad, 2004.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/13_7101e1a36cda79f6c97341757dcc4d04 Acesso em: 30 de março de 2020.

_____. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf Acesso em: 30 de março de 2020.

_____. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constltuição.htm Acesso em: 120 de março de 2020.

_____. **Projeto de lei n.º 7.424, de 2017**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=DA5B1415C4D255044636D3D5593AA438.proposicoesWebExterno1?codteor=1561354&filename=Avulso+-PL+7424/2017 Acesso em: 20 de março de 2020.

_____. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas**: 2017. – Brasília: PNUD, 2017. Disponível em: http://movimentoevida.org/wp-content/uploads/2017/09/PNUD_RNDH_completo.pdf Acesso em: 30 de março de 2020.

_____. **Constituição da República federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf> Acesso em: 20/04/2020.

CASTELLS, M. **O poder da identidade. A era da informação**: Economia,

sociedade e cultura. Volume 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, M. E. P. **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2000.

CHARLOT, B. **Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?** *In*: DANTAS JÚNIOR, H.S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. Educação física, esporte e sociedade - temas emergentes, v.3. Aracajú: UFS, 2009, p.231-246.

CHAMBELA, S. M. G., **Narrar em nosso tempo**: experiência e saúde no trabalho em educação 2018. Tese de Doutorado em Educação. UFES. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese12137_Tese%20vers%E3o%20final.pdf Acesso em: 19 de set de 2018.

CANDAU, V. M. F. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v.23, n.79, p.125-161, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf> Acesso em: 27 de março de 2020.

CODO, W. **Educação**: Carinho e Trabalho. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORROCHANO, ALVES. **Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas**. Educação e Sociedade, São Paulo, vol. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01159.pdf> Acesso em: 27 de fev. de 2019

DARIDO, S.C; RUFINO, L.G.B. **O ensino das lutas nas aulas de Educação Física**: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. Rev. Educ. Fís/UEM, v. 26, n. 4, p. 505-518, 4. trim. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/refuem/v26n4/1983-3083-refuem-26-04-00505.pdf> Acesso em: 10/05/2020.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, p. C. R. **Juventude e Ensino Médio**: quem é este aluno que chega à escola? *In*: DAYRELL, J. T; CARRANO, p. C. R; MAIA, C. L. (Orgs). Juventude e Ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101 – 133. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf Acesso em 26 de fev. De 2019.

DAYRELL, J. T.; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil**: questões e desafios. *In*: MATOS, M; GOMES, N. L; DAYRELL, J. (Orgs). Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. 1. Ed. Belo Horizonte: DCP.FAFICH/UFMG, 2009, v. 5, p. 89-113. Disponível em: http://www.cmjbh.com.br/arg_artigos/sesi%20juventude%20No%20brasil.pdf Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

DAYRELL, J (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/livro-por-uma-pedagogia-das-juventudes/> Acesso em: 27 de março de 2020.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128,

2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf> Acesso em: 15/04/2020.

ENQUITA, M. F. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FERREIRA J. **Caracterização da intensidade de esforço de uma aula de zumba fitness**. Dissertação de mestrado em Atividade Física e Saúde. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77272/2/33379.pdf> Acesso em: 07/04/2020.

FARENZA, N. LUCE, M, B. **Políticas Públicas de Educação no Brasil**: reconfigurações e ambiguidades. MORI, F (org.) Avaliação de Políticas Públicas Porto Alegre : UFRGS/CEGOV, 2014. 254 p. ; il. (Capacidade Estatal e Democracia) 195 a 215. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_37.pdf Acesso em: 22/04/2020.

GUTIERREZ, S. de S. **Mapeando caminhos de autoria e autonomia**: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores. Porto Alegre-RS, 2003. p.233. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRGS. Disponível em: http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigi_tal/2004-2/tese-edu-0432196.pdf . Acesso em 17/10/2018.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

IZQUIERDO, I. **Memórias**. Estud. av. vol.3 no.6 São Paulo Mai/Ago. 1989 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006 Aceso em: 22/03/2020.

JACO, J. F. **Educação Física Escolar e Gênero**: Diferentes maneiras de participar das aulas. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. 2017

LEÃO, G. M. p. **Experiências da desigualdade**: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1.pdf> Acesso em: 30 de abr. de 2019.

LIBÂNIO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**.7. ed. Petrópolis, Vozes, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**.7ª ed. São Paulo: Cortez,1994.

MELO, A. de. **Relações entre escola e comunidade**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MELO, L. M.; SOUZA, G. S; DAYRELL, J. T. **Escola e juventude: uma relação possível?** Paideia, Belo Horizonte, ano 9, n. 12 p. 161-186, jan/jun. 2012. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1584/994> Acesso em: 27 de

fev. de 2019.

MIRANDA (org). **Para ler Ferdinand Tönnies**. São Paulo: EDUSP, 1995.

MIRANDA, L. L; OLIVEIRA, p.N.E. **Pesquisando com jovens na escola**: desafios da pesquisa-intervenção em dois contextos escolares. – Bras Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 245-254. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00245.pdf> Acesso em: 06/04/2020.

