

Organizadores
Vickele Sobreira
Laércio de Jesus Café
Laudeth Alves dos Reis
Natália Papacidero Magrin

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS



eduftm

Organizadores
Vickele Sobreira
Laércio de Jesus Café
Laudeth Alves dos Reis
Natália Papacidero Magrin

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS



Uberaba
2024

Copyright © 2024: EDUFTM

Direção Geral
Viviane Mara Miranda Rodrigues

Coordenação Editorial
Tânia Araújo do Nascimento Cad

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Viviane Mara Miranda Rodrigues

Revisão
Débora Francisca de Lima

Conselho Editorial
Profa. Dra. Norma Lucia da Silva
Profa. Dra. Daniela Pereira Garçon
Profa. Dra. Suzel Regina Ribeiro Chavaglia
Profa. Dra. Emiliane Andrade Araújo Naves
Prof. Dr. Tales Vilela Santeiro
Profa. Dra. Sanívia Aparecida de Lima Pereira
Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares
Profa. Dra. Maria das Graças Reis
Dr. João Pedro Aparecido Vicente
Prof. Dr. Álvaro da Silva Santos

Editora da UFTM - EDUFTM
Telefone: (34) 3700-6647

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

C836 Corporeidade e educação: diálogos contemporâneos / Viclele Sobreira,
 Laércio de Jesus Café, Laudeth Alves dos Reis, Natália Papacidero
 Magrin, organizadores. – Uberaba, MG: Eduftm, 2024.
 232 p.: il.

Bibliografia
E-book
ISBN 978-65-89736-26-4

1. Ensino. 2. Corpo. 3. Prática de ensino. 4. Professores. I. Sobreira,
Vickele. II. Café, Laércio de Jesus. III. Reis, Laudeth Alves dos. IV.
Magrin, Natália Papacidero. V. Título.

CDU 37

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
CORPOREIDADE PRESENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	11
<i>Wagner Wey Moreira, Alexandre Magno Guimarães</i>	
CORPOREIDADE NA LICENCIATURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: Muito mais que Movimento.....	25
<i>Aline Dessupoio Chaves, Michelle Viviane Carbinatto</i>	
DAR CORPO AO CORPO NA SALA DE AULA: a percepção de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física	43
<i>Roseane Silva Matos Fernandes, Franciellen Tapajós Ribeiro, Antônio Lucas Freitas Pontes</i>	
PROFESSOR: “Ausente” – O Corpo Adoecido no dia a dia da Escola.....	59
<i>Fabrizio Leomar Lima Bezerra, Carlos Eduardo Stante Gomes</i>	
CORPOREIDADE CRIANÇA: brincar e encantar à luz da Fenomenologia	75
<i>José Carlos dos Santos, Vickele Sobreira</i>	
CORPOREIDADES JUVENIS NO ESPAÇO ESCOLAR DE INSTITUIÇÕES SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO	91
<i>Laudeth Alves dos Reis, Ailton de Souza Aragão</i>	
CORPOREIDADE E TECNOLOGIAS VIRTUAIS NA EDUCAÇÃO: diálogos iniciais	111
<i>Natalia Papacidero Magrin, Sandra Maria do Nascimento Moreira</i>	
EM CENA: a trajetória de docentes/atores no campo de estudos do fenômeno corporeidade e suas experiências nos escritos científicos	121
<i>Laércio de Jesus Café, Sérgio Eduardo Nassar</i>	

NUANCES FENOMENOLÓGICAS DA INTERCORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO: eu, outrem, a gente... ..	141
<i>Terezinha Petrucia da Nóbrega</i>	
A (RE) DESCOBERTA DE SI: o discurso de corpo por mulheres com câncer de mama participantes de um programa de exercícios físicos	169
<i>Thais Reis Silva de Paulo, Regina Simões</i>	
CAROLINA MARIA DE JESUS: Fome, Desejo e Beleza	185
<i>Érika Cristina Silva Alves, Lúcio Álvaro Marques</i>	
DA FRAGMENTAÇÃO DO CORPO AO RECONHECIMENTO DA COMPLEXIDADE DO SER/VIVER: uma via possível por meio da Educação	203
<i>Diovane de César Resende Ribeiro, Mayron Engel Rosa Santos</i>	

PREFÁCIO

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo. Nós sabemos não através de nosso intelecto, mas através de nossa experiência.

(Maurice Merleau-Ponty)

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une.

(Edgar Morin)

O momento é de festa para nós, redatores deste Prefácio e integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO. Festa pelos 30 anos do NUCORPO; festa pela produção deste livro, todo organizado e redigido por integrantes do grupo de pesquisa, de hoje e de ontem, além das contribuições do Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques do PPGE da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, e da Profa. Dra. Terezinha Petrucia da Nóbrega do PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Ao sentido de festa somam-se a responsabilidade e o privilégio de redigir um Prefácio, pois nós (Regina e Wagner), além de administrarmos o grupo nos seus 30 anos de vida, convivemos com os articulistas aqui presentes durante nossa vida acadêmica, ocorrida em quatro universidades diferentes: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, berço de nascimento do NUCORPO; Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP; Universidade Federal do Pará – UFPA; e hoje, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

O NUCORPO esteve atrelado administrativamente aos Cursos de Educação Física e de Educação, locais das realizações: de suas produções científicas; do desenvolvimento de Congressos Nacionais e Internacionais; dos Projetos de Pesquisas; dos convênios com instituições parceiras como Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique e Universidade de Camaguey – Cuba.

Nos encontros/reuniões quinzenais, os participantes refletiam, comentavam, propunham trabalhos, discutiam seus projetos de dissertações e teses, num ambiente de camaradagem e compromisso, razão da manutenção do grupo ao longo do tempo. Neste livro, há componentes que estão hoje no grupo, como há os que por ele passaram e desenvolvem suas atividades em outras universidades.

Todo esse retrospecto anterior propiciou a ousadia de produções e divulgações científicas, inclusive a materializada agora na forma deste Livro “Corporeidade e Educação: diálogos contemporâneos”. O tema é tratado a partir das reflexões e da produção científica do grupo, com o enfoque na abordagem fenomenológica, em especial no trato com a corporeidade, esta entendida preferencialmente por meio da obra de Maurice Merleau-Ponty, bem como pela aproximação de aspectos da Teoria da Complexidade de Edgar Morin.

O livro é composto por doze capítulos e optamos pela nossa missão de prefaciá-lo, sempre na direção de incentivar o leitor a adentrar no mundo mágico das palavras e de seus sentidos, retirar pequenas referências de cada capítulo, sem comentá-las, deixando para os leitores o exercício das associações possíveis e necessárias.

O primeiro artigo, “Corporeidade Presente na Formação de Professores”, de autoria de Wagner Wey Moreira – UFTM e Alexandre Magno Guimarães – UFT retiramos: “[...] necessitamos libertar o corpo do aluno da docilidade histórica imposta pela educação escolar, impedindo que o mesmo se movimentasse em aula. Se ainda estamos pensando corpo como máquina, valor este presente nas ações pedagógicas do século XX e também neste século, vamos apenas formar o corpo para sua utilidade ao sistema econômico vigente”.

No segundo escrito, “Corporeidade na Licenciatura da Educação Física: muito mais que movimento”, a corporeidade é tratada como muito além do movimento, momento em que Aline Dessupoio Chaves – UFTM e Michelle Viviane Carbinatto – USP nos revelam um dos problemas da Educação Física na Escola: “Porém, respaldados nos currículos tradicionais, o ensino na EF escolar, comumente, não era centrado no aluno. Este, apenas executava as prescrições que lhes eram dadas pelos professores. Os objetivos específicos indicavam avaliações por meio de um planejamento sequencial e progressivo do ensino. Havia uma reprodução da prática, o aluno, por exemplo, correrá, será pesado e medido, sem precisar refletir, criticar, compreender o porquê o faz”.

Com argumentação centrada na ação de professores, encontramos o terceiro capítulo, de autoria de Roseane Silva Matos Fernandes – UFPA, Franciellen Tapajós Ribeiro – UFOPA e Antônio Lucas Freitas Pontes – UFPA, denominado “Dar Corpo ao Corpo na Sala de Aula: a percepção de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física”. Assim dizem: "Ideário de normalidade, o qual ganha reforço com a idealização do corpo perfeito, tão propalado e massificado pelas mídias sociais. Há uma necessidade na sociedade contemporânea de que corpos sejam encaixados nesses padrões de perfeição. Contudo, pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio do homem se perceber como ser corporal, inclusive ser corpo com deficiência".

“Professor: ‘ausente’: o corpo adoecido no dia a dia da escola”, é o título do texto apresentado pelos professores Fabrício Leomar Lima Bezerra – PMF e Carlos Eduardo Stante Gomes – FAPESF como quarto capítulo. Neste encontramos: “O sentido de corpo não se separa da corporeidade, sendo corpo/corporeidade elementos únicos que perpassam as relações e experiências”. Freire (2009, p. 11) adentrando o espaço escolar ressalta: 'Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar”.

José Carlos dos Santos – Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) – Joana D'arc Campos de Oliveira / Prefeitura Municipal de Uberaba e Viclele Sobreira – UFU, são os autores do quinto capítulo “Corporeidade criança: brincar e encantar à luz da Fenomenologia”. Em algum momento do texto encontramos a importância dos movimentos e da ludicidade para a educação infantil: “Fazemos tudo na base da brincadeira, prazer e alegria, afinal se não for assim... não tem graça! É o momento de nossas vidas em que vivemos intensamente tudo... absolutamente tudo! E isso marca nossas vidas de maneira indiscutível. O movimentar de uma criança promove construções e conhecimentos que são “naturais”. Para a criança o movimento marca sua vida, o sentido e significado de suas aprendizagens.”

O sexto capítulo, denominado “Corporeidades Juvenis no Espaço Escolar de Instituições Socioeducativas de Internação”, tem como autores Laudeth Alves dos Reis – Centro Socioeducativo de Juiz de Fora (CSEJF) e Ailton de Souza Aragão – UFTM. O texto, quando relata a relação adolescente e o centro socioeducativo, indica: “O centro socioeducativo pauta o seu funcionamento na responsabi-

lização do adolescente. Desta forma, o criterioso controle disciplinar se estende desde a distribuição dos adolescentes na rotina ali aplicada, até as condutas de comportamento convencionadas “adequadas” ao esperado, conforme a norma instituída. Comportamentos são auferidos por meios avaliativos, aplicados por uma equipe multiprofissional composta por: psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, enfermeiras, terapeuta ocupacional e assessores jurídicos, acompanhando e subsidiando o período de medida cautelar.”

No sétimo artigo, Natália Papacidero Magrin – UNIUBE e Sandra Maria do Nascimento Moreira – UNIUBE tecem considerações sobre a relação entre “Corporeidade e tecnologias virtuais na educação”, com preocupações do tipo: “Diante da fragmentação do corpo e a sua ficcionalização através da tecnologia, será ainda possível encontrar um corpo, falar sobre ele? Esta é uma questão importante, pois existe um outro nível na conceitualização do corpo nas novas tecnologias de comunicação, nomeadamente a sua ausência, compreendida por nós como deslocalização, que só pode referir-se à inserção da internet como meio e espaço de ação virtual, no qual é possível a reconfiguração imaginária do corpo, a sua apresentação a outros e a sua representação tecnológica”.

Laércio de Jesus Café – SEE/MG; UEMG e Sérgio Eduardo Nassar – UFPA, elaboram a argumentação do oitavo artigo denominado: “Em Cena: a trajetória de docentes/atores no campo de estudos do fenômeno corporeidade e suas experiências nos escritos científicos.” O texto faz um levantamento de artigos publicados com o tema corporeidade e, em dado momento afirma: “As reflexões sobre o Fenômeno Corporeidade se tornam importantes neste ponto de partida, pois apreendemos a corporeidade ao mesmo tempo que somos corpos, enquanto uma manifestação de quem está-no-mundo para alguma coisa, para construir e efetivar projetos, principalmente aqueles relacionados ao ciclo chamado 'vida'”.

“Nuances Fenomenológicas da Intercorporeidade na Educação: eu, outrem, a gente...”, nono capítulo com a redação de Terezinha Petrucia da Nóbrega – UFRN, apresenta, de forma muito qualificada, argumentos da relação Fenomenologia, Intercorporeidade e Educação. Em certo momento no texto encontramos: “Com a fenomenologia, o centro do eu é deslocado da perspectiva racionalista, em que o sujeito é representado pelo cogito, pelo 'eu penso', para uma perspectiva sensível, expressa no corpo: o corpo próprio e o corpo de

outrem. Nota-se que a constituição do outro e, portanto, a intercorporeidade não vem depois do corpo haja vista que 'o outro e meu corpo nascem juntos do êxtase original.' (Merleau-Ponty, 1991, 193)".

Thais Reis Silva de Paulo – UFRN e Regina Simões – UFTM, elaboraram o texto presente no décimo capítulo. “A Redescoberta de Si: o discurso de corpo por mulheres com câncer de mama participantes de um programa de exercícios físicos”. Interessante observar, nas considerações finais do trabalho, a indicação das autoras: "Esta experiência desvelou o olhar da mulher para seu corpo, após o diagnóstico e tratamento para o câncer de mama e após a sensibilização e participação em um programa de exercícios físicos sistematizados. Os depoimentos das mulheres revelam fortes mudanças em seus corpos decorrentes da doença, que impactaram suas vidas nas esferas: fisiológicas, funcionais, emocionais e sociais e interferiram no seu ser-corpo-mulher".

Poesia e experiência vivida podem ser constatadas no décimo primeiro artigo “Carolina Maria de Jesus: fome, desejo e beleza”, elaborado por Érika Cristina Silva Alves- SEE/MG e Lúcio Álvaro Marques – UFTM. Deste destacamos um parágrafo escrito com grande sensibilidade: "Mas Carolina sente outras fomes não apenas material, mas também existencial: deseja vida nova, deseja ter tempo para escrever e ler. 'É que eu ganhei umas tabuas e vou fazer um quartinho para eu escrever e guardar os meus livros.' (Jesus, 2004, p.76). O que mais pode querer uma mulher, mãe de três filhos que vive na favela? Ouvir valsas talvez. Ela possui preferências musicais refinadas, a alma dela transcendia o corpo. Mesmo não tendo a experiência vivida em seu cotidiano, o seu corpo tinha a fome de outras realidades. Por isso Carolina não cabia em si, expandia-se em seus cadernos, por meio das palavras, como explica Merleau-Ponty (2011, p. 280): "Todo saber se instala nos horizontes abertos pelas percepções.”

No décimo segundo artigo temos “Da Fragmentação do Corpo ao Reconhecimento da Complexidade do Ser/Viver: uma via possível por meio da educação”, produzido por Diovane de César Resende Ribeiro – SEE/MG e Mayron Engel Rosa Santos – Circulando. Com argumentação centrada nos pressupostos da complexidade de Edgar Morin, encontramos afirmações importantes do tipo: “A ciência não representa a totalidade do conhecimento. Além dos conhecimentos teóricos e técnicos, somos seres no mundo, com o mundo, aprendemos com as experiências de conviver socialmente (Homo socius), com a arte, com a cultura (Homo

ludens), com acontecimentos inesperados, com fatalidades (Homo demens), sendo formas igualmente importantes de conhecimento a serem experienciadas na vida.”

O sobrevoos que realizamos sobre os doze capítulos procura demonstrar o sentido plural da obra a qual, a partir do fenômeno corporeidade, abre-se para outros caminhos além da própria Fenomenologia, numa experiência ousada, porque exige superação de preconceitos sobre o que é científico e quais suas delimitações, mas necessária, salientando a necessidade de, na educação, buscarmos pontos de aproximação com várias outras interpretações sobre vida, corpo e existência.

O parágrafo anterior justifica as epígrafes por nós registradas no início deste texto, pois é a existência que nos possibilitará ver o mundo diferente e é o fenômeno corporeidade em sua facticidade que propiciará entender pensamentos que nos distinguem e ao mesmo tempo nos unem.

Ainda uma consideração necessária. É a partir, especialmente, do século XIX que encontramos muitos marcos teóricos preocupados com a situação do sentido humano no homem. Assim, vários filósofos propuseram teorias para a superação do paradigma cartesiano, na ciência e na educação. Está mais que no momento de lutarmos para uma conversa entre essas teorias, onde elas deixem de ser dogmas e passem a ser tratadas como possibilidades de interpretação e de ação para a melhoria da qualidade de vida humana, tanto no sentido individual quanto no coletivo.

Mais uma vez ressaltamos nosso privilégio, pelos 30 anos do NUCORPO e pela experiência vivida nesse tempo no contato com colegas do Brasil todo que lutam para o entendimento de uma existência digna do ser humano, especialmente em momentos de obscurantismo que assolam nosso país nos dias atuais.

Piracicaba/SP, outono de 2024.

Regina Simões
Wagner Wey Moreira

CORPOREIDADE PRESENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Wagner Wey Moreira
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do
Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM)
Bolsa Produtividade em Educação - CNPQ

Alexandre Magno Guimarães
Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Tocantis
(UFT)

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta “profundidade” quanto um tratado de filosofia.

(Merleau-Ponty, 2011, p.19)

*Não basta mais denunciar. Doravante precisamos enunciar.
Não basta relembrar a urgência. É preciso também saber começar, e começar por definir as vias capazes de conduzir à Via.*

(Morin, 2013, p. 45)

Introdução

O texto, aqui grafado, é resultado de uma reflexão sobre a possibilidade da inserção do tema corporeidade nos cursos de formação de professores, ou seja, nas licenciaturas de forma geral. Claro está que não se trata de uma pesquisa de campo, considerando que não foram pesquisadas as estruturas curriculares desses cursos, mas sim uma proposta no sentido de superação do paradigma newtoniano-cartesiano, ainda presente de forma hegemônica na educação escolarizada brasileira.

O tema corporeidade exige a presença de todo o corpo no processo educacional, rompendo centrar o ato educativo apenas na cabeça do aluno, e neste, o sentido da excessiva valorização de uma aprendizagem meramente conceitual, lógica e racional.

O suporte para este ensaio, em termos de justificativa teórica, centra-se prioritariamente em duas abordagens: a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e a complexidade de Edgar Morin. Outros autores são mencionados, mas todos têm em comum marcar suas produções recorrendo aos dois pensadores referidos anteriormente.

As afirmações até aqui apresentadas não indicam, como é óbvio, a falta de teorias e de propostas pedagógicas no interior da formação de professores. Elas existem, e algumas com bastante pertinência, também colaborando para a mudança do quadro geral denunciado anteriormente. Assim, as opções aqui presentes podem ser consideradas como contribuintes com as já existentes na trilha das mudanças na educação formal escolar.

Também é importante mencionar que a nossa presença nos trinta anos de história do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO), transpira nas letras dos argumentos aqui estruturados, pois várias afirmações foram frutos de pesquisas realizadas pelo grupo neste tempo de existência.

Formação de professores: corporeidade e fenomenologia

Partimos do princípio de que a formação de professores, para sua ação pedagógica na escola, deve estar centrada no entendimento de uma educação de corpo inteiro. Aqui, há um alerta de Merleau-Ponty (2011, p.143): “[...] meu corpo inteiro não é para mim uma reunião de órgãos justapostos no espaço. Eu o tenho em uma posse indivisa [...]”.

Assim, de pouco serve o aprimoramento de propostas pedagógicas se elas partirem da junção das partes para se compreender o todo. Por exemplo, se nos primeiros graus de escolarização apenas brincarmos de conhecer o corpo com o refrão “cabeça, tronco, pernas e pés”, e nos graus mais adiantados da escola ensinarmos que somos uma estrutura de órgãos, de músculos e de ossos, não chegamos ao entendimento e à vivência da corporeidade. Vejam bem, não estamos negando a importância de se conhecer tudo isto, mas,

se não juntarmos às nossas preocupações as possibilidades da subjetividade do aprendizado, bem como do princípio da unidade corpórea, difícil se dará a incorporação do conhecimento.

Um corpo que aprende está em constante movimentação e esta é ao mesmo tempo concreta e abstrata. Mais uma vez recorremos a Merleau-Ponty (2011, p. 174):

Pois se são possíveis movimentos “abstratos”, nos quais existem consciência do ponto de partida e consciência do ponto de chegada, é preciso que em cada momento de nossa vida saibamos onde está nosso corpo sem precisar procurá-lo como procuramos um objeto removido durante nossa ausência, é preciso portanto que até mesmo os movimentos “automáticos” se anunciem à consciência, quer dizer, que nunca existam movimentos em si em nosso corpo.

Também é oportuno lembrar que para esse autor, consciência não é um componente apenas da mente ou da cognição, mas sim, um estado de alerta corporal que desenvolve ao mesmo tempo: o conhecimento de si, o conhecimento dos outros e o conhecimento das coisas ou do mundo. Esse autor ainda nos lembra que o ato de conhecer exige uma integração entre vários fatores, apresentando alguns desses aspectos:

[...] a vida da consciência – vida da cognoscente, vida do desejo ou vida perceptiva – é sustentada por um “arco intencional” que projeta em torno de nós nosso passado, nosso futuro, nosso meio humano, nossa situação física, nossa situação ideológica, nossa situação moral, ou antes que faz com que estejamos situados sob todos esses aspectos. É esse arco intencional que faz a unidade entre os sentidos, a unidade entre os sentidos e a inteligência, a unidade entre a sensibilidade e a motricidade (Merleau-Ponty, 2011, p. 190)

Por essa argumentação inicial, vê-se a necessidade de se repensar nosso entendimento de educação e de aprendizagem, superando a valorização excessiva de informações apenas para a cabeça do aluno, da lógica racionalista, do desenvolvimento de conteúdos tremendamente fracionados.

Da mesma forma que necessitamos libertar o corpo do aluno da docilidade histórica imposta pela educação escolar, impedindo que o mesmo se movimente em aula. Se ainda estamos pensando o corpo como máquina, valor este presente nas ações pedagógicas do século XX e também neste século, vamos apenas formatar o corpo para sua utilidade ao sistema econômico vigente. Consequência:

A partir daí, corpo passa a ser, ele próprio, currículo na medida em que a docilidade dos corpos se constrói por meio dos processos educativos, inclusive da escola típica do século XX, organizada a partir dos princípios da administração taylorista, tanto do ponto de vista da administração quanto no âmbito do currículo. A disciplina considerada natural ao longo do século passado previa a organização do espaço da sala de aula disposta em filas, a partir de um padrão linear de uma carteira após a outra (Nóbrega, 2014, p. 64).

Outro autor a se preocupar com a ausência de movimento e a docilidade do corpo dos alunos, faz, desde o século passado, críticas e advertências da forma de como se constituiu e como se apresenta ainda a vida no interior da sala de aula. Freire (2013, p.114) mostra isso: “O corpo acaba por ser como o poder: imóvel, conservador, rígido, tenso, asséptico e frio.”

Interessante, e ao mesmo tempo preocupante, a metáfora criada por esse autor:

Métodos de confinamento e engorda. Aplicáveis indiferentemente a porcos, vacas, galinhas e homens. Atesta-o a metodologia do traseiro, a mais cruel e frequente nas nossas escolas. Crianças confinadas em salas e carteiras, mais imóveis que os bichos que já mencionei. Como se, para aprender, fosse necessário o contato permanente do traseiro com a carteira. (Freire, 2013, p. 114).

Movimentar-se é condição essencial para o educar-se. Tanto na formação de professores nos cursos de licenciatura, quanto na ação desses mesmos docentes em sala de aula, há a necessidade de deixarmos claro a importância do movimento corporal para a aprendizagem discente. Toda aprendizagem, para ser significativa, deve ser incorporada e não apenas memorizada. Historicamente temos cometido um erro em nossa ação pedagógica, pois esta nos levou a acreditar que poderíamos aprender mesmo com a ausência do corpo e da motricidade no processo educativo. Acreditamos que a cognição é quem comandava o corpo.

A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo (Nóbrega, 2016, p. 104).

Diz mais a autora, deixando claro a importância do movimento e do sentido de corpo que devemos ter na ação pedagógica na escola: “Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é [...] compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas.” E ainda: “Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar, etc..., são produções do sujeito humano que é corpo.” (Nóbrega, 2016, p. 111). As realizações humanas só são viáveis porque somos corpo.

Ao valorizarmos a corporeidade que se explicita pela motricidade em movimento, talvez possamos combater o sentido de uma educação racionalista, cientificista, na qual o corpo é dócil e destinado a uma formação que o leva a exercer a função técnica, ao patamar de especialista, e com isto o único destinado a resolver os problemas sociais. Como essa missão é impossível pela carga que representa, consagra-se

[...] a arma poderosa da dominação. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para, simplesmente, poder ser. Interposta entre nós e nossas experiências, esses discursos competentes têm a finalidade de fazer-me considerar minha própria vida como desprovida de sentido, enquanto não for obediente aos cânones do “progresso científico” que me dirá como ver, tocar, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver (Chauí, 1986, p.58).

Necessitamos, a partir do entendimento sobre corporeidade, deixar de viver o corpo distraidamente, mesmo porque se isto continuar a acontecer não assumimos responsabilidades sociais em nenhum momento de nossa vida.

Moreira et al. (2006, p.149) referindo-se a trabalho de Santin (2005) deixa claro que até o início do século atual, “[...] as ciências modernas não se preocuparam diretamente com o corpo, pois transferiram para os homens os resultados obtidos em estudos desenvolvidos nos animais”, indo além afirmando “[...] que a medicina mostra que o corpo humano é visualizado dentro dos princípios da química. Assim, o corpo humano não passaria de uma máquina com reações químicas.” Denunciar isto não significa deixar de reconhecer os avanços conseguidos pela ciência, mas, fica claro que nesta trilha, será impossível acessar o sentido da corporeidade.

Voltando a enfatizar que, para o estudo e o entendimento da corporeidade a ser trabalhada nos cursos de licenciatura, há que se preocupar com o

conhecimento a respeito da motricidade como um importante saber centrado no corpo inteiro. Para tanto, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a partir do ano de 2001, implementou nos currículos dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Relações Internacionais, Turismo, História, Geografia, Ciências Sociais, o ensino de disciplinas sobre Motricidade Humana, mostrando isso ser possível. (Kolyniak Filho, 2009).

Também por esses motivos, entendemos a necessidade de expressões como Motricidade e Corporeidade estarem presentes nas licenciaturas, em especial na de Educação Física, nas quais o fenômeno esportivo é muito trabalhado, porque:

Mais importante para este momento é ressignificar o entendimento e a vivência do jogo e do esporte. Menos preocupante é definir marcos conceituais dessas áreas, mesmo porque acreditamos que a produção de conhecimento para o ser humano deve estar centrada na vivência desse ser, colaborando mais para a aprendizagem de atitudes éticas que técnicas, mais para a busca de encontros apesar de tantos desencontros pela vida. Jogar e praticar esportes demanda técnica, eficiência, imaginação, comunhão, emoção, objetividade, subjetividade, envolvimento, amor e responsabilidade, elementos que vão muito além da racionalização na produção de conhecimento ou na elaboração de pesquisas científicas. (Campos; Moreira, 2017, p. 228-253).

Vamos mais longe, afirmando que também os cursos de Bacharelado em Educação Física devem se apropriar do sentido e da atitude de corporeidade. Estamos convictos de que “A principal ação na área da Educação Física é pedagógica, e o principal objetivo dela é formar professores e profissionais que conheçam e saibam orientar a prática de exercícios físicos sistematizados, vivenciados com regularidade, controle e intencionalidade.” (Moreira; Simões, 2016, p.145).

Temos que nos conscientizar, como afirmam esses autores de que:

O entendimento da corporeidade leva o aluno dessa área a não considerar apenas o aspecto físico do corpo, destinando parte de sua preocupação com esse corpo que se movimenta às questões de ordem social, política, religiosa e econômica, compreendendo, assim, que a corporeidade não pode ser analisada apenas da perspectiva individual e atrelada aos padrões das ciências experimentais (Moreira; Simões, p. 145).

Outro argumento importante na relação formação de licenciados e as ocupações com corporeidade e motricidade, está no fato de que para a fenome-

nologia, como afirma Rezende (1990, p.46) “[...] a educação nos parece, desde logo, como sendo o fenômeno de aprendizagem da cultura.” Se formos então para a educação escolarizada, mister se faz considerar não apenas o sentido da hominização, importante claro, mas não suficiente, como alvo do processo educacional. Há que se ter também como prioridade o enfoque da humanização, pois é por aqui que “[...] a aprendizagem se torna historicamente possível.” (Rezende, 1990, p.47).

Ao definirmos como meta uma aprendizagem humana e humanizante, via fenomenologia, temos que redefinir alguns pressupostos, como o de não nos preocuparmos apenas com a forma de comportamento dos discentes. Assim, importante a preocupação de Rezende (1990, p. 48), quando este critica pressupostos produzidos em estudos de comportamentos animais e estes levados para serem verdadeiros em relação aos humanos.

É verdade que o homem também pode ser adestrado, amestrado, treinado, domesticado. Mas isto não é aprendizagem, ou, ao menos, não é aprendizagem humana. Ao contrário, tanto psicológica como sociologicamente, quando isto acontece assistimos a um processo de regressão, como fator de desumanização e alienação.

Diz mais esse autor, referindo-se ao pensamento de Merleau-Ponty:

Merleau-Ponty trata desse problema em seu livro *A estrutura do comportamento*. Sua primeira observação de natureza propriamente filosófica é que em vez de falarmos do “comportamento” (*behaviour*) deveríamos falar de existência. Em rigor de termos, o homem não se comporta mas existe, e quando apenas “se comporta” é porque ainda não cedeu à ordem propriamente humana da existência, e da existência simbólica (Rezende, 1990, p. 48).

Mais uma vez fica patente a necessidade da formação de professores ser ressignificada. Não é função da escola e das propostas pedagógicas produzidas em seu interior proclamar e exigir comportamento dos alunos. A escola deve ser um lugar que favoreça aspectos da reflexão e vivência dos seres humanos, considerando que “Em sua complexidade estrutural, o homem é fisiológico, biológico, psicológico, antropológico.” No entanto, “a fisiologia do homem não é a mesma dos outros corpos; sua biologia não é a mesma dos outros seres vivos; sua psicologia não é a mesma dos animais superiores. É tudo isso que está presente na noção fenomenológica do corpo-sujeito.” (Rezende, 1990, p. 48).

Levando em consideração o que foi demonstrado anteriormente, é necessária uma educação de corpo inteiro, razão de termos como corporeidade e motricidade estarem presentes na formação de professores que se preocupam com o humano no homem.

Formação de professores: corporeidade e teoria da complexidade

Optamos, neste momento do texto, pela utilização de escritos de Edgar Morin mais relacionados às questões educacionais, não para discutir os pressupostos da Teoria da Complexidade, e sim, para desenvolvermos argumentos que julgamos ausentes hoje na função pedagógica de professores nas escolas. Isto não significa colocar nos ombros dos docentes a responsabilidade dessa falta, mesmo porque, provavelmente, o que aqui registramos não esteve na preocupação dos cursos de licenciatura quando da formação docente.

Morin (1998, p. 35) afirma que os humanos possuem duas linguagens: “uma, racional, empírica, prática, técnica e outra, simbólica, mítica, mágica.” Aqui já está a nossa primeira indagação: no ensino formal, desenvolvido no interior das escolas, essas linguagens foram trabalhadas com a mesma importância e seriedade? A resposta para essa questão só pode ser não, e nem necessitamos de pesquisas para essa comprovação. Ao analisarmos as propostas curriculares escolares, em todos os níveis de escolarização, desde a Educação Fundamental até a Universitária, vemos a predominância da primeira linguagem. Aliás, em quase a totalidade do tempo da presença discente nas escolas, salvo em alguns cursos específicos, a segunda linguagem não aparece.

Quais as características dessas linguagens? Morin (1998, p. 35) nos informa:

A primeira tende a precisar, denotar, definir, apoia-se sobre a lógica e ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdade da subjetividade.

Falta-nos, na educação escolar, o hábito de segunda linguagem, cada vez mais ausente das preocupações presentes em reformulações curriculares, e no Brasil, ainda mais no tempo presente. Houve época em que parte dessa linguagem podia ser encontrada nas escolas. Hoje, as preocupações com o estado poético na formação de professores e no dia a dia do discente na escola, não se apresentam.

O estado poético pode ser produzido pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pelo poema. Fernando Pessoa dizia que, em cada um de nós, há dois seres. O primeiro, o verdadeiro, é o dos nossos sonhos, que nasce na infância e que continua pela vida toda. O segundo ser, o falso, é o das aparências, de nossos discursos, atos, gestos (Morin, 1998, p. 36).

Talvez, por abandonarmos o estado poético, temos hoje em nossas escolas o trato de muitos conhecimentos, os quais, pelo desenvolvimento tecnológico atual, são produzidos em grande escala e de forma frenética, mas de pouca sabedoria. Não estamos sendo capazes de transformar o conhecer em saber, mesmo porque não dispomos de tempo para saborear o apreendido. Melhor dizendo nas palavras de Morin (1998, p. 48): “O mundo ocidental inventou um modelo prometeico de dominação, de conquista da natureza, que afasta qualquer ideia de sabedoria.”

Também é interessante notar nossa ideia de conhecimento. Ela está sempre associada à produção científica, o que não deveria ser um problema. Mas como vemos essa relação conhecimento/ciência. “As ciências produziram ganhos prodigiosos de conhecimento que, no entanto, se traduzem em ganhos de ignorância.” De onde vem esse acúmulo de ignorância? Da “incapacidade de contextualizar, de religar o que está separado, impossibilidade de compreender os fenômenos globais, planetários.” (Morin, 2011, p. 24).

Se considerarmos que a argumentação anterior tem como pressupostos problemas filosóficos, Morin (2011, p. 25) indica que os mesmos necessitam de reflexão, o que é impossível pelos valores encontrados nos conhecimentos transmitidos na escola, pois: “O pensamento racionalizador, quantificador, fundado no cálculo e que se reduz ao econômico é incapaz de conhecer o que o cálculo ignora, ou seja, a vida, os sentimentos, a alma, nossos problemas humanos.”

Mais uma pergunta pode ser posta neste momento: Se os argumentos levantados já foram identificados e clamam por mudanças, por que isto não ocorre? O próprio Morin (2011, p. 181) nos oferece a dificuldade de se iniciar uma reação a tudo isto:

Os vícios do pensamento dominante (formado por um sistema de ensino que pratica a compartimentalização do saber em disciplinas isoladas e que não opera exceto por disjunção ou redução) conduziram à incapacidade de reconhecer e de conceber o complexo (os aspectos múltiplos)

tiplos e opostos de um mesmo fenômeno), à incapacidade de tratar o fundamental e o global, ou seja, de tratar os problemas vitais e mortais de cada um e de todos.

Este autor ainda apresenta uma visão que pode ser considerada otimista para a saída desta trilha, se escolhermos a trilha mais adequada: retirarmo-nos da que leva rumo ao abismo e adentrarmos na que propicia a metamorfose. “[...] os processos metamórficos são igualmente múltiplos do lado das ciências, das técnicas, da biologia, da comunicação...”. Argumenta mais: “As trocas de civilização estimulam as simbioses; as diversas mestiçagens se multiplicam e, por toda parte, manifestam-se as aspirações a outra civilização, a outra vida.” (Morin, 2011, p. 189).

Por outro lado, Morin (2001, p. 41) demonstra a importância da contribuição das ciências humanas para alterar o quadro dos problemas até aqui revelados, mas, mesmo estas devem ser revistas porque “são as ciências humanas que, no momento atual, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartimentadas.” E alerta: “Tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem. Assim, Lévi-Strauss acreditava que o fim das ciências humanas não é revelar o homem, mas dissolvê-lo em estruturas.”

Temos que centrar esforços para a superação dos atrasos presentes na forma de pensarmos e materializarmos o ensino disciplinar nas escolas. Aqui também vale a necessidade da argumentação desenvolvida no item anterior, buscando uma educação e uma aprendizagem que seja de corpo inteiro, impossível no paradigma disciplinar.

Infelizmente, a revolução das recomposições multidisciplinares está longe de ser generalizada e, em muitos setores, sequer teve início, notadamente no que concerne ao ser humano, vítima da grande disjunção natureza/cultura, animalidade/humanidade, sempre desmembrado entre sua natureza de ser vivo, estudada pela biologia, e sua natureza física e social, estudada pelas ciências humanas (Morin, 2011, p. 31).

Uma das publicações deste autor que deveria ser trabalhada nos cursos de graduação na formação de professores, considerando tratar-se de um projeto financiado pela UNESCO e tem como alvo qualificar a ação docente, é “Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.” Nesta obra constam capítulos com provocações interessantes, dentre os quais: cegueiras do conhecimento;

princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; enfrentar as incertezas; a ética do gênero humano (Morin, 2000).

No desenvolvimento de sua tese sobre a complexidade humana e o estudo desta, argumenta que “a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis.” (Morin, 2000, p.61).

A partir disto, nova pergunta: em qual disciplina curricular essa temática é trabalhada no interior da escola, seja qual for o grau de escolarização? Mais ainda, o autor argumenta que a educação deve ter como uma de suas principais funções o ensino da ética da compreensão. “Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas.” (Morin, 2000, p.100).

Apesar de toda essa argumentação, constatamos que o paradigma ainda vigente na educação e na aprendizagem é o cartesiano, o qual separa o sujeito e o objeto. Como consequência temos de um lado a pesquisa reflexiva tratada pela filosofia, e por outro, a pesquisa objetiva sob o controle da ciência. “Essa dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: Sujeito/Objeto; Alma/Corpo; Qualidade/Quantidade; Finalidade/Causalidade; Sentimento/Razão; Liberdade/Determinismo; Existência/Essência.” (Morin, 2000, p. 26).

Toda essa exposição de ideias, princípios e valores deveriam estar presentes nos cursos de licenciatura, como mais um esforço na busca de superação dos equívocos da educação formal atual. Com isto poder-se-ia capacitar professores, por meio de reflexões contínuas em sua formação, propiciando a possibilidade de superar o paradigma cartesiano e implantando valores do pensamento complexo.

Considerações finais

Dissemos na Introdução deste escrito que nos trinta anos de história do NUCORPO exercitamos argumentos e valores com os quais comungamos. E, especialmente, no que tange ao tema e ao fenômeno corporeidade.

Daí a razão de sempre afirmarmos que corporeidade não é um conceito, e sim atitude perante valores, neste nosso caso, valores relacionados à educação e à aprendizagem. Daí a necessidade de explicitar, mais uma vez:

Corporeidade é existencialidade na busca de compromissos com a cidadania, com a liberdade de pensar e de agir, consciente dos limites desse pensar e desse agir. [...]

Corporeidade é incorporar signos, símbolos, prazeres, necessidades, através de atos ousados ou através de recuos necessários sem achar que um nega o outro.

Corporeidade é tema de discussões científicas, realizadas com radicalidade, com rigor e de forma contextualizada, mas sem separar o corpo em partes para depois juntá-las; sem manipular pessoas para depois pedir desculpas; sem criar prosélitos para depois deixá-los a ver navios; sem transformar teorias em dogmas, pois, enquanto aquelas são abertas e passíveis de reformulações, estes são sinônimos de regras imutáveis a serem seguidas, justificando tudo, às vezes, até a ausência de corporeidade.

Corporeidade é sinal de presentidade no mundo. É sopro que virou verbo e encarnou-se. É a presença concreta da vida, fazendo história e cultura e ao mesmo tempo sendo modificada por essa história e por essa cultura. (Moreira, 2003, p. 148-149).

Nisto se explicitam os argumentos do presente texto, reflexivo, na esperança de suscitar atenção da importância da relação corporeidade, fenomenologia e complexidade no trato das questões relacionadas à educação e à aprendizagem, tanto na formação de professores em cursos de licenciatura, quanto na ação desses mestres em sala de aula.

Referências

CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de; MOREIRA, Wagner Wey. Jogo/esporte no corpo/corporeidade: corpo/corporeidade no jogo/esporte. In: NOBREGA, Terezinha Petrucia; MOREIRA, Wagner Wey (Org.) **Ser professor(as) universitário(a):** o sensível, o inteligível e a motricidade. Natal: Editora UFRN, 2017, p. 228-253.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **Educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 54-61.

FREIRE, João B. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render rmais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wagner Wey (Org) **Educação Física e esportes:** perspectivas para o século XXI. 17 ed. Campinas: Papyrus, 2013, p. 109-122.

KOLYNIAC FILHO, Carol. A motricidade humana no projeto político-pedagógi-

co do departamento de Educação Física e esportes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: GENÚ, Marta; SIMÕES, Regina; MOREIRA, Wagner W; OLIVEIRA, Ana Irene A. (Orgs) **Motricidade Humana: uma metaciência?** Belém: Eduepa, 2009, p. 155-166.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, Wagner Wey. **Croniquetas: um retrato 3 x 4**. Piracicaba: Ed. Unimep, 2003.

MOREIRA, Wagner Wey *et al.* Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender a viver. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.) **Século XXI: a era do corpo ativo**, Campinas: Papirus, 2006, p. 137-154.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação Física, esporte e corporeidade: associação indispensável. In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma (Org) **Educação física e esportes no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016, p. 133-149.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NÓBREGA, Maria Luiza Sarinha da. O corpo como sede de signos e significado. In: FABRIN, Filomena de C. S; NÓBREGA, Maria L. S.da; TODARO, Mônica de A; (Org.) **Corpo e educação: desafios e possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p.59-86.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades...** inspirações Merleau-Pontianas, Natal: IFRN, 2016.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

SANTIN, Silvino. Perspectivas da visão da corporeidade. *In*: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.) **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. 12 ed. Campinas: Papirus, 2005, p. 51-69.

CORPOREIDADE NA LICENCIATURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: muito mais que movimento

Aline Dessupoio Chaves
Departamento de Ciências do Esporte da Universidade Federal do Triângulo
Mineiro (DCEs/UFTM)

Michele Viviene Carbinatto
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo
(EEFE/USP)

No outono de 2019, tempo não tão distante, mas anterior ao período pandêmico que ainda vivemos, escolares dariam o primeiro passo para a sua apresentação na tradicional Festa Junina. Recebem, com animação, a proposta advinda da professora de Educação Física: faremos o pau-de-fitas. Todos se levantam e se posicionam. Agarram com alegria cada cor, saltitam e mexem os braços com euforia. Então, a professora caminha em minha direção. Ao pé do meu ouvido, pede que eu me retire com a aluna que acompanho, pois ela atrapalharia o desempenho da classe. Incrédula, fico imóvel. Respiro fundo, não soltei a mão dela. Ela não soltou a fita. Mirei a professora e confirmei que lá estaríamos. Seguimos por dias de justificativas, exemplificações e a confirmação de que ela, com síndrome de Down, teria condições e deveria ser incluída. Em pleno século XXI. Em um ambiente escolar. Em um projeto de Educação Física. A que devemos tanta ignorância? Sim, talvez ao corpo... e a noção ainda peculiar de sua mecanização e padronização tão premente em nossa sociedade.

Michele Viviene Carbinatto
Crônica inspirada em fatos reais

Iniciamos nosso texto com uma crônica para ilustrar uma situação da vida real. Ainda que instigadas pelo simbolismo poético, intuímos um movimento de empatia para explicar o que este texto propõe: Como pensamos o corpo na Educação Física?

Esta prerrogativa revela um ponto crucial neste debate: a confirmação dos paradigmas como balizadores dos processos constitutivos da Educação Física (EF). O dinamismo revelado no conceito de corpo e sua função na sociedade confirmam esse alerta.

No decorrer da implantação da EF como disciplina escolar, os documentos receberam influências de discursos ideológicos hegemônicos, ao que poderíamos indicar coloniais (europeus e, posteriormente, americanos). Logo, a EF na escola se constituiu com objetivos que foram se diversificando, mas não sendo excluídos: higienista, militarista, pedagógico e esportivista. Demarcaram-se privilégios de um sobre outros, mas sem ignorar benefícios doravante elencados à EF Escolar.

No âmbito higienista, discursos envoltos à saúde. Na perspectiva militar, a formação de jovens capazes de defender a pátria. Com intuito pedagógico, sua instrumentalização para apoio de outras disciplinas, como o português e a matemática. A premissa esportivista revelou a formação de atletas e as inferências políticas do sucesso esportivo (Bracht, 1999; Ghiraldelli Junior, 1991).

Historicidade sem linearidade: das relações corpo, da sociedade e das expectativas na Educação Física

Do ponto de vista histórico, demarca-se a Reforma Couto Ferraz (1851) como a que oficializou a obrigatoriedade da disciplina no ensino formal. Pautados nas premissas do Método Sueco, os discursos à saúde dos indivíduos demarcaram a inserção da ginástica (nome comumente utilizado como sinônimo dos movimentos sistematizados em geral) na escola.

Soares (2003) relembra que, na década de 1920, os discursos de médicos e educadores à EF escolar se sustentavam na disciplina como agentes de higiene e coesão social e colaborariam para minimizar problemas de saúde pública. Não nos surpreende, então, que a Educação Sanitária tenha influenciado modelos à EF escolar:

[...] para atingir este objetivo a escola era, periodicamente, chamada a oferecer sua colaboração para o sucesso de campanhas informativas que visavam ao combate de endemias e epidemias, como também para a difusão de meios de prevenção e preservação da saúde. Essa prática vem acontecendo ao longo dos anos e, atualmente, a escola ainda é alvo de campanhas informativas pautadas numa inabalável crença no poder modelador da educação e da escola que cria padrões de comportamento (Guimarães, 2009, p. 11-12).

O contexto da industrialização na história brasileira repercutiu no sistema escolar e, em paralelo, os programas da EF escolar preconizavam as posturas ortopédicas, com estímulo à formação de indivíduos fortes e aptos ao trabalho (Guedes, 1999). A escassez dos aspectos educacionais na EF escolar era evidente, mas sua importância conversava - sobremaneira - com interesses das mudanças no estilo de vida do campo para a cidade.

Neste íterim, as atividades da EF escolar foram elevadas a uma das medidas mais profiláticas para a manutenção de disciplina e hábitos de acordo com a vida urbana, em intenso processo de ampliação. Por essa razão não nos surpreende que, após mais de um século, questões posturais sejam sustentadas como conteúdos de aulas de EF escolar, a exemplo do Caderno Curricular do estado de São Paulo (2008). Tal fato confirma o que inicialmente alertamos: apesar de novas prerrogativas à EF escolar, as justificativas que foram delineadas ao longo da sua constituição prevaleceram (de forma mais ou menos direta; mais ou menos tímida).

Em 1937, o governo de Getúlio Vargas introduziu a EF na Constituição de 10 de novembro (artigos 127, 131, 132), defendendo-a no currículo escolar e valorando instituições que promovessem disciplina moral e adestramento físico para a preparação e cumprimento dos deveres com a economia (trabalho) e a defesa da nação (militarismo). O desenvolvimento do Brasil, na sua perspectiva industrial e urbana, trouxe a transição discursiva militar para mercadológica e a colaboração de força produtiva ao trabalho. A política trabalhista da Era Vargas substituiu o modelo agrário-exportador para o capitalismo urbano industrial. O corpo do trabalhador, notificado como de propriedade do empregador, deveria ter rendimento máximo para a produção. Controles sindicais e violação de direitos humanos eram recorrentes. Uma Educação Física, pautada em controle e disciplina, era requerida pela hegemonia política.

O período da ditadura militar no Brasil enfatizou para a EF a perspectiva militarista. A relação entre o predomínio esportivo e o inconsciente popular da direta alusão à supremacia política permeou tal momento histórico. Movimentos da ginástica de grande área, apresentados em estádios de futebol, como o Pacaembu, passaram a referenciar os militares. O que antes eram movimentos calistênicos que mostravam o adestramento físico e a saúde dos praticantes, passou a – também – mostrar o controle e reverência à ditadura. Não por menos, quando do retorno da democracia, as manifestações de ginástica de grande área foram evitadas e, paulatinamente, excluídas de calendários de federações e instituições.

Ademais, acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e o Departamento Federal de Educação Americana elevaram o valor do esporte nas premissas tecnicistas. A competição esportiva, desempenho do cidadão na aptidão física e a visibilidade que grandes eventos esportivos poderiam trazer ao Brasil tornou-se foco dos discursos (Oliveira, 2002). Destacou-se o Método Desportivo Generalizado de Auguste Listello que, de certa maneira, apresentou o esporte e o treinamento como elementos para as aulas de EF (Martinez, 2002). Creditava-se às conquistas dos atletas, o reconhecimento do Brasil como um país desenvolvido (Guedes, 1999).

Pertinente indicar que no governo Médici, em 1971 (Lei n. 5.672/71) realizou modificações no currículo escolar, inserindo a obrigatoriedade da EF, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Religião e Programa de Saúde (Aranha, 2006). Vê-se, ainda, a perspectiva da saúde na EF, em paralelo ao Programa de Saúde.

Pode-se afirmar que o debate e as intervenções de saúde, a partir de premissas e normativas sanitaristas e controles de diferentes ordens, foram salutares para o convencimento e a inclusão de uma disciplina exclusiva na escola (Góis Jr., Lovisolo, 2005; Soares, 1994). Ainda que atualizada em alguns conceitos – como o da saúde, por exemplo – a abordagem da EF escolar como ambiente básico à formação de hábitos de saúde para a idade adulta e a prevenção de doenças é confirmada por pesquisadores (Darido, 2001; Guedes, Guedes, 1995; Nahas, *et al*, 1995).

Evidências teóricas denotam a década de 80 como um marco para importantes reflexões à EF Escolar. Abordagem desenvolvimentista, construtivista, crítico-emancipatória ou crítico-superadora incutiram diálogos com áreas diver-

sas com um intuito de defendê-la no âmbito escolar. Recém-saída de um momento esportivista, no qual a formação de atleta e o uso do esporte como vitrine de políticos fora notado, pesquisadores da EF Escolar advertiram e retomaram seus benefícios a contextos mais amplos. Em comum acordo, ainda que por diferentes lentes, tais abordagens defendiam a prática e o movimentar-se para todos como direcionamento base da EF na escola.

Créditos do movimento ao desenvolvimento motor, à emancipação, ao movimentar-se com mais significado ao sujeito, a preocupação com o “se movimentar” se fez salutar. Do ponto de vista histórico, ainda que se tentasse suplantat discursos um dos outros, Silva (2013) argumenta que as abordagens poderiam ser entendidas como complementares. Ademais, ainda que com diferentes focos, convergem na recorrência temática do movimentar-se (Guedes, 1999).

Pronunciamentos biodinâmicos, em paralelo aos discursos epidemiológicos – por exemplo – trouxeram à tona a relação entre condicionamento físico e a prevenção de doenças não-transmissíveis (hipertensão arterial, diabetes, obesidade, dentre outras). Frisamos, aqui, a abordagem da “Saúde Renovada” na EF escolar. Não obstante, favoreceu a relação mercado/consumo na saúde.

Pelo viés biologicista de pensar a EF, sobretudo influenciados pelas verbas de pesquisa para o rendimento esportivo (Darido, 2003), laboratórios de avaliação física, fisiologia do exercício foram instalados e, apesar de não se voltarem aos estudos escolares, interferiram em tal disciplina. Incutiram a superação de modelos tradicionais (higiênicos e eugênicos) em prol de abordagens pedagógicas da EF na área da saúde. Teve, portanto, seu mérito.

Porém, respaldados nos currículos tradicionais, o ensino na EF escolar, comumente, não era centrado no aluno. Este, apenas executava as prescrições que lhes eram dadas pelos professores. Os objetivos específicos indicavam avaliações por meio de um planejamento sequencial e progressivo do ensino. Havia uma reprodução da prática, o aluno, por exemplo, correrá, será pesado e medido, sem precisar refletir, criticar, compreender o porquê o faz.

Adicionalmente, discursos mercantis sobre a lapidação do corpo adentraram no referido componente curricular. Esmiuça-se a resistência localizada e sua relação quantitativa de medidas. Em alguns segmentos corporais, a sua diminuição. Em outras, quanto maior, mais imponente. Movimenta-se como se estivesse “[...] forjando uma armadura de músculos e nervos [...]” (Lovisolo, 2000, p. 43).

Os valores hedonísticos recobertos a uma interpretação estetizante imediatista renegou à consciência, o sentido do esforço. E, aqui, mais uma incipiente discussão necessária e cabível ao professor na escola: o corpo belo, o corpo “instagramável” e o corpo real.

Como exemplo, propomos como possível intervenção a análise de duas músicas brasileiras sobre o conteúdo, que podem ser acopladas com conteúdos da expressividade, ginástica e/ou dança. Tiago Iorc¹ na música “Masculinidade”, revela como a mídia, o padrão feminino/masculino, os códigos corporais e de linguagem, opressão de vontades, desejos e interesses, o cancelamento interferem sobre a compreensão do ser homem, ser masculino. E, Anitta² com “*Girl from Rio*” ressignifica discussões sobre a criação do samba e a mulher brasileira, principalmente, a sexualização padronizada dos nossos corpos.

Documentos oficiais brasileiros: antagonismos entre estar e desaparecer

A Base Nacional Comum Curricular (2018) foi homologada em 20 de dezembro de 2017, inicialmente contemplando as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, homologou-se a versão para o Ensino Médio.

Em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014-2024), a BNCC prima pela pluralidade (global, regional, estadual e local), apesar de Rocha e Pereira (2016) indicarem a não necessidade do documento, uma vez que havia outros documentos competentes e a BNCC fora interpretada pelas autoras como “prática de controle e tentativa de homogeneidade [...] vinculada a políticas de avaliação; instrumento de regulação; reprodução da experiência internacional” (p. 224). Ainda, as autoras salientam que grande parte dos educadores se posicionaram contra sua elaboração e implantação.

A BNCC prima por 10 competências gerais para uma transformação na educação, a saber: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.

1 Sugerimos ouvir a música com o vídeo de divulgação da mesma, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=V5GUxQC8rl4&list=RD5ggZ9jIHnr8&index=27>

2 Sugerimos ouvir a música com o vídeo de divulgação da mesma, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CuyTC8FLICY>

Outrossim, a BNCC contempla as seguintes áreas do conhecimento: Línguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física) Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História), Religião, Matemática (Brasil, 2018). O componente curricular de Educação Física situa-se na área de Línguagens, isso justificado por:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2018, p. 214).

No documento encontra-se a seguinte explanação sobre a Educação Física (Brasil, 2018, p. 213):

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orientam as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

Por fim, essa disciplina tematiza as práticas corporais, sendo dessa forma constituída por seis (6) unidades temáticas, a saber: 1. brincadeiras e jogos, 2. esportes, 3. ginástica, 4. danças, 5. lutas e 6. práticas corporais de aventura. Explico que, nas aulas, as práticas corporais devem propiciar aos alunos a (re) construção dos conhecimentos a respeito de seus movimentos para ampliá-los, do cuidado de si e dos demais e o desenvolvimento da autonomia no sentido.

Mantovani (2021) no II Simpósio de Educação Física, Escola e Sociedade, realizado no dia 16 de outubro de 2021 pela Faculdade Phorte, instigou-nos

a pensar no movimento para além dos seus ajustes biomecânicos. O pesquisador apresentou-nos imagens de crianças soltando pipa, e nos questionou: Como problematizar o não dito na riqueza de nossas atuações para pensar as práticas corporais?

Imagem 1 - Meninos Soltando Pipas. Candido Portinari (1947).



Fonte: Google Imagens

“Soltar pipa” como um dos conteúdos da EF escolar é quase inquestionável. Mas estaríamos propondo a vivência sem reflexão? Afinal, quem solta pipa? Quem tem acesso a essa prática? Como se dá esse acesso? Por que um ou outro grupo mais se aproxima de uma determinada prática corporal?

O projeto “Pipasgrafias³”, parceria entre a pedagoga Camila Regina e o cartógrafo Henrique Lima, confirmaram uma percepção comum a ambos: o aumento de pipas nos céus da periferia carioca durante a pandemia COVID-19. Logo, fundaram um acervo de multimídia com relatos em vídeos, texto e ilustração e um mapa interativo sobre a prática.

A pipa fora declarada como patrimônio imaterial do Rio de Janeiro em 2018 e, segundo Garcia (2020), revela uma arte e brincadeira marginalizada, pois frequentemente é produzida e representada nas periferias. Ora, pois, que incutimos possíveis discursos de práticas de resistências e que se apro-

3 Para saber mais acesse: @pipasgrafia e <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/06/30/pipas-grafia-cartografia-afetiva-mapeia-soltura-de-pipas-rio-de-janeiro/>

ximam, por exemplo, dos discursos emancipatórios e decoloniais, em voga nas teorias atuais.

O corpo em movimento não é, apenas, uma lógica mecânica. Soltar a pipa não é, tão somente, levantar os braços em diagonal num vai-e-vem com as respostas do vento, mas uma construção social. Por vezes, a tessitura pai-filho, a valorização do saber popular, o reconhecimento das habilidades do aluno para dentro da escola. E, aqui, as salutares reflexões: quais situações estamos problematizando ao abordar o conteúdo? Estamos reproduzindo lógicas hegemônicas? Quais textos corporais estamos construindo para pensarmos identidades? Étnico-raciais, gênero, dentre outros? Quais conhecimentos estamos produzindo a partir dos trabalhos das práticas corporais na disciplina de EF na escola? Quais transformações estamos viabilizando?

Apesar da potência educativa que aludimos à EF escolar, notamos paradoxos nos últimos documentos oficiais brasileiros. No Guia de Atividade Física para a população brasileira (Brasil, 2021), há o interesse da AF em resgatar e manter vivos diversos aspectos da cultura local e incluem movimentos populares, sociais e culturais como possibilidade. Independente de faixa etária e acometimento, todos podem se beneficiar com o aumento da atividade física e a redução do comportamento sedentário. Crianças, adolescentes, adultos, idosos, mulheres grávidas, pessoas com doenças crônicas ou com deficiências recebem alerta sobre frequência e intensidade de atividade física necessária.

No item EF escolar, enfatiza-se a adoção de estratégias que mantenham os estudantes “[...] fisicamente ativos e participativos na maior parte da aula, por meio de práticas pedagógicas diversificadas, interativas, desafiadoras, que tragam satisfação e que estimulem a confiança e a autonomia dos estudantes” (Prista, 2010, p. 37), respeitem especificidades locais e regionais e incorporem temas transversais. Apesar de reconhecermos que as duas aulas de Educação Física semanal (ou as três preteridas no documento) não substituem a prática cotidiana do exercício, esporte, ginástica, dentre outros, mas afirmam a sua importância na instituição escolar.

Contrariamente, no dia 23 de setembro, foi publicada uma Medida Provisória 746/2016 que apresentou a Reforma do Ensino Médio. Nesta, retira-se a obrigatoriedade da Educação Física nesta etapa do ensino, fato efetivado no ano de escrita deste capítulo (2022).

Repensar o corpo para repensar o movimento: corporeidade em foco

Uma EF escolar voltada para a totalidade humana deveria voltar-se para uma ação por meio do corpo, corpo este entendido não somente em seu aspecto físico, mas também como construção social, cultural, político.

A escola, portanto, é um espaço fundamental para a construção de representações do corpo e dos valores que a ele são atribuídos. O grande desafio se faz no despertar um olhar crítico nos alunos para que se tornem capazes de construir suas crenças e ideias e que sejam responsáveis por suas atitudes e, por conseguinte, aprendam a respeitar e a aceitar a si e aos outros (Freire, 2012).

A aprendizagem mecânica de movimentos relacionados às atividades físicas, descontextualizada de uma experiência por meio das percepções e incorporação de gestos, não enriquece a corporeidade do vivente, já que “aprendemos um movimento ou adquirimos um hábito motor quando o corpo o incorporou a seu “mundo”, e realizar um movimento corporal é visar às coisas do mundo por meio do corpo, sem o intermédio de nenhuma representação” (Gonçalves, 1994, p. 67).

Por meio da corporeidade, entendemos as práticas corporais como movimento intencional de transcendência, levando em consideração que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe. O transcender da prática é a passagem do ser para o devir, é conhecer-se em seus limites e possibilidades e a partir disso buscar a superação, é vislumbrar-se na sua singularidade, compreender-se em toda sua plenitude, a partir de sua própria expressão, autoconhecendo-se, desfrutando de múltiplas experiências, de forma lúdica, criativa, desejada!

Logo, a linguagem da ação não é a linguagem do simples movimento, mas sim visualiza a formação de todo o ser humano. O professor de EF passa a ser mediador da prática, incentivando e dando voz para que o praticante sugira, interfira e se forme autônomo nos conhecimentos da prática. Quantas vezes não indicamos aos alunos que façam alongamentos e ao observarmos a turma notamos os mesmos conjuntos de 5 exercícios (do Fundamental ao Médio). Tais exercícios podem ser efetivos, mas qual o efetivo repertório que estamos, de fato, ensinando?

Afinal, não é apenas equilibrar-se em uma trave de equilíbrio ou em cima

de cadeiras. É aprender a cair. Não é apenas arremessar uma bola no alvo, é reconhecer força, intensidade e direção. É celebrar a conclusão de um desafio. Não é apenas um apoio invertido no solo, é identificar aspectos da capoeira e da ginástica. Não é apenas alternar braços para cima e para baixo à batida do atabaque, é assumir origens. É movimento não como instrumento, descarga elétrica, dispêndio de energia, mas movimento como intencionalidade, como ser-no-mundo.

Freire (2012) enfatiza que o processo de aprendizagem é um campo amplo de possibilidades de resgatar no ser humano a sensibilidade, a criatividade, o encontro consigo mesmo e com os outros. Outrossim, é indispensável perceber o aluno enquanto ser ativo e participante na edificação da sua corporeidade.

Advertimos, ainda, que assumimos que os movimentos dos conteúdos típicos da EF na escola deverão ser constantes, regulares e frequentes. Inclusive repetitivos. Mas, essa repetição de movimento deve ter um sentido. Suportados pela corporeidade, reconhecemos que o movimento é intencional e se manifesta em qualquer momento e a qualquer pessoa. A sua incorporação deve ser atenta e de gozo àquele que o realiza, pois busca-se a incorporação do movimento ao mundo-próprio (Patrício; Carbinatto, 2021). O que é “visto” é limitante. Há um processo de alteração interior que influencia o desenrolar da percepção do movimento, transcende o observável.

Portanto,

[...] realizar um movimento não é, pois, ser capaz de repetir gestos padronizados, mas ser capaz de apreender o entorno, o mundo humano. Realizar um movimento é realizar os projetos de nossa existência, é saber enquanto ser de potencialidades originais (Nóbrega, 2000, p. 60).

Retomamos, então, a crônica indicada no início do texto. Há indícios de que a percepção do corpo deficiente como insuficiente, o que “atrapalha”, o que deve ser “café-com-leite” e, por tal, não se enquadra em projetos da EF escolar que se pautam em ideais do corpo-máquina, em que eficiência e eficácia são acionadas ou do corpo-beleza-padrão, que pode ser visto e apreciado. Opcionamos que os projetos na EF escolar se voltem ao corpo enquanto corporeidade, no corpo real, possível e capaz. No corpo que joga, salta, pula, corre, ultrapassa e vibra, que retoma a essência efetiva das práticas corporais: a superação, a autossuperação e o autotendimento (Bento, 2013), sem métricas

que o compare – em primeira instância – aos outros..., mas consigo mesmo e sua capacidade.

Vale ressaltar que as experiências sensíveis e corporais não devem se restringir às aulas de EF na escola, ou seja, não se deve demarcar o espaço para o movimentar e o espaço para o pensar na escola. O discurso não pode ser de oposição, na quadra: “Corra! Salte! Mais rápido!”, enquanto na sala de aula: “Não corra! Silêncio! Desça daí!”

É preciso abandonar o pensamento de que o corpo e o movimento são contrários à problematização teórica e à elaboração conceitual no processo de escolarização. Pois, ao valorizar o “componente cognitivo” na inteligência do ser humano, entende-se que o corpo e seu potencial de movimento podem ser dispensados da análise. Entretanto, o foco na intencionalidade própria que cada sujeito tem ao realizar o movimento estaria associado às condutas e comportamentos cada vez mais inteligentes (Venâncio; Sanchez Neto, 2019).

Sendo assim, infelizmente, ainda atualmente, nossos corpos, que deveriam ter liberdade e tranquilidade para se descobrirem potentes, vão sendo silenciados e adormecidos, contrariando sua própria natureza (López-López; Galdino, 2020, p. 124).

A formação docente e a corporeidade invisível

Diante da relação entre a EF escolar e a corporeidade nos perguntamos como é o olhar do professor para o corpo de seus alunos em um sistema educacional nacional no qual o desejável é o corpo que se permite disciplinar, cujos movimentos devem ser previstos e permitidos.

Assim, esquece-se que o corpo do aluno tem vida, tem vontade, mas que se não for estimulado e potencializado, para e se silencia. Corpo esse que deveria ser entendido como local de construção de identidade, valores, afetividade, conhecimento, entre outros.

O professor deveria se preocupar menos com o conteúdo e mais com o ser humano a sua frente. Mas, como fazer isso se sua formação prioriza o contrário? O saber é muito mais importante do que o ser!

Não estamos dizendo que as disciplinas contidas nas matrizes curriculares não sejam importantes, mas a compreensão de corpo contida nos cursos de Educação Física não podem se limitar aos conteúdos.

É preciso que um novo olhar sobre o corpo seja concebido nos cursos de graduação, a fim de que não se despreze a experiência do corpo e se privilegie a ideia de corpo (Moreira; Simões; Porto, 2005).

Rodrigues e Couto (2020) apontam a importância de se trabalhar o tema Corporeidade em cursos de graduação, visto que os futuros profissionais de Educação Física, em especial os licenciados, assumem um lugar importante na reprodução dos discursos sobre o corpo e da forma como a EF é ensinada nas escolas. De modo que, refletir sobre ele e suas práticas torna-se uma possibilidade de romper com os padrões educacionais atuais.

Sabemos que o processo de adequação não é tão simples, pois não depende apenas de uma mudança da legislação, mas uma mudança de paradigma dos docentes que estão inseridos nos cursos de Licenciatura em EF.

A Resolução nº6 de dezembro de 2018, que institui as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, apenas em seu art. 10 cita sobre uma formação humanista, mas sem especificar o quanto de carga horária se destinaria cada tipo de formação citada abaixo:

Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área (Brasil, 2018).

Nesta perspectiva, a autonomia dada a cada instituição na construção de suas matrizes curriculares não garante que haverá uma resignificação do trato com o corpo que supere a abordagem do corpo máquina para assumir o entendimento do corpo existencial, histórico e cultural, reconhecendo a corporeidade, em um sentido amplo, de formação humana (Moreira, 2019).

O que se espera dos cursos de formação em EF é que possibilitem conhecimentos, atitudes e práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o desenvolvimento global do ser humano, superando as dualidades históricas e estabelecendo as conexões entre o homem e o meio em que vive de forma transformadora (Kunz, 2001).

Considerações finais

Sem a pretensão de apontar soluções, mas sim apresentar discussões, defendemos uma formação pautada numa perspectiva de ciência e de mundo, que seja complexa, holística, integral, regulada no ensino/aprendizagem de valores para a vida por meio das práticas corporais.

Ademais, é sempre importante ressaltar que: “[...] o delineamento de programas de Educação Física não pode alhear-se da criança e jovem a quem se destina, do seu meio e características específicas. Exige-se, pois, uma atitude mais multifacetada e coerente com o seu legado sociocultural” (Prista, 2010, p. 62).

Por fim, que os discentes dos cursos de graduação em EF tenham a possibilidade de estudarem sobre a temática corporeidade para que o conhecimento seja replicado nas escolas por meio de um olhar sensível e humano para o educando, de forma que proporcione uma vivência corporal não alienada de si e do mundo.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto: discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física / UNICAMP- Centro de Estudos Avançados, 2013.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.10, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: INEP, 2014-2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pne>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação superior (CES). Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. **Institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências**. Diário Oficial da União, p. 48-49, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n.1 (suplemento), p. 05-25, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, Ivanilda Maria. Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. **Holos**, Natal, v. 4, p. 148-157, 2012.

GARCIA, Cecília. ‘Pipasgrafia’: cartografia afetiva mapeia soltura de pipas no Rio de Janeiro. **Portal Aprendiz**. Publicado em 30 junh. 2020. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/06/30/pipasgrafia-cartografia-afetiva-mapeia-soltura-de-pipas-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **A educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1991.

GÓIS JR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo. R. A Educação Física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da Educação Física brasileira dos anos de 1930. **Rev Port Ciên Desp**, Porto, v. 5, n.3, p. 322-328, 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro P. Atividade física, aptidão física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v.1, n.1, p.18-35, 1995.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante Programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n.1, p. 10-15, jun. 1999.

GUIMARÃES, Claudia Cristina Pacifico A. Educação Física Escolar e Promoção da Saúde: uma pesquisa participante. 2009. 261f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física II**. Unijui: Ed. Unijui, 2001.

LÓPEZ-LÓPEZ, Mariana Alonso; GALDINO, Graciele Ribeiro. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 119-140, jan/abr. 2020.

LOVISOLO, Hugo. **Atividade física, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**. Porto Alegre, v.27, p. e27008, 2021.

MARTINEZ, Carlos Henrique M. Auguste Roger Listello: uma contribuição para a Educação Física brasileira. 2002. 131 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R bras. Ci. e Mov.** Brasília, v. 13, n. 5, p. 107-114, 2005.

MOREIRA, Wagner Wey. Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: contribuições para a área da educação física/esportes. In: Nóbrega, Terezinha Petrucia;

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. (Org.) **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019, p. 21-37.

NAHAS, Markus Vinicus *et al.* Educação para atividade física e saúde - Implementação de Proposta Curricular Experimental. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Londrina, v.1, n.1, p. 57-65, 1995.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e Educação Física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: UFRN, 2000.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun.2002.

PATRICIO, Tamiris. Lima; CARBINATTO, Michele V. Merleau-Ponty e Ginástica para Todos: repensando paradigmas na Educação Física/Esporte. **Conexões**, Campinas, v. 19, n. 1, 2021.

PRISTA, Antonio. A saúde e o papel interventivo da Educação Física em países africanos: uma reflexão breve. In: BENTO, Jorge Olímpio; TANI, Go; PRISTA, Antonio. (Org.) **Desporto e Educação Física em português**. Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2010, p. 57-74.

ROCHA, Nathalia Fernandes E; PEREIRA, Maria Zuleide da C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n.2, p. 215-236, mai./ago. 2016.

RODRIGUES, Rosenilma Branco; DE COUTO, Hergos Ritor F. Corporeidade e prática docente na Educação do campo na amazônia paraense. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 113-131, jan./abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008a. disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_red_md_20_03.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, Fábio Agnellos. Abordagem da saúde renovada. In: SANTOS SILVA, Sheila A. (Org.) **Portas Abertas para a Educação Física**: falando sobre abordagens pedagógicas, São Paulo: Phorte, 2013, p. 151-163.

SOARES, Carmen Lúcia. Do corpo, da Educação Física e das muitas histórias. **Movimento**, Porto Alegre, v.9, n.3, p. 125-147, set./dez. 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 1994.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luis. A relação com o saber e a corporeidade em movimento: aproximações com o comportamento inteligente na Educação Física escolar. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 125-136, jan./abr. 2019.

DAR CORPO AO CORPO NA SALA DE AULA: a percepção de alunos com deficiência nas aulas de educação física

Roseane Socorro Silva Matos Fernandes
Universidade Federal do Pará
(UFPA)

Franciellen Tapajós Ribeiro
Universidade Federal do Oeste do Pará
(UFOPA)
Universidade Paulista
(UNIP)

Antonio Lucas Freitas Pontes
Universidade Federal do Pará
(UFPA)

Introdução

A emergência pela inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é um debate e necessidade da área, considerando o apelo por um mundo plural e de respeito às identidades múltiplas. Segundo Carvalho (2009, p. 114), “devemos remover barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas”, em se tratando da postura que o coletivo escolar deva assumir.

Dentre tantos desafios, quando se fala da educação inclusiva, busca-se romper com o discurso biomédico predominante no coletivo social e, às vezes, também no coletivo institucional e, nessa direção, considera-se um

desafio posto ao campo escolar a inclusão de todos. Na escola, deve-se romper com o discurso biomédico, o qual divide o corpo em partes, sendo responsabilidade das especialidades médicas trazerem solução para aquilo que não funciona de acordo com os padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade (Prychodco; Fernandes; Bittencourt, 2019).

Ideário de normalidade, o qual ganha reforço com a idealização do corpo perfeito, tão propalado e massificado pelas mídias sociais. Há uma necessidade na sociedade contemporânea de que corpos sejam encaixados nesses padrões de perfeição. Contudo, pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio do homem se perceber como ser corporal, inclusive ser corpo com deficiência.

Ao se pensar numa prática pedagógica, é preciso compreender a variação deste processo para além do reducionismo, como ensinar e como aprender na escola, para uma educação que se aproxima da sensibilidade da corporeidade humana. Diante disto, pode-se fazer o seguinte questionamento: Quais experiências dão sentido a esse corpo vivo que se existencializa na escola?

Para o professor de Educação Física no contexto escolar, muitos são os desafios, assim como para o aluno com deficiência adentrar numa instituição que não se estruturou (desde o projeto arquitetônico até a dinâmica didático-pedagógica, dentre outros.) para o perfil como o seu.

[...] a educação inclusiva propagada pelas políticas educativas e modificada por elas em âmbitos nacionais, ainda não se mostra capaz de alterar significativamente a prática pedagógica das escolas de ensino comum, quando se trata da escolarização de alunos específicos com deficiência (Mendes; Pletsch; Hostins, 2019, p.17-18).

Pensar a prática pedagógica sob a perspectiva da inclusão é ter que compreender onde alberga o sujeito da aprendizagem – sua história pessoal, suas dificuldades, suas potencialidades – desvelar que corpo é esse. Pois é difícil implementar soluções do ponto de vista pedagógico sem essa textura biográfica/existencial.

O corpo dos alunos com deficiência não é um maquinário possuidor de defeitos, aparentes ou em sua funcionalidade.

Não se limitam a ser apenas acontecimentos intelectuais. É sempre necessário saber como ecoam e reverberam na carne: com frequência são

violentamente viscerais e não raro se traduzem em entusiasmos, em medos, em prazeres, em ardores, em rancores, em sensibilidades (Rodrigues, 2006, p. 208).

A opção em desconsiderar as sensibilidades humanas nos processos de aprendizagem fortalece a lógica técnico-científica de controle sobre o corpo nas escolas e nas aulas de Educação Física. Repetir movimentos em séries, executar comandos precisos sob o comando do professor, são exemplos do que ocorre no cotidiano escolar.

O professor ao propor atividades que aprofundem a relação de ser-no-mundo dos alunos, num olhar sensível às diferenças corporais existentes dentro e fora das escolas, promove uma educação pela corporeidade, na amplificação da prática pedagógica como campo de experiência sensível e da imputação de sentidos, tão caros ao ato educativo (Nóbrega, 2010).

Ante esse contexto, o objetivo deste escrito é descrever a percepção de corpo pelo aluno com deficiência e como se dá a inclusão desse aluno nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma abordagem qualitativa, a partir da:

[...] perspectiva dos participantes [...] sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, [...] como os participantes percebem subjetivamente sua realidade (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 376).

O *locus* da pesquisa foram duas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública, situadas na cidade de Castanhal/PA. Inicialmente, foi contatada a Secretaria Municipal de Educação para a indicação de escolas que tivessem alunos com deficiência matriculados, no que foi indicado sete instituições. Foram mantidos contatos com as escolas, esclarecidos os objetivos da pesquisa e solicitada anuência para que ali ocorresse a aproximação com os participantes. Todas as escolas concederam essa permissão.

Após definido qual seria o perfil dos participantes, o critério para seleção dos sujeitos foram: alunos com deficiência físico-motora, sem comprometimentos cognitivos, matriculados nas escolas locus e frequentadores das aulas de Educação Física. Foi acordado que suas identidades seriam preservadas e os dados gerados seriam para uso exclusivo em produções acadêmico-científicas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue para a assinatura dos responsáveis daqueles que aceitaram participar, bem como a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para o estudante

menor de idade. Ao todo, foram gravadas cinco entrevistas com questões estruturadas, “[...] com base num roteiro de perguntas específicas e se limita exclusivamente a ele” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 425).

Cada entrevista foi realizada de acordo com a disponibilidade dos alunos, na sua escola, sendo gravada em aparelho celular. Após a gravação, realizou-se a transcrição literal das entrevistas, sem correções de norma culta. A organização e análise dos dados empíricos foram realizadas pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Esse é o movimento de leituras e releituras das entrevistas, etapa da pré-análise, nos quais os eixos temáticos e as categorias de análise vão sendo estruturadas, a partir da compreensão do que está por trás dos discursos (Silva *et al.*, 2013).

O corpo do aluno com deficiência e a educação física escolar

Pensar o corpo com deficiência na sociedade contemporânea engloba discussões nos diversos segmentos sociais, por isso foram necessárias alterações, em especial, na elaboração de proposições na área educacional. Principalmente no que se refere à ampliação no atendimento à pessoa com deficiência ocorrido por meio do Movimento pela Inclusão e da Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada em Salamanca, na Espanha em 1994, no qual resultou em um Documento conhecido mundialmente como “Declaração de Salamanca”, indutor de reformas significativas nas políticas públicas e sistemas educacionais sobre essa temática.

Além desse marco, também houve, em 2006, outra contribuição para os debates envolvendo a temática na Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, sendo neste evento definido a designação do termo “Pessoa com Deficiência” (Silva, 2018).

No Brasil, a inserção da pessoa com deficiência (PCD) na escola é garantida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2013), na Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), sendo dispositivos legais imprescindíveis na conquista de uma educação inclusiva.

É importante compreender como o corpo do deficiente pode ser abordado nesse contexto e, para tal, Porto (2005) propõe uma mudança de paradigma na educação escolar, reconhecendo que ela vem ocorrendo paulatinamente com o advento da inclusão, com a necessidade de que o corpo com deficiência seja

considerado em sua singularidade, na medida em que a sociedade também passe a compreender e aceitar limites e diferenças entre os homens.

Ao se pensar em inclusão de corpos com deficiência, a escola deve atentar a este preceito e a Educação Física é disciplina cerne das indagações que surgem neste processo (Gaio; Porto, 2006). Sob esta perspectiva, a prática pedagógica deve debruçar seu olhar sobre o fenômeno corpo e em suas aulas a reflexão sobre suas possibilidades de movimento e existência. Isto promove o entendimento que:

Corpo é vida, é movimento e é sentimento, de certa forma, independentemente de sua condição física, social, cultural e política. O corpo [...] é quem permite ao ser humano estar presente [...] vivendo todas as situações [...] que possam surgir; corpo é ser no mundo (Porto, 2005, p. 22).

Historicamente, a disciplina de Educação Física se preocupou, por muito tempo, com a perfeição de movimentos, reforçando a exclusão de Pessoa com deficiência (PCD) e, por conseguinte, os menos habilidosos, implicando assim, numa visão reducionista, enraizada em processos alienantes e excludentes durante as aulas.

Melhor dizendo, de nada adianta uma lei que ampara a pessoa com deficiência, se não houver a mudança nas práticas pedagógicas dos profissionais da área para legitimá-la (Silva, 2018). Sobre isso, Caminha (2019, p. 67) é enfático:

A Educação Física não se reduz à programação planejada de exercícios para provocar movimentos nos músculos esqueléticos, gerando gestos energéticos e possíveis melhoras nas condições de saúde e performáticas do corpo. [...] a Educação Física é a construção de uma visão de mundo que articula conhecimento, prática pedagógica e engajamento político, visando à criação de práticas corporais de maneira significativa e criativa.

Todo um escopo de práticas corporais que pode permitir o livre manifestar, instruir, qualificar e criar dos sujeitos por meio dos seus movimentos, de uma corporeidade que é corpo existencial, sendo expressão criadora, respeitando o ser humano em sua totalidade e complexidade (Moreira, 2019).

Contudo, ainda falta essa capilaridade na área da Educação Física, na viabilização de novas produções de atividades físicas, bem como de práticas esportivas consideradas pedagogicamente viáveis (Moreira *et al.*, 2006) para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive das pessoas com deficiências.

Na maioria das vezes, as aulas de Educação Física não fogem às características gerais de outras disciplinas, em relação ao controle do corpo. Não se constituem em geral como se deveria esperar, em momentos de autênticas experiências de movimento, que expressam a totalidade do ser humano, mas sim, desenrolam-se com o objetivo primordial de disciplinar o corpo. Esse objetivo é alcançado pela realização de movimentos mecânicos, repetitivos, isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comando pelo professor. O tempo e o espaço são predeterminados e fixados pelo professor, bem como as ações motoras a serem realizadas [...] transforma-se [...] em normas motoras que devem ser cumpridas. Não permitindo que os alunos formem seus próprios significados de movimentos [...] conduzem-nos à passividade e à submissão, desencorajando a criatividade (Gonçalves, 2012, p. 36).

Toda essa reflexão demanda em afirmar que: “o trabalho pedagógico com alunos implica sempre um trabalho com e no corpo – mais ou menos explícito – e que esse trabalho é a base e a condição das demais aprendizagens” (Milstein; Mendes, 2010, p. 25), independente de certos corpos terem a marca de uma deficiência, por exemplo.

Às vezes somos corpos deficientes, na sua construção biológica, porém capazes na nossa corporeidade, realizando movimentos diversos e intencionais, explorando nossa motricidade em diversas atividades, conscientes da existência cultural e social do ser humano, e eficiente em diversas tarefas para as quais a vida social organizada nos fornece espaço para participar, como no trabalho, a escola, o lazer e outros (Gaio, 2006, p. 161).

Não existe incapacidade quando se valoriza todas as maneiras de ser corpo. A deficiência não imputa ao homem a impossibilidade de ser no mundo; a pessoa com deficiência é uma corporeidade, sentida, vivida, irrigada pelas experiências que lhe são próprias. “Enquanto possui ‘órgãos dos sentidos’, a existência corporal nunca repousa em si mesma, ela é sempre trabalhada por um nada ativo, continuamente ela me faz a proposta de viver [...]” (Merleau-Ponty, 2006, p. 228).

O aluno com deficiência, como qualquer outro, vive o mundo, dele usufrui as emoções e os dramas que acometem qualquer vivente. Ele constrói um mundo próprio, peculiar, singular, composto de narrativas sobretudo que experiência.

Não seria, portanto, diferente no processo pedagógico, o que implica dizer que essa visão de uma deficiência que limita, reduz o corpo, muitas vezes está sob a ótica docente baseada nas racionalidades consagradas que a definem como incapacidade, porque “o pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção” (Merleau-Ponty, 2006, p. 279).

As lesões corporais não são impedimentos às experiências porque “as pessoas têm sentimentos, emoções, possibilidades comportamentais, movimentos intencionais, enfim corporeidade, e a corporeidade não pode ser considerada deficiente, pois ela ultrapassa os limites físicos do corpo” (Gaio, 2006, p. 168). Logo, “Ser corpo deficiente não significa ser corpo ausente; ser corpo deficiente é ser corpo como outro ser qualquer” (Porto, 2005, p. 38).

Assim, a prática pedagógica do professor de Educação Física deve considerar que todos são capazes, ao seu modo, de aprender. Não há fronteiras impeditivas para essa relação do aluno deficiente (sujeito) com o objeto do conhecimento. “Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (Merleau-Ponty, 2006, p. 280).

Nessa perspectiva, o papel da Educação Física escolar diante da inclusão vai além da garantia de participação dos alunos com deficiência nas aulas, é preciso favorecer a elaboração de seu corpo como condição de vida, de existência e de conhecimento.

“Os corpos, ao se permitirem viver os sonhos, as ousadias, os riscos e as incertezas, estão se expondo para viver a sua existencialidade [...]” (Porto; Moreira, 2006, p. 27) aceitando a complexidade dessas relações e da infinitude de suas possibilidades corpóreas.

Pensar o corpo dos alunos com deficiência na Educação Física escolar é atentar para uma corporeidade que não se reduz a uma conceituação, mas de ser corpo encarnado na existência mundo-vida, alimentado por condicionantes culturais, refutados pela racionalidade cartesiana que “ignora a complexidade do homem e reduz a aprendizagem em função do aspecto lógico, relegando a planos inferiores a corporeidade e a motricidade” (Nóbrega, 2019, p. 83).

O corpo com deficiência é dotado de uma corporeidade, na qual inteligência, sentidos, motricidade e sensibilidade estão imbricados numa relação com o mundo e com toda significação que nele é produzida, sendo relevante em qualquer ato educativo.

O corpo do(a) aluno(a) com deficiência nas aulas de educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito

A seguir, dar a conhecer ao leitor, quem são os participantes dessa pesquisa por meio das suas próprias narrativas.

Maria, 18 anos, aluna do sétimo ano, estuda há três anos na atual escola. Sua professora de Educação Física é graduada na área há onze anos, é pós-graduada e trabalha nessa escola há cinco anos.

“[...] quando eu dormia à noite, fazia uns barulhos estranhos na minha cabeça [...], eu acordava assustada e gritando; aí meus pais me levaram para o hospital para saber o que estava acontecendo comigo. [...] descobriram que meu problema era paralisia cerebral e que afetou só as minhas pernas”.

Marta, 10 anos, cursa o quarto ano, é aluna na atual escola há três anos. Seu professor de Educação Física é graduado na área há cinco anos e trabalha na escola há três anos.

“A mamãe caiu da rede, eu tive que nascer antes da hora e quando eu nasci eu fui logo para a incubadora [...]; mamãe nem ouviu meu choro [...], eu nasci com paralisia cerebral”.

Lara, 10 anos, cadeirante, aluna do quinto ano, estuda há um ano na atual escola. Seu professor de Educação Física é graduado na área há cinco anos e trabalha em sua escola há três anos.

“Eu sei que sou assim, porque tive espinha bífida e hidrocefalia, quando eu nasci”.

Paulo, 12 anos, aluno do quarto ano, estuda há cinco anos na atual escola. Seu professor de Educação Física é graduado na área há cinco anos e trabalha na escola há três anos.

“Tudo aconteceu num acidente de carro quando eu tinha dois anos. Eu acho ruim ter só um braço (choro). Porque eu não me mexo direito”.

João, 13 anos, aluno do sétimo ano, estuda na atual escola há três anos. Sua professora de Educação Física é graduada na área há onze anos, é pós-graduada e trabalha na escola há cinco anos.

“Tenho uma doença degenerativa e faço tratamento desde quando nasci em São Paulo, Rio de Janeiro e em algumas outras cidades do país. Essa doença é piorar cada vez mais. Quando cheguei aqui na escola há dois anos eu já não andava direito e, a partir desse ano, piorei e passei a usar a cadeira de rodas para

tudo (choro) há três meses. Essa cadeira consegui com a ajuda dos professores que fizeram uma rifa”.

A narrativa de cada participante desse estudo endossa a perspectiva de que as experiências e o outro fazem parte de nossa carne, de nosso corpo, de nossas atitudes (Merleau-Ponty, 2006). Há uma relação íntima entre o corpo e o mundo decorrente dos dramas, das alegrias, dos sofrimentos que cada um percebe e elabora ao seu modo.

Pelas experiências vividas, sentidas, narradas por esses sujeitos, em alguns casos com demonstração da dor (choro), talvez de perdas inevitáveis como a amputação de um braço ou de movimentos, é que o professor de Educação Física pode compreender como se dá a organização e desorganização da existencialidade desses corpos.

Na sociedade ocidental contemporânea, excludente e potencialmente narcísica, no qual o corpo é “um ter, mais do que uma estirpe identificadora” (Le Breton, 2013, p. 33), houve a opção desses viventes em continuar a existir, independente da deficiência que marca esse corpo encarnado (Merleau-Ponty, 2006).

Le Breton (2013, p. 11) atesta que “o status dos deficientes físicos em nossa sociedade, a angústia difusa que produzem [...]” conduzem a um apagamento desse ser. Tanto que, o esforço para criar um lugar para estes na cultura, no desejo dos familiares, na escola, acaba por evidenciar a presença da falta de lugar, a estranheza que provoca na dinâmica social naturalizada de corpos perfeitos.

Nessa direção, perguntamos a cada um dos participantes o que é corpo para eles? Certas respostas convergiram para o que defende Nóbrega (2019, p. 74), que “o ser no mundo refere-se ao homem em sua unidade existencial, onde não há separação entre o psiquismo e o biológico”, como bem declara Maria (18 anos): “é tudo, é tudo mesmo, cabeça, braços e pernas”.

Marta (10 anos) também declara compreensão semelhante: “Ah, braço, perna, cabeça. É tudo”, constatação que não somente considera o ser biológico, mas o ser em sua completude. Meu corpo não é algo que está diante de mim como uma representação, mas presença viva no tecido existencial próprio.

Contudo, como cada um vive suas experiências traz a marca da textura social e tantas vezes os marcadores fisiológicos orientam a visibilidade reduzida de como alguém percebe seu corpo, como nos casos de Paulo (12 anos): “corpo

[...] é a parte do meu braço [...]” referindo-se ao seu membro amputado e João (13 anos): “Corpo para mim é tudo. Tudo que tenho é também a cadeira, porque sem ela eu não consigo andar”.

A deficiência não impossibilita que esses dois estudantes tenham uma motricidade no mundo, porque “as excitações vindas do coto mantém o membro amputado no circuito da experiência. [...] elas preparam um vazio que a história do paciente vai preencher [...]” (Le Breton, 2013, p. 128). Podemos constatar essa compreensão do autor pelo posicionamento de Lara (10 anos): “O corpo para mim é tudo. Porque ele me ajuda a fazer tudo. Ele me ajuda a fazer algo, que eu me mexa, eu brinque e tudo”.

Ratifica, portanto, que a deficiência não subtraiu dela a sensibilidade originária da existência própria de cada um. “[...] ser corpo deficiente não significa ser corpo ausente: ser corpo deficiente é ser corpo como outro qualquer [...] antes de ser corpo deficiente, ele é corpo e está presente no mundo (Porto, 2005, p. 38-39).

Ativar essa sensibilidade e assumir esse corpo dotado de condições de viver experiências é opção necessária à prática pedagógica para uma Educação Física que garanta a inclusão como “formação integral e emancipadora de modo que todos possam participar das atividades organizadas, aprender com a experiência e se sentirem aptos” (Lopes; Dias, 2020, p. 168).

Indagou-se aos participantes se eles sentiam-se incluídos nas aulas de Educação Física, no que todos responderam ‘não’ e justificaram:

Não, porque eu não gosto só de jogar bola. O professor só faz isso. Ele chama e põe a trave no meio do campo e as meninas ficam para o outro lado. Só faz a chamada e pronto. E dá para as meninas pular corda, brincar de basquete, correr (Paulo, 12 anos).

Da maneira como é relatado por Paulo, o jogo de bola parece uma atividade rotineira, aparentemente descompromissada, sem um fim didático-pedagógico e muito menos propositivo para a inclusão dos alunos com deficiência.

“A prática esportiva foi historicamente construída de forma competitiva e como uma prática de exclusão. No entanto, com uma estratégia metodológica diferenciada o esporte pode ser inclusivo” (Déa, 2019, p. 23). Há conteúdos importantes, casos metodologicamente previstos pelo professor, para serem vivenciados pelos alunos durante um jogo de futebol – regras, atitude de coletividade, emoções (perda e ganho), entre outros.

Cunha (2015, p. 1) contribui nesse debate ao afirmar que, “é preciso um maior investimento na formação dos professores de Educação Física, para que estes possam utilizar recursos, materiais e estratégias que favoreçam a inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física”.

A inclusão necessária deve garantir estratégias pedagógicas que garantam o protagonismo do estudante com deficiência, para que não ocorra a experiência vivida por Lara (10 anos):

Não. [...] eu brinco também, mas às vezes [...] têm brincadeiras que eu não posso brincar, tipo queimada. Às vezes, ele muda as brincadeiras, tipo pular corda, aí eu rodo a corda.

Além de ser excluída em várias atividades, quando lhe é dada oportunidade de participação, a estudante executa apenas um ato meramente motor, sem significação e nem tampouco de expressão de sua corporeidade.

A aprendizagem é basicamente uma reorganização da corporeidade. Quando aprende, quando encontra um sentido e uma significação para um acontecimento em sua existência, o ser humano passa a habitar o espaço e o tempo de uma forma diferente (Nóbrega, 2019, p. 83).

Isso significa que, mesmo que tenha uma limitação motora, o aluno não deixa de dar sentido e significação a uma atividade que execute. Pois tudo que se vive tem uma sonoridade, uma audição, um contato tátil, entre outras sensorialidades para além do ato motor, que não requerem exclusivamente um corpo “apto” para experimentá-la.

Ainda, no depoimento de Lara (10 anos), a constatação do sentimento de não pertencimento durante as aulas, porque participar de uma determinada atividade não significa estar incluído como também atesta Marta (10 anos):

Não. [...] quando o professor vai fazer uma aula, ele sempre me chama, às vezes eu não quero, mas às vezes eu tenho que ir; aí ele me chama, aí eu brinco, aí ele fala assim: vai. E eu vou. Eu não me sinto incluída.

A prática pedagógica do professor de Educação Física que pretende incluir o aluno com deficiência é aquela que concede ao sujeito da aprendizagem se reconhecer como um ser com corporeidade própria, que pode transformar seus pensamentos, ideias e valores sobre o seu corpo e todas as experiências que possa vivenciar na sua existencialidade mundana.

Milstein e Mendes (2010, p. 39) defendem que:

Um arbitrário cultural dominante da ordem escolar acontece, quase inteiramente, através dessas ações laterais que nenhum currículo escrito menciona, mas que todos praticam enquanto se ensina “o importante”.

No que é determinado como importante não se restringe somente ao elenco de conteúdos de cada componente curricular, mas quais corpos estão em consonância com aquilo que culturalmente se reproduz na área da Educação Física, por exemplo.

“A prática da Educação Física não se reduz à realização de exercícios físicos. [...] instaura em nós uma cultura de práticas corporais que produzem símbolos, práticas sociais, crenças, costumes e valores (Caminha, 2019, p. 67)” tão caros a uma educação inclusiva.

Outra pergunta feita aos participantes é como avaliavam as aulas do professor de Educação Física diante das limitações e possibilidades de seu corpo. Um aspecto interessante na percepção destes é que, apesar de não se sentirem incluídos nas aulas, ainda assim, gostam da disciplina.

[...] são legais. Eu só não consigo fazer uns alongamentos quando eu vou para o projeto de futebol (Paulo, 12 anos).

Eu acho boa, mas têm aulas que eu não participo [...]. Aí eu fico normal vendo eles (LARA, 12 anos).

É, eu acho legal (Marta, 10 anos).

Eu gosto (Maria, 10 anos).

Tais posicionamentos são vitais para o processo de aprendizagem, uma vez que a empatia pelas aulas de Educação Física é uma realidade. Então, investir na formação de professores para a inclusão efetiva de alunos é urgente, principalmente no valor que a corporeidade dos estudantes com deficiência tem nesse processo.

Ainda pouco se explora este corpo em movimento, portanto o corpo que é dança, que se torna jogo, e assim por diante. [...] Se em outros tempos o foco da formação em Educação Física era a execução de movimentos ginásticos e esportivos, ou o estudo do corpo biológico e anatômico, contemporaneamente esta esfera compartilha espaço para as possíveis elaborações teóricas que o movimento humano pode sugerir (Zimmermann; Saura, 2019, p. 126-127).

Decorrente dessa constatação das autoras, é compreender que a corporeidade do aluno com deficiência não é se limitar apenas às condições limítrofes biológicas que ele possui, mas amplificar as possibilidades de seu corpo próprio por meio de atividades inclusivas, pois cada um é capaz de atribuir sentidos a tudo que vive e experimenta.

Considerações finais

A percepção dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar, discutidas aqui neste escrito, apresentam uma compreensão de corpo a partir de experiências pessoais vivenciadas durante as aulas e nas suas vidas.

Nesse sentido, emerge dos discursos, a partir da primeira pergunta “o que é corpo”, o entrelaçamento de corpo e sujeito como uma unidade viva, convergente com o discurso da corporeidade.

Visto como corpo próprio, o corpo da pessoa com deficiência torna-o um ser de possibilidades, afinal o corpo sente, descreve e interpreta cada nova percepção, construindo e elaborando narrativas que expressam um estilo próprio de viver o corpo deficiente.

É válido ressaltar a importância do professor de Educação Física Escolar em compreender o aluno com deficiência como ser de possibilidades, para além de suas limitações. Tal argumentação indica ser a corporeidade um elemento essencial para o docente acolher, sustentar e estabelecer laços de interação com este aluno que é ser-no-mundo.

Outro aspecto aqui discutido é a necessidade do olhar sensível para se repensar a prática pedagógica sob a perspectiva da inclusão, a qual deve considerar o sujeito da aprendizagem. Por meio da sensibilidade, entre o corpo, o mundo e o outro, o corpo deficiente antes corpo-objeto, transforma-se em corpo-sujeito, capaz de dirigir-se ao mundo intencionalmente, rompendo com os paradigmas, estereótipos, preconceitos e julgamentos.

No universo escolar, urge a necessidade da Educação Física Escolar considerar as singularidades de cada aluno, dando corpo ao corpo em sala de aula, promovendo uma aula mais inclusiva.

Estas reflexões não se esgotam aqui. A Educação Física Escolar, como disciplina presente nas escolas, precisará realizar constantes ajustes que permitam

a formação do ser humano, atribuindo sentido ao mundo do aluno com deficiência. E para isso, o fenômeno corporeidade abre horizontes para uma experiência educativa de inclusão e respeito.

Referências

BARDIN, Laurece. **Análise do conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Lei n.13.146**. Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <http://www.senadorpaim.com.br/uploads/downloads/arquivos/daed-457c4a7524302b56e700fa609419.pdf>

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília. Subsecretaria de Edições Técnicas. DOU 23.12.1996.

CAMINHA, Iraquitán de Oliveira. Eu, a Educação Física e Merleau-Ponty. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; CAMINHA, Iraquitán de Oliveira (Orgs.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: LiberArs, 2019, p.57-67.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CUNHA, Raissa Forte Pires. **Educação Física escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da Rede Municipal de Fortaleza**. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, 2015.

DÉA, Vicente Paulo Batista. **Guia de inclusão na Educação Física na escola comum**. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, 2019.

GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente**: histórias de vida. Jundiá: Fontoura, 2006.

GAIO, Roberta.; PORTO, Eline. Educação Física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: DE MARCO, Ademir (Org.). **Educação Física**: cultura e sociedade. Campinas: Papyrus, 2006, p. 9-24.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi.; PLETSCHE, Márcia Denise.; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação Especial e/na Educação Básica**: entre especificidades e indissociabilidades [recurso eletrônico], Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2019.

LOPES, B. P. L.; DIAS, M. A. Educação Física: a inclusão da pessoa com deficiência em contextos educacionais. In: MELO, José Pereira de.; ARAÚJO, Allyson Carvalho. (Orgs.). **Grupo de pesquisa corpo e cultura de movimento [recurso eletrônico]**: 18 anos de produção de conhecimento em Educação Física. Natal/RN: EDUFRRN, 2020. p. 148-163.

NÓBREGA. Terezinha Petrúcia. A atitude fenomenológica: o corpo-sujeito. In: NÓBREGA. Terezinha Petrúcia da.; CAMINHA. Iraquitana de Oliveira. (Orgs.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: LiberArs, 2019, p. 69-92.

PORTO, Eline Tereza Rozante. **A corporeidade do cego**: novos olhares. Piracicaba: Unimep/Memnon, 2005.

ROCHA, Evaldo.; RODRIGUES, José Carlos. **Corpo e consumo**. Roteiro de estudos e pesquisas. Rio de Janeiro: PUC-Rio, s/d.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003.

SAMPIERI, Roberto. Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Andressa Henning.; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: **VI ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE**. Brasília, DF, 2013.

SILVA, Lázara Cristina da.; REIS; Janne Maria dos Santos. **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Marcus Vinicius Palmeira. **A escolarização dos corpos na escola pública: o desafio da inclusão de uma criança com deficiência frente à esportivização das aulas de Educação Física**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos – SP, 2018.

ZIMMERMANN, Ana Cristina.; SAURA, Soraia. Chung. Corpo e espanto na Filosofia de Merleau-Ponty. In: NÓBREGA. Terezinha Petrúcia da.; CAMINHA. Iraquitã de Oliveira. (Orgs.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: LiberArs, 2019, p. 119-132.

PROFESSOR: ‘ausente’ – o corpo adoecido no dia a dia da escola

Fabrcio Leomar Lima Bezerra
Prefeitura Municipal de Fortaleza
(PMF)

Carlos Eduardo Stante Gomes
Faculdade Pestalozzi de Franca
(FAPESF)

Introdução

A história do corpo em suas diversas expressões é uma história repleta de cultura, a qual encontramos diversas influências derivadas de fatores externos e internos, decorrentes da evolução temporal e geográfica. A cada época do desenvolvimento da civilização humana, fomos influenciados por padrões estabelecidos que se adequavam às realidades dentro do contexto vivido. O corpo é a nossa forma de existir, de estarmos no mundo, de dizer que estamos presentes e quem somos (Gomes; Moreira, 2019).

Perspectivas como a “cultura do consumo” tem afastado à essência de um corpo ligado à consciência conduzindo a caminhos de um corpo “[...] associado a imagens idealizadas de juventude, saúde, aptidão e beleza, que favorecem a expansão da indústria da moda, cosméticos, academias de ginástica e afins” (Nóbrega, 2010, p. 23). O corpo adoecido, como culto da beleza, da estética, escravizado, manipulado e por vezes domesticado o que, de certa forma, vai refletindo nas relações humanas e sociais, um corpo-máquina, reflexo da tecnologia, gerando um ser, como matéria viva, sem significações e perspectivas.

Aproximando tais reflexões da Educação, cabe-nos afirmar que esse mesmo corpo, como representação do ser, por vezes não é visto como totalidade, sensível, a luz da corporeidade, assim traduzido por Merleau-Ponty (2006, p. 212) “[...] o corpo não é um objeto partes extras partes, é uma totalidade, uma unidade que me permite ser, amar, odiar, rezar, tomar posse, estar no mundo, morrer e fundamentalmente, conhecer”, distanciando da perspectiva da corporeidade.

O sentido de corpo não se separa da corporeidade, sendo corpo/corporeidade elementos únicos que perpassam as relações e experiências. Freire (2009, p. 11) adentrando o espaço escolar ressalta: “Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar”.

Neste sentido, deparamo-nos com a figura do professor, que vive e sofre com a racionalização da Educação frente ao espaço escola, Santin (2010) advoga que vivemos uma Educação pautada em disciplinar pensamentos e corpos, evidenciando e expandindo a submissão do ser, tolhido em suas relações e existência. Quanto mais o professor renuncia às suas crenças, maior é o aumento de suas incertezas, assim “[...] o docente passa por essas experiências e, normalmente, continua repleto de indagações e incertezas” (Alcantara, 2009, p. 26). E neste caminho vai se delineando um desenvolvimento profissional docente repleto de angústias e contradições.

A perspectiva nesse estudo visa olhar para o professor e destacar o dualismo do Corpo na Educação e, assim, ampliar nosso entendimento do ser humano composto ao mesmo tempo de um corpo inteligível e um corpo sensível, buscando pela compreensão a partir do sentido de corporeidade, um (re)conhecimento de corpo, aqui representado pelo docente muitas vezes adoecido, limitado ao corpo dócil para que se tenha um corpo útil, oprimido, pautado em técnicas repetitivas, levando alunos e professores a passividade dos corpos (Foucault, 2002).

O corpo adoecido pre(s)sente

No processo de disciplinamento dos corpos, surge o que chamamos de *corpos obedientes*, formatados para serem treinados, manipulados e utilizados como força de trabalho. O corpo se fragmenta, escraviza-se e é domesticado como um capricho daqueles que o manipulam. Essa manipulação para Foucault (2011) deriva de uma submissão dos corpos. Segundo Gallo (2006), a constatação de Foucault é que a modernidade, regida pelo pensamento cartesiano, enganou-nos deliberadamente ao que se considerou um "esquecimento" pelo corpo. Para o filósofo francês, a ascensão da classe burguesa e o advento do capitalismo propiciaram na verdade um investimento sobre o corpo, principalmente como mão de obra produtiva e submissa para manutenção do

sistema. Na modernidade os corpos não foram totalmente desprezados, mas submissos e disciplinados.

A disciplina é capaz de aperfeiçoar a ferramenta e docilizar as energias do corpo. Por isso a disciplina tem a tarefa de fabricar corpos submissos e exercitados para o das tarefas específicas que auxiliem a mente e a ordem racional, e também capazes de gestos heróicos em defesa da ordem social vigente [...] Os corpos disciplinados tornam-se "aptidões" e "capacidades" a serem utilizadas para as eventualidades determinadas pelas instâncias do poder (Santín, 2010, p. 64-65).

Nessa perspectiva podemos fazer uma comparação entre a indústria e a escola. Ambas mantinham uma relação semelhante em disciplinar os corpos, tornando-os úteis e obedientes. Usando as palavras de Santín (2010, p. 64), a Educação teve como consequência a compreensão do "corpo como parte secundária do ser humano", numa ideia de "corporeidade disciplinada", fabricando corpos submissos, disciplinados, docilizados, racionais e objetivos.

Quando pensamos na escolarização como prática social, observamos visões de mundo que insistem em distanciar o homem da natureza ou a mente do corpo, mesmo considerando os seus aspectos relacionais. Isso talvez como estratégia para facilitar o processo de ensino em sala de aula, incentivando, por meio da construção de um olhar objetivado, uma compreensão de que as minhas mãos são minhas e não sou eu, de que o mundo natural precisa ser interferido pelos homens e não que os homens estão contidos no mundo natural, tornando-o social e artificial. Em certo ponto de vista essa abordagem pode até contribuir para a compreensão acerca de realidades ditas externas, mas sob uma perspectiva crítica, as consequências desse distanciamento podem repercutir em uma não compreensão da totalidade que somos enquanto indivíduo e sociedade ou corpo e mente. Para Assmann (2003, p. 150), “[...] sem uma filosofia do corpo, que perpassa tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada”.

É nesse contexto que a escola pode contribuir negativamente na fabricação de indivíduos unilaterais e adoecidos. Movida por uma razão instrumental, ela fratura o homem moderno tornando-o uma peça de uma máquina maior: o da produção capitalista. Para a construção desse homem máquina desumanizado, impõe-se o uso dos meios mais eficazes, com um mínimo de gastos (de tempo, material, pessoas) e efeitos colaterais indesejados, e um máximo de benefícios (cumprimento de regras, não contestação das realidades, lucro, poder, etc.). A

Educação passa a ser vista sob a ótica não da emancipação humana, mas de uma racionalização que busca uma eficácia de um sistema produtivo que determina o currículo, os professores, os momentos.

Tomando as ideias de Habermas para pensar a escola, compreendemos que essa racionalização tem uma conotação negativa, porque expulsa dos espaços em que age a razão argumentativa, a racionalidade comunicativa que permitiria a negociação coletiva dos fins, do processo de construção de uma educação como possibilidade de emancipação humana e de prazer. Negativa porque não leva em consideração os indivíduos envolvidos, agindo sem permitir o questionamento de seu funcionamento (Freitag, 1995).

"Só um corpo dócil pode sujeitar-se a uma vida e uma Educação fragmentada" (Moreira; Nóbrega, 2008, p. 351). A Educação se fragmentou, o ser humano se fragmentou e o corpo passou a existir apenas na sua forma inteligível, mental, racional e lógica, para se aperfeiçoar e se automatizar para a vida. Para Freire (2009, p. 213):

[...] o espaço da escola, seguindo o modelo de conventos e quartéis, talvez até de prisões, foi-se transformando num espaço celular, o espaço mais econômico dentro da perspectiva de, ao mesmo tempo, vigiar e tornar mais econômica a atividade corporal. Para a sociedade europeia, que abandonava o feudalismo e se industrializava, não interessava apenas submeter aos cidadãos ao poder dos governantes. Formava-se uma sociedade em que era necessário produzir, dar lucro. Era preciso criar um corpo disciplinado e ajustado à ordem econômica que se organizava.

O corpo docente na escola carrega, sente e pressente um detrimento de sua sensibilidade em contraponto da exacerbação da racionalidade, usando o seu conhecimento inteligível como fonte para gerar rankings e estatísticas. O corpo presente na Educação enaltece pela sua forma racional mais crua e adoecedora, aquela da produtividade, da busca de resultados pelos resultados. O corpo fica moldado numa apatia de sentidos e a Educação, em sua ação formativa, mantém corpos instrumentalizados. A ideia de fabricar corpos funcionais continua se perpetuando, a sala de aula vai ficando distante e se nada for feito a relação entre o professor e o estudante se torna uma mera relação funcional e burocrática.

A escola do século XXI quase nada difere da escola do século XIX e XX. Se um médico do século passado fosse congelado e só fosse acordado no ano 21 do século XXI, ele entraria na sala de operação e não saberia fazer quase nada, estaria tudo muito diferente, pois muita coisa mudou em 100 anos. No entanto,

se um professor passasse pelo mesmo processo e entrasse na sala de aula para ministrar sua disciplina, ele não encontraria muita dificuldade, pois os estudantes permanecem sentados, enfileirados, fardados, o quadro negro ainda está ali, ainda existe horário restrito para tudo e a divisão cartesiana das matérias. A única coisa que teve uma mudança drástica do século XX para o século XXI foi a cabeça dos estudantes. O pensamento é totalmente diferente, eles vivem outro dinamismo de vida e de aprendizagem, que muitas vezes não está sendo acompanhado pelos cursos de formação docente.

Uma das principais dificuldades encontradas na carreira docente e que encaminha um processo de ausência do corpo na relação de ensino aprendizagem é essa dicotomia entre um modelo de ensino dito tradicional, baseado único e exclusivamente na razão, um modelo diretivo, punitivo e baseado no silêncio e na quietude como comportamentos adequados para ser um bom aluno e tendo na cópia dos conteúdos, ainda, a consideração do modelo mais rentável de aprendizagem e por outro lado um corpo discente clamando por mudanças substanciais desse modelo que considere outros aspectos em um processo formativo mais humano, integrado, crítico, social e que encabeça protagonismos e produções de aprendizagem.

A cabeça é separada do corpo, pois este por ser sensível ao mundo, expõe os sentidos, as paixões e é enganador, enquanto aquela, por centrar a vida na razão e nos preceitos do pensamento lógico-racional, possui o valor da verdade. Só pela mente é possível construir conceitos, só pensando intelectualmente é que o homem evolui. Ao corpo é negado o direito de construir saberes, de ser inteligente. Ele se torna um objeto e o cérebro que, paradoxalmente, é parte do corpo, desintegra-se deste para virar o sujeito racional que manipulará esse corpo. O corpo entra numa crise existencial ao ser dominado pela ciência racional. A ideia que ele tem dele é mais relevante do que ele próprio. Vira um objeto de si mesmo, visto apenas no seu aspecto formal e abstrato. O corpo é estanque, previsível e a sua concretude vívida, que age intencionalmente no mundo, não acontece e não interessa. O movimento e a vida se relacionam única e exclusivamente por causa e efeito. O corpo que é se difere do corpo que se busca ser. A máxima da modernidade foi estabelecer que "[...] temos um corpo, conhecemos muito sobre um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo" (Moreira, 2005, p. 194). Não nos tornamos e nem nos encarnamos em nossos corpos. O corpo foi visto com uma massa abstrata que vaga sob o domínio da razão.

A não incorporação leva-nos a olhar o corpo de fora, como mais uma coisa a ser analisada, independente da paixão humana, constitutiva importante da corporeidade. Daí o aluno, o paciente, o esportista, o trabalhador, todos são coisas e como tal podem ser tratados desapaixonadamente (Moreira; Nóbrega, 2008, p. 351).

Em que momentos da nossa vida docente vivemos momentos de nos apaixonar pelo ato de ensinar? Em que momentos nosso corpo vibrou ao se sentir vivo e ativo no processo de ensino aprendizagem? Será isto importante? Talvez nos lembremos de momentos pontuais ou talvez não encontremos respostas. A dominação sobre o corpo permitiu que se conhecesse mais sobre o corpo, mas negou o que não sabemos sobre ele enquanto vida existencializada. Os seres foram desapaixonando-se, passamos a pensar mais sobre a vida do que dela sentir. O sentimento passou a vir depois do pensamento. Nosso corpo diz mais do que aquilo pelo qual se pensa dele e do que dele é forçado a pensar. Temos uma "[...] compreensão da corporeidade limitada ao corpo físico" (Santin, 2010, p. 63). Com essa visão limitamos também o olhar da Educação para os corpos que aprendem, que assimilou a ideia de que o corpo já vai pronto para a sala de aula e que as instruções e os ensinamentos deveriam ser direcionados apenas para a mente, entendida como cérebro. Ao corpo restava estar apto e bem preparado para que a mente pudesse trabalhar sem sofrer perturbações que porventura viessem atrapalhar o desenvolvimento do intelecto. Mas se vivemos uma vida de constante transformação e mudanças, por que o corpo necessita sempre estar pronto para alguma coisa?

A maquinaria escolar mantém os corpos em unidades de testes intelectuais. Nossa forma de ensinar e aprender se limita ao que o cérebro é capaz de memorizar e não ao que o corpo é capaz de incorporar. Talvez o processo de ensino aprendizagem necessite de mais professores curandeiros e enfermeiros, do que apenas professores médicos. Professores que façam da chamada, ou da lista de presença, por exemplo, um inicial objeto de contato, transformando esse instrumento burocrático em possibilidade de afeto, como acontece no trato do curandeiro e da enfermeira com seus pacientes. Parece não ser mais relevante saber quem são aqueles corpos que se encontram ali naquele tempo e espaço, nem conhecer e respeitar suas histórias. Chamam-se os estudantes por números e não pelos nomes, do mesmo jeito que o médico conhece seu paciente pelo leito ou por sua doença e não pela pessoa que é. Que o princípio de cura, cuidado e afeto dos curandeiros e das enfermeiras seja um dos princí-

pios de educar dos professores e das relações que se estabelecem entre si, entre gestão e entre discentes.

Não temos dúvida que "[...] o método cartesiano produziu progressos espetaculares em certas áreas e continua gerando resultados excitantes" (Capra, 2012, p. 97). O problema foi ter unicamente nesse método a explicação para tudo e a sua aplicação massiva para todas as áreas do conhecimento. Se algum problema necessitasse ser resolvido por outro método que não fosse o reducionista, a ele não era dado importância. Isso trouxe consequências para as Ciências Humanas e para a Educação. A divisão de disciplinas, por exemplo, carrega resquícios da divisão cartesiana. Na escola criaram-se disciplinas para a mente (química, matemática, português, biologia) e disciplinas para o corpo (artes e educação física), hierarquizando-as como as primeiras sendo mais importantes que as segundas. Nessa divisão, o corpo funciona como uma máquina para obter rendimento. Capra (2012, p. 102) acreditava que uma revolução no pensamento ocidental virá a partir do momento em que a medicina ou qualquer outra disciplina interessada no estudo da vida abandone "[...] a crença reducionista, em que organismos complexos podem ser completamente descritos como máquinas, em função das propriedades e do comportamento de seus constituintes". Acreditamos que uma revolução na sociedade moderna/contemporânea surgirá quando os modelos educacionais superarem a visão reducionista do que seja ensinar e aprender, desconstruindo a ideia de escola como indústria, dos estudantes como parte de uma linha de produção e da ascensão educacional ser dada apenas pelo conceito de lucratividade, na Educação definida como passar em algum vestibular, em algum concurso ou atingir determinados rankings em avaliações internas e externas.

O declínio do império da razão permite que repensemos e comecemos a agir em direção a um futuro, que já é presente, de transformações nas relações do ser humano com ele mesmo, com os outros e com o mundo. Nosso intuito não é o de mostrar que o saber é mais importante que o conhecer, ou vice-versa, mas são apenas diferentes formas de se conceber o mundo, que devem dialogar e estar equilibradamente presentes. Segundo Freire (1991, p. 27) "[...] se há um sensível e um inteligível, um cérebro e um espírito, estão todos integrados numa mesma realidade". Essa mesma realidade é o ser humano. Cabe a nós entender que o inteligível se entranha no corpo, assim como o sensível, que ambos têm o seu valor e a sua importância no processo educacional (Zylberberg, 2007).

O intelecto está no corpo. A razão está no corpo. A dicotomização do corpo não é o problema. O problema é definirmos o ser humano como sendo um corpo dicotomizado, como sendo peças de um quebra cabeça que se encaixa, um conjunto de partes para formar o todo. Não forma! O todo é a relação. O ser humano é um todo corporal em sua inteireza. A proposição aqui apresentada é a de ampliar nossa visão para o dualismo do corpo presente na Educação e assim, quem sabe, contribuirmos para uma queda no que aqui estamos chamando de adoecimento corporal docente. Somos duais em nossa forma de agir, no nosso modo de se comunicar, de falar, na nossa capacidade de pensar, nos nossos escritos acadêmicos, poéticos, enfim, em muitas de nossas situações cotidianas. É preciso ampliar nosso olhar para o entendimento desse ser humano dual, desse ser que pode sim ser composto ao mesmo tempo de um corpo inteligível e um corpo sensível, mas como uma orquestra, em constante afinação entre suas partes, pois o que vemos na Educação é um processo de ensino docente fortemente marcado pelo conhecimento inteligível, subsidiado pela mente, tendo o cérebro como seu representante. O corpo fica limitado apenas à sua cabeça e para ensinar basta treinar a escrita e a oralidade, como formas de apenas transmitir os conteúdos e fazer com que os discentes aprendam. O aprendizado se limita ao corpo que escreve e fala, mas apenas da maneira que lhe é determinado escrever e falar.

O corpo adoecido ausente

Nesse caminho entre olhar para o corpo docente adoecido no processo educacional, perspectivamos algumas possibilidades, que não são respostas, nem modelos, nem qualquer salvação educacional, mas possibilidades, outros olhares. Falamos assim do saber (corpo) sensível e da corporeidade. O saber que não é conhecer, mas é saborear. E nada como saborear corpos. Nesse sentido, falamos de um corpo que detém o saber, que é saber e que precisa ser visto e levado em consideração na Educação. Falamos de um corpo sensível, de uma formação multidimensional e multidirecional, de um ser que caminha entre a razão e a sensibilidade.

O corpo deve sair da sua zona de conforto e se sentir forte mesmo assim, aventurar-se pelo incerto e ter chance de viver outros caminhos. Buscar viver o desnecessário, o ócio e a contemplação. A Educação deve oportunizar um corpo inteligível que se reconheça também como corpo sensível, propiciando a pos-

sibilidade deste no processo de atuação docente. Considerar a possibilidade do corpo sensível na Educação significa caminhar ao longo da vida sem perder o compasso dos passos que são nossos, reconhecendo-nos como seres no mundo, como seres que são corporais em sua essência. Não podemos embrutecer diante da nossa capacidade de sentir o mundo, perder a nossa ternura diante dos casos e dos acasos, desvirtuar-nos daquilo que primordialmente somos ou que devíamos ser: humanos. É necessário apreciarmos a realidade e estarmos de corpo inteiro diante dela, gozar a vida antes mesmo de pensar nela. Deixemos a anestesia apenas para as operações médicas. Não caminhamos para nos tornarmos desumanos e distantes das nossas singularidades.

Uma possibilidade de ausência do adocimento corporal ao longo do processo de ser educador(a) perpassa pelo reconhecimento e pelo desejo de dar vez e voz ao saber sensível, sabendo se apropriar do conhecimento inteligível, mas sem ser dominado por ele, comunicando os sentidos, os pensamentos, as vivências corporais do ser com ele mesmo, com o outro, com a natureza, criando possibilidades de aprendizagem de um indivíduo vivido em corporeidade. A relação de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação formal precisa ganhar um caráter mais humano. O homem também aprende com seu corpo e suas vísceras, com seu ser sensível e imaginativo (Rezende, 1990). Fazer com que os(a) docentes vivam experiências do/no corpo sensível aumenta as possibilidades de um caminho formativo e de ação educacional significativo, criativo, experienciado, incorporado e encarnado, que lhes permitam se descobrirem e se revelarem corpos-sujeitos-presentes. Precisamos na Educação de um *corpo viagem* que experimente a vida nas subidas e descidas, que entre curvas e mais curvas possa se perder e se achar, tendo desejos de seguir outras rotas pelo simples prazer de estar aberto ao mundo. Um corpo que se apegue às paixões da vida, um corpo impreciso. A Educação precisa olhar para o horizonte, sendo capaz de enxergar um corpo sensível e possível, dentro de um ato de ensinar que passe e escreva no corpo as marcas de um ser vivido. Uma Educação não apenas de conheceres, mas de saberes, sabores e de amplo prazer de degustação. O nosso entendimento de mundo está primeiro no corpo, ele sente para depois pensar sobre o que sentiu. É o saber sensível, primeiro de todos os saberes, que funda todos os demais.

A educação do sensível, por conseguinte, significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um maior deleite face às qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os

sofisticados laboratórios de pesquisas... Educar primordialmente a sensibilidade constitui algo próximo a uma revolução nas atuais condições do ensino, mas é preciso tentar e forçar sua passagem através das brechas existentes, que são estreitas, mas podem permitir alargamentos (Duarte Jr., 2010, p. 204 e 205).

Uma Educação que siga pelo viés do saber sensível deve ter seus olhos para uma atuação docente que se insere no corpo, levando em consideração o ser humano como um ser inacabado, mutável. Isto com vistas a não se tornar um empecilho, mas uma abertura de possibilidades para expressões e movimentos que (re) signifiquem e entendam o corpo em constante processo. Um processo que busque a incompletude, com uma gama de experimentações para um aprender aberto à inovação, à criação, à superação. Enaltecemos um corpo sensível que gere sentido para a vida do sujeito, para as suas relações consigo, com o outro e com o mundo.

O papel do educador formado pela/para a sensibilidade possibilita que o saber sensível seja integrado em seu "como fazer" pedagógico, proporcionando emoções que causem paixões intelectuais por meio da descoberta de outras possibilidades de enxergar o aprendizado, o mundo, o outro e a si próprio (Saiani, 2004). Essa paixão não deve ficar apenas no campo da intelectualidade ou da racionalidade, como essa frase possa parecer. É preciso que a descoberta seja também uma autodescoberta, a partir do momento em que as paixões corporais também movam esse ser. O corpo sensível se insere nessa autodescoberta quando os docentes se descobrem e se revelam, no instante em que também habitam o conhecimento tácito.

[...] sendo ela (a escola) uma agência de transmissão dos valores culturais, e sendo eles gerados por paixões intelectuais, é tarefa da escola muito mais despertar e fomentar tais paixões do que transmitir informações e procedimentos (...) Não se pretende aqui excluir da formação dos alunos determinadas habilidades que se poderiam denominar "técnicas". Na verdade, Polanyi não faz diferença entre o uso de uma ferramenta intelectual e uma ferramenta técnica, já que ambas exigem que o indivíduo habite (*indwell*) seu conhecimento tácito (Saiani, 2004, p. 84).

Advogar múltiplas formas de ensinar e de ser corpo presente na docência perpassa por considerar um ser humano dotado de diversos saberes e diversas linguagens, que considera um fazer educativo embebido de olhares coloridos, com um foco maior em como o sujeito aprende em sua complexidade viva na corporeidade, diminuindo o foco no ensinar diretivo e único do professor, que considera o aluno como mero assimilador e reproduzidor do conhecimento (Mo-

reira *et.al.*, 2006). Não negamos ou excluímos a formação de determinadas habilidades dos professores e professoras proporcionada pelo conhecimento racional, mas afirmamos que ela não pode ser o único modelo adquirido. O conhecer, que emana de um corpo inteligível, não pode ser superior ao saber que emana de um corpo sensível. Ao corpo sensível defendemos sua maior incorporação no processo de ensino e aprendizagem. O corpo revela mais do que aquilo pelo qual podemos dizer sobre ele e isto abre espaço para a multiplicidade dentro da atuação docente e da assimilação discente dos conteúdos. O nome da disciplina, o seu conceito e a sua ementa não necessariamente revelam o que dela deve ser aprendido por via mental ou via corporal. Devemos ter a possibilidade de transitar entre essa dualidade constituinte nossa, de mudar de lente diante das circunstâncias educacionais de aprendizagem.

Nesse sentido é que o diálogo com a corporeidade se insere, em um caminho relacional e possível entre o conhecimento inteligível (corpo inteligível) e o saber sensível (corpo sensível). Diante dessa dicotomia não nos cabe negar nem exacerbar uma em relação à outra. Entendemos o ser humano integrado nesses dois caminhos, o da razão e o da sensibilidade e que cada uma tem sua importância na formação desse ser. A vida tem que nos proporcionar possibilidades de saborear conhecendo e conhecer saboreando. Apresentar esse olhar para a corporeidade no processo formativo educacional é pôr em cena um corpo que se aventura por trajetos incertos e questionadores, mas com leveza, radicalidade e rigor. Percebemos que o mundo vivido na corporeidade se revela para nós antes de qualquer significação. O nosso significar não vem antes do nosso viver. Acontecemos na nossa existência, não nos definimos por explicações de causa e efeito e devemos estar no mundo na amplitude das nossas experiências vividas. Concordamos com Merleau-Ponty (1994) quando este nos fala que a relação homem-mundo é primordialmente corporal, de um corpo vivo, ativo, concreto, uno, que se lança ao mundo para dele sentir. É o ser que vive o mundo antes de significá-lo, o ser-no-mundo que é integração entre o inteligível e o sensível, entre o corpo abstrato e o corpo concreto, como unidade existencial que fala "[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo" (Merleau-Ponty, 1994, p. 207-208).

Uma corporeidade com o compromisso na existência, no (com)viver, em atitude ética, cultural, social, histórica, política, humana e afetiva diante das vidas, insurgindo como um resgate, um ressuscitar vital para a espécie humana, com a ideia de que somos íntegros em mente e corpo. Mas afinal, por que a corporeida-

de? Para Berti (2011, p. 105) porque ela surge como "[...] ponto de conexão para se problematizar os conceitos dualistas que insistem em 'ditar as regras' no cenário educacional, separando o eu e o mundo, o eu e os outros, o eu e o corpo". Moreira *et al.* (2006) nos dizem que corporeidade e vida se confundem a partir do momento em que estão imbricadas no ser que existe, nas relações que ele estabelece com a sociedade, no seu modo de agir e pela vontade de aprender novas formas de ver o mundo.

Nessa relação de ensinar e aprender, parece óbvio dizer, mas ao mesmo tempo difícil de perceber, que não ensinamos e aprendemos de uma única forma, não ensinamos e aprendemos apenas com o inteligível ou apenas com o sensível. Ensinamos e aprendemos com o corpo todo. A sala de aula não pode se resumir a seres humanos que estão ali apenas com seus *corpos pensados* que funcionam em razão da mente, como está sendo o único recurso apto a assimilar tudo. A Educação incorporou os princípios do modelo biomédico. Esses princípios alcançaram as raízes do processo educacional de ensino aprendizagem e tomou-se a visão dos corpos como corpos máquinas, corpos problemas, de corpos iguais que ensinam e aprendem de maneira igual. O educador que norteie sua atitude educacional pela corporeidade

[...] tem que se interessar, em primeiro lugar, pelo corpo-objeto que interessa a anatomistas, fisiologistas e médicos. É esse corpo, objeto de conhecimento (corpo-problema), que se revela a nossos sentidos e nossa inteligência, a autêntica base da tematização da corporeidade em sua globalidade; todavia, "a posição absoluta de um só objeto é a morte da consciência", no sentido da paralisação de tudo o que o envolve, a ele se liga, explica-o e ultrapassa-o. Eis por que a nossa reflexão tem que se aprofundar na direção do corpo-sujeito (vivido, existencializado de forma individual e subjetiva); isto é: o corpo que sou é minha realidade radical porque coincide comigo mesmo; existencializo-o como uma aventura que sou e que não é repetível; mas um corpo que observo em mim (ou tenho como corpo-objeto), este é uma realidade radicada em aparências, dados e situações, tanto quanto os corpos alheios que observo ou estudo (Regis de Morais, 2010, p. 86).

Nas situações diárias do cotidiano escolar o educador assumiria o risco de percorrer outros caminhos numa tentativa constante de acertar, mas tendo o erro, as tensões, os acasos e as contradições como parte de um processo que possibilite a criatividade inteligível e sensível, estando aberto (a) à aventureira viagem por ensinamentos e aprendizagens diversas. A assimilação da corporeidade no processo de ensino aprendizagem possibilita um novo olhar para relação entre professor(a) e estudan-

te, uma relação em que a compreensão da formação entre os sujeitos envolvidos vá além do tradicionalismo, do conhecimento hegemônico de um sobre o outro, uma relação em que os(as) professores(as) deixem de ser apenas os(as) distribuidores(as) de regras e conhecimentos para possibilitarem aos estudantes a oportunidade de se descobrirem e se revelarem, ampliando a capacidade de autoconhecimento, uma relação pela busca da autonomia e do (re)conhecimento pessoal e profissional, que passe por diversas possibilidades de ensino e de aprendizagem. Uma relação em que não podemos confundir liberdade com falta de regras.

Ao colocar-se como exemplo e ao renunciar a ser o fornecedor de regras, o professor também renuncia ao controle sobre o que o aluno aprende. Sendo um profissional do ensino, possui um conhecimento pessoal de seu fazer pedagógico, e se compromete com ele. Deve confiar em que cada um de seus alunos construa seu próprio conhecimento pessoal. Mas um ponto deve ser sublinhado: essa renúncia ao controle não significa o niilismo pedagógico, nem um *laissez faire* capaz de abandonar o aluno aos seus próprios devaneios. A dualidade subjetivismo/objetivismo nos acostumou a pensar em termos de controle absoluto ou falta de controle, de modo que talvez devamos recorrer à filosofia oriental para nos aproximarmos de um espadachim que não sente raiva de seu adversário, nem procura controlar sua própria espada, mas integrasse a ela, deixando o *Tao* fluir... (Saiani, 2004, p.89).

A corporeidade também surge como um movimento de resistência frente a um processo educacional criado dentro da sociedade moderna ocidental em que para ensinar ou aprender era necessário estar imóvel, quieto, calado, cerebralizando todo o conteúdo e tendo a memorização como a chave do sucesso e o erro como um problema enorme. Nessa busca de uma integração entre o inteligível e o sensível a corporeidade rompe com a busca incessante pelas certezas, por uma verdade absoluta, por uma normalização, por um disciplinamento e pelo desejo de pertencimento a algo ou alguém. Ela promove um corpo inquieto, teimoso, instável, móvel, vivo, que caminha pela estrada das possibilidades, que abre janelas para uma aprendizagem sempre em construção, de uma Educação aberta ao inconcluso, que vai além de um único sentido e ressignifica os modelos educacionais vigentes em sua teoria e prática, com um viés didático que reata o indivíduo ao seu corpo no emaranhado possível de relações. É possível que surjam pessoas que

[...] argumentem que tal abrangência educacional mostrar-se-ia impossível em nosso tempo de especializações, dado a maior parte de cada currículo ser direcionada a um conhecimento específico, pelo acúmu-

lo de conhecimentos obtidos na modernidade. Porém, isto parece ser, sobretudo, uma falácia. Pois, em primeiro lugar, uma educação mais abrangente (isto é, que considere também o saber sensível e o estético) no ensino elementar e médio é perfeitamente viável, desde que se ponha de lado essa olímpica pretensão de fornecer ao estudante um calhamaço de conteúdos em cada disciplina, os quais, em sua maioria, não são assimilados por estarem distantes de sua vida concreta e se apresentarem totalmente desarticulados entre si (Duarte Jr., 2010, p. 202).

Todavia, resta-nos sonhar e continuar caminhando por uma Educação com corpos, corpos de gestos técnicos aberto ao corpos brincantes, corpos de asas inteligíveis e sensíveis pronto para voos de descobertas por entre as infinitas possibilidades de ser corporeidade aprendente, num fazer pedagógico aberto às renovações, ao recomeço, à reforma do pensamento, das metodologias de ensino e na maneira de interceder no mundo sem esquecer que são nas relações coletivas que nos constituímos humanos em favor de uma vida justa, decente e bela.

Referências

ALCANTARA, Bárbara Andreza Moreira de. **Corpo docente - corpo doente: por que padece o corpo?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERTI, Andreza Oliveira. A corporeidade tênue e intensa no cotidiano escolar. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 3, n. 1, 104-121, set. 2011.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo, SP: Cultrix, 2012.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba, PR: Criar, 2010.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo, SP: Summus, 1991.

FREIRE, João Bastista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREITAG, Bárbara. **Habermas e a teoria da modernidade**. Salvador, BA: Cad. CRH, 1995, n. 22, pp.138-163.

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

GOMES, Carlos. Eduardo Stante. **O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos concluintes de licenciatura em Pedagogia EAD**. 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey. O fenômeno da corporeidade: corpo pensado e corpo vivido. *In*: DANTAS, Estélio Henrique Martins. **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro, RJ: Shape, 2005, p. 191-198.

MOREIRA, Wagner Wey. *et al.* Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In*: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 137-154.

MOREIRA, Wagner Wey.; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. **Revista Cronos**, Natal, v. 9, n. 2, jul./dez. 2008.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

REGIS DE MORAIS, João Francisco. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. *In*: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Educação Física e esporte: perspectivas para o século XXI**. 16.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 71-87.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1990.

SAIANI, Cláudio. **O valor do conhecimento tácito**: a epistemologia de Michael Polanyi na escola. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 2004.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. *In*: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Educação Física e esporte**: perspectivas para o século XXI. 16.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 51-69.

ZYLBERBERG, Tatiana. Passos. **Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem**. 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CORPOREIDADE CRIANÇA: brincar e encantar à luz da Fenomenologia

José Carlos dos Santos
Centro Municipal de Educação Infantil - Joana D'arc Campos de Oliveira /
Prefeitura Municipal de Uberaba (CMEI)

Vickele Sobreira
Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de
Uberlândia (CAP Eseba/UFU)

3, 2, 1... Valendo!

*Ciranda, peteca, pega-pega, pula-corda
Pula amarelinha, esconde-esconde, pare-bola
Ciranda, peteca, pega-pega, pula-corda
Pula amarelinha, esconde-esconde, pare-bola*

*Brincadeiras divertidas, não dá para esquecer
Quero rua, quero praça, quero espaço para correr
Brincadeiras divertidas, não dá para esquecer
Quero rua, quero praça, quero espaço para correr*

*Rei, capitão, soldado, ladrão!
Moça bonita do meu coração
Salada, saladinha, bem temperadinha,
Com sal, pimenta, cebola e cebolinha
Fogo, fogueiro, fogão!
Corre-cutia, de noite, de dia
Debaixo da cama da dona Maria*

Ciranda, peteca, pega-pega, pula-corda
Pula amarelinha, esconde-esconde, pare-bola
Ciranda, peteca, pega-pega, pula-corda
Pula amarelinha, esconde-esconde, pare-bola

Brincadeiras divertidas, não dá para esquecer
Quero rua, quero praça, quero espaço para correr
Brincadeiras divertidas, não dá para esquecer
Quero rua, quero praça, quero espaço para correr

Adoletá, le petit, petit, petá
Le café com chocolat
Adoletá, puxa o rabo do tatu
Quem saiu foi tu!

(Brincadeiras Divertidas - Grupo Pé de Sonho)

Gostaríamos de iniciar essa conversa fazendo um convite para todos: Vamos voltar a sermos crianças? Mas não é um simples voltar a ser criança, já com aquele sentimento de impossibilidade... É um voltar a ser criança de verdade! Como na brincadeira de faz-de-conta em que nós imaginamos como algo ou alguém inacreditável, mas que se torna perfeitamente real quando acreditamos em nossos sonhos!

Neste escrito temos esse objetivo, de fazer com que algo impossível se torne realidade, bastando para isso a certeza de que aquilo em que acreditamos é importante e fundamental para nossas vidas e nossos sonhos. E a criança faz tudo isso... vive tão intensamente seus sonhos e experiências... tão verdadeiramente suas vontades que sua imaginação se torna sua realidade... sua verdade.

O fato é que tudo isso que a criança faz é indispensável para seu desenvolvimento e aprendizado, então, por que não aprendermos com elas a experimentar melhor aquilo que conhecemos ou que construímos para e pelas nossas vidas?

Por isso propomos esse desafio de “brincar” conosco “de um tema muito sério”. E, para começarmos, lembramos Alves (2014, p. 9)

Um brinquedo, para ser bom, tem que conter um desafio. Ele me olha e diz: “Veja se pode comigo!” Assim é uma pipa, um pião, um quebra-

-cabeças, um bilboquê, um jogo de xadrez, um problema de matemática. Brinquedos em que basta apertar um botão para a coisa acontecer logo perdem a graça e vão para o armário. Como é que você brinca com as coisas que escrevo? Pensando os seus próprios pensamentos. Pensar é uma deliciosa forma de brincar. Livros que dão respostas prontas são iguais aos brinquedos que funcionam quando apertamos o botão. Vai, assim, o meu desafio: “Brinque comigo!”.

Vamos lá?!

Um faz-de-conta que acontece na escola: a fenomenologia para uma educação mais promissora na educação infantil

Você já parou para pensar como nossas fases de vida acabam nos caracterizando de maneira padrão como seres humanos? Por exemplo, a fase de envelhecimento nos mostra que aquele ser é um indivíduo que já viveu muito, passou por inúmeras experiências e que agora precisa de cuidados. A fase adulta é cheia de responsabilidades, compromissos, demandas, cumprimentos de deveres, lutar por direitos. É o momento em que precisamos “aplicar” tudo aquilo que aprendemos da melhor maneira para termos sucesso e tranquilidade. A fase de adolescência é o momento da revolta... em que achamos que estamos prontos e preparados para tudo, mesmo não possuindo muitas experiências para acreditar nisso. E a fase de criança? Ah... essa talvez seja a melhor das fases...! É simplesmente a fase em que aprendemos tudo com maior rapidez e variedade... nos chamam de esponjas de aprender... pois tudo o que oferecem é absorvido. Fazemos tudo na base da brincadeira, prazer e alegria, afinal se não for assim... não tem graça! É o momento de nossas vidas em que vivemos intensamente tudo... absolutamente tudo! E isso marca nossas vidas de maneira indiscutível. O movimentar de uma criança promove construções e conhecimentos que são “naturais”. Para a criança o movimento marca sua vida, o sentido e significado de suas aprendizagens.

[...] o importante é mover-se, e ao mover, o mais importante é brincar. A criança que tem a oportunidade de aprender brincando com todo o seu corpo (pensamento e ação), sente muito mais prazer e, conseqüentemente, sua vontade de aprender aumentará cada vez mais, favorecendo significativamente seu desenvolvimento”. (Moreira; Pereira; Lopes, 2009, p.113)

Conforme vamos crescendo perdemos essa característica de aprender com, pelo e no movimento e isso interfere diretamente na nossa capacidade de

aprender mais e melhor. Mas, se assim é melhor, qual a razão de não aprimorarmos nosso estado de desenvolvimento e seguirmos nossa capacidade indiscutível de aprender com mais qualidade?

Ao crescermos e nos desenvolvermos vamos perdendo e limitando a capacidade de nos identificarmos como humanos. Deixamos de lado tudo o que nos move como seres unos e sensíveis, ao que nos impulsiona e nos leva a mais longe. Padronizamos nossos comportamentos, ações e tolhemos o que foge dessa régua de classificação.

O fato é que os (as) estudantes esquecem de brincar de serem aprendizes e os professores esquecem que podem ter atitudes mais pedagógicas (e não estamos nos referindo a mais ou melhores métodos) para mediar a construção dos conhecimentos.

Isso talvez exija – além de um professor ou mero repetidor e instrutor de técnicas e procedimentos em disciplinas específicas – um educador que passe, efetivamente, a se preocupar com o seu aluno, ajudando-o a compreender e a assumir uma existência autêntica, singular, própria, mesmo sabendo que poderosas forças econômicas, valores sociais e morais impõem como norma a adaptação. (Ferreira Jr, 2013, p. 37)

Querem ver como isso é verdade?! Vamos brincar de FAZ-DE-CONTA na educação? A brincadeira começa assim, professores imaginam que os estudantes são super-heróis na construção do conhecimento e os estudantes imaginam que os professores estão ali para auxiliar se preciso.

Pronto! Demos o passo inicial para nossa brincadeira de construir melhor a Educação. Precisamos de “uma práxis pedagógica mais significativa e que contribua, efetivamente, para o surgimento de outras formas de ser e estar no mundo da escola e da universidade, tanto como educador quanto como educando” (Ferreira Jr, 2013, p.25).

Nessa brincadeira de faz-de-conta, estudantes não precisam se vestir de personagens que não cabem em seus estereótipos imaginários, não precisam usar roupas formais, terno, gravata ou salto alto. Podem aprender com os pés no chão, ou seja, sendo eles(as) mesmos(as), podem deixar voar suas imaginações e expandir suas expectativas. E o(a) professor(a)? O que precisa fazer?

Os professores precisam ter uma atitude fenomenológica. Precisam observar os fenômenos em desenvolvimento, que estão presentes em suas salas de aula e aprender a captar as características necessárias para mediar essa construção dos conhecimentos.

Quando nos movemos na atitude fenomenológica, nos tornamos algo como observadores imparciais da cena que passa ou como espectadores de um jogo. Nós nos tornamos espectadores. Contemplamos os envolvimento que temos com o mundo e com as coisas nele, e contemplamos o mundo no mundo; contemplamos o que é ser um participante no mundo e nas manifestações (Sokolowski, 2014, p. 55).

Entretanto, como professores, muitas vezes temos dificuldade em nos mantermos nesse lugar da brincadeira: como espectadores. E isso acontece porque acreditamos que se fizermos assim estamos desvalorizando ou diminuindo nossos anos de estudo e dedicação que nos levaram até ali ou, ainda, porque somos levados a pensar que o conhecimento é algo a ser construído e transmitido por quem sabe mais. Isso é uma pena! Pois, com isso acabamos perdendo muitas oportunidades de aprender melhor com nossos (as) estudantes a como os (as) ajudar.

As ações escolares vigentes conduzem à produção/ reprodução do conhecimento e estão sustentadas por uma compreensão de verdade inquestionável. Esse entendimento é oriundo de uma visão dicotômica que reputa o sujeito conhecedor separado do objeto do conhecimento e que favorece a construção de uma atitude ingênua de não questionamento do conhecimento instituído. [...] muitas vezes, as aulas são conduzidas pela exposição ou pela experimentação e observação dos eventos organizados e planejados, a fim de que o que foi defendido pela ciência possa ser comprovado. Isso conduz o aluno a pensar que o homem conhece o mundo a partir das relações estabelecidas em experiências planejadas para conhecê-lo, de modo que a compreensão construída pelo aluno se distancia do mundo em que ele vive. (Barreto; Kluth, 2013, p. 128).

Perdemos o sentido de percebermos o humano no indivíduo que está em nós e a nossa volta e não identificamos a importância do sentido da corporeidade para nossa ação docente.

Ter o sentido de corporeidade como princípio para o trabalho na Educação Infantil é recuperar o compromisso da elevação da concepção da humanidade já existente no mundo grego em sua era clássica e perdida ao longo do tempo. A criança grega era educada na *Ágora* (local de reunião e de reflexão dos filósofos na Grécia Clássica) e no *Ginásio* (local e momento em que se aprendia e vivenciava a *Ginástica*) com a mesma intensidade. A Educação Infantil pode ser o primeiro passo na direção da recuperação desse sentido de educação de um corpo unitário, indivisível, hominal em sua essência e humano em sua existência. (Moreira; Nista-Piccolo, 2012, p. 54-55).

A fenomenologia como pilar para as ações educativas se torna essencial, pois ela não quer mudar o sentido da brincadeira de educar. Pelo contrário, ela quer deixar que essa situação se mostre da melhor maneira, para que possamos aprender mais e mais a como deixar cada vez melhor essa situação do prazer pelo educar. Ela não se incomoda com padrões ou como modelos, ela simplesmente valoriza as coisas como são e como podem ser.

Ensina-nos que é preciso buscar uma compreensão do nosso Ser-aí (nosso ser puro e verdadeiro) e a compreensão do nosso Ser-no-mundo (Heidegger, 2015), que não se limita ou se resume no superficialismo de pertencermos a um corpo ou estarmos num mundo. É objetivamente deixarmos de coisificar, quantificar ou racionalizar demais tudo, para vermos o que não é visto. É pararmos de dualizar nossas visões e vislumbrarmos a essência do todo que não é simplesmente a soma das especificidades que acreditamos conhecer.

O Ser-aí que somos a cada momento é anterior às dualidades sujeito-objeto, interior-exterior, *Cogito*-mundo. Homem e mundo não se opõem, não são exteriores um ao outro. O mundo é um constitutivo da estrutura ontológica do Ser-aí; não há homem sem mundo nem mundo sem presença humana. Originalmente, antes de pensar, sentir e dizer o mundo, o homem está aberto ao mundo através dos vínculos naturais que são de ordem afetiva e familiar. (Ferreira Jr, 2013, p. 32).

Assim, como no faz-de-conta... em que não precisamos que todas as magias aconteçam na realidade, mas acreditamos e pensamos em todas as condições de serem reais. Como educadores, deveríamos acreditar mais nos potenciais da Educação e de seus atores. Como professores precisamos compreender, na realidade vivenciada, as palavras que reforçamos em nossos discursos e fazer com que elas sejam concretizadas nas experiências vividas.

Educar é pôr o sujeito em relação com o mundo e com a representação simbólica deste, ou seja, com a produção do conhecimento, não havendo separação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Essa atitude garante que o educando se aproprie do conhecimento de maneira ativa, reconhecendo os condicionantes históricos e vislumbrando a possibilidade de uma nova síntese, de uma nova realidade, reafirmando dessa forma que como produtor da cultura o homem crie e recria o mundo. (Nóbrega, 2019, p. 81).

Heidegger em sua obra “Ser e Tempo” traz a mensagem de que a verdadeira formação não se baseia em transmissão de conteúdos e no uso de recursos

didáticos e pedagógicos variados, mas sim na capacidade de explicitar o significado do saber ensinar e aprender. Para ele, o real sentido do ato de educar deve ser baseado em reflexões filosóficas que proporcionem ao homem o abandono da “letargia e a alienação de sua vida cotidiana e assuma, como o ser das coisas e seu próprio Ser, uma relação particular e não como algo apenas dado e já sabido” (Ferreira Jr, 2013, p. 38).

Dessa maneira o ser professor nesse faz-de-conta educacional se permite ser contemplador dos fenômenos que se passam no ambiente escolar, para a partir daí compreender e verificar as melhores maneiras de agir em suas ações pedagógicas. Nessa brincadeira que ensina e constrói, não é permitido seguir as coisas como comumente são, na verdade o que se busca são as inúmeras possibilidades de perceber, pensar e construir a Educação escolar. E é justamente a possibilidade de flexibilizar as maneiras de agir no ser pedagógico que favorecem a ampliação das possibilidades de construir uma Educação mais promissora.

Por uma fenomenologia da infância: vamos brincar de olhar o mundo pela lente da criança?

Enquanto nós, adultos, ficamos imersos em um mundo repleto de palavras, as crianças, por outro lado, vivenciam as ações do não dito. Elas transmutam o seu fazer por meio da sua inteireza existencial.

Esta, talvez, seja a maior grandeza da infância. Poder olhar o mundo pela lente do vivenciar e do experienciar junto de si e com o mundo-vida⁴. Sabemos que as crianças e suas infâncias, a depender do lugar de origem, podem manifestar ações/atitudes/reações distintas, afinal, a sua condição existencial é única e jamais pode ser encarada como um elemento reprodutor, pois a corporeidade criança é, acima de tudo, sua existência.

Nós, como adultos, somos e fomos cotidianamente invadidos, moldados, lapidados, engessados, enclausurados e até mesmo, silenciados. Mas pela ótica da Fenomenologia da Infância, as crianças e suas infâncias, em tese, rompem com essas regras de silenciamentos do “Eu” (ao menos em um determinado período de existência).

4 Mundo vida e/ou mundo vivido pode ser identificado como *lebenswelt* por Husserl e assimilado por Merleau-Ponty. Assim, o mundo-vida é o elemento essencial para o desenvolver/transformar do conhecimento (Nóbrega, 2019).

Talvez, muitos de nós, nem saibamos, ao certo, quando aprendemos a nos perder no mundo das palavras. Esse é um mistério que paira sobre nós. Somos cobrados a amadurecer, a relativizar, a obedecer e isso vai se tornando natural no nosso existir. Inclusive, até mesmo o brincar passa a ser um elemento presente apenas na infância. Pois para muitos e inúmeros adultos, “brincar é coisa de criança”. Aqui, reside um questionamento simples, porém, de uma complexidade utópica: um adulto pode ou não pode brincar? Qual o problema em sair do mundo da razão e da palavra para adentrar no mundo imaginário?

Quando fizemos o convite para olhar o mundo pela lente da criança, tivemos como propósito desafiar a criança que ainda reside dentro da nossa existência. Ou seja, partimos de uma provocação que requer o afastamento do mundo racional, da técnica e de todo arcabouço teórico que cada um de nós possuímos. Isso, nas palavras de Machado (2010, p. 12) é uma “[...] propositiva inicial do método fenomenológico [...]”.

Este convite tem como premissa retomar e/ou buscar resgatar nas memórias afetivas, o adulto que foi afastado da sua corporeidade criança quando, a partir do emaranhado de regras, disciplinas, correções, deixou ir o seu bem mais precioso: a imaginação.

Há, aqui, uma certeza que nos difere das crianças e das inúmeras perspectivas de infâncias existentes: a ação! É certo que, cotidianamente, as crianças preferem a ação, a descoberta pelo mundo-vida não analisado, não engessado, sem cor. Elas, diferentes de nós (adultos), ampliam os seus ritos de viver não somente no que lhe é dito, mas, especialmente, no não dito. Isso só acontece porque a criança é sujeito de experiência do concreto, do sentir, pensar e agir fenomenológico expressando o seu modo pulsar de ser: atitude/ação/realização.

Este modo “pulsar de ser” pode ser encarado como elemento primordial para o acesso ao mundo vivido, ou seja, surge estritamente da descrição da experiência. Por isso, nossa escolha se aproxima, carinhosamente, da fenomenologia existencial. Pois, ao tentarmos olhar o mundo pela lente da criança, nós não buscamos o lógico e explicativo, pelo contrário, buscamos um olhar pautado na descrição e na compreensão.

“Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. [...]. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (Merleau-Ponty, 2018, p.03).

É exatamente por isso que, se neste momento, nós pudéssemos estar juntos de inúmeras crianças de lugares diferentes (em suas casas, nas ruas e/ou até mesmo nas instituições educativas), seríamos contemplados com enredos criativos, sensíveis, mirabolantes, mas com o envolvimento dos sentimentos, de suas próprias visões de mundo e sensações peculiares (Del Priore, 2010; Vidal; Gomes; Berbat, 2015).

Brincar de olhar o mundo pela lente da criança requer a busca por totalidades. Nesse ínterim, não cabe dualidades, dicotomias, fragmentos, frestas. Existe o mundo-vida, existe o todo.

Entre nós, ainda são recentes estudos que nos provoquem a encarar o mundo na centralidade da corporeidade criança como protagonista de suas ações corporais, do seu jeito de ser e estar no mundo-vida. Essa nossa escolha converge no que diz Telles (2014, p. 5) “[...] tratar da questão da infância em fenomenologia consiste em uma empreitada que urge ser pensada e discutida [...]”.

Com o intuito de olhar para as infâncias e crianças, especialmente, na busca por uma compreensão sem generalizações e atentos à sensibilidade, subjetividade e ao protagonismo de suas vidas e de suas relações é que algumas pesquisas (Santos; Moreira, 2021; Costa; Barros; Kunz, 2018; Kunz; Costa, 2015) foram idealizadas tendo como foco as ações intencionais, as subjetividades e criatividade dos(as) pequenos(as) balizadas pelo olhar da fenomenologia e interpenetrada pela busca da vivacidade da corporeidade criança no ambiente escolar.

Nesse ensino, colocamo-nos na condição de educadores preocupados com a corporeidade criança (Santos; Moreira, 2021), especialmente, com a capacidade criativa, com o mundo imaginário, com as curiosidades (Souza; Kunz, 2017), com as experiências corporais e sua relação com o mundo-escola-vida. Principalmente por haver denúncias da instrumentalização das práticas corporais, centradas na valorização dos saberes cognitivos que desconSIDERAM as experiências de corpo inteiro (Santos; Moreira, 2021).

Nossas palavras são tecidas a partir do pensamento e das ações fenomenológicas em tratar a “infância, criança, corporeidade” como elementos centrais para compreendermos melhor o desafio de olhar o mundo de forma mais sensível e humana, mas não desconSIDERANDO todas as adversidades existentes. Afinal, não podemos romantizar e nem relativizar as questões sociais que acontecem ao nosso entorno.

Magalhães e Ruiz (2011) apontam que ainda impera na sociedade um tratamento de objetificação da criança, destacando-a como sujeito de fácil controle,

pois a visão adultocêntrica acaba por docilizar as ações corporais que a criança realiza. Ou seja, o silenciamento da expressividade passa a ser natural na sociedade em que vivemos.

Desse modo, concordamos com Santos, Damiano e Todaro (2020, p. 107):

Pesquisar a criança inspirada em uma perspectiva fenomenológica exige a retirada dos “calçados” teóricos e pré-conceitos que rotulam e minimizam a experiência de todas as crianças, transformando-a em um modelo padrão. Assim, estar “descalça” possibilita o encontro com uma infância que se (des)vela apenas aos olhares atentos. O desvelar aqui repousa na perspectiva da verdade ou dá a-lethéia grega, ou seja, o fenômeno se guarda de um único e definitivo mostrar-se, pois há sempre algo a ser visto, invisível, não revelado na existência do mesmo. Tudo que venhamos a descrever, afirmar ou explicar sobre os fenômenos estará sempre aquém do mesmo. Por fim, não há representação conceitual última, universal, histórica.

Ao propormos olhar fenomenologicamente para criança e sua infância no contexto educativo, não almejamos explicar esse fenômeno, mas sim caminhos para compreendê-lo tal qual ele se mostrará na sua ação cotidiana ao estar inserida no seu mundo-vida-escola. Aqui, nos ancoramos em Merleau-Ponty (1990a; 1990b) para compreender o que é “ser criança” de forma visceral e em sua completa totalidade, considerando não apenas os aspectos corporais, mas também se apropriando dos aspectos culturais, bem como das relações que são estabelecidas pelas crianças com o mundo-vida, ou seja, buscamos compreender a infância e a criança a partir do seu próprio ponto de vista e não da nossa visão adultocêntrica.

Merleau-Ponty (2006) nos convida a olhar fenomenologicamente para a criança e sua infância, de modo que passemos a buscar a totalidade da existência pulsante dos(as) pequenos(as) por meio da condição existencial que são: da corporeidade. Assim, Merleau-Ponty, nos permite revelar as essências das coisas e considerar essas essências sempre a partir da existência.

Caminha (2019, p. 23) aponta que “a fenomenologia é usada por Merleau-Ponty para, sobretudo, compreender o corpo enquanto próprio ou vivido [...]”. Desse modo, a fenomenologia proposta por Merleau-Ponty nos permite, então, olhar para as crianças e sua infância possibilitando assim, “alcançar o corpo/corporeidade que é percebido, sensível e que sente, o qual é visto e que vê, que é tocado e que toca ao mesmo tempo.” (Caminha, 2019, p. 23).

Para alcançar o acesso à infância pela lente da fenomenologia é preciso que haja o encontro com a fala da criança, uma fala originária, ou “fala falante” “[...]”

em que a intenção significativa se encontra em estado nascente” (Merleau-Ponty, 2006, p. 266).

Isso implica buscar voltar à infância mesma e, nesse processo de conhecer melhor a infância. Torna-se fundamental ouvir, respeitar e acolher as crianças com seus pontos de vista, valorizando os seus “saberes-efetivos”. Por meio da Fenomenologia defendida por Merleau-Ponty é que buscamos observar as experiências do brincar e da brincadeira que são realizadas pelas crianças.

É sobre esse pulsar da existência que a Fenomenologia nos permite alcançar uma nova leitura da corporeidade criança. Mas, para que isso ocorra, “[...] é preciso colocar em suspenso as certezas elaboradas pelas ciências positivas, as quais produzem proposições para explicar o funcionamento orgânico do corpo sem considerar a intencionalidade e expressividade da nossa corporeidade [...]” (Caminha, 2019, p. 24).

A perspectiva fenomenológica nos faz ir em busca da compreensão de como é a constituição do ser criança, de modo que precisamos considerar as relações que são estabelecidas com o outro, com a linguisticidade, com a corporeidade, com a espacialidade, com a temporalidade e, claro, com a mundaneidade (Merleau-Ponty, 1990a; 1990b).

Pode parecer utópico a forma como buscamos olhar para a criança e sua infância, principalmente, se formos nos atentar aos modelos vigentes na nossa sociedade progressista que, a fim de manter sua ideologia, acaba estabelecendo esforços para enquadrar a liberdade e essência da criança dentro de um padrão que a transforme rapidamente em pequenos adultos.

A criança e a infância, embora existam há milhares de anos, nem sempre foram vistas da forma como são concebidas hoje. Ariès (1981) conta que, ao longo de muitos séculos, a criança passou a ser vista como um adulto em miniatura, não havendo interesse algum na sua infância, pois esta fase logo seria superada e não traria ações tão importantes. Com o evoluir da sociedade, a noção de infância, que antes era concebida como fase de total insignificância, passou a ser considerada como um momento de fragilidade, de atenção dobrada e com muitos cuidados. Talvez, isso nos possibilite compreender como as crianças estão sendo tratadas na contemporaneidade.

Vasconcelos (2008) argumenta que para algumas pessoas a criança, na sua fase da infância, é vista como algo carente, que precisa ser a todo momento cuidada, paparicada. Outros consideram essa fase como uma incapacidade da

criança de se posicionar diante das situações (Andrade, 1998; Vasconcelos, 2008).

Ao refletirmos sobre esse olhar direcionado para a criança e infância, podemos perceber o interesse de uma perspectiva adultocêntrica, caracterizando essa fase como um completo vazio e sem significado. Assim, parece que o nosso tempo acabou criando uma situação em que não há espaço para ser criança.

Para tal, torna-se necessário compreender que a criança é polimorfa. Machado (2010, p. 19) diz que “[...] essa característica de polimorfismo permite à criança a coexistência de possibilidades; a criança não é nem um ‘outro’ absoluto, nem ‘o mesmo’ que nós”.

O polimorfismo é uma característica que se entrelaça em todos os níveis da vida da criança, pois, segundo Machado (2010, p.19) “[...] seu corpo é polimorfo, sua noção de tempo espaço é polimorfa, sua expressividade na fala e no desenho também [...]”. Ao considerarmos a condição da criança ser polimórfica, afastamo-nos de ver as generalizações em relação às infâncias e o brincar, pois aceitaríamos de forma sensível as múltiplas possibilidades e potencialidades de compreender e habitar o mundo-vida a partir de suas vivências e experiências.

Para Merleau-Ponty essa característica de “polimorfismo” está acompanhada de uma prematuraçã, pois:

[...] a criança leva, já de início, uma vida cultural; ela entra muito cedo em relação com seus semelhantes. Ela manifesta interesse pelos fenômenos mais complexos que a envolvem; por exemplo, pelos rostos para os quais ela adquire uma verdadeira ciência de decifração, numa época em que se poderia pensar que ela só tem uma vida sensorial (Merleau-Ponty, 1990b, p. 221).

A criança em sua tenra infância adentra de forma avassaladora em seu jeito de ser e estar no mundo existencial por meio do corpo e das suas múltiplas linguagens expressivas. A carga de possibilidades e de descobertas nesta fase mostra uma íntima relação entre a fantasia, as canções, o mundo imaginário, as aventuras dos “porquês” e a corriqueira vontade de ser quem é: criança livre, leve e solta para aprender, rir e chorar.

E quando for hora de trocar a brincadeira...

Tentamos aqui trazer algumas evidências que para nós são muito caras e válidas no sentido de repensarmos e perspectivarmos uma Educação mais coe-rente e próxima das crianças na Educação Infantil.

Temos, no entanto, total consciência de que não podemos esperar que estas linhas possam mudar os cenários atuais, sejam das esferas públicas ou particulares. Mas acreditamos que se houver uma chama para reflexões mais filosóficas a ser disponibilizada aos seres que possam ler estas palavras, já estaremos chegando ao nosso objetivo.

A educação escolar é compreendida pela fenomenologia como formação, como processo humanizador, um devir civilizatório. [...] à educação, para que ela deixe de ser mera instrumentalização para o trabalho, formação profissional, para ser, de fato, formação, *Paidéia*, formação de estado de espírito em que se desabrocham todas as possibilidades humanas, formação cultural, formação para a liberdade e para a autonomia. (Peixoto, 2013. p.22).

A mudança acontecerá quando o *Ser-ai* de cada agente atuante nos contextos educacionais assumir a responsabilidade de mudarem a si mesmos para terem a pretensão de modificarem a atual Educação, que não dá conta da importância de efetivamente fazer com que indivíduos tomem consciência do papel fundamental que todos têm nos processos educativos da cultura humana. Só assim, conseguiremos concretizar a ideia do Ser-no-mundo.

Nessa direção, possuir competências significa dominar as ações desafiadoras, tendo em mente o estabelecimento de relações de aprendizagem voltadas para o pensamento autônomo, livre e dedicado ao bem-estar humano. Assim, a educação básica deve proporcionar ao educando atividades tanto de desempenho, como de humanização (Santos, 2019, p.112).

Portanto, que se troque a brincadeira (ou o nível educacional), mas nunca deixe de lado a essência do brincar educando e para o educando!

Referências

ALVES, Rubem. **A grande arte de ser feliz**. São Paulo: Planeta, 2014.

ANDRADE, Ângela Nobre de. A criança na sociedade contemporânea: do 'ainda-não' ao cidadão em exercício. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 161-174, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

BARRETO, Maria de Fátima Teixeira; KLUTH, Verilda Speridião. O número: compreensões no mundo-vida. *In*: BARRETO, Maria de Fátima Teixeira.; SILVA, Carlos Cardoso. (Orgs.). **Fenomenologia escola e conhecimento**. 2013, pp. 124-144.

BRINCADEIRAS divertidas. Intérprete: Grupo Pé de Sonho. Compositor: Weber Lopes. *In*: Pé de Sonho II. Intérprete: Grupo Pé de Sonho. [S.L.]: Grupo Pé de Sonho, 2017, faixa 10.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **10 lições de Merleau-Ponty**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

COSTA, Andrize Ramires; BARROS, Thais Emanuelle da Silva. KUNZ, Elenor. O brincar como construção racional das aulas de educação física. **Motrivência**, Florianópolis, v.30, n. 53, p. 196-208, maio. 2018.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA JR, Wanderley José. A educação com processo de singularização do existente humano: Elementos para uma filosofia da educação na perspectiva fenomenológico- existencial. *In*: BARRETO, Maria de Fátima Teixeira.; SILVA, Carlos Cardoso. (Orgs.). **Fenomenologia escola e conhecimento**. 2013, p. 26-45.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires; A imprescindível e vital necessidade da criança: brincar e se- movimentar. *In*: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar & Se-Movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2015. p. 13-38.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/Filosofia e Linguagem**. Campinas, SP: Pápius, 1990a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/Psicossociologia e Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1990b.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Considerações, reflexões e proposições para a Educação Física na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. (Org.) **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. p.109-206.

MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa.; RUIZ, Erasmo Majessa. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n. 17, p. 125-142, mai./ago. 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. A atitude fenomenológica: o corpo-sujeito. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da.; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. (Org) **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber ARs, 2019. p. 69-91.

PEIXOTO, Adão José. Fenomenologia, razão e educação. In: BARRETO, Maria de Fátima Teixeira; SILVA, Carlos Cardoso. (Orgs.). **Fenomenologia escola e conhecimento**. 2013, p. 11-23.

SANTOS, Luis Anselmo Menezes. Diálogos entre o pensamento de Merleau-Ponty e o campo educacional: reflexões sobre a corporeidade nas aulas de Educação Física escolar. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber ARs, 2019. p. 107-118.

SANTOS, José Carlos dos; MOREIRA, Wagner Wey. O corpo em cena: reflexões para a educação escolar. **Revista Pensar a Prática, Goiânia**, v. 24: e 59483. p.1-25, 2021.

SANTOS, José Carlos dos; MOREIRA, Wagner Wey. A corporeidade criança vai à escola? **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, e70/ 1-27, 2020.

SANTOS, Janete de Souza dos; DAMIANO, Gilberto Aparecido; TODARO, Mônica de Ávila. Ser criança: uma leitura fenomenológica da infância. In: **Fenomenologia, educação e psicanálise**. BAPTISTA, Ana Maria Haddad *et al.* (Orgs.). Lavras: UFLA, 2020. p. 106-120.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SOUZA, Cícera Andréia de; KUNZ, Elenor. Curiosidade da criança: quem fomenta?. In: KUNZ, Elenor. (Org). **Brincar & se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed: Ijuí. Ed.. Unijuí, 2017, p 1-34.

TELLES, Thabata Castelo Branco. A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: contribuições para a psicologia e para a educação. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 6, n.2, p. 4-14, 2014.

VASCONCELLOS, Tânia de. Infância e narrativa. *In*: VASCONCELLOS, Tânia de. (Org). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008, p. 93-126.

VIDAL, Andressa Farias; GOMES, Vanessa Manhães; BERBAT, Márcio Costa. Pororoca de saberes: por entre crianças, infâncias e modos de ver e viver o espaço geográfico. **Revista Brasileira De Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 87-102, jan./jun. 2015.

CORPOREIDADES JUVENIS NO ESPAÇO ESCOLAR DE INSTITUIÇÕES SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO

Laudeth Alves dos Reis
Centro Socioeducativo de Juiz de Fora
(CSEJF)

Ailton de Souza Aragão
Programa de Pós-Graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador da
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
(PPGAT/UFTM)

Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador

(Paulo Freire, 2006).

Introdução

Tratar aqui do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação é para nós um presente! Estranho?! Talvez. A oportunidade traz à tona um outro universo juvenil. Ora, este espaço – das unidades de internação – são desconhecidos, e por serem, são invisibilizadas (convenientemente) pelos olhares da sociedade. Contudo, têm se mostrado, de tempos para cá, campos férteis para experiências educacionais em pesquisa, ainda pouco valorizados.

No Brasil, a medida socioeducativa constitui-se pelo caráter pedagógico e prima pela garantia e defesa de direitos, favorecendo um atendimento adequado e capaz de auxiliar os adolescentes numa possível ruptura em sua trajetória infracional, promovendo sua inclusão social, educacional, cultural e profissional (Brasil, 2012; 1990; Volpi, 2011).

A criança e o adolescente são legalmente reconhecidos como sujeitos de direitos em pleno desenvolvimento. É responsabilidade do Estado, da sociedade e da família assegurar sua proteção integral, proporcionando um conjunto de ações que promovam sua formação pessoal e profissional (Brasil, 1990).

Essas garantias são essenciais para prevenir o ingresso dos adolescentes no precário sistema prisional brasileiro após atingirem a maioridade penal. Este sistema é frequentemente criticado pelas condições degradantes oferecidas aos indivíduos privados de liberdade, assim como pela precariedade de sua infraestrutura (Dantas; Alves, 2021; Alcântara; Jesus, 2015).

A política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, especialmente no caso de adolescentes autores de ato infracional, está fundamentada na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). Ambos os instrumentos normativos foram inspirados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1989, refletindo uma abordagem de proteção integral (Volpi, 2014, 2011; Hamoy, 2007).

Para regulamentar a prestação do atendimento especializado devido aos adolescentes autores de atos infracionais, foi promulgada a Lei nº 12.954, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Este sistema tem como objetivo regulamentar a execução das medidas socioeducativas aplicadas a esses adolescentes, visando ressignificar práticas históricas que resultam em segregação e exclusão. Além disso, destaca-se que essas medidas têm como propósito responsabilizar o adolescente, possibilitando a reparação do ato infracional e buscando desaprovar sua conduta (Brasil, 2012).

De acordo com Mendez (2003), a responsabilidade penal de indivíduos com idade inferior a 18 anos tem sido um tema de discussão ao longo do tempo, evoluindo por três grandes etapas, sendo elas: 1ª) caráter penal indiferenciado; 2ª) caráter tutelar; e 3ª) responsabilidade penal dos adolescentes.

A primeira remonta desde o nascimento dos códigos penais da corte do século XIX até 1919. Nesse período os menores eram tratados quase da mesma forma que os adultos, exceto aqueles com menos de sete anos, considerados incapazes. As penas para os menores costumavam ser reduzidas em até um terço em comparação com as aplicadas aos maiores de idade.

A segunda etapa teve origem nos Estados Unidos da América no final do século XIX e foi liderada pelo Movimento dos Reformadores. Esta fase foi marcada por uma reação de indignação moral diante da situação de convivência de adultos e menores nas mesmas instituições, promovendo a necessidade de uma abordagem mais tutelar.

A terceira e última etapa foi inaugurada no Brasil com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Ao adotar a *Doutrina da Proteção Integral*, o ECA representou uma inovação, que é uma conquista na América Latina, superando o modelo tutelar de 1919. Esta fase conferiu a legitimidade às crianças e adolescentes, considerando-os sujeitos de direitos (Mendez, 2003; Brasil, 1990).

Mendez (2003) aponta uma dupla crise que afeta o ECA, sendo alvo de críticas e polêmicas recorrentes. As normas estatutárias estão sujeitas a equívocos na interpretação e na implementação, levando a uma compreensão distorcida do sistema vigente. A primeira crise está relacionada à falta contínua de financiamento das políticas sociais básicas como saúde e educação. A segunda crise, de natureza político-cultural, refere-se à persistência de práticas tutelares e compassivas, ligadas a uma cultura aparentemente progressista, porém marcada pela subjetividade e pela discricionariedade.

Gadotti (2015) destaca que o principal desafio atual em relação ao ECA reside na sua implementação, apontando para um avanço legal em meio a uma prática deficiente. Ele atribui ao Estatuto um potencial para modelar uma nova sociedade, o que ainda enfrenta resistência significativa em sua (não) aplicabilidade.

Segundo o ECA, existem diferentes tipos de medidas socioeducativas destinadas a adolescentes em conflito com a lei. Estas incluem advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (Volpi, 2011; Brasil, 1990).

A medida socioeducativa de internação, definida no artigo 122 do ECA (Brasil, 1990), diz respeito a atos graves e constitui uma resposta à prática de de-

litos. No entanto, sua essência é, principalmente, pedagógica, não sendo punitiva. O principal objetivo é desencorajar a reincidência dos adolescentes, promovendo assim o seu reposicionamento e reconstrução de suas trajetórias de vidas, rompendo com a criminalidade.

O ECA é reconhecido como um avanço e uma conquista destinada a um segmento da sociedade que antes estava desprotegido. E se opõe aos grandes internatos do passado, como a extinta Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), que adotava um modelo decadente e negligente em relação aos adolescentes brasileiros. Diante dessa situação de descaso e com o objetivo de cumprir os princípios defendidos pelo ECA, foi criada uma conquista histórica e inovadora no sistema: os Centros de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. (Volpi, 2011; Brasil, 1990)

Com três décadas desde sua criação e com sua origem marcada pela mobilização de movimentos sociais e juristas pró-infância alinhados às diretrizes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em prol dos direitos da infância, o Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente é respaldado por documentos dos quais o Brasil é signatário (UNICEF, s.d.). No entanto, é evidente o distanciamento entre a legislação e sua efetiva aplicação por meio de políticas de proteção integral, assim como os equívocos e o desconhecimento em relação ao ECA.

A adoção de uma prática pedagógica que se posiciona crítica e sensível acerca dos processos de vulnerabilização que permeiam a história do adolescente e do sistema socioeducativo é fundamental. Essa abordagem pedagógica, alinhada a uma ação didática que reconhece a singularidade das expressões corporais, promove o estabelecimento de uma política que não apenas respeita os direitos humanos dos adolescentes, mas também acredita no potencial e na singularidade de cada um deles.

Diante dessas reflexões iniciais, Volpi (2011) nos alerta para o fato de que o ato infracional não deve ser encarado como algo intrínseco à identidade do adolescente em conflito com a lei, mas sim como uma circunstância de vida passível de mudança. Portanto, destaca a importância de processos educacionais que possam acessá-los, fornecendo-lhes sentidos e significados relevantes.

Neste estudo, apresentamos a Medida Socioeducativa (MSE) na modalidade de internação, ou seja, privativa de liberdade, e sua relação estabelecida com a escola. Surge, então, a necessidade de investigar como o estudo

da corporeidade pode se revelar relevante na proposição de novas estratégias educacionais, estabelecendo-se como uma relação em construção no contexto mencionado anteriormente.

Propomos uma abordagem da Educação a partir do humanismo, fundamentada na concepção fenomenológica de corpo proposta por Merleau-Ponty e presente nos pressupostos da Corporeidade. Nesse contexto, buscamos explorar questões que nos conduzem a uma Educação centrada na formação integral do ser humano.

Ao considerarmos o adolescente como um ser em desenvolvimento, compreendido como sujeito uno em sua totalidade e situado em um contexto de vulnerabilidade, surge o seguinte questionamento: é possível vivenciar intensamente a juventude desejada não na perspectiva de um corpo-objeto, mas sim de corpo-sujeito, mesmo na condição temporariamente privado de liberdade? Será possível passar de um estado de ser passivo e dócil para um ser ativo, agente transformador de si e do seu meio?

Corporeidades juvenis: um corpo privado – em busca – de liberdade

Adentrar o universo das corporeidades juvenis nos permite, a priori, inferir que:

[...] a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida. (Dayrell, 2003, p. 42).

Considerado um momento importante para a construção de identidade, constitui-se um período que Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) também definem como uma transição entre a infância e a fase adulta envolvendo alterações biológicas, cognitivas e socioemocionais. De outro modo, concebem como um preparo para a vida adulta.

Sobrinho *et al.* (2017, p. 25) avançam nesta definição, apontando como uma “[...] etapa plena em si mesma”, não linear, marcada ao mesmo tempo por suas singularidades e multiplicidades, a partir das diferentes experiências

vividas, diferente das definições tradicionais, que seguem etapas rigorosamente. O ponto de convergência entre as definições (tradicionais ou não) reside no que o ECA (Brasil, 1990) preconiza como condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

Knobel (1981) indica em seus estudos que a adolescência não é um fenômeno uniforme, mas sim diversificado, resultante de influências culturais e sociais específicas. Dessa forma as características individuais de cada adolescente são consequências do ambiente social em que vivem e do contexto histórico e cultural que os cerca. Por exemplo, são diferenças evidentes entre as vivências da adolescência em áreas periféricas e em contextos de classe média.

Dentro do universo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, cada um é uno, na sua totalidade, com suas especificidades. Mesmo diante da condição de privação de liberdade, eles continuam sendo seres sociais. Como afirmou Merleau-Ponty (2011, p. 122): “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles. [...] tenho consciência de meu corpo através do mundo [...]”.

O adolescente se constitui por meio de suas interações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente que se insere, em um processo dinâmico e dialógico. Durante esse período essencial de sua vida, marcado pela independência, é comum observarmos atitudes de autossuficiência, muitas vezes acompanhadas pelo distanciamento do ambiente familiar e pela proximidade de grupos sociais que se tornam referências importantes. Essas relações fortalecem os laços de convivência, promovendo a construção de confiança mútua. (Dayrell, 2003).

Nos discursos de adolescentes envolvidos em atos infracionais, é comum atribuir sua participação ao fato de terem sido facilmente influenciáveis, ou seja, de terem ido no *embalo*. E é por meio dessa busca incessante que se inicia um processo de resignificação, reflexão e mudança de atitudes, à medida que surgem novos desafios.

Nessa perspectiva, claro está, que o corpo traduz nossa condição humana de existência não apenas biológica, mas também histórico-social. De acordo com Merleau-Ponty (2011, p. 6) “[...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” e é por meio dessa comunicação interativa que ele vai se apropriando da racionalidade. Ele é o veículo relacional que nos possibilita imprimir sentidos aos acontecimentos. E são esses sentidos de caráter intencio-

nal que nos diferenciam dos demais seres animais, pois toda ação desencadeia movimentos significativos.

Nas palavras de Santin (2003, p. 46):

[...] toda ação humana é intencional. Partindo, portanto, do princípio da intencionalidade de todo agir humano conclui-se que os movimentos humanos estão sempre envolvidos pelo mundo das significações. Em outros termos, nenhum movimento humano está no mesmo nível do movimento animal e das máquinas. O homem se posiciona e se move sempre intencionalmente, ou seja, significativamente.

Contudo, o filósofo Michel Foucault (2013) evidenciou em seus estudos a descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Objeto quando é manipulável, doutrinável, docilizado, adestrado para fins de dominação.

Moreira (1995) aponta que tais corpos dóceis recebem com naturalidade o cumprimento de ordens pautado no rigoroso controle e disciplina. Na sociedade contemporânea verifica-se o denominado processo de assujeitamento do corpo, ou seja, um poder disciplinar que molda e normatiza as condutas. Normatização pautada em interesses próprios e ideológicos (burocráticos, econômicos e mesmo políticos) que abarcam um grupo social, com o fim de controlar movimentos, ações e atitudes dos corpos.

O processo de assujeitamento para o corpo adolescente não é diferente, haja vista não se considerar mais como um corpo de criança e, tampouco, poder ser identificado como um corpo adulto. Assim, diante da imprevisibilidade e da crise, típicas do adolescer, mecanismos e dispositivos (instituições e discursos) se colocam a serviço da produção de um corpo docilizado. Processos que ao mesmo tempo que coletiviza, retirando-lhes ou mesmo tolhendo as expressões socioculturais de seu tempo, os individualiza por meio de processos avaliativos. Contudo, resistências emergem aqui e ali (Mauer, 2019; Foucault, 2013; Dias, 2000).

Nesse processo de assujeitamento, o cenário brasileiro evidencia o componente da histórica desigualdade social. Esta, desde 1500, mostra-se cruel com determinados grupos sociais, para nós, em especial, as crianças e adolescentes negros residentes em áreas degradadas das cidades. Contextos produtores do que conhecemos como *menor*: termo eivado de estigma, como expôs Erving Goffmann, apresentado nos estudos de Aragão (2011). O estigma do *menor* revela um lugar, um espaço, uma origem, ou seja, um tipo de corpo, o qual deverá ser,

segundo regem as leis, aprisionado para que venha, talvez, a contribuir com o progresso social.

Quando da prática do ato infracional e conforme a avaliação do juiz e do constante nos autos, o adolescente poderá ser encaminhado para uma unidade de internação. Assim, inicia-se uma outra experiência: a vivência e o sentimento de isolamento social. O atendimento no interior do sistema socioeducativo que exercerá um controle sobre o seu corpo por meio da disciplina, verificado nas minúcias dos regulamentos determinados a serem cumpridos. Cenários que caracterizam a existência de uma política de submissão eminentemente codificada em rituais de subordinação, ou melhor, docilidade (Foucault, 2013).

O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade é subordinado ao regimento interno da instituição, que por sua vez, para além da característica meramente punitiva, prioriza o educativo em detrimento daquele, dada sua condição de pessoa em desenvolvimento (Domingos, 2014; Volpi, 2014, 2011; Brasil, 1990).

Durante o cumprimento da medida na unidade, o modo como o adolescente se sujeita às regras estabelecidas, combinado com sua concordância ou discordância com elas, determinará seu comportamento. Isso pode resultar em um comportamento considerado positivo e desejável pela administração da unidade, o que é valorizado nesse contexto social, ou pode levar a uma postura de resistência em relação ao que lhe é imposto.

De acordo com Foucault (2013, p.16)

[...] qualquer intervenção sobre ele [o corpo] pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições.

O centro socioeducativo pauta o seu funcionamento na responsabilização do adolescente. Desta forma, o criterioso controle disciplinar se estende desde a distribuição dos adolescentes, na rotina ali aplicada, até as condutas de comportamento convencionadas adequadas ao esperado, conforme a norma instituída. Comportamentos são auferidos por meios avaliativos, aplicados por uma equipe multiprofissional composta por: psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, enfermeiras, terapeuta ocupacional e assessores jurídicos, acompanhando e subsidiando o período da medida cautelar. Considerando que:

O juiz de nossos dias – magistrado ou jurado – faz outra coisa bem diferente de “julgar”. E ele não julga mais sozinho. Ao longo do processo penal e da execução da pena, prolifera toda uma série de instâncias anexas. Pequenas justiças e juízes paralelos se multiplicaram em torno do julgamento principal: peritos psiquiátricos ou psicológicos, magistrados da aplicação das penas, educadores, funcionários da administração penitenciária fracionam o poder legal de punir [...]. (Foucault, 2013, p. 24).

Evidencia-se assim um conjunto de ações e decisões que deliberam em favor ou contrariamente ao adolescente. Avaliações cujos resultados influenciarão as decisões de juízes e promotores acerca do tempo de cumprimento de medida, que pode ser de até três anos, possuindo reavaliação, no máximo, a cada seis meses. Diante das estratégias de avaliação instituídas, o corpo adolescente segue um processo disciplinar, de adestramento, demonstrando em que medida estaria cumprindo adequadamente ou não a sua finalidade.

Ao chegar à instituição esse adolescente, normalmente, encontra-se evadido, não matriculado ou mesmo quando o está, é infrequente nas instituições escolares. E as consequências desse fenômeno são, dentre outros, um elevado número de adolescentes com defasagem idade/ano de escolaridade e dificuldades na construção e consolidação dos conhecimentos elementares da escola (Zanella; Lara; Cabrito, 2019; Domingos, 2014; Bazon; Silva; Ferrari, 2013; Brasil, 2004). Com esse processo avançado de evasão escolar, algumas das finalidades da educação básica que são desenvolver no educando a formação para o exercício da cidadania e gerar meios de progressão para o trabalho e estudos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ficam comprometidas (Brasil, 1996).

A ausência nos ambientes de educação formal implica um tempo ocioso do adolescente quando, normalmente, dedica-se ao convívio com grupos avessos à escola. Esses grupos têm características heterogêneas e, comumente, favorecem o uso de substâncias psicotrópicas, responsáveis por acelerar e intensificar as ações relacionadas com os atos infracionais.

Apesar das mudanças ligadas às estruturas sociais do adolescente, ele traz consigo marcas identitárias e propósitos, infelizmente, sustentados pela violência. A esse respeito, Hamoy (2007) enfatiza em seu estudo a necessidade de propostas pedagógicas no âmbito socioeducativo que elucidem a cultura da educação e não a cultura da violência. Daí o investimento urgente em políticas de prevenção da violência.

O que implica a necessidade de observação constante dos adolescentes para coibir ações violentas e proteger a integridade física daquele que está sob a responsabilidade do Estado. Porém, conforme corrobora Domingos (2014), a privação de liberdade, em si, já é um ato violento, embora mais brando, por limitar ações e a liberdade de ir e vir de um indivíduo em formação, seja ela física, cultural, social, psicológica, pedagógica, etc.

A afirmação de Nóbrega (2005, p. 66) de que os hábitos humanos são “hábitos de movimento [...] [por possuírem] um sentido, uma direção, uma ressignificação” revela que os adolescentes ao ocuparem o espaço da MSE de internação, de fato, encontram uma nova vivência e, gradativamente, vão se adaptando e buscando seus próprios meios de subsistência. Alguns encontram facilidades na lida com as regras, já outros, não. Mas, no tempo de cada um, vão se adequando e tornando a medida mais leve e menos penosa pela condição de acautelamento. Assim, necessitarão ressignificar sua convivência com esse novo mundo que, literalmente, cerca-os. Ali, serão estimulados a buscar e a construir maneiras de se reinventarem, sobretudo, pela singularidade própria da idade, permeada de conflitos e contradições.

Sob esse ponto de vista indagamos: é possível a construção de uma prática pedagógica em contexto de privação de liberdade que favoreça o reconhecimento de corpos-sujeitos?

Corporeidades juvenis no ambiente socioeducativo: o (re)encontro com a escola

As medidas socioeducativas no Estado Brasileiro deveriam destinar-se à integração socioeconômica do adolescente, garantindo-lhes os direitos individuais e sociais. Esse resultado seria obtido por meio do desenvolvimento de um conjunto de atividades, que possibilitariam o acesso à formação de valores positivos para participação na vida social, tendo em vista a necessidade de compreendê-lo como sujeito uno e social na sua totalidade. (Reis; Moreira, 2020; Domingos, 2014; Brasil, 2012; Volpi, 2011)

Sob essa perspectiva, apresenta-se para esse público a função da Educação. Em uma visão tradicional, a escola ainda é considerada o local em que a sociedade fixa e impõe o ideal de homem esperado para os futuros cidadãos. É uma instituição determinada socialmente, pois tudo o que se passa na sociedade tende a ser reproduzido na escola. Nesse processo, que chamamos de formação, há objetivos escolares que permeiam as habilidades e competências da educação

formal a serem utilizados na vida coletiva (Zanella; Lara; Cabrito, 2019; Surdi, Freire, Mello, 2016; Bazon; Silva; Ferrari, 2013; Filloux, 2010).

As atividades educacionais, durante o período de cumprimento da medida socioeducativa de internação, compõem a Subsecretaria de Atendimento Socioeducativo (SUASE) de Minas Gerais e encontram-se pautadas na necessidade de um processo humanizador que favoreça a formação do adolescente para a cidadania e contribua para a construção de uma nova trajetória de vida, num amplo redimensionamento de identidades e papéis sociais (Brasil, 2012).

Para tanto, a restrição da liberdade ocasiona determinadas limitações temporárias no exercício pleno de ir e vir, o que torna fundamental, oportunizar qualidade no atendimento capaz de proporcionar realização de atividades lúdicas, culturais, esportivas e de lazer, cujos conteúdos sejam imprescindíveis no processo educacional e não meros instrumentos de preenchimento do tempo ocioso. Desse modo, Volpi (2011) destacou a relevância da elevação da escolaridade e qualificação profissional.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no âmbito socioeducativo de internação são realizadas pelos adolescentes em privação de liberdade, contudo, não os anulam ou os ignoram enquanto seres complexos e em processo especial de desenvolvimento, pois o adolescente é um corpo vivo, dotado de intencionalidade. Nóbrega (2005), ao falar sobre o sujeito, ratifica que a sua ação no mundo é expressa pelo seu corpo, por isso a necessidade de um redimensionamento do ser: de corpo-objeto, que se traduz na docilidade para um corpo-sujeito que se traduz no plano existencial. Este é o desafio encontrado durante o período da medida socioeducativa.

Portanto, além do desenvolvimento de habilidades profissionais, a escolarização deve permitir que o adolescente adquira um conjunto de conhecimentos de forma crítica e autônoma. Isso ajudará o adolescente a se situar no mundo e contribuirá para seu acesso, permanência e sucesso na rede regular de ensino, especialmente, após o cumprimento da medida socioeducativa. O principal objetivo é a formação para cidadania. Como assevera Volpi (2011, p. 32):

O processo pedagógico deve oferecer espaço para que o adolescente reflita sobre os motivos que o levaram a praticar o crime, não devendo, contudo, estar centrado no cometimento do ato infracional. O trabalho educativo deve visar a educação para o exercício da cidadania, trabalhando desta forma os eventos específicos da transgressão às normas legais mediante outros eventos que possam dar novo significado à vida do adolescente para construção de seu projeto de vida.

Nessa perspectiva, o sistema socioeducativo constituído, hoje, está centrado numa gestão diretiva em consonância com uma equipe multiprofissional, de modo que a execução da medida socioeducativa reflita e legitime seu caráter pedagógico e humanizado.

Os envolvidos nesse processo são socioeducadores, que assumem responsabilidades mútuas na construção de um significativo processo educacional com os adolescentes. Processo esse que conta com os grupos familiares, pelas instituições do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e com as normativas que orientam o processo auxiliando o adolescente significativamente durante esse tempo de cumprimento de medida.

Além disso, a privação da liberdade do corpo adolescente traz consigo a perda momentânea da identidade. Nessa direção, o desafio posto para a política socioeducativa é converter-se em experiência significativa que oportunize a prospecção de novas situações capazes de favorecer ao adolescente a responsabilização pela consequência do ato infracional praticado, buscando superar e redimensionar suas ações e atitudes, por meio da construção de projetos de vida.

Os esforços empreendidos para fundamentar e estruturar ações que dialoguem com a promoção da cidadania, como prevê o ECA, esbarram em desafios que acompanham a história do sistema socioeducativo nacional, dentre eles sua semelhança com o sistema prisional (Alcântara; Jesus, 2015).

A semelhança não se limita apenas à arquitetura panóptica de vigilância, conforme proposto por Jeremy Bentham, no século XIX, mas também aos mecanismos coercitivos para disciplinar os corpos: o castigo físico (as duchas frias) e uso da força (os espancamentos), do controle e da disciplina (os horários fixos e rígidos), que são erroneamente considerados estratégias educativas (Foucault, 2013).

Contextualizando a questão anteriormente levantada, surge a indagação: “É viável desenvolver uma prática pedagógica em um contexto de privação de liberdade que promova o reconhecimento dos adolescentes como corpos-sujeitos?”. Em meio a isso, surge outro questionamento: será mesmo possível efetivamente proporcionar liberdade ao corpo dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação?

A resposta a essa questão se torna relevante, pois dela depende a estruturação de uma escola, enquanto espaço físico destinado a libertar-transformar o corpo. E, ainda: ela pode ser vista como uma oportunidade e uma força capaz de auxiliar os adolescentes na ruptura desejada com a trajetória infracional, con-

tribuindo assim para o seu retorno ao convívio social anterior (Zanella; Lara; Cabrito, 2019; Bazon; Silva; Ferrari, 2013).

Nessa direção, Bretan (2014, p. 46) aponta o seguinte:

A busca deve ser uma compreensão do sentido das ações e práticas desse adolescente e da construção de caminhos que ajudem a prevenir a ocorrência de infrações ou a minimizar seus efeitos negativos, por meio da promoção de direitos desses sujeitos, proporcionando-lhes condições dignas de vida e chance de escolher.

Para que se concretize como projeto societário, urge desconstruir a cultura da internação violenta. Ou seja, fazer emergir desses cenários a possibilidade de um olhar sensível e humanizador para e com os adolescentes. Disposições e atitudes que oportunizem condições, pessoais e coletivas, para um processo de educação social que permita a prospecção de um novo vir a ser adolescente-jovem. Movimento dialético educacional que se coloca como reflexão crítica ao paradigma da internação violenta e que promove a efetivação da medida socioeducativa como um instrumento político capaz de promover a participação cidadã dos adolescentes, evidenciando o ato educativo do corpo-sujeito e não ressignificando o corpo-objeto (Bazon; Silva; Ferrari, 2013; Hamoy, 2007).

Cabe ressaltar que a legislação para o adolescente autor de atos infracionais é recente, lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, o SINASE (Brasil, 2012). Seu texto expressa a necessidade de construir uma cultura socioeducativa nas instituições de medidas em meio fechado consonantes com as leis e atentas aos seus princípios. Os centros com essa atuação definida desenvolvem o movimento de vanguarda e fazem parte de um grupo reduzido.

Nessa direção, as unidades de internação no Brasil estão diante de um desafio histórico quando se trata de educação intramuros. Como asseveram Oliveira e Oliveira (1980, p. 126):

Uma educação que não seja apenas uma aquisição individual de técnicas e de competências especializadas que cada um vende na idade adulta no mercado de trabalho, mas sim a formação de homens e mulheres autônomos e polivalentes, capazes de se inserir em comunidades dinâmicas e conflituais e, por isso mesmo, democráticas, e, porque democráticas, em permanente mutação. Uma educação que permita, vivendo e aprendendo, saber por que se vive e por que se aprende.

Com esse desafio histórico, urge reconhecer, ainda, o adolescente em sua singularidade. Como preconiza a Doutrina da Proteção Integral, exposta pelo ECA, o atendimento integral no contexto socioeducativo se alicerça numa concepção de educação voltada para a autonomia e a vida em liberdade. Concepção que deve ser compartilhada com a equipe multiprofissional, para que os adolescentes, como corpos-sujeitos, que possuem direitos e responsabilidades.

Isto posto, o corpo é encarado como princípio educativo, pois partimos do entendimento que somos um corpo próprio que manifesta sua intencionalidade no mundo. Logo, a proposta, ancorada nos preceitos da corporeidade, é capaz de promover aprendizagens significativas em toda sua amplitude, seja por meio de conceitos, atitudes, valores e procedimentos (Santos; Reis; Moreira, 2020; Surdi; Freire; Mello, 2016).

Uma educação do sujeito sob essa amplitude deve ser desenvolvida mediante a vivência do sujeito no mundo e com outros, ou seja, um processo pedagógico intimamente conexo à vida, fomentando a vivência do corpo-sujeito, ativo, autônomo e criativo.

Segundo Zanella, Lara e Cabrito (2019), educar, na perspectiva do corpo-sujeito, também favorece o acesso a práticas esportivas, culturais e de lazer e tais atividades contribuem para o processo basilar de emancipação humana. Também acrescentam que a sua ausência resulta para um processo de desumanização do homem.

É desse modo que a corporeidade no âmbito educacional adquire especial importância, no sentido da apropriação que ocorre por se tratar de um local de múltiplas experiências corporais (Reis; Moreira, 2020; Gonçalves-Silva *et al.*, 2016; Surdi, Freire; Mello, 2016).

Contudo, quanto ao adolescente privado de liberdade, muitos encontram-se fora do sistema formal de ensino, cujo encontro acaba acontecendo, ainda que obrigatório, por se tratar de um direito legal, na instituição socioeducativa.

Reconhecemos, como Freire (2006, p. 25), que uma das vantagens significativas dos seres humanos consiste justamente na capacidade “[...] de ir mais além de seus condicionantes”. Fato que sua militância, como a nossa, dinamizam uma prática notadamente humana, transformadora, portanto, ética.

Retomamos, aqui, o pensamento inicial Freireano, cujo destaque se dirige para o se reinventar e oportunizar efetivamente práticas educativas as quais o caráter *formador* da Educação ressignifique e alcance, com efeito, o corpo-adoles-

cente. E que, quando deixar a instituição socioeducativa, conquiste sua emancipação, pelo exercício consciente da condição de cidadania.

A reflexão nos leva a uma concepção de educação fundamentada no corpo como princípio educativo central. Nessa perspectiva, os indivíduos não são vistos como meros corpos-objetos, mas sim como corpos-sujeitos, capazes de perceber e vivenciar inúmeras experiências que elucidam sua corporeidade e sua relação com o mundo.

Essa escola, sobretudo nesse contexto, deve ser local de profundas experiências. Haja vista permitir refletir, dialeticamente, a realidade social trazida pelos adolescentes em seus corpos, para além dos conteúdos e métodos da escola convencional.

Contudo, a equipe multiprofissional da MSE, privativa de liberdade, também experimenta as contradições históricas: entre os vislumbres das novas formas de sociabilidade proporcionadas pela política socioeducativa, alicerçada numa prática educativa do corpo-sujeito que é atravessada, simultaneamente, pelas exigências de um mercado de trabalho cada vez mais enxuto e adoecedor aliada ao esfacelamento do Estado garantidor de direitos constitucionais e estatutários. A indiferença do sofrimento gerado por esse estado de coisas tem se mostrado cada vez mais evidente, seja no número de desempregados ou da população carcerária, por exemplo (Nogueira, 2019).

A esse respeito é que Reis e Moreira (2020) nos incitam pensar rumo à superação da instrumentalização e compreensão da corporeidade, como princípio epistemológico, o que seria capaz de dar novos significados à condição corporal restritiva do adolescente, avançando assim nas propostas socioeducativas.

Silva (2018) salienta que seja qual for o processo educativo, há a preocupação constante de atitudes que possibilitem ao adolescente reaprender a ver o mundo. Favorecido a partir de um modo de educar que privilegia uma forma de pensar criativa e capaz de renovar; ampliando os caminhos percorridos pela educação tradicional, na qual perpetua tão somente aprendizagem essencialmente intelectual. Em seu estudo o autor advoga a premissa de que qualquer projeto educacional demanda um exercício de diálogo com o contexto dos educandos o que, conseqüentemente, possibilita uma maior compreensão da sua realidade social e cultural e da sua corporeidade frente a uma visão crítica sobre a sua condição existencial.

Frente ao exposto, perspectivamos uma Educação que privilegie um processo educativo pautado no mundo-vivido, tendo este como fonte vital

para o conhecimento, na direção de, dialeticamente, superarmos o paradigma do corpo-objeto com vistas à efetivação da potência do corpo-sujeito, em sua expressão coletiva.

Nossas reflexões finais...

Como profissionais da educação e saúde, estamos comprometidos com uma abordagem humanizadora e profissionalizante da educação para os adolescentes. Nosso objetivo é garantir que eles tenham uma vida digna e de qualidade, transformando suas experiências diárias, tanto no trabalho quanto no lazer, e suas interações com os outros e consigo mesmos. Isso envolve enfrentar desafios, fazer questionamentos, estimular a criatividade, promover a participação ativa e facilitar o acesso ao conhecimento.

Com base em um dos questionamentos levantados nesta análise - é possível a construção de uma prática pedagógica em contexto de privação de liberdade que favoreça o reconhecimento de corpos-sujeitos? - defendemos uma *Educação* em constante reinvenção. Essa Educação evolui de forma dinâmica e cíclica à medida que a sociedade se transforma. Ela exige conhecimentos originados de espaços enraizados na sensibilização, humanização e ressignificação do mundo.

Acreditamos que a MSE de internação tem o potencial de permitir aos adolescentes reconhecerem-se como corpos-sujeitos, desvincilhando-se das restrições impostas por uma concepção de corpo-objeto que limita sua capacidade de viver plenamente sua cidadania. Isso implica em um projeto social que oferece oportunidades para além da criminalidade ou de uma vida marcada pela morte prematura. Este projeto vai além da visão de ser meramente um objeto manipulável, que se encaixa em narrativas fatalistas e individualizantes das mazelas sociais.

As leis e as discussões dos autores aqui abordados nos permitem vislumbrar uma Educação fundamentada na sensibilidade, que reconheça e respeite a unicidade do ser humano em sua totalidade. Dessa forma, consideramos o fenômeno da corporeidade como uma condição vital de aprendentes no mundo, via o corpo-sujeito que somos, queremos e podemos ser.

Referências

ALCÂNTARA, André Feitosa; JESUS, Maria Gorete Marques. Eca e a Segurança Pública. In: VIEIRA, Ana Luísa; PINI, Francisca.; ABREU, Janaína. **Salvar o estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. p. 109-111.

ARAGÃO, Ailton. Souza. Lapidando pedras brutas”: formação disciplinar de adolescentes numa instituição assistencial para o (incerto) mundo do trabalho. **Revista Jurídica Direito & Realidade**, Monte Carmelo-MG, v. 01, n. 01, p. 143-164, 2011.

BAZON, Marina Rezende.; SILVA, Jorge Luiz da; FERRARI, Renata Martins. Trajetórias escolares dos adolescentes em conflito com a lei. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 29, n. 2, jun. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional (LDB), Brasília, DF, 20/12/1996.

BRASIL. **Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas**. ILANUD - Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente - UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2004.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

BRETAN, Maria Emília Accioli Nobre. Os múltiplos olhares sobre a adolescência e o ato infracional: a produção científica na USP e na PUC/SP (1990-2006). In: SILVA, Roberto da.; SOUSA NETO, João Clemente de; PINI, Francisca Rodrigues. **Ciência da delinquência: o olhar da USP sobre o ato infracional, o infrator, as medidas socioeducativas e suas práticas**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014, p. 125-132.

DANTAS, Bruno José Dória.; ALVES, Nelson Teodomiro Sousa. A crise no sistema prisional brasileiro e a aplicação do Estado de Coisas Inconstitucional. **Revista de Direito**, Viçosa, v.13. n. 01, p. 01-24, 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Salvador, n. 24, set./dez. 2003.

DIAS, Sandra. A inquietante estranheza do corpo e o diagnóstico na adolescência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 119-135, 2000.

DOMINGOS, Rosângela da Silva. **Pensando e praticando o esporte na medida socioeducativa: orientações para profissionais de Educação Física**. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Lisboa: Ed. Sagarana, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. O ECA: avanços e desafios. In: VIEIRA, Ana Luisa; PINI, Francisca; ABREU, Janaína. **Salvar o estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. p. 14-19.

GALLAHUE, David Lee; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana et al. Reflexões sobre corporeidade no contexto da Educação Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, , p. 185-209, jan./mar., 2016.

HAMOY, Ana Celina Bentes. **Direitos humanos e medidas socioeducativas: uma abordagem jurídico-social**. Belém: Movimento República de Emaús; Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-EMAÚS), 2007.

KNOBEL, Maurício. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 1981. p. 13-23.

MAUER, Susana Kuras. Tornar-se adolescente: o corpo como cenário. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 33-41, jan./mar. 2019.

MENDEZ, Emílio Garcia. **Adolescentes e responsabilidade penal:** um debate latino-americano. UNICEF/ABMP. Brasília: Acervo Operacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2003. 1 CD-Rom.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org). **Corpo presente.** Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 1-15.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e Educação Física:** do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: Editora da UFRN, 2005.

NOGUEIRA, Sabrina Colares. **O supercapitalismo e suas mazelas:** há caminhos para o reconhecimento sociolaboral?. 2019. 472f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. A reinvenção da educação: os movimentos sociais como contexto educativo. In: FREIRE, Paulo *et al.* **Vivendo e aprendendo:** experiências do Idac em educação popular. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

REIS, Laudeth Alves; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo privado da liberdade e o esporte: perspectivas educacionais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 2027-2052, out./dez. 2020.

SANTIN, Silvino. **Educação Física:** uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SANTOS, José Carlos dos.; REIS, Laudeth Alves.; MOREIRA, Wagner Wey. Corporeidade aprendente na escola: por uma abordagem fenomenológica em educação. **Revista Cocar.** Belém, v.14, n. 30, p. 1-21, set./dez. 2020.

SILVA, Markus de Lima. **Corporeidade e adolescência:** estudo sobre a autoestima a partir das experiências vividas de alunos do ensino médio em escolas de Aracaju-SE. 2018. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2018.

SOBRINHO, André. et al. **Caderno juventudes.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2017.

SURDI, Aguinaldo César; FREIRE, Érica Janaína Santiago Moreira.; MELLO, José Pereira de. Corpo e saber sensível: pistas para a educação. **Holos**, Natal, ano 32, v. 3, p. 363- 370, 2016.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 21 out. 2021.

VOLPI, Mário. (Org.). **Adolescentes privados de liberdade: normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal**. São Paulo: Cortez, 2014.

VOLPI, Mário. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2011.

ZANELLA, Maria Nilvane.; LARA, Angela Mara de Barros.; CABRITO, Belmiro Gil. Educação social e escolar e o direito à educação na medida socioeducativa. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, n. 48, p. 155-173, jan./mar. 2019.

CORPOREIDADE E TECNOLOGIAS VIRTUAIS NA EDUCAÇÃO: diálogos iniciais

Natália Papacidero Magrin
Universidade de Uberaba
(UNIUBE)

Sandra Maria do Nascimento Moreira
Universidade de Uberaba
(UNIUBE)

Embora os desafios não tenham precedentes, e as discordâncias sejam intensas, o gênero humano pode se mostrar à altura do momento se mantivermos nossos temores sob controle e formos mais humildes quanto às nossas opiniões.

Yuval Noah Harari

Tela de bloqueio

Escolhemos iniciar este diálogo pela “tela de bloqueio”, em alusão aos *smartphones*, na qual em geral temos uma imagem que nos agrada acompanhada de informações de tempo, data, hora e, em alguns casos, uma infinidade de notificações, certo? Mas, você já se perguntou quantas vezes ao dia acessa essas informações? Se não, lhe convidamos a navegar nas configurações de seu aparelho e acessar os controles de uso.

Mas o que isso tem a ver com a corporeidade e as tecnologias educacionais? Tudo. Ou nada. Neste capítulo iremos fomentar a reflexão sobre as aproximações e os distanciamentos presentes entre estes dois grandes temas, a corporeidade, que é presença, e as tecnologias educacionais, que para muitos são instrumentos que contribuem para o alargamento do distanciamento entre os sujeitos (indivíduos, ...), mas...

Antes de seguirmos para a “tela inicial” é prudente destacar que, embora a tecnologia esteja em um patamar jamais visto, e talvez imaginado, quando associada à educação, ainda encontra desafios reais, de carne, osso e virtualidade, que esbarram no acesso aos equipamentos tecnológicos e a qualificação para manuseio destes.

Tela inicial

Não é novidade que as ações destinadas ao corpo nas escolas, historicamente, estiveram (ou estão?) a cargo da Educação Física, razão pela qual esse diálogo visitará por diversas vezes esta área de conhecimento.

Entre outras várias áreas de conhecimento, a palavra “corpo” se faz presente como objeto de trabalho. O corpo utilizado pelo fisioterapeuta para a reabilitação de seus pacientes, o corpo criança utilizado pelos professores em uma sala de aula, o corpo enfermo utilizado pelos médicos com seus doentes, o corpo ativo utilizado pelo profissional da Educação Física com seus alunos, ou em tempos mais recentes, o corpo virtual vivenciado por muitos de nós. Podemos descrever uma infundável classificação de corpos de acordo com sua utilidade no mundo vivido.

A reflexão que segue desde os tempos mais remotos, feita por diversos filósofos, professores e cientistas, é: que corpo todos estes profissionais possuem e como lidam com ele em seu dia a dia?

Se lembrarmos das culturas primitivas, tínhamos corpos inconscientes de sua interação com o mundo e outros corpos, sem reflexão de sua individualidade e percepção da corporeidade (Gallo, 2012).

Mais adiante, iniciada a atividade reflexiva, o homem passa a integrar sua individualidade, e com os pensamentos de Sócrates, a identificar-se enquanto homem e sua posição perante os outros. Aqui, no entanto, já sendo possível identificar a fragmentação entre corpo e alma, consolidada nas ideias platônicas, nas quais a alma assume o posto de pura e sábia, imortal, já ao corpo destinado à impureza, à mortalidade e ao pecado.

Com a ascensão do cristianismo, temos reforçada a concepção dualista do homem, com uma espécie de contraponto entre o bem e o mal, imperando um corpo corrupto, pecaminoso, por vezes visto como a prisão da alma, retomando a célebre frase de Platão, que apontava o corpo como sendo “o cárcere da alma”.

Temos um corpo dicotomizado entre alma e carne, estabelecendo o físico em função do intelecto e assim priorizando o ensino para a cabeça, aprisionando corpos em nome da disciplina.

Com a chegada da Idade Moderna e o descobrimento do corpo, enquanto objeto de investigação, a ciência ganha força com os estudos anatômicos por meio da medicina, em busca de relações de causa e efeito nesta “máquina orgânica” como denomina Gallo (2012). Ainda assim, o corpo continua desassociado da alma, a qual carrega os créditos da intelectualidade e da razão, assim possibilitando diferenciar homens de animais (Gallo, 2012).

Chegamos a Metafísica Cartesiana, por René Descartes (1596-1650), e é inegável que este conhecimento interferiu no desenvolvimento da ciência, tornando-se também influente na educação, com a divisão entre o conhecimento lógico e o conhecimento sensível, ficando claro que a verdade só é legítima se proveniente de atos da inteligência, deslegitimando assim atos de intuição e dedução (Nóbrega, 2005).

Este dualismo fortaleceu ainda mais o pensamento do que chamamos de homem-máquina, “observamos o início de uma substituição do Ser e de suas experiências da vida [...] por mecanismos implantados em nós” (Novaes, 2003, p. 8), levando-nos a questionarmos se ainda somos seres humanos.

No que diz respeito ao conhecimento corporal, saímos de uma raiz histórica, representada pelo cartesianismo, e nos lançamos a escritos da área fenomenológica, mais precisamente advogados por Maurice Merleau-Ponty. Este filósofo francês com embasamento na fenomenologia se empenhou em superar a dicotomia proposta por Descartes, no século XVII, entre pensamento e matéria (Daolio *et al.*, 2012).

Chegamos à era do corpo vivido, este novo pensamento traz mudanças que devem provocar a quebra de um paradigma, o Cartesiano, superando a dicotomia tradicional entre corpo e mente, sensível e inteligível. Porém isto não significa o abandono ou a negação do pensamento, pois o corpo vivido consolida a ação, atrelando o ato de pensar a sua própria história (Moreira, 2005).

Temos aqui uma modificação na relação entre pensamento e corpo, podendo assumir o corpo vivido, sem preconceitos, com ousadia e paixão em busca da constante autossuperação (Moreira, 2005).

Para Regis de Moraes (2010), não havia, no momento, tema que possibilitasse maior crescimento reflexivo e prático que a corporeidade, pois desde camadas dominadas até às dominadoras de nossa sociedade, das mais simples às mais complexas situações, há a vivência do corpo. Hoje, ainda, podemos compartilhar desse pensamento.

O termo corporeidade é algo abrangente, que ultrapassa as concepções de consciência corporal ou consciência do corpo, é a unidade mente-corpo. Se adotarmos uma perspectiva fenomenológica, entenderemos que a dimensão essencial só faz sentido se aliada à dimensão existencial, ou seja, ao mundo vivido, sendo a essência e a existência faces de um mesmo fenômeno: o ser humano (Nóbrega, 2010).

É como a composição de uma teia, a corporeidade não se restringe à matéria corporal, enquanto órgãos e membros, nem a fisiologia enquanto micropartículas de um sistema, nem a cultura ou a signos, e sim a tudo, a complexidade unitária do corpo humano. Como um processo de aprendizagem, que vai estabelecendo hábitos e se ampliando pelo espaço, possibilitando sua manifestação (Carbinatto; Moreira, 2006).

Cientes de que “corporeidade, educação e humanismo devem constituir a estrutura básica de toda a ação pedagógica no interior da escola” (Moreira et al., 2014, p. 194), passamos a entender a Educação enquanto um fenômeno e assim de acordo com Moreira et al. (2014, p. 185) afirmamos “que ela é uma experiência profundamente humana”, e, portanto, qualquer indivíduo faz parte do fenômeno educacional.

Estando a corporeidade em apelo ao corpo dicotomizado, ao corpo submisso, faz-se importante relacioná-la com a área científica da Educação Física. Esta área de conhecimento, enraizada por modelos tecnicistas de ensino, por muitas décadas, deixou o ser humano que pratica algum ato de motricidade humana ser visto como corpo manipulável, adestrado e submisso, como aponta Luz (2007, p.11), ao denunciar esta área de conhecimento como um “[...] conjunto de saberes e práticas tradicionais ligadas ao treinamento do corpo e/ou seu adestramento”.

Influenciada pelo cartesianismo, bem como por outras áreas de conhecimentos, a Educação Física permaneceu, e ainda permanece, com uma estrutura valorativa do físico, da performance em que o corpo é compreendido como a soma de vários segmentos (Nóbrega, 2005). Compreender o sentido de corporeidade na Educação Física exige uma educação voltada para o ser humano que aprende em sua totalidade, como um ser global e não em partes como físico versus intelecto. Moreira *et al.* (2006, p. 140) cita que “para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica”.

Difundir a corporeidade nas aulas de Educação Física nos impele a ver o homem como único, como traduz Proscêncio (2010, p. 53) “um ser total em suas

várias dimensões seja ela física, emocional-afetiva, mental-espiritual, sócio-histórico-cultural estando integrado e não mais dicotomizado supervalorizando um aspecto sobre outro”. É não trabalhar com seres físicos que estão em uma quadra para simplesmente se locomover em busca de um objetivo. Passamos o tempo todo ensinando a executar saques, manchetes, toques, passes corretos na busca de um movimento perfeito.

Esquecemos de nos preocupar com o ser humano que joga e procura no ato de jogar sua transcendência. De encontrar em cada aluno a necessidade de demonstrar por meio do esporte, luta, dança, ginástica, o ser humano que se move em busca de sua superação. A Educação Física necessita mediar o movimento como forma de conhecimento de si mesmo, como Bento (2004, p. 102) descreve “se ninguém ensinar as pessoas em geral e as crianças em particular a produzir gozos ativos a *partir de dentro*, criativamente, então elas têm que comprar tudo fora”.

Esse é o atual desafio dos cursos de formação profissional em Educação Física, a instauração de profissionais capazes de compreender o ser humano complexo, transcendente. “A formação profissional na área científica da Educação Física, associada à compreensão acerca da corporeidade, permitirá rever conceitos, a partir do redimensionamento do saber o que é esse ser humano corpóreo.” (Moreira, 2012, p. 42).

Feita essa contextualização, abrimos aqui um espaço para os cursos de graduação em Educação Física na modalidade a distância, que neste sentido enfrentam os mesmos desafios que os cursos presenciais, mas crescem exponencialmente pelo advento da tecnologia e expõem um mundo necessariamente híbrido, como adverte Castells (2020, s/p) “feito de realidade carnal e realidade virtual. É uma cultura da virtualidade real, porque essa virtualidade é uma dimensão fundamental da nossa realidade”.

É preciso uma formação em que “o corpo é apresentado como lugar de aprendizagem, de apropriação do entorno por parte do sujeito. Uma aprendizagem na qual o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um sistema único” (Nóbrega, 2005, p.73). A Educação Física, como área que interage diretamente com o corpo, deve enaltecer esse corpo completo e compreender que “não se trata de uma mera excitação muscular, nem apenas da procura de competência ou adestramento motores. Trata-se sobretudo de uma configuração interior do homem.” (Bento, 2004, p.104).

Por meio da atitude em ser corporeidade e ver o próximo como corporeidade, podemos reconstruir uma Educação Física mais humana, superadora, *experien-*

ciada, demonstrando para nossos alunos, por meio de qualquer atividade, o corpo possível que cada um possui, corpo belo, corpo histórico, corpo capaz de chorar, rir, relaxar, extravasar, mas acima de tudo, corpo capaz de vivificar o humano.

Aplicativos

Defender corporeidade é extinguir o corpo objeto de séculos atrás e recriar um o corpo sujeito, que se relaciona consigo mesmo, com os outros, com o mundo e por que não com a tecnologia e a virtualidade?

Apesar das várias classificações intituladas ao corpo, de acordo com sua funcionalidade momentânea, obtemos nos preceitos fenomenológicos da corporeidade, que o corpo o é em todas as situações da vida, não podendo reduzi-lo a apêndice de algo a mais. Somos corporeidade, que sente, pensa, interage, expressa-se, possui motricidade, independente do local, de raça, de gênero, de etnia.

Podemos começar respondendo a pergunta posta no início desta sessão, pelas consequências (ou aprendizados?) postas pela pandemia do coronavírus (2019 à 2023) em relação aos processos educacionais nesse período, “continuados” por meio de decretos e diretrizes que levaram a educação presencial para a educação completamente virtual. Magrin, Reis e Moreira (2022, p. 12) analisaram tais documentos e alertam para:

[...] a missão e a necessidade de se conceber um modelo de atenção educacional tecnológica em toda sua abrangência que contemple transformações tanto na estrutura física quanto nas bases e estruturas educacionais, pautadas em um desenvolvimento contínuo do educar e aprender que perpassa pelo corpo do educador e pelo corpo do aprendiz.

Ao nos referirmos ao termo virtual é importante compreendermos que a etimologia da palavra virtual começou a ser aplicada na Idade Média e tem uma descendência latina, *virtuales* que deriva de *virtus*: força, poder. Isto nos leva a pensar na virtualidade a partir de uma espécie de virtude da realidade. Nos seus significados modernos encontramos uma distinção básica: "virtual", "realidade virtual" e "ciberespaço", um lugar sem lugar e sem tempo (real), no qual a tecnologia intervém apontando outros espaços de ação. Há outras metonímias que transferem a sua conotação para "simulação" e "ilusão" (Marzano, 2007).

Diante a fragmentação do corpo e a sua ficcionalização por meio da tecnologia, será ainda possível encontrar um corpo, falar sobre ele? Esta é uma ques-

tão importante, pois existe um outro nível na conceitualização do corpo nas novas tecnologias de comunicação, nomeadamente a sua ausência, compreendida por nós como deslocalização, que só pode referir-se à inserção da Internet como meio e espaço de ação virtual, no qual é possível a reconfiguração imaginária do corpo, a sua apresentação a outros e a sua representação tecnológica (Marzano, 2007).

Em Platão e Aristóteles encontramos as primeiras noções de pensar o virtual. Em primeiro lugar, o virtual está relacionado com os sentidos, a percepção e a criação. Criar é alterar a percepção por meio dos sentidos e tal alteração inaugura um espaço ou múltiplos espaços, mundos, realidades. Espaços que refletem o âmbito cultural-simbólico da esfera social. Tais espaços são designados como virtuais na medida em que são potenciais. O virtual é um espaço criado a partir da realidade física, mas que, também é capaz de criar uma realidade, que seja a partir de uma visão cosmológica e arcaica, mas ainda sim real (Marzano, 2007).

A verdadeira realidade nesta visão é aquela que é criada, inventada, um espaço onde a condição do ser humano como ser dividido tende a encontrar a unidade perdida: a virtualidade é um abismo. Contudo, o virtual requer certos meios que podem ser considerados meios de comunicação, mas que não são considerados como tecnologia. O corpo, as cores, a palavra, o som, contêm um alto poder de criação do virtual. O virtual, neste sentido, é uma expressão que alarga a esfera simbólica das relações (sejam elas quais forem). O seu papel está relacionado com arte, invenção, artifício. O virtual simula a realidade, veste-a, dá e abre-lhes um segredo. Esta forma de ver já diverge de uma interpretação que defende o desaparecimento ou a ausência do corpo na virtualidade. É um novo sentido de presença.

Os celulares e suas possíveis videochamadas, por exemplo, são importantes adventos para pensar na presencialidade do corpo. O mesmo se aplica à ficção científica, que permite a possibilidade de criar presença corporal sob ausência corporal. Este gênero do cinema marcou a imersão do corpo na tecnologia, nenhum outro tinha alguma vez levado o corpo a uma exploração com tecnologia, a uma relação de igual alteridade.

A ficção científica é um gênero literário que mostra o corpo na sua fragmentação, ou seja, por vezes separado da sua própria corporeidade, como no caso dos ciborgues, ou como um autômato robótico, e em alguns casos como um avatar. Na prática, esta reflexão é relevante porque aparecem em cena - quase que diariamente - novas formas de comunicação, desafiando-nos a assimilá-las.

Podemos compreender que após a ruptura do corpo e a sua ausência, a ficção é o último elo no qual o corpo tecnologicado caiu. O corpo entra na tecnologia por meio do trabalho da ficção científica, pelo menos do ângulo da concepção artística, uma vez que as ciências sociais já tinham categorizado o corpo a partir da teoria do dominador-dominador. Neste sentido, o último elo na ficção científica tem sido o filme *Matrix*, em que os corpos desaparecem do mundo físico para habitarem um virtual.

Para Pierre Lévy (1999), ao pensar na virtualidade, há no fundo das relações cruzadas pelo virtual uma nova dimensão, em que há uma possível presença. Considera-se que a relação entre realidade física e virtual é inseparável, uma vez que o virtual é uma extensão da realidade física, mesmo que essa extensão seja apenas a sua causa (com toda a entidade simbólica dos indivíduos que dele fazem parte). Ou seja, o virtual contém potencialmente a continuação das relações, e contém, também, formas que ainda não foram expressas, porque, até agora, o virtual tem sido visto apenas como um reflexo. Assim, as características para compreender o virtual de uma perspectiva filosófica têm valor e validade quando vistas de uma perspectiva sociológico-comunicativa.

A realidade virtual faz-nos pensar, nomear e atribuir a realidade de uma forma diferente, confiando em acessórios tecnológicos sem os quais isso não seria possível: computadores, celulares, softwares, luvas, capacetes, nanotecnologia, engenhocas convergentes que permitem o transporte de informação e a troca de simulações ou máquinas capazes de criar uma interface, construindo um habitat cibernético-digital. Produz-se o sonho, o sonho de existir, comunicar e tocar sem estar.

O virtual representa uma extensão do espaço real, com a única diferença de que aqui os sinais e a sua conotação simbólica se tornam mais flexíveis. O corpo se torna o espaço que favorece esta flexibilidade. O virtualismo é uma dimensão da realidade física. Os planos do mundo físico têm uma continuidade simbólica no virtual, com variações que poderíamos apontar na utilização de meios, neste caso computadores e os diversos instrumentos digitais.

Diante de todo o exposto, postulamos a possibilidade de presença no espaço virtual, novas “presencialidades” e novos interacionismos guiados pela representação do corpo.

Recarregando

O pensamento real da virtualidade ainda é incipiente, no entanto, não inexistente ou inimaginável. Os tempos pandêmicos desta década exacerbaram os encontros virtuais e as conexões emocionais, pessoais e afetivas ao nível da realidade e da presencialidade.

Conceber as conexões da corporeidade em meio virtual é iniciar uma reflexão para o sensível além do ambiente físico, do perceptível para além do toque e, em absoluto, da presença para além da distância. Os corpos virtuais já são realidade, as presenças, os sentidos, as conexões e emoções também mergulham pelas telas.

Este diálogo finda-se concebendo um mundo necessariamente híbrido!

Referências

BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto: discurso e substância**. Porto: Campo das Letras, 2004.

CARBINATTO, Michele Viviene; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo e saúde: a relação dos saberes. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, SP, v. 27, n.3, p. 185-200, maio. 2006.

CASTELLS, Manuel. Digital. **Blog do Fusco**. 2020. Disponível em: <https://elvis-fusco.com.br/2020/05/07/digital-por-manuel-castells>. Acesso em 5 mai.2021.

DAOLIO, Jocimar; RIGONI, Ana Carolina C.; ROBLE, Odilon José. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 179-193, set./dez. 2012.

GALLO, Silvio. **Ética e cidadania: caminhos da Filosofia**. 20ª ed. Campinas, Papyrus, 2012.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LUZ, Madel. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva: estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais**. 3. ed. São Paulo. Hucitec, 2007.

MAGRIN, Natalia Papacidero; REIS, Laudeth Alves dos; MOREIRA, Wagner Wey. A (in)visibilidade do corpo nos guias de ensino remoto: educação, tecnologia, pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, p. e40369, 2022.

MARZANO, V. M. **Dictionnaire du corps**. Paris: PUF. 2007.

MOREIRA, Wagner Wey et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender a viver. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (Org.) **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006, p. 137 – 155.

MOREIRA, Wagner Wey. O fenômeno da corporeidade: pensado e corpo vivido. *In*: DANTAS, Estélio Henrique M. (Org.) **Pensando o corpo: e o movimento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005, p. 191-198.

MOREIRA, Wagner Wey *et al.*. Educação integral na escola em tempo integral: fenomenologia, complexidade e corporeidade. *In*: SIMÕES, Regina; Barbosa, Juliana Bertucci; MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Escola em tempo integral: linguagens e expressões**. Uberaba: UFTM, 2014, p. 181-204.

MOREIRA, Wagner Wey. Formação profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. *In*: PACHECO NETO, Manuel. (Org.) **Educação Física, corporeidade e saúde, Dourados**: Ed. UFGD, 2012, p. 31-43.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e Educação: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. *In*: NOVAES, Adauto (Org.) **O Homem-Máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 7-14.

PIERRE. Levi. **¿Qué es lo virtual?** Barcelona: Paidós. 1999.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

REGIS DE MORAIS, João Francisco. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (Org.) **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 16ª ed. Campinas. Papirus, 2010, p. 71-90.

EM CENA: a trajetória de docentes/ atores no campo de estudos do fenômeno corporeidade e suas experiências nos escritos científicos

Laércio de Jesus Café

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

(SEE/MG)

Universidade do Estado de Minas Gerais

(UEMG)

Sérgio Eduardo Nassar

Universidade Federal do Pará

(UFPA)

Que se abram as cortinas (...)

Tecer algumas reflexões sobre o fenômeno corporeidade é importante quando se trata de investigar as especificidades deste tema. O objetivo deste trabalho é apresentar as produções sobre corporeidade presentes em artigos científicos nos últimos cinco anos.

Consideramos que a partir do momento que pesquisadores vivenciam, experimentam e defendem o fenômeno corporeidade como categoria essencial para a compreensão do ser humano que se movimenta em busca de um encontro pessoal e, conseqüentemente, com os outros à sua volta, dar voz e foco a pesquisadores que realizaram esse mergulho na temática se faz necessário, assim como descrever as produções relevantes presentes nos mais variados campos do conhecimento.

A justificativa desta opção está associada à celebração dos 30 anos de existência do Grupo de Pesquisa NUCORPO – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento - que atualmente está sediado na Uni-

versidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, mas que, desde sua gênese, tem se debruçado em pesquisar, compreender, argumentar, descrever, instigar e construir conhecimentos nesse campo de estudo.

Uma estrutura epistemológica do cenário da cena

As reflexões sobre o Fenômeno Corporeidade se tornam importantes neste ponto de partida, pois apreendemos a corporeidade ao mesmo tempo que somos corpos, enquanto uma manifestação de quem está-no-mundo para alguma coisa, para construir e efetivar projetos, principalmente aqueles relacionados ao ciclo chamado “vida”.

Este capítulo apresenta as produções em periódicos científicos de pesquisadores, que investigaram no período de 2017 a 2021 o fenômeno corporeidade. Entendemos que os escritos encontrados para este estudo atribuem um sentido ao proporcionar momentos de discussões em espaços formativos relevantes no processo de formação e atuação de profissionais de diferentes áreas de conhecimento.

Ao compreendermos que o corpo é dotado de movimento, manifestado de diversas formas, como ser sexuado, ser desejante, ser afetivo, que transcende quando se expressa e fala com o silêncio de seus movimentos e expressões, como no olhar, concordamos com Santin (2005) que realça um olhar direcionado para a compreensão mais profunda de corpo, de ser corpóreo, presente no mundo, no movimento e em todas as suas ações que envolvem a beleza e a estética do ser humano.

Esse modo de observar de forma mais aprofundada e verídica fora provocado por meio dos escritos de Moreira (1988) o qual compