

EDUCAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: o lugar do corpo na aprendizagem de alunos na região amazônica

Rosenilma Branco Rodrigues¹
Hergos Ritor Fróes de Couto²

Resumo

Este estudo investigou os sentidos atribuídos ao corpo por alunos do Ensino Fundamental II de uma escola localizada no território rural de Santarém, na Amazônia Paraense e, sob o olhar dessas crianças, buscou-se conhecer como elas avaliam a relação corpo e prática docente. O encadeamento teórico do estudo foi construído nos fundamentos da Corporeidade, a qual compreende o ser humano em sua complexidade, totalidade e que pode projetar-se na vida

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2018); Licencianda em Pedagogia pela Centro Universitário de Maringá; Especialização em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2014); Curso de Aperfeiçoamento " A escola e a Cidade: políticas públicas educacionais" pela Universidade Federal do Oeste do Pará; Licenciada em Filosofia pela Faculdade Pan Americana (2012); Graduada em Turismo pelo Instituto Esperança de Ensino Superior (2008). Professora de Filosofia da Secretaria Estadual de Educação do Pará - Cidade Santarém - Pará - Brasil. Atuou como professora de sociologia Secretaria Estadual de Educação do Pará. Tem experiência na área de Ciências Ambientais, com ênfase em Educação Ambiental. Foi coordenadora e tutora Local do Programa Escola da Terra no Município de Santarém - Pará, desenvolvendo atividades ligadas a formação docente dos professores do campo, com ênfase em práticas educativas nas classes multisseriadas. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, política educacional, prática pedagógica, prática docente, Corporeidade e Educação do Campo. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Esporte e Educação na Amazônia - GEPORPAMA. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-2058-4341>. E-mail: rosebrancor@yahoo.com.br.

² Pós-doutor em Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/Portugal (2016); Doutorado em Educação pela Universidade Nove de Julho (2012); Mestrado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (2008); graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2004); Bacharelado em Administração de Empresas pelas Faculdades Integradas SantAnna e São Paulo (1995). Professor efetivo da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) - Cidade Santarém - Pará - Brasil, na categoria Associado II, atua principalmente nos campos de educação e corporeidade e educação e esporte. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Esporte e Educação na Amazônia - GEPORPAMA. Com ampla experiência no ensino, atualmente, ministra disciplinas pedagógicas dos cursos de graduação e integra o corpo docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Tem experiência na área da Educação Escolar e Educação Física, atuando principalmente com os seguintes temas: educação física escolar, corporeidade, esporte e manifestações lúdicas. Em 2016 concluiu pós-doutorado em Desporto, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - Portugal, desenvolvendo pesquisa na temática que envolve a conciliação da formação desportiva com a formação escolar de jovens jogadores de futebol das categorias de base do Futebol Clube do Porto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0101-4012>. E-mail: hergos@hotmail.com.

com intencionalidades. A pesquisa de natureza qualitativa estruturou-se em duas etapas metodológicas: pesquisa bibliográfica e de campo. Para realização da segunda etapa, a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005), foi a base de produção e análise dos dados. Participaram da pesquisa nove alunos de uma escola municipal. Concluiu-se que tais discentes significam o corpo como sendo um aspecto físico e morada do Espírito Santo. Enquanto sujeitos corporais em sala de aula, afirmam que as práticas escolares valorizam mais a mente em detrimento do corpo.

Palavras-chave: Alunos; Corpo; Sala de aula; Prática docente.

EDUCATION AND TEACHING PRACTICE: the place of the body in student learning in the Amazon region

ABSTRACT

This study investigated the meanings attributed to the body by Elementary School II students from a school located in the rural territory of Santarém, in the Pará Amazon and, from the perspective of these children, we sought to know how they evaluate the relationship between body and teaching practice. The theoretical chain of the study was built on the foundations of Embodiment, which comprises the human being in its complexity, totality and that can be projected in life with intentions. The qualitative research was structured in two methodological stages: bibliographical and field research, to carry out the second stage, the Technique of Elaboration and Analysis of Units of Meaning, developed by Moreira, Simões and Porto (2005), was the basis of data production and analysis. Nine students from a municipal school participated in the research. It was concluded that such students understand the body as a physical aspect and the home of the Holy Spirit. As bodily subjects in the classroom, they claim that school practices value the mind more than the body.

Keywords: Students; Body; Classroom; Teaching practice.

EDUCACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE: el lugar del cuerpo em el aprendizaje de los estudiantes de la Amazonía

Resumen

Este estudio investigó los significados atribuidos al cuerpo por alumnos de la Enseñanza Básica II de una escuela ubicada en el territorio rural de Santarém, en la Amazonia paraense y, en la perspectiva de estos niños, buscamos saber cómo evalúan la relación entre cuerpo y práctica docente. El encadenamiento

teórico del estudio se construyó sobre los cimientos de la Encarnación, que comprende al ser humano en su complejidad, totalidad y que puede proyectarse en la vida con intenciones. La investigación cualitativa se estructuró en dos etapas metodológicas: investigación bibliográfica y de campo, para llevar a cabo la segunda etapa, la Técnica de Elaboración y Análisis de Unidades de Significado, desarrollada por Moreira, Simões y Porto (2005), fue la base de la producción de datos y análisis. Nueve estudiantes de una escuela municipal participaron de la investigación. Se concluyó que tales estudiantes entienden el cuerpo como un aspecto físico y la morada del Espíritu Santo. Como sujetos corporales en el aula, afirman que las prácticas escolares valoran más la mente que el cuerpo.

Palabras llave: Estudiantes; Cuerpo; Aula; Práctica docente.

INTRODUÇÃO

A vida de cada ser humano é construída em um universo de relações socioculturais, em uma rede de interações que inclui as outras pessoas, os outros seres, a natureza, o mundo e ele próprio, a partir da conexão desses elementos vai se constituindo uma estrutura necessária para o desenvolvimento da visão e compreensão de mundo de cada indivíduo e da coletividade.

Muitos são os aspectos que influenciam e diversificam esse cenário: o seu meio social, a cidade onde mora, a cultura em que se está inserido, somando-se a outros fatores da dimensão humana que se coadunam para a formação do Eu. Portanto, é preciso conhecer bem todos esses aspectos que rodeiam as pessoas para tentar entender seu comportamento, suas necessidades, seus valores, a fim de que haja interação e mudança no convívio social.

Quando se fala de convivência social, a criança não está isolada dessa estrutura. Todos os humanos participam de muitas e diversas experiências de vida que se relacionam entre si, elas acontecem dentro e fora de casa, no grupo de amigos, na religião, na cultura e, principalmente, na escola.

Logo, considera-se que o espaço escolar é um local apropriado para que se possibilite ao aluno a condição de que ele se sinta integrado e valorizado em seu meio social e, sobretudo, que se conscientize de que é capaz de ser o autor de seu próprio desenvolvimento.

Diante disso, é inevitável não examinar como o estudante, sob seu olhar, é concebido na escola e, para efeito deste estudo em uma escola do campo, nela configura-se um ambiente geográfico e organização política diferenciados em relação à vida urbana. Consubstanciando com a relação professor e estudante, propôs-se problematizar o sujeito corporal que está em sala de aula sob concepção da Corporeidade enquanto abordagem que compreende o ser humano em sua totalidade, buscando superar a fragmentação da tendência tradicional de educação que fraciona o sujeito em corpo e mente. A defesa de uma mente aprendente criou a necessidade de silenciamento e imobilidade do corpo, em especial, nas práticas escolares e uma supervalorização desta como o único viés de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, em face das demandas de uma educação integral, faz-se necessário trazer provocações sobre a dicotomia do sujeito e da negação da importância das experiências corporais para uma aprendizagem significativa.

Muitas pesquisas investigam a prática docente na perspectiva do professor como sujeito avaliador. Para este estudo, visualizou-se a importância de investigar tal prática na percepção dos estudantes como sujeitos capazes de serem produtores de sua aprendizagem e história de vida. São crianças imersas na prática do professor, por isso é tão inquietante conhecer como eles se sentem enquanto sujeitos corpóreos em sala de aula. Para examinar tal provocação, foram realizadas as seguintes indagações aos estudantes: o que é corpo para o aluno? Como se percebe enquanto corpo em sala de aula na relação professor e aluno, visando à aprendizagem?

A pesquisa aportou-se, metodologicamente, em bibliográfica e de campo. A produção de dados foi realizada por meio da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, desenvolvida por Moreira, Simões, Porto (2005), e estrutura-se em três etapas: Relato Ingênuo (o momento da escuta e registro da fala do sujeito da pesquisa); Identificação de atitudes (análise das falas para a seleção das unidades de significado); e a Interpretação (análise das unidades de significado).

REFERENCIAL TEÓRICO

O Corpo
Meu corpo tem cinquenta braços
E ninguém vê porque só usa dois olhos
Meu corpo é um grande grito
E ninguém ouve porque não dá ouvidos
[...]
Meu corpo vive, e depois morre
E tudo isso é culpa de um coração
Mas meu corpo não pode mais ser assim
Do jeito que ficou após sua educação
(MOSKA, 1995).

O corpo, o ser humano e sua história, a música de Paulinho Moska revela quão intrigante é falar do sujeito corporal, uma condição tão evidente e, ao mesmo tempo, latente na sociedade e nas diversas instituições, nelas, inclui-se, principalmente, a escola. Discutir a importância do corpo aparenta ser paradoxal, pois se está em interação constante, o Eu se vê, percebe o outro e o mundo através das percepções corporais, a condição de ser vivente se dá pelos movimentos intencionais ou não do corpo. No entanto, analisando a história, verifica-se em diversos contextos a negação das expressões corporais como produtora de vivências relevantes, capazes de gerar conhecimentos e transformações históricas e sociais.

Em diversas literaturas, constata-se um corpo oprimido. Na concepção da autora Gonçalves (2012), estudos de História da Cultura e Antropologia Cultural apontam que, no processo de desenvolvimento social, o corpo sofre grande modificação, desde as sociedades mais simples (primitivas) até as mais estruturalmente desenvolvidas. Nesta última, a divisão do trabalho é mais acentuada, reduzindo a participação do corpo na comunicação entre os pares, o que, conseqüentemente, diminui a espontaneidade e expressividade do corpo.

Para a autora, o homem primitivo precisou estabelecer meios de sobrevivência, por exemplo, a caça e a pesca, as quais foram atividades que requeriam do homem maior agilidade de movimentos de seus corpos e de seus sentidos:

O domínio da natureza, no homem primitivo, circunscreve à observação de suas regularidades rítmicas (estações do ano, períodos de caça e plantio etc.), estando esta na base da organização da vida social. Na expressividade dos seus movimentos, o homem primitivo revela sua íntima união com a natureza. Seu corpo, como parte da natureza, também produz ritmos, que se revelam na harmonia de seus movimentos corporais. Todos os acontecimentos importantes da sociedade são celebrados por meio de intensa participação corporal, em que o corpo é pintado ou tatuado e, pelas pelos rituais, expressa emoções de alegria, tristeza e sentimentos místicos e guerreiros. (GONÇALVES, 2012, p. 15-16).

No campo da filosofia, a temática corpo é percebida pelos filósofos gregos de forma bastante abrangente, oscilando sempre em duas realidades - corpo e alma, quando refere-se a esta, Platão relaciona-a com o intelecto e não com a alma ligada à religiosidade. O corpo sempre esteve em posição inferior quando comparado à realidade da alma, ele teria em si a incapacidade intelectual de produzir o conhecimento verdadeiro (GALLO, 2006).

Essa inferioridade ficou mais evidente na época moderna, especialmente em Descartes, quando o filósofo afirmou a dualidade do indivíduo - corpo e mente. Tal separação configura-se no modelo cartesiano que prima pela racionalidade como a essência da capacidade humana e apenas por meio dela o conhecimento se promovia. Enquanto o corpo, nesse modelo, não apresentava nenhuma conformação relevante, sendo-lhe sinalizado um aparente desprezo:

[...] por corpo entendo tudo o que pode ser limitado por alguma figura; que pode ser compreendido em qualquer lugar e preencher um espaço de tal sorte que todo outro corpo dele seja excluído; que pode ser sentido ou pelo tato, ou pela visão, ou pela audição, ou pelo olfato; que pode ser movido de muitas maneiras, não por si mesmo, mas por algo de alheio pelo qual seja tocado e do qual receba a impressão. Pois não acreditava de modo algum que se devesse atribuir à natureza corpórea vantagens como ter em si o poder de mover-se, de sentir e de pensar [...] (DESCARTES, 1983, p. 8).

Confrontando esses ideais mecanicistas do modelo cartesiano, o filósofo Foucault (2011), em seu livro *Vigiar e punir*, denuncia que “[...] há todo um investimento no corpo, sobretudo pela estrutura burguesa e capitalista de sociedade, que opera sobre o corpo como força de trabalho [...]” (GALLO, 2006, p. 24). Com isso, Foucault “[...] procurou desvendar os mecanismos de poder

dominantes na sociedade moderna, e evidenciou o que chamou de poder disciplinar” (GALLO, 2006, p. 24). Corroborando essa visão, Assmann (1994) afirma a ideia de um Eu passivo:

[...] mais do que uma verdadeira matéria e real substância nossos corpos são corpos que disseram que temos, corpos inculcados e ensinados, feitos de linguagens, símbolos e imagens. As culturas, as ideologias e as organizações sempre inventam um corpo humano adequado e conforme (p. 72).

A partir do século XX, surgem, especialmente, por meio do pensamento de Merleau-Ponty, distintas inquietações na maneira de se pensar e ser corpo:

Pode dizer que a Filosofia do Corpo interessa-se pela amplidão de experiências possíveis no, com e através do corpo, bem como nas implicações éticas, políticas e sociais daí oriundas. Na verdade, a própria noção de experiência - que, como sabemos desde a origem da teoria do conhecimento no Ocidente sempre esteve intrinsecamente ao problema do corpo - recebe uma parafusão de novos ângulos de análise. Sabemos que o corpo não é um objeto novo para a Filosofia. No entanto, uma Filosofia do Corpo, nascida de um novo contexto - o da dispersão epistêmica acima sublinhada - trouxe paisagens filosóficas originais no século XX e nestes primeiros anos do século XXI (NOBREGA; SILVA; LIMA NETO, 2015, p. 40).

O século XX demarca momentos importantes para novas provocações acerca da problematização na relação indivíduo e seu corpo. Esse processo de mudança perpassa pela questão educacional, seja ela escolar ou não. Desse modo, como pensar o corpo dentro da educação na atualidade? Essa inquietação surge quando se reflete a respeito da corporeidade, revelando-se como uma abordagem que ultrapassa a ideia limitante de corpo biológico, devendo ser compreendido como universo de possibilidades, em um constante devir no meio em que se vive.

Para Medina (1990, p.68), “é preciso superar a visão do corpo como simples objeto”. É necessário considerar o contexto social em que se está inserido, pois se estabelece intensa relação com outros seres, objetos e tudo que o envolve, dito isso, o corpo do ser humano não é apenas biológico, é igualmente cultural e histórico.

Segundo Gonçalves:

O homem vive em um determinado contexto social com o qual interage de forma dinâmica, pois ao mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando e, até podemos dizer, direcionando suas formas de pensar, sentir e agir (2012, p.13).

A autora frisa a dinâmica pessoal e social que cada indivíduo é capaz de gerar por meio do seu comportamento, logo, desconsiderar todas as singularidades em que o ser comporta é negar o próprio ser. Dentro do processo de aprendizagem o corpo é visivelmente negado, o estudante não tem liberdade de expressão e, em muitas situações, a inércia corporal é sua aliada, pois mantém-se a (re)afirmação da supremacia da mente.

[...] negar o corpo é negar o que somos, é negar a própria vida. A escola nega o corpo, a religião nega o corpo, quartel, os hospitais, as instituições de modo geral, negam o corpo que somos. Se eu passar a vida negando o corpo que sou, como serei? Doente? Portanto, é preciso ensinar a ser corpo (FREIRE, 2009, p.158).

São diversos fatores que tornam desafiadora a tarefa de discutir o corpo na perspectiva da corporeidade na Educação, contudo é preciso esse ensinamento defendido por Freire para que o próprio indivíduo consiga se legitimar como ser pensante, sensível, que tem angústias, inquietações e tantas outras aspirações inerentes à condição humana. É inegável a pertinência desses debates, haja vista que se vive em uma sociedade que exige cada vez mais do indivíduo, mais conhecimento, qualificação, proatividade, cidadania, aspectos estes que demandam uma formação integral, por inteiro.

Historicamente, em diversas instituições, inclusive, no ambiente escolar, trabalhava-se o corpo com a ideia de separação, existindo componentes que lidam com a mente, e uma parte específica que mexe com o corpo, ou seja, uma construção de conhecimento totalmente fragmentada. A exemplo, a estruturação do currículo escolar que se dá por meio de disciplinas específicas trabalhadas separadamente.

Diante dessa provocante realidade, defende-se a Corporeidade como possibilidade didática, já que esta, no “[...] processo educativo destina-se a compreender o fenômeno humano, pois suas atenções estão voltadas ao ser

humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura” (SILVA, et.al, 2016, p.190).

A corporeidade busca compreender o corpo em sua essência, carregado de múltiplas possibilidades e saberes, por meio dos quais cada indivíduo é capaz de transcender suas próprias limitações numa realidade dinâmica, ao mesmo tempo, estar sempre como um ser em desenvolvimento.

Mas apesar de existirem teorias, leis, parâmetros e até mesmo um modismo sobre a necessidade de se pensar o corpo como um todo, ainda hoje, se presencia inúmeras práticas educativas nas quais o corpo é simplesmente esquecido no processo educativo (BEZERRA e HERMIDA, 2011, p. 79).

Embora diversos estudos tenham sido realizados a respeito do corpo, ainda se tem uma longa jornada a tracejar. A necessidade de se pensar o corpo está presente, o que leva à necessária reflexão das práticas sociais e educacionais que o envolvem. Portanto, preocupou-se neste estudo em investigar como os adolescentes do século XXI significam o corpo, especialmente, na educação escolar.

Contrariando o modelo tradicional, Freire (1989), em seu livro *Educação de Corpo Inteiro*, considera que ao ingressar na escola o corpo do aluno também deveria ser matriculado, pois muitas vezes apenas tem espaço de manifestação nas aulas de educação física ou é lembrado nos estudos do corpo humano. Segundo o referido autor, o corpo não ganha o mesmo grau de importância em relação à mente.

Por todos estes aspectos apresentados sobre a questão do corpo (negado, esquecido, subjugado, manipulável, objetificado, entre outros) no processo histórico social, torna-se fundamental investigar como essa realidade está inserida nos espaços escolares. Neste trabalho, buscou-se aprofundar mais essa temática. Além de dados teóricos elucidados, tem-se a pesquisa de campo com a fala de meninos e meninas que vivenciam a cultura camponesa. O que pensam essas crianças sobre seu corpo? Como se vêm na prática do professor? Aqui começa o percurso de campo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo sustenta-se na Corporeidade que preleciona a totalidade do indivíduo e, “ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura” (MOREIRA, 2006, p. 140). Considerando que a condição humana imprime experiências cheias de sentidos para quem o faz e observa, optou-se pela análise qualitativa, pois o foco da pesquisa revela-se na análise da fala dos estudantes para compreender os sentidos atribuídos ao corpo, por eles, em sala de aula. A pesquisa possui duas etapas: levantamento bibliográfico e pesquisa de campo.

O levantamento bibliográfico compreendeu estudos qualificados³ de autores e pesquisadores sobre a temática história do corpo, corporeidade e suas relações com a prática docente. O estudo aqui desenvolvido investigou os sentidos atribuídos ao corpo por alunos do Ensino Fundamental II (9º ano) de uma escola camponesa.

A Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, desenvolvida por Moreira, Simões, Porto (2005), foi o instrumento de produção de dados por meio da aplicação de uma entrevista com duas perguntas geradoras: a) O que significa corpo para você? b) Como você se vê enquanto corpo na sala de aula? Essas questões emergiram a partir do objetivo proposto para a investigação. A técnica citada, parte da combinação das abordagens de Análise de Conteúdo, em especial uma adaptação da Análise de Avaliação Assertativa da autora Bardin de 1977 e da Análise do Fenômeno Situado dos autores Giorgi, obra de 1978 e Martins e Bicudo, obra de 1989.

O processo de aplicação da técnica consiste em três momentos distintos: Relato Ingênuo (o momento da escuta e registro da fala do sujeito da pesquisa); Identificação de atitudes (análise das falas para a seleção das unidades de significado); e a Interpretação (análise das unidades de significado, salienta-se

³ Nóbrega (2010); Moreira (2014); Couto (2008); Gonçalves (2012).

que neste momento fez-se a retomada dos autores que sustentam o aporte teórico para dialogar e/ou confrontar ideias extraídas em campo).

A pesquisa de campo foi realizada no município de Santarém-PA, em uma escola localizada no território rural, situada à margem da rodovia BR-163. Grande parte⁴ das escolas desse município estão em áreas rurais, que também possuem características geográficas distintas, algumas estão em áreas ribeirinhas enquanto outras em “áreas de terra firme” - aquelas não alagadiças.

Os critérios para a seleção dos sujeitos para participarem do estudo foram: ser aluno de uma escola do território rural, estudar no Ensino Fundamental II (9º ano) e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A turma era do turno da manhã, composta por 21 alunos. Foi entregue a todos eles o TCLE, que levaram aos seus pais para lerem e assinarem caso concordassem com a participação do filho(a) na pesquisa. Combinou-se uma data para entrega, e, nesta, apenas 09 alunos apresentaram a devolutiva do termo assinado.

Em seguida, foi combinada uma data para a aplicação da entrevista em consentimento tanto com os sujeitos participantes como pela diretora da escola. Nesse dia, os alunos concentraram-se em uma única sala, exatamente no local onde estudam. Os pesquisadores entregaram-lhes um documento explicando o sentido de cada pergunta, do mesmo modo, esclareceram que não se tratava de uma atividade que qualificaria suas respostas como certas ou erradas e, que o intuito era conhecer o que cada um deles concebia como relevante nos pontos colocados nos questionamentos. Vale destacar que todos os participantes foram informados de que a identidade de registro ou batismo seria preservada e que se utilizariam nomenclaturas para diferenciá-los. Dessa forma, a identificação dos alunos se deu pela codificação destes, variando de S1 a S9.

⁴ De acordo com o Plano Municipal de Educação 2015-2025 (2015), o município de Santarém possui 397 escolas de jurisdição municipal, sendo 320 localizadas no espaço campestre, destas, 231 escolas estão na região de rios e 90 na região de planalto, e 76 fixadas no limite urbano.

OS RELATOS DOS ALUNOS E ALUNAS DA ESCOLA DO TERRITÓRIO RURAL

Ainda que não seja o foco de análise, é importante destacar que o território camponês, ao longo da história, foi alvo de negação das políticas públicas, inclusive, as educacionais. Esse cenário inviabilizou o desenvolvimento social do campo, e os sujeitos que residem nesse local recebiam tratos pejorativos, como: jeca, matuto, caboclo entre outros. O campo ficou conhecido como lugar de atraso quando comparado ao meio urbano.

Essa conjuntura social do campo ocasionou a migração de muitas pessoas para as cidades em busca de possível melhoria de vida e acesso ao desenvolvimento educacional, pois o trabalho no campo era sinônimo de inferioridade. Para Correa (2019), o trabalho é a base para o desenvolvimento do indivíduo em sua humanidade. Por meio da ação humana, constitui-se a diferença entre seres humanos e diferentes formas de vida, ou seja, o trabalho é identidade, é o que define o ser humano.

Nesse sentido, referenciar a discussão da corporeidade com alunos do território rural, torna-se de fundamental importância, pois os sujeitos camponeses, por várias décadas, tiveram seus corpos tratados de forma muito mais intensa, como instrumentos de produção do sistema capitalista, pois precisavam produzir gêneros alimentícios em larga escala para atender as necessidades de consumo das pessoas que residiam nos centros urbanos.

Assim, é inegável que tais situações nas quais se percebe a exploração da mão de obra interferiram na realidade das escolas camponesas, tanto em termos de estrutura física quanto no exercício do processo de ensino aprendizagem. Nesse aspecto, o corpo humano é o primeiro a sentir as divergências e desigualdades sociais, pois ele é condição de existência, de vivências de tudo que se produz e daquilo que foi produzido.

Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante e primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da

Portanto, é cabível refletir sobre alguns entendimentos a respeito do corpo que podem reverberar no ambiente escolar. Por exemplo, quando se examina a compreensão de corpo na concepção de Descartes, verifica-se o dualismo apresentado por tal filósofo, para ele o indivíduo é dividido em corpo e mente, e esta última exerce supremacia em relação ao corpo, pois é por intermédio dela que o conhecimento é promovido. As convicções desse modelo permearão as diversas áreas de conhecimento da sociedade moderna.

Por outro lado, Merleau-Ponty (2011) já observava que é pelo corpo que se constitui a condição de existência do ser humano. Sem ele, a mente é uma realidade abstrata, por isso, é fundamental que cada indivíduo se conceba como corpo dotado de capacidades. A constatação que o indivíduo é um ser múltiplo está evidenciada na Teoria da Complexidade de Edgard Morin (2011), para ele, uma pessoa constitui-se na tríade indivíduo-sociedade-espécie. Assim, “indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura e que retroage sobre os indivíduos pela cultura” (MORIN, 2011, p. 49).

Entendendo que a cultura é fundamental na formação do indivíduo, Morin (2011, p. 47) afirma que “o homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível [...]”. Em linhas gerais, os seres humanos são ao mesmo tempo biológicos e culturais, essas duas dimensões possibilitam a concretização de cada indivíduo na maneira de ser, sentir, pensar e agir no seu tempo e espaço. Indubitavelmente, a escola precisa refletir e considerar a concepção de sujeitos complexos no processo de formação dos estudantes.

Tomando como base todas as questões apresentadas, buscou-se investigar, nos relatos de alunos e alunas camponeses, a concepção de corpo e o trato aferido a ele, em sala aula. Assim, o quadro a seguir apresenta as Unidades de Significado da primeira pergunta: O que significa corpo para você?

Quadro 1 - O que significa corpo para você?

<i>Sujeitos</i> →	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	Total
<i>Unidades de Significado</i> ↻										
Aspecto físico e movimento	X									11,1%
Aspecto físico e morada do Espírito Santo		X	X	X	X		X	X	X	77,7%
Aspecto físico e alma				X		X				22,2%

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Este quadro revela que a Unidade de significado que maior representa a percepção dos estudantes é: *o corpo é um aspecto físico e morada do Espírito Santo*. Transformando em dados quantitativos, 77,7% concordam com essa definição. Portanto, o corpo assume sua condição de matéria que é apropriada por um universo cristão, donde surge a ideia que é um terreno para morada do Espírito Santo, conforme observa-se, a seguir, nas falas dos sujeitos:

“Bom o corpo pra mim é muito além de um pedaço de carne de membros é a morada do nosso Espírito Santo, ou seja, não devemos alimentar só a nossa carne e sim também o Espírito de palavra do Senhor” (S2);

“Corpo para mim significa algo que devemos zelar muito, cuidar dele, porque é muito importante para nós. Pois sem qualquer parte dele como a perna, braços e etc, fazem falta imensa, precisamos deles com certeza. É nosso dever e um mandamento de Deus, ele disse que nosso corpo é templo do Espírito Santo, zelar ele é o melhor que devemos fazer” (S3);

“Corpo significa pra mim um ser que tem um desenvolvimento que é dependente do tempo, além do corpo material que são carne, ossos, o corpo também abriga o espírito, esse corpo depende de alimentos, exercícios nele abriga também a mente, pois a mente é ligada ao resto do corpo, ela faz a ligação para que o corpo se mova e faça outras coisas” (S5);

“É algo que para mim merece respeito afinal corpo não é só carne, pele e osso, mas também é alma e tanto o corpo físico quando o espírito que vive em nós que é o espírito santo merece ser bem cuidado com carinho e amor” (S7);

“O corpo não é apenas físico. E sim muito além. Porque existe o Espírito Santo dentro de nós, para nos fazer crescer e ter bastante conhecimento das coisas boas da vida” (S8);

“O nosso corpo é um templo do Espírito Santo, ou seja, deve ser respeitado e valorizado. O nosso corpo reflete aquilo que queremos. Mas em muitos casos as pessoas não entendem isso e acabam se auto destruindo, com bebidas, drogas e etc” (S9).

Chama-se a atenção para as falas dos sujeitos S3 e S5, para o primeiro, o corpo necessita de todos os membros e um determinado zelo para estar bem.

Já para o último, o corpo matéria é também um corpo histórico, que requer determinados cuidados, ficando evidente a dicotomização corpo e mente, vivificando esta como indutora dos movimentos corporais. Para o sujeito S8, existe uma realidade transcendente, o Espírito Santo, responsável por todas as manifestações do corpo que, ele, as considera “boas”.

Essa significação de corpo presente nas respostas dos sujeitos consubstancia-se com ideias que aparecem no Cristianismo, período em que “[...] o homem surge como pessoa, portador de livre-arbítrio para realizar seu destino, segundo um código moral revelado por Deus, e possuidor de um valor incondicional” (GONÇALVES, 2012, p. 44).

A autora afirma que Santo Agostinho (séc. IV e V) comunga das ideias de Platão, colocando o homem numa visão dualista de corpo e alma, em que ele só é capaz de conhecer pelo poder da razão, mas só é racional porque é participante da luz divina. Conferindo, portanto, um menosprezo pelo corpóreo, pelas coisas materiais e terrenas. Apesar da dualidade, surge na definição de alma, a perspectiva de um indivíduo capaz de sentir, pensar e agir que “[...] abre a perspectiva para uma nova compreensão da corporalidade - um eu penetrado pela alma, que não só anima o corpo, mas o torna sensível ao mundo exterior conforme sua interioridade.” (GONÇALVES, 2012, p. 45). Influenciado pelo pensamento Aristotélico, São Tomás de Aquino, outro pensador do Cristianismo (séc. XIII) afirma que:

[...] supera a cisão platônica entre o mundo sensível e o mundo inteligível de Santo Agostinho, na medida em que vê uma evolução gradual e ininterrupta dos seres até o Ser Supremo. A alma humana, nessa evolução, que vai das formas inerentes à matéria às formas puras, seria a mais ínfima das inteligências puras e, ao mesmo tempo, como entelúquia do corpo, a suprema das formas que se realizam na matéria. São Tomás une, desse modo, o mundo do espírito e o mundo do corpo (GONÇALVES, 2012, p. 45-46).

Seguindo a análise do quadro 1, a segunda unidade de significação de maior expressividade, com 22, 2%, volta-se para o corpo como *aspecto físico e alma*:

“Corpo não é só o físico, vai mais além que isso. Alguns acham que é uma morada da alma. Alma e corpo devem estar sintonizados entre si. Devemos fazer do nosso corpo uma morada do Espírito Santo, assim cumprindo todas as missões que nos é dada desde o nosso nascimento” (S4);

“Para mim o corpo não é só de ossos de carne, mais também com alma que é a segunda parte de nós” (S6).

Verifica-se no posicionamento do sujeito S4 que o corpo é uma realidade física, terreno da alma e do Espírito Santo, permanece, nesse sentido, a ideia cristã. Um ponto importante a ser enfatizado é a sintonização entre as duas realidades, corpo e alma. O estudante coloca o corpo como lugar de apropriação da alma, possibilitando resgatar ideais de filósofos da Grécia Antiga que:

Em princípio, [...] consideravam o corpo de forma bastante abrangente. *Soma* (corpo) seria uma certa quantidade de matéria, e *psique* (alma), o *pneuma* que animaria, que daria vida a essa quantidade definida de matéria. De forma geral, *soma* e *psique*, corpo e alma, não eram tomados como realidades separadas, excludentes, mas, ao contrário, como realidades que se complementavam (GALLO, 2006, p.11).

Mais especificamente, os discursos dos sujeitos estão refletidos na visão de Aristóteles, para o qual “a alma é que anima o corpo, mas está plenamente integrada a ele. O movimento, qualquer movimento físico, é feito pelo corpo, mas possibilitado pela ação da alma [...]” (GALLO, 2006, p.12).

A unidade de significado que fecha as ideias ilustradas no quadro 1, compreende corpo como: *aspecto físico e movimento*, representando 11,1% dos sujeitos: “O corpo não é apenas um físico, ele se movimenta e se alimenta e depende de atividades físicas” (S1). Nesse relato, pode-se observar que corpo ganha novas significações, trazendo referências da intencionalidade que ele gera por meio dos movimentos. Assim, pode-se aferir aproximações com a motricidade humana, conforme destaca Freire (1991):

Pela motricidade o homem se afirma no mundo, se realiza, dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição fundamental de existência. A motricidade é o sintoma vivo do mais complexo de todos os sistemas: o corpo humano. Pela corporeidade ele dá testemunho da sua condição material, de sua condição de corpo. É pela corporeidade que o homem diz que é de

carne e osso. Ela é o testemunho carnal de nossa existência. A corporeidade integra tudo o que o homem é e pode manifestar nesse mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. A corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros. A motricidade é manifestação viva dessa corporeidade, é o discurso da cultura humana. Enfim, o desenvolvimento da motricidade cumpre um desígnio fundamental: viver. Quem dera morrer de tanto viver (p. 63).

Após a análise apresentada referente à primeira pergunta a respeito da significação do corpo pelo aluno, o quadro, a seguir, refere-se à segunda questão: Como você se vê enquanto corpo na sala de aula? Nessa indagação, valida-se o olhar crítico dos alunos na observância da prática docente e a relação com suas aprendizagens.

Quadro 2: Como você se vê enquanto corpo na sala de aula?

<i>Sujeitos</i> →	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	Total
<i>Unidades de Significado</i> ↻										
Valorização da mente e não do corpo	x	x				x	x			44,4%
O corpo é importante, não aprende-se só com a cabeça.			x					x	x	33,4%
O corpo é usado mais na aula de Educação Física				x						11,1%
Corpo e mente participam juntos na sala de aula					x					11,1%

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

No segundo quadro, a maioria dos alunos 44,4%, afirma que há maior valorização da mente e não do corpo, segundo eles, essa constatação se dá na relação professor/aluno:

“Eu me vejo como um corpo que fica sentado em uma cadeira largado a aula quase toda. Mas os professores não fazem atividade que movimentem o nosso corpo, eu acho que eles valorizam mais a nossa mente do que nosso corpo” (S1);

“Bom pra mim o meu corpo quase não tem utilidade na sala de aula, pois o professor usa mais a nossa mente e o nosso conhecimento, pois ali fixa tudo o que conhecem” (S2);

“Os professores só vêm à mente e não o corpo, nós não exercitamos o corpo, só sentados” (S6);

“Bom, para mim, o corpo inteiro importa muito, só em alguns casos porque os professores, às vezes, ligam mais para a mente ou pro nosso conhecimento” (S7).

Por meio destes relatos descritos, verificou-se o sentimento de angústia que permeia a vida dos alunos em sala de aula, especialmente, no que se refere

à imobilidade do corpo e a hegemonia da mente no processo de ensino aprendizagem. Para Rodrigues e Couto (2020, p. 439), “o modelo de educação tradicional aderiu a corrente de pensamento racionalista, moldando seus alunos, silenciando-os”. Os próprios alunos atestam a necessidade de atividades didáticas e metodológicas que explorem os movimentos corporais, não apenas como forma de valorizar, mas, sobretudo, de desenvolver no estudante a sua integralidade humana. Possibilitando a eles um conhecimento de si, das capacidades, limitações, da autonomia. Esses são elementos que a Corporeidade compreende como necessários. A defesa da Corporeidade na formação educacional:

[...] se dará como possibilidade de reflexão a respeito dos padrões educacionais estabelecidos que negam o corpo como meio de aprendizado e é justamente por ele que o indivíduo se desenvolve, pois, se educação, como viés de mudança e formação do ser humano, reduz ou nega a importância do corpo na constituição do conhecimento, deixa de fazer o seu papel social, democrático e crítico (RODRIGUES E COUTO, 2020, p.117).

Os relatos dos estudantes fazem refletir acerca do sistema de docilização e domesticação dos corpos dos sujeitos, uma prática já denunciada por Foucault (2014), para ele, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (p. 134).

Refletindo sobre essas questões, Gonçalves (2012, p. 34) afirma que:

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo.

As implicações da autora trazem reflexões sobre o distanciamento dos conteúdos aplicados pela escola e o universo cultural de meninos e meninas que estão nesse espaço. Desenvolver a prática nesse sentido, é estabelecer a negação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano das crianças por meio de suas vivências. Em contraposição, Couto (2008, p. 36) enfatiza que “[...] a

criança não fica esperando entrar na escola para começar a aprender, pois o início da aprendizagem se dá antes mesmo de ingressar no ambiente escolar”.

Os estudantes participantes da pesquisa consideram que: *o corpo é importante, não se aprende só com a cabeça:*

“Pra mim, meu corpo é muito importante, quanto, também, as atividades físicas. Não fico me exibindo, quando eu for magra, gorda, ou etc. Aprendemos não só com a cabeça, mas com o corpo também, necessitamos dele, porque nossa autoestima está nele, nosso entusiasmo, nossa criatividade, e etc” (S3);

“Bom para mim, usamos o corpo todo em sala de aula para podermos escrever, conversar, e se locomover” (S8);

“O corpo reflete aquilo que estamos sentindo ou se estamos aptos a aprender. Se vamos apresentar um trabalho oral, temos que ter postura. Se cruzamos os braços enquanto alguém explica algo, possivelmente você não está disposto a aprender ou não estamos prestando atenção” (S9).

Nos trechos das falas dos estudantes, é instigante a importância do corpo para eles, há uma corporeidade legitimada. São corpos com capacidades de criar histórias, possuem qualidades distintas e se aceitam da maneira como são, miram-se nas próprias vivências, conforme observado na escrita do estudante S3. Os alunos reconhecem a relevância da sua corporeidade. Pois,

Uma teoria da corporeidade deve estar atenta para a multiplicidade de sentidos dos saberes do corpo, buscando não reduzir o fenômeno a categorias simplificadoras, mas permitir diferentes olhares, diferentes aproximações e abordagens, primando pelo diálogo, pela comunicação entre os elementos que configuram esse universo multifacetado. A reflexão sobre o corpo e a proposição de elementos para uma teoria da corporeidade envolvem questões amplas, muitas delas ainda sem solução ou definição completa. No entanto, é importante exercitar o espírito reflexivo e investigativo, no sentido de gerar atitudes propositivas para enfrentar os desafios da pesquisa e do conhecimento sobre o corpo. (NOBREGA, 2010, p. 36).

No estudo de Silva (2016, p. 5), sobre Corporeidade e o currículo da educação infantil em uma escola do campo, constatou-se que “as experiências comunicadas pela corporeidade das crianças contribuem com a fluidez do Currículo em movimento⁵”. Em síntese, isso significa que as crianças são

⁵ Denomina-se currículo em movimento, aquele que está conectado com os saberes culturais dos alunos.

capazes de produzir saberes a partir da conexão de conhecimentos globais e locais.

No relato do sujeito S9, ficou compreendida a importância dos gestos corporais como ação comunicadora, por isso é fulcral a escuta do aluno no ambiente escolar. Por meio dessa metodologia, é possível identificar a realidade e a necessidade de cada aluno, uma prática que pode levar o educando a buscar uma aprendizagem significativa se a ação do professor for significativa. Para Merleau-Ponty (2011, p. 251) o “[...] sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do expectador”. Alcança-se a “comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro.” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 251).

Continuando a análise da questão: Como você se vê enquanto corpo na sala de aula? 11,1% afirmam que o *corpo é usado mais na aula de Educação Física*:

“Na nossa sala de aula, somos valorizados por completo. Usamos mais o conhecimento diariamente, para entendermos textos, cálculos, histórias passadas e etc. O corpo usamos mais na aula de educação física. Mas é também muito valorizado” (S4).

A afirmativa ilustrou que os alunos são valorizados por completo, porém são perceptíveis resquícios do modelo cartesiano quando o aluno traçou a dicotomia entre corpo e mente, afirmando que o conhecimento é usado para entendimento de textos, referindo-se à mente como produtora de conhecimento, como se o corpo não participasse desse processo. Para S4, o corpo apenas é usualmente utilizado nas aulas de educação física.

A respeito da Educação Física, Gonçalves (2012) afirma que essa área do conhecimento em suas raízes históricas apresentou diferentes papéis de acordo com cada momento histórico, em certos casos, serviu como instrumento de poder, visando à fomentação de ideologia dominante. A autora apoiando-se nos estudos de Castellani Filho e Ghiraldelli Júnior, afirma que a Educação Física escolar na sociedade brasileira “[...] assumiu funções com tendências militaristas, higienistas, de biologização e de psicopedagogização, tendências

essas ligadas a momentos históricos e que, ainda hoje, permeiam sua prática [...]” (GONÇALVES, 2012, p. 135).

A concepção dualista de homem está implícita na tendência de biologização da Educação Física. Essa tendência tem como objetivos principais a manutenção da saúde corporal, a aquisição da aptidão física, que envolve o desenvolvimento de capacidades físicas e habilidades motoras, e a performance desportiva. Revela-se, na prática escolar, em atividades físicas que se caracterizam principalmente pela execução de movimentos mecânicos destituídos de sentido para o aluno e, em geral, transmitidos por comando pelo professor, cabendo ao aluno obedecer e imitar. A avaliação se dá somente por meio de critérios de rendimento e produtividade, privilegiando os alunos com maior capacidade desportiva. (GONÇALVES, 2012, p.136).

Apesar das heranças históricas citadas que tratam da Educação Física como uma prática disciplinar, ela é, segundo Gonçalves, um fenômeno educativo e, dessa forma, relaciona-se diretamente com a corporalidade, a realidade concreta e ao movimento do ser humano. Isso implica “[...] uma atuação intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz, abrangendo as formas de atividade física [...]”. (2012, p. 134). Portanto, a Educação Física somente pode ser compreendida como fenômeno educativo se houver relação com a totalidade, estabelecendo articulação e interconexão com os outros fenômenos sociais. (GONÇALVES, 2012).

As atividades da Educação Física no ambiente escolar devem considerar os aspectos socioculturais dos alunos. Pois os movimentos das crianças são carregados de histórias e vivências cotidianas que demonstram a riqueza dos saberes construídos a partir da relação que se estabelece com seus pares, por isso, as práticas docentes não podem comportar-se como autoridades supremas e únicas na vida do aluno. A Educação Física deve posicionar-se como mediadora da formação de sujeitos críticos e emancipados.

Considerando que o conhecimento se realiza numa perspectiva integral de ser humano, 11,1% dos estudantes entrevistados julgam que a aprendizagem acontece na seguinte conjugação: *corpo e mente participam juntos na sala de aula*, conforme afirma o sujeito S5:

“Eu me vejo com um desenvolvimento agradável, pois além de aprendermos com a mente, também os professores valorizam o corpo, então o corpo e a mente participam juntos na sala de aula”.

Nesse relato, verificou-se que os professores valorizam o corpo, contudo, não cita como ocorre essa valorização. Importante frisar que corpo e mente participam juntos no processo de ensino e aprendizagem, para Nóbrega (2010, p. 19), a “corporeidade trata basicamente da comunicação entre corpo e alma. Neste sentido, está presente em toda a história do conhecimento, sob as mais diversas elaborações”. A corporeidade como teoria em construção, busca evidenciar por meio de seus estudiosos, que a formação do ser humano integral transcende o modelo disciplinar de educação, a fragmentação do conhecimento e a hegemonia da mente na aprendizagem. A corporeidade não é supremacia do corpo, mas a afirmação de que se vive por meio dele, num diálogo ininterrupto com a mente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar os sentidos atribuídos ao corpo por alunos do Ensino Fundamental II (9º ano) de uma escola localizada no território rural de Santarém - Pará. O estudo constatou que a maioria dos estudantes denotam o corpo como uma dimensão física que está sob condição do Espírito Santo. Para entender de onde provém essa concepção, talvez, fosse necessário investigar histórias de vidas desses meninos e meninas para averiguar as influências religiosas, pois os discursos se recorreram com muita similitude.

Na segunda indagação (como você se vê enquanto corpo na sala de aula?), as respostas foram bastante provocantes, seja para professores, gestores, pesquisadores, pedagogos, secretários de educação, acadêmicos, pais e tantos outros que lidam direta ou indiretamente com a formação educacional dos indivíduos. O relato da criança que diz: sentir-se “largada” em uma cadeira, que o educador valoriza a mente impedindo-a de experimentar outras vivências de aprendizagem na escola deveriam provocar análises e inquietações sobre o tipo de educação que está sendo disponibilizada aos estudantes. Será que

modelo educacional em voga nas escolas está formando ou deformando-os? É uma questão a se pensar.

Os estudantes pensam a corporeidade como necessidade pujante, o corpo não está cindido das realidades e das vivências culturais, ele inspira através da relação com o Eu, o coletivo e o mundo. Pensá-lo como um repertório ínfimo é contradizer que a educação oferecida aos alunos busca formá-los para a vida. Há necessidade de examinar o que leva, por parte do educando, à evasão, ao abandono, à insuficiência na aprendizagem e a outros dilemas que as escolas apresentam. Será que o aluno não quer aprender ou seu querer tem sido negligenciado? Seria uma forma de não se enquadrar nos padrões estabelecidos?

As inquietações apontadas pelos alunos é a razão pela qual a Corporeidade, por intermédio de seus estudiosos como Nóbrega (2010); Assmann (1994); Moreira (2014); Couto (2008); Gonçalves (2012), entre outros, defendem que o corpo é condição de existência dos seres humanos. Por meio da corporeidade, forma-se um sujeito crítico e autônomo, capaz de gerar em si e no mundo possibilidades de transcendência dos desafios sociais, culturais e políticos vivenciados, cotidianamente, na complexa sociedade.

Nesse sentido, a escola como uma instituição social deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento da sua corporeidade, visando torná-lo um cidadão reflexivo, consciente, crítico, emancipado e sabedor de seus direitos e deveres. O aluno sentado, permanentemente, quieto, calado e disciplinado é um corpo oprimido em um espaço onde ele busca libertação e autonomia. Portanto, espera-se que a escola e a sociedade não sejam uma armadilha àqueles que as têm como propulsora de sonhos.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 2ª edição. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BEZERRA, M. de A.; HERMIDA, J.F. Educação e corporeidade: vivências na educação infantil. *Revista EDUCamazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*, Humaitá, Ano 4, Vol VII, nº 2, p. 74-91, jul-dez, 2011.

CORREA, Marco Aurélio. *Cinemas afro-atlânticos: corporeidade, trabalho e musicalidade dos cinemas negros nas tessituras das redes educativas*. *Revista Periferia*, v. 11, n. 4, p. 18-41, set./dez. 2019. Disponível em <file:///C:/Users/Dell/Documents/ARTIGO%20publica%C3%A7%C3%A3o/PERIFERIA/artigo.pdf> Acesso em 12 jun. 2023.

COUTO, H. R. F. *A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar*. Piracicaba, 2008.131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Núcleo de Pedagogia do Movimento, Corporeidade e Lazer, Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/UWRIFYTSWRJB.pdf> Acesso em 30 jun. 2015.

DESCARTES, R. *Meditações*. (Os Pensadores) São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FREIRE, J. B. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: sammus, 1991.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. Por uma educação de corpo inteiro. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). *Educação Física: conhecimento e saber escolar*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*, Campinas: Papirus, 2006, p. 9 -30.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação*. - 15ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012.

MEDINA, J. P. S. *O brasileiro e seu corpo*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

MERLEAU-PONTY, M., 1908-1961. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. - 4ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. *Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado*. R. bras. Ci e Mov. 2005; 13(4): 107-114.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. *Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado*. R. bras. Ci e Mov. 2005; 13(4): 107-114.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: UNESCO, 2011.

MOSKA, P. *Pensar é fazer música*. Brasil: EMI - Odeon, 1995. 1 CD-ROM

NÓBREGA, T. P. *Corporeidade e Educação Física do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 2. ed. Natal: Edufrn, 2005.

NÓBREGA, T. P. *Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo*. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 500-615, maio/ago, 2005.

NÓBREGA, T. P. da; SILVA; L. M. F. da; LIMA NETO, A. de. *Movimentos do pensamento: cenários da filosofia do corpo no Brasil*. *Dialektiké, Dossiê Filosofia do Corpo | Dossier Philosophie du Corps*. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/3047>> Acesso em out 2016.

RODRIGUES, Rosenilma Branco; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. *Corporeidade e prática docente na Educação do Campo na Amazônia paraense*. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 113-131, jan./abr. 2020. Disponível em <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/felipearagao,+Artigo+7+-+Portugu%C3%AAs+-+OK.pdf>> Acesso em 21 de mar. 2023.

RODRIGUES, Rosenilma Branco; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. *Corporeidade na educação do campo: saberes da prática Docente no contexto amazônico*. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 16, n. 40, p. 436-456, jul./set. 2020. Disponível em <[file:///C:/Users/Dell/Downloads/6554-Texto%20do%20artigo-13396-2-10-20200702%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/6554-Texto%20do%20artigo-13396-2-10-20200702%20(1).pdf)> Acesso em 21 de mar. de 2023.

RUMPF, Horst. *Die uebergangene Sinnlichkeit*. 1981.

SANTARÉM. *Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015*. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015/2025 - Santarém-Pará. Disponível em <<https://transparencia.santarem.pa.gov.br/storage/attachments/plano-municipal-de-educacao-2015-a-2025-62e015c65b28d.pdf>> Acesso em 12 de jun. 2023.

SILVA, C.de O. *Corporeidade e currículo da educação infantil: um estudo numa escola do campo*. Jacobina, 2016. 159 p. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Disponível em <https://www.proec.ufg.br/up/694/o/08_16.pdf> Acesso em mai de 2017.

SILVA, L. L. G.; SOUZA, M.C. R. F.de; SIMÕES, R.; MOREIRA, W. W. *Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.32 n.01 p. 185-209 | Janeiro-Março 2016. Disponível em <

Recebido em: 11/04/2023

Aprovado em: 04/06/2023

Publicado em: 29/06/2023