MORAES, M. **Do “Pesquisar COM” ou tecer e destecer fronteiras**. Em G. Tavares, M. Moraes, & A. Bernardes, A. (Orgs.). Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia (pp. 131- 138). Vitória: EDUFES, 2014.

MOREIRA, M. I. C. **Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa**. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) Pesquisa-intervenção na infância e juventude. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

NEIRA, M. G. **Valorização das identidades**: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física Motriz, Rio Claro, v.13 n.3 p.174-180, jul./set. 2007. http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_05.PDF

OLIVEIRA, D. **Bauman**: Para que a utopia renasça é preciso confiar no potencial humano. Entrevista para a revista CULT. 9 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-zygmunt-bauman/> Acesso em: 05/04/2020.

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores**. Trabalho & Educação, v. 11, p. 51-65, 30 out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991> Acesso em: 12/05/2020.

OLIVEIRA, R. D. **O Ensino Médio e a precocidade do trabalho juvenil**. Educar em revista, v. 34, p. 177-197, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-177.pdf> Acesso em: 12/04/2020.

PAES, R.S.Z; BARCELOS, L.P.B. **Permanência Escolar**: Contribuições do trabalho da psicologia na Coordenação de Assistência Estudantil. Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior / Fauston Negreiros, Marilene Proença Rebello de Souza. [Organizadores]– Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/VOLUME-04.pdf Acesso em: 09/04/2020.

PAIVA, C. S; SOUZA, I. L. **Faces da juventude brasileira**: entre o ideal e o real. Estudos de Psicologia, Rio Grande do Norte, v. 17, n. 3, p.353-360, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n3/02.pdf> Acesso em: 26/02/2019

PARO, V. H.. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

_____ **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais.** São Paulo: xama, 2000.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.** Editora Ática, São Paulo, 2007.

PEDROSA, S.M.A; COSTA, A. V. F. **Fotografia e Educação:** possibilidades na produção de sentidos dos discursos visuais. Nuances: estudos sobre Educação, v. 28, n. 1, p. 78-94, Presidente Prudente - SP, 201. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4828/pdf> Acesso em: 01/09/2020.

PERUZZO, C. M. K; VOLPATO, M. O. **Conceitos de comunidade local e região:** inter-relações e diferença. Líbero – São Paulo – v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. de 2009. Disponível em: <http://www.unipublicabrasil.com.br/uploads/materiais/98faa318d1ce26fd10a1a6bc901e3e4a26072016161928.pdf> Acesso em: 20/10/2018

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** Saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/363> 17 Acesso em: 22/03/2020.

POLIVANOV, B. **Novos Rumos e Onda Livre:** a construção de comunidades imaginadas através das radcom. *ECO-Pós*, v.12, n.2, maio-agosto 2009, p.122-137. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/viewFile/952/892 Acesso em: 20/10/2018

QUINTANA, M. **Poesia completa.** Nova Aguilar, 2008.

RECUERO R. **Comunidades Virtuais em redes sociais na internet:** proposta de tipologia baseada no fotolog.com 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Faculdade de biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre, 2006. Disponível em: [http://www.raquelrecuero.com/tesera qu elrec uero. pdf](http://www.raquelrecuero.com/tesera%20qu%20elrec%20uero.pdf) Acesso em: 27/10/2018.

SATO, L. **Pesquisar e Intervir:** encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) Pesquisa-intervenção na infância e juventude. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SENNETT, R. **O declínio do homem público.** Tradução Lygia Araujo Watanabe. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2014. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n1881> Acesso em: 19/05/2020.

SHWARTZMAN, S. **Educação Básica no Brasil:** a agenda da modernidade. Estud. av. vol. 5 n 13 São Paulo. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a03.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

SILVA, A. M. **Entre o corpo e as práticas corporais.** Arquivos em movimento. Vol. 10, nº 1. FAPERJ, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:

https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9228/pdf_30 Acesso em: 25 de março de 2020.

SILVA, M. M. **Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 110, p. 243-260, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/13.pdf> Acesso em: 15/04/2020.

SOUSA, A. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** Educação em revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-46982009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 30 de março de 2020.

SOCZEK, D. **Comunidade, utopia e realidade: uma reflexão a partir do pensamento de Zygmunt Bauman** Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 23, p. 175-177, nov. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/download/3705/2955> Acesso em: 03/04/2020.

WELLER, V. **Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro.** In. DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Org.) Juventudes e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em diálogo. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo-juventude-e-ensino-medio-2014.pdf> Acesso em: 26 de fev. de 2019.

APÊNDICE A - Questionário para os/as estudantes**PESQUISA: AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO ARTICULADORAS DA
APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE****QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES**

Qual a sua idade? _____

Você mora na: () Zona rural () Sede

Se residente na sede, mora próximo a escola? () Sim () Não

Quais são seus objetivos de vida?

Você acredita que a nossa escola pode te ajudar a atingi-los? () Sim () Não.
Por quê?

O que você gosta na escola?

O que você não gosta na escola?

Quais suas expectativas (o que você espera) em relação a escola?

Você trabalha? () Sim () Não **Se sim, em que função?**

Se não, gostaria de trabalhar? () Sim () Não

Você pratica alguma religião? () Sim () Não **Se sim, qual?**

O que te faz feliz?

Quais das atividades corporais abaixo você curte fazer?

() Dançar Qual(is) estilo? _____ () Esportes Qual (is)?

() Caminhadas/corridas () Academia () Nadar ()
Capoeira () Outros Qual(is) _____

Quais atividades corporais seus pais, mães ou responsáveis gostam de praticar ou praticam? (danças, zumba, capoeira esportes, jogos, etc.)

O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

Onde você mora (bairro, zona rural, ou próximo a escola) as pessoas costumam praticar atividades relacionadas ao corpo? Quais?

Você possui computador e acesso à internet em casa? () Sim () Não

Se a escola tivesse um blog para divulgar suas atividades, informações, fotos, vídeos etc. você acessaria? () Sim () Não

E seus familiares, acessariam? () Sim () Não

Que atividades você pensa que a escola deveria realizar para se aproximar mais das famílias?

Qual sua sugestão de meio/instrumento para que a escola se comunique melhor com a comunidade (pais, mães, responsáveis por vocês etc.) () blog () redes sociais (*whatsapp, facebook, instagram*) () rádio () informes impressos () reuniões

APÊNDICE B – Questionário pais, mães ou responsáveis**PESQUISA: AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO ARTICULADORAS DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE**

O que você acha ou pensa da nossa escola?

Você acha importante que a comunidade participe das ações e atividades da escola? Porque?

Qual sua sugestão de meio/instrumento para que a escola se comunique melhor com a comunidade (pais, mães, responsáveis por vocês etc.)

() blog () redes sociais (*whatsapp, facebook, instagram*) () rádio () informes impressos () reuniões

APÊNDICE C – Questionário corpo técnico-pedagógico da unidade escolar**PESQUISA: “As Práticas Corporais articuladoras da aproximação entre escola e comunidade”.**

O que você pensa sobre a relação da nossa escola com a comunidade pradense?

Quais estratégias a escola tem desenvolvido para garantir a participação da comunidade?

Qual sua sugestão de meio/instrumento para que a escola se comunique melhor com a comunidade (pais, mães, responsáveis por vocês etc.)

() blog () redes sociais (*whatsapp, facebook, instagram*) () rádio () informes impressos () reuniões

APÊNDICE D – Sequência didática – Mapeando as Práticas Corporais da comunidade

Tema: As práticas corporais na arte e no cotidiano	
Componentes curriculares: Educação Física e Artes	
Público – alvo: Estudantes do 1º, 2º e 3º anos Ensino Médio	
Quantidade de aulas: 8 aulas de 50 min.	
Conteúdo: Práticas corporais da cultura local Artes visuais (Pintura e Fotografia digital)	
As aulas destinadas à essa sequência didática têm como objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir e refletir sobre o conceito de Práticas corporais; ✓ Identificar as práticas corporais praticadas na comunidade local; ✓ Analisar a obra de arte Jogos Infantis de Pieter Bruegel e reconhecer elementos da arte no cotidiano; ✓ Experimentar algumas das práticas corporais levantadas; ✓ Utilizar a linguagem da fotografia digital como forma de pesquisa.
A expectativa é de que os/as estudantes desenvolvam as seguintes competências:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender as diversidades e as interações das práticas corporais e suas dimensões, como elementos culturais produzidos histórica e socialmente pela humanidade ✓ Compreender a Arte como possibilidade crítico-reflexiva de leitura de mundo, (re)conhecendo-se como sujeito proativo no exercício pleno da cidadania, em diferentes contextos socioculturais
As habilidades que podem ser desenvolvidas pelos/as estudantes são:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar os aspectos históricos, conceituais e filosóficos do lazer, do esporte, da luta, dos ritmos e movimentos, do jogo e da capoeira e suas dimensões, como elementos socioculturais. ✓ Vivenciar as múltiplas possibilidades das práticas corporais e suas dimensões, buscando ampliar a compreensão da diversidade sociocultural, presente no mundo contemporâneo. ✓ Propor processos de criação artística, partindo de questões da contemporaneidade, focalizando, principalmente, as relações cotidianas da escola, as experiências extraescolares e os aspectos interculturais.

Desenvolvimento das aulas	<p>Aula 1– História e análise da obra de arte Jogos Infantis de Pieter Bruegel.</p> <p>Na aula de artes, a pintura será apresentada aos/as estudantes juntamente com seu contexto histórico através de uma exposição dialogada. Após isso, as turmas deverão ser provocadas a fazer inferências para identificar na obra de arte as manifestações representadas. Os/as mesmos deverão listar as brincadeiras e jogos que estão sendo retratados.</p> <p>Aula 2 – Conceituando e reconhecendo as Práticas corporais</p> <p>A aula de Educação física será destinada à discussão sobre as Práticas corporais retratadas na obra de arte apresentada. Os/as estudantes serão dispostos em grupos de até 4 componentes e com cópias impressas da imagem, deverão, brevemente, comparar entre si os jogos identificados na obra e anotados na aula anterior. Os/as mesmos/as serão provocados/as a reproduzir a obra de arte com mímicas. Para tanto serão dispostos na quadra e deverão se organizar como as pessoas da obra de arte. Após essa etapa, os/as discentes, organizados em uma roda de conversa, serão solicitados/as a refletirem sobre as seguintes questões: a). O que é comum nas atividades que estão sendo realizadas pelas pessoas retratadas na obra?; b). Essas manifestações ainda ocorrem na atualidade? Se sim, elas acontecem em nossa comunidade?; c). Porque as manifestações da imagem podem ser chamadas de Práticas corporais?</p> <p>Após as inferências, deverá ser realizada uma construção coletiva do conceito de Práticas corporais. Para tanto, o professor deverá expor elementos relacionados ao conceito e sua dimensão. Os/as estudantes deverão registrar em seus cadernos as práticas corporais que costumam fazer em seu cotidiano.</p> <p>Aulas 3 e 4 - Práticas corporais cotidianas em fotos</p> <p>Essas aulas serão destinadas a apresentação da proposta de pesquisar as Práticas corporais comunitárias com fotografia digital e à aprendizagem relacionada ao registro e utilização desta linguagem artística. Após construírem o conceito de Práticas corporais, os/as estudantes serão orientados/as a realizar uma pesquisa de campo sobre as práticas corporais que são realizadas na comunidade por eles/elas e também por pais,</p>
---------------------------	--

Desenvolvimento das aulas	<p>mães ou responsáveis e componentes comunitários em geral. Deve-se explicitar que as fotos comporão uma exposição ao final da proposta. No espaço externo da escola, os/as discentes deverão tirar fotografais utilizando seus celulares. Para facilitar a dinâmica e incluir todos/as, a atividade poderá ser realizada em grupo, dando possibilidades de quem não tem aparelho celular de também realizar a tarefa. As técnicas de fotografia digital serão explanadas pelo professor de artes.</p> <p>Aula 5 – Exercitando as técnicas de fotografia digital</p> <p>Nessa aula de Educação Física os/as estudantes executarão as técnicas de fotografia aprendidas nas aulas anteriores. Para tanto, os/as mesmos/as serão divididos/as em grupos. Alguns grupos serão orientados a jogar enquanto outros deverão registrar as práticas. Para tanto será utilizada nessa etapa a prática do voleibol. As fotografias realizadas pelos/as discentes serão apresentadas</p> <p>Aulas 6 e 7 – Mapeando as práticas corporais comunitárias</p> <p>Na primeira aula, os/as estudantes deverão entregar o material produzido (fotos das práticas corporais comunitárias) ao professor, para a organização da exposição. As mesmas devem ser socializadas de modo que cada grupo de estudante apresente suas fotos, explique onde a mesma foi tirada e fale um pouco sobre a prática corporal representada. O professor deverá avaliar através de uma conversa com os/as discentes a compreensão dos/as mesmos/as sobre o conceito de práticas corporais. Para tanto deverá provocar as seguintes reflexões: a). Todas as atividades registradas nas fotografais podem ser consideradas Práticas corporais? b). Quais praticas são mais frequentes? c). Porque vocês acham que essas são as práticas mais recorrentes em nossa comunidade? A segunda aula será destinada à organização da exposição de fotos. Com o material em mãos, o professor e os/as discentes deverão construir um varal com as fotos.</p> <p>Aula 8 - Exposição das fotografias de Práticas corporais</p> <p>Nesta etapa os/as discentes serão organizados/as para, durante as aulas, apreciarem a exposição de fotos das práticas corporais construídas pelas turmas e escolherem as práticas que, na</p>
---------------------------	--

Desenvolvimento das aulas	opinião deles/as devem ser tematizadas nas aulas de Educação Física. Cada estudante deverá votar em uma das manifestações expostas. Além disso, nesta aula será realizada uma avaliação, na qual os/as estudantes deverão expor suas opiniões e compreensões sobre as experiências vivenciadas. Essa ação será executada de forma oral e registrada pelo professor.
Recursos necessários	Datashow, imagens impressas, barbante, tesoura, cola, smartphones
Avaliação	<p>A avaliação será realizada ao longo do processo através da observação e do registro sistemático das ações dos/as estudantes. Serão avaliados critérios como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidade de relacionar aspectos da obra de arte com nuances do cotidiano ✓ Capacidade de identificar práticas corporais dentro dos parâmetros trabalhados ✓ Capacidade de utilizar aparatos tecnológicos para registro e pesquisa de temas propostos ✓ Capacidade de produzir textos imagéticos/artísticos a partir das orientações estudadas ✓ Capacidade de utilizar a linguagem corporal para representar aspectos da arte.
Observações	<p>Para esta sequência didática, deve haver uma reorganização das aulas. Algumas das ações ocorrerão de forma sequencial ou na aula de Educação Física ou na aula de arte a depender da necessidade.</p> <p>As competências e habilidades elencadas para esta sequência de didática foram adaptadas do Manual de orientações curriculares para o ensino médio área: linguagens da Secretaria de Educação do estado da Bahia.</p>
Referências	<p>DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. <i>Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola</i>. Campinas: Papyrus, 2007.</p> <p>PANOFKY, Erwin. <i>Significado nas artes visuais</i>. Lisboa: Editorial Presença, 1989. 439 p.</p> <p>Secretaria de Educação do Estado da Bahia. <i>Orientações Curriculares para o ensino médio: área linguagens</i>. Secretaria da Educação. – Salvador: SEC- BA, 2015.</p>

APÊNDICE E – Planejamento das Oficinas de Práticas Corporais

Oficinas de Práticas Corporais comunitárias: Zumba	
Componentes curriculares: Educação Física	
Público – alvo: Estudantes do 1º, 2º e 3º anos Ensino Médio	
Conteúdo: Práticas corporais da cultura local	
Esta oficina tem como objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a zumba e sua representatividade histórica e social na comunidade; ✓ Experimentar movimentos específicos desta Prática corporal; ✓ Valorizar a zumba como um aspecto importante da cultura local; ✓ Refletir sobre a tematização de práticas corporais comunitárias na escola.
A expectativa é de que os/as estudantes desenvolvam a competência de:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender as diversidades e as interações das práticas corporais e suas dimensões, como elementos culturais produzidos historicamente e socialmente pela humanidade
As habilidades que podem ser desenvolvidas pelos/as estudantes são:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar os aspectos históricos, conceituais e filosóficos da zumba, seus movimentos e suas dimensões, como elementos socioculturais. ✓ Vivenciar as múltiplas possibilidades das práticas corporais e suas dimensões, buscando ampliar a compreensão da diversidade sociocultural, presente no mundo contemporâneo.
Desenvolvimento das aulas	<p>A oficina será dividida em três partes: Introdução do tema com histórico, conceitos, características e diagnóstico; prática dos movimentos da zumba; reflexão sobre a experiência.</p> <p>Os/as estudantes serão dispostos em círculo e durante toda essa etapa ouvirão músicas utilizadas em aulas de zumba. O mediador da oficina deverá questionar ao longo da música, quais as sensações que o som provoca nos/as discentes. Após a escuta das respostas as seguintes perguntas serão feitas ao grupo: a). <i>De onde vocês acham que esse som é característico?</i> b). <i>Quais instrumentos vocês acham que são utilizados para compor esse som?</i> c). <i>Ao ouvirem essas músicas vocês são capazes de identificar que elementos culturais?</i></p> <p>Após as provocações e inferências o mediador da oficina fará uma breve exposição do histórico, características principais,</p>

Desenvolvimento das aulas	<p>conceito da zumba e solicitará para os/as discentes que façam relações entre as informações explanadas e as músicas escutadas.</p> <p>A etapa seguinte será destinada à prática da zumba. Ainda dispostos em círculo os/as estudantes deverão se expressar com movimentos guiados pelo ritmo das músicas que estarão sendo tocadas. Cada discente deverá realizar um movimento que será imitado pelo restante do grupo. A execução dos passos acontecerá individualmente e por fim, em duplas. Durante todo o processo serão realizadas intervenções do mediador para que os/as estudantes percebam os movimentos, o ritmo, o espaço e o tempo da zumba.</p> <p>Na etapa seguinte, os/as discentes serão divididos/as em quartetos e deverão criar passos de zumba, levando em consideração a experiência anterior. Os movimentos criados serão integrados e comporão uma coreografia coletiva que deverá ser executada pelo grupo.</p> <p>Ao fim da apresentação será realizada uma avaliação oral e escrita acerca da atividade. Os/as estudantes deverão ser provocados/as a manifestarem suas opiniões sobre a proposta de trazer práticas comunitárias para a escola e sobre o que acharam da vivência com esta prática corporal.</p> <p>O professor e o mediador da oficina deveram intervir de forma a conduzir o debate e elucidar os elementos que aparecerem.</p>
Recursos necessários	Caixa amplificadora, notebook, folhas de papel.
Avaliação:	<p>A avaliação será realizada ao longo do processo através da observação e do registro sistemático das ações dos/as estudantes. Serão avaliados critérios como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimentos prévios acerca do tema ✓ Capacidade de relacionar a prática corporal vivenciada com aspectos da cultura local; ✓ Capacidade de criar movimentos a partir dos elementos expostos pelo mediador e pelos/as colegas; ✓ Capacidade de analisar a vivência e expor aspectos percebidos ao longo da mesma.
Observações	<p>Deve haver uma reorganização das aulas e rotina escolar para que as ações planejadas transcorram de forma sequencial e satisfatória.</p> <p>As competências e habilidades elencadas para esta sequência de didática foram adaptadas do Manual de orientações curriculares</p>

	para o ensino médio área: linguagens da Secretaria de Educação do estado da Bahia.
Referência:	DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. <i>Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola</i> . Campinas: Papyrus, 2007. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. <i>Orientações Curriculares para o ensino médio: área linguagens</i> . Secretaria da Educação. – Salvador: SEC- BA, 2015.

Oficinas de Práticas Corporais comunitárias: Capoeira	
Componentes curriculares: Educação Física	
Público – alvo: Estudantes do 1º, 2º e 3º anos Ensino Médio	
Conteúdo: Práticas corporais da cultura local	
Esta oficina tem como objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a capoeira e sua representatividade histórica e social na comunidade; ✓ Experimentar movimentos específicos desta Prática corporal; ✓ Valorizar a capoeira como um aspecto importante da cultura local; ✓ Refletir sobre a tematização de práticas corporais comunitárias na escola.
A expectativa é de que os/as estudantes desenvolvam a competência de:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender as diversidades e as interações das práticas corporais e suas dimensões, como elementos culturais produzidos historicamente e socialmente pela humanidade
As habilidades que podem ser desenvolvidas pelos/as estudantes são:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar os aspectos históricos, conceituais e filosóficos da capoeira, seus movimentos e suas dimensões, como elementos socioculturais. ✓ Vivenciar as múltiplas possibilidades das práticas corporais e suas dimensões, buscando ampliar a compreensão da diversidade sociocultural, presente no mundo contemporâneo.
Desenvolvimento das aulas	<p>A oficina terá início com uma conversa informal, na qual o mediador irá se apresentar, detalhar a proposta que será realizada com os/as estudantes e sondar o que os/as mesmos/as já sabem sobre essa Prática corporal.</p> <p>A primeira etapa envolverá a realização de história vivenciada como forma de recontar um pouco da história da capoeira. Para tanto, os/as estudantes irão se dispor em pequenos grupos (trios ou quartetos) e deverão executar movimentos, sons e expressões orientados pelo mediador da oficina. O texto utilizado para esta</p>

Desenvolvimento das aulas	estratégia foi o seguinte:	
	Há muito tempo atrás muitos homens negros eram trazidos da África em navios negreiros	ESTUDANTES
	Eles eram capturados e colocados nas embarcações	CAMINHANDO
	Já como escravos de um destino sorrateiro	ALEATORIAMENTE
	Navegando pelo Atlântico rumo ao desconhecido	EM FILA DEVERÃO
	O sangue preto começava a ser derramado	CAMINHAR COMO SE
	Abandonados à própria sorte	ESTIVESSEM
	De sujeitos que seriam explorados e castigados	ACORRENTADOS
	Chegando aqui os negros eram expostos	ESTUDANTES DEVERÃO
	Vendidos como mercadoria barata	SE DOPOR EM COLUNAS
Presos, com fome e maltratados	COMO SE ESTIVESSEM	
Pela sociedade escravocrata	EXPOSTOS PARA AA VENDA	
Eram levados para trabalhar		
Sem receber nenhum tostão		
Na lavoura e em plantações de cana de açúcar	ESTUDANTES	
Eram forçados e chicoteados em casos de insubmissão	REALIZAM MOVIMENTOS D E	
Durante o trabalho escravo eles eram vigiados, castigados e maltratados pelos feitores	TRABALHO BRAÇAL	
Sofrendo com toda essa desgraça	COMO CORTE DE CANA	
muitos dos negros se revoltavam contra os senhores	DE COLHEITA	
A saída era fugir pra mata	ESTUDANTES CORREM	
formar um quilombo e ficar escondido	ALEATORIAMENTE	
O perigo ainda estava por perto	COMOS E ESTIVESSEM	
Com os capitães do mato os perseguindo	FUGINDO E SE ESCONDENDO	
Ao serem pegos eles eram levados		
para o tronco e castigados com chibatadas	ESTUDANTES VOLTAM	
voltavam para o trabalho nas lavouras	A FICAR PARADOS	
e sofriam de mãos atadas	COMO SE ESTIVESSEM RECEBENDO CASTIGOS, E EXECUTAR TARABALHOS BRAÇAIS	
Diante de tudo isso		
Decidiram que não iam ficar parados		
Perderam quase tudo no caminho		
Menos os ensinamentos que mãe África tinha deixado	ESTUDANTES	
Os ritmos e movimentos africanos	COMEÇAM A	
Embalavam o corpo dos negros escravos	EXECUTAR	
Golpes, saltos e muita ginga	MOVIMENTOS DA	
Para sua defesa poderiam ser utilizados	CAPOEIRA COMO GINGA, CHUTES ETC.	

Desenvolvimento das aulas	<p>Os senhores viam tudo de forma inofensiva Permitiam aquela dança nas senzalas e terreiros Mas eles não faziam ideia Que naqueles movimentos estava a força do negro Eles faziam uma grande roda ao som de palmas e instrumentos inventados As pernas faziam a ginga de um lado para o outro Com saltos, movimentos rasteiros e acrobáticos Nascia assim a capoeira Parte importante da nossa cultura Com uma história cheia de significado (PROFESSOR F.C. E PROFESSOR JEAN)</p> <p>ESTUDANTES FAZEM UM CIRCULO E AO SOM DE PALMAS EXECUTAM MOVIMENTOS QUE JÁ CONHECEM DA CAPOEIRA</p> <p>Após essa vivência os/as discentes já dispostos em roda, já vivenciarão os movimentos específicos da capoeira orientados pelo mestre. Além disso, nessa etapa serão apresentados os instrumentos, e algumas músicas usadas em roda de capoeira. Ao fim desta atividade os/as estudantes realizarão o momento avaliativo com roda de conversa e avaliação escrita sobre a atividade. Os/as serão provocados/as a darem suas opiniões acerca da experiência e importância de vivenciar práticas corporais comunitárias na escola.</p>
Recursos necessários	Caixa amplificadora, folhas de papel, berimbau e outros instrumentos utilizados na capoeira disponíveis
Avaliação	<p>A avaliação será realizada ao longo do processo através da observação e do registro sistemático das ações dos/as estudantes. Serão avaliados critérios como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimentos prévios acerca do tema ✓ Capacidade de relacionar a prática corporal vivenciada com aspectos da cultura local; ✓ Capacidade de criar movimentos a partir dos elementos expostos pelo mediador e pelos/as colegas; ✓ Capacidade de analisar a vivência e expor aspectos percebidos ao longo da mesma.
Observações	<p>Deve haver uma reorganização das aulas e rotina escolar para que as ações planejadas transcorram de forma sequencial e satisfatória. As competências e habilidades elencadas para esta sequência de didática foram adaptadas do Manual de orientações curriculares para o ensino médio área: linguagens da Secretaria de Educação do estado da Bahia.</p>

Referências	<p>DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. <i>Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola</i>. Campinas: Papyrus, 2007.</p> <p>Secretaria de Educação do Estado da Bahia. <i>Orientações Curriculares para o ensino médio: área linguagens</i>. Secretaria da Educação. – Salvador: SEC- BA, 2015.</p>
-------------	---

Oficinas de Práticas corporais comunitárias: Jiu-jitsu	
Componentes curriculares: Educação Física	
Público – alvo: Estudantes do 1º, 2º e 3º anos Ensino Médio	
Conteúdo: Práticas corporais da cultura local	
Esta oficina tem como objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o jiu-jitsu e sua representatividade histórica e social na comunidade; ✓ Experimentar movimentos específicos desta Prática corporal; ✓ Valorizar o jiu-jitsu como um aspecto importante da cultura local; ✓ Refletir sobre a tematização de práticas corporais comunitárias na escola.
A expectativa é de que os/as estudantes desenvolvam a competência de:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender as diversidades e as interações das práticas corporais e suas dimensões, como elementos culturais produzidos histórica e socialmente pela humanidade
As habilidades que podem ser desenvolvidas pelos/as estudantes são:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar os aspectos históricos, conceituais e filosóficos da zumba, seus movimentos e suas dimensões, como elementos socioculturais. ✓ Vivenciar as múltiplas possibilidades das práticas corporais e suas dimensões, buscando ampliar a compreensão da diversidade sociocultural, presente no mundo contemporâneo.
Desenvolvimento das aulas	<p>Inicialmente os/as estudantes serão orientados a tirar os tênis e calçados e a se dispor de forma confortável ao longo do tatame. Após essa primeira orientação a oficina será organizada da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação do mediador ✓ Atividade diagnóstica sobre a prática corporal ✓ Exposição dialogada sobre os princípios do jiu-jitsu ✓ Vivência dos movimentos e técnicas principais ✓ Avaliação

Desenvolvimento das aulas	<p>Com os/as estudantes dispostos/as no tatame, o mediador fará sua apresentação e iniciará a atividade diagnóstica para identificar conhecimentos prévios dos/as participantes acerca do jiu-jitsu. Esta mediação será realizada com um jogo na qual os/as discentes deverão tentar reconhecer o nome de alguns golpes do jiu-jitsu. No tatame serão espalhados pedaços de papel com nomes de golpes de várias artes marciais escritos. A turma deverá separar os que eles identificarem como sendo característicos do jiu-jitsu. Após isso o mediador fará a intervenção com as seguintes perguntas: <i>a). Porque vocês escolheram esses golpes para o jiu-jitsu? b). Quantas pessoas já praticaram jiu-jitsu aqui nessa sala? c). O que vocês conhecem sobre a prática do jiu-jitsu?</i></p> <p>As questões serão respondidas oralmente. O mediador e professor deverão identificar os aspectos suscitados pelos/as estudantes.</p> <p>Após essa etapa, será iniciado um breve bate papo sobre os princípios do jiu-jitsu, histórico, características etc. para então iniciar a parte prática da oficina coma execução de movimentação específica. Devido ao número de placas de tatame as turmas serão divididas em grupo executor e grupo observador. Todos os/as discentes deverão passar pelos dois grupos. Será solicitado aos observadores o registro de perguntas e curiosidades para o final da experiência.</p> <p>Os movimentos serão orientados e explicados pelo mediador da oficina.</p> <p>Após essa etapa, os/as estudantes responderão a um questionário com fins avaliativos e conversarão sobre a experiência.</p> <p>As perguntas para o questionário escrito são: <i>a). Qual a sua opinião sobre a prática de jiu-jitsu na escola? b). Você acha importante fazer Práticas corporais da comunidade aqui na escola? Porquê?</i></p> <p>Durante a conversa os aspectos suscitados pelos/as estudantes deverão ser registrados e discutidos.</p>
Recursos necessários	Placas de tatame ou lençol, notebook, folhas de papel.
Avaliação	<p>A avaliação será realizada ao longo do processo através da observação e do registro sistemático das ações dos/as estudantes. Serão avaliados critérios como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimentos prévios acerca do tema

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidade de relacionar a prática corporal vivenciada com aspectos da cultura local; ✓ Capacidade de criar movimentos a partir dos elementos expostos pelo mediador e pelos/as colegas; ✓ Capacidade de analisar a vivência e expor aspectos percebidos ao longo da mesma.
Observações	<p>Deve haver uma reorganização das aulas e rotina escolar para que as ações planejadas transcorram de forma sequencial e satisfatória.</p> <p>As competências e habilidades elencadas para esta sequência de didática foram adaptadas do Manual de orientações curriculares para o ensino médio área: linguagens da Secretaria de Educação do estado da Bahia.</p>
Referências	<p>DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. <i>Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola</i>. Campinas: Papyrus, 2007.</p> <p>Secretaria de Educação do Estado da Bahia. <i>Orientações Curriculares para o ensino médio: área linguagens</i>. Secretaria da Educação. – Salvador: SEC- BA, 2015.</p>

APÊNDICE F – Termo de assentimento Livre e esclarecido - Estudantes**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTE****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS - CEFD**

Você está sendo convidado como voluntário a participar da “**As práticas corporais articuladoras da aproximação entre escola e comunidade**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a busca por estratégias que visem estreitar as relações entre a escola e a comunidade pradense, uma vez que o processo educativo ganha forças quando professores, professoras, pais, mães, estudantes, diretores, familiares e a comunidade em geral trabalham em conjunto na busca de uma educação de qualidade.

Nesta pesquisa pretendemos investigar como as práticas corporais podem se constituir como elemento de articulação/meio de aproximação entre comunidade e escola. Caso você concorde com a sua participação, serão realizadas as seguintes atividades: aplicação de questionários, fotos, vídeos, oficinas das práticas corporais identificadas, reuniões para possíveis esclarecimentos sobre o andamento do trabalho e eventos escolares relacionados ao tema. Todas as atividades serão realizadas nos meses de janeiro a março de 2020 no Colégio XXXX, com programação a ser divulgada previamente pelo pesquisador.

Serão tomadas todas as medidas éticas possíveis para que a sua participação esteja resguardada e ocorra de maneira íntegra, (distorção de imagens/sons, utilização de nomes fictícios e/ou iniciais e não identificação dos participantes) porém, em caso de ocorrências que envolvam o seu constrangimento, cansaço ou você se sinta lesado/a e que esse eventual dano seja comprovadamente decorrente da pesquisa, é seu direito buscar indenização. Não estão previstas despesas com sua participação, mas caso haja alguma, você será ressarcido.

Todas as informações que quiser sobre esta pesquisa serão disponibilizadas e você estará livre para participar ou recusar-se a participar. Em caso de dúvida disponibilizo os meus contatos (no final deste termo) para possíveis esclarecimentos. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e o fato de não

participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido/a. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, assinado e rubricado em todas as páginas pelo/a participante e pelo pesquisador sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Em caso de denúncia ou problemas relacionados à pesquisa, o Comitê de ética e Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus de Goiabeiras: sala 07 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29.075-910, Telefone: (27) 3145-9820, E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com será acionado.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____ declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisado

APÊNDICE G – Termo de assentimento Livre e esclarecido – Responsáveis**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS**

O aluno/a _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa **“As práticas corporais articuladoras da aproximação entre escola e comunidade”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a busca por estratégias que visem estreitar as relações entre a escola e a comunidade pradense, uma vez que o processo educativo ganha forças quando professores, professoras, pais, mães, estudantes, diretores, familiares e a comunidade em geral trabalham em conjunto na busca de uma educação de qualidade.

Nesta pesquisa pretendemos investigar como as práticas corporais podem se constituir como elemento de articulação/meio de aproximação entre comunidade e escola. Caso você concorde com a participação do aluno/a sob sua responsabilidade, serão realizadas as seguintes atividades: aplicação de questionários, fotos, vídeos, oficinas das práticas corporais identificadas, reuniões para possíveis esclarecimentos sobre o andamento do trabalho e eventos escolares relacionados ao tema. Todas as atividades serão realizadas nos meses de janeiro a março de 2020 no Colégio Estadual Homero Pires, com programação a ser divulgada previamente pelo pesquisador.

Serão tomadas todas as medidas éticas possíveis para que a participação do aluno/a esteja resguardada e ocorra de maneira íntegra, (distorção de imagens/sons, utilização de nomes fictícios e/ou iniciais e não identificação dos participantes) porém, em caso de ocorrências que envolvam o seu constrangimento, cansaço ou você se sinta lesado/a e que esse eventual dano seja comprovadamente decorrente da pesquisa, é seu direito buscar indenização. Não estão previstas despesas com sua participação, mas caso haja alguma, você será ressarcido.

Todas as informações que quiser sobre esta pesquisa serão disponibilizadas e seu filho/a estará livre para participar ou recusar-se a participar. Em caso de dúvida disponibilizo os meus contatos (no final deste termo) para possíveis

esclarecimentos. Você como responsável pelo aluno/a poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A participação dele/a é voluntária e o fato de não o/a deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele/a é atendido/a. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do aluno/a não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, assinado e rubricado em todas as páginas pelo/a participante e pelo pesquisador sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Em caso de denúncia ou problemas relacionados à pesquisa, o Comitê de ética e Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus de Goiabeiras: sala 07 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29.075-910, Telefone: (27) 3145-9820, E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com será acionado.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixar o/a aluno/a _____
_____ participar da pesquisa e que me foi dada
à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Prado, ____ de _____ de 2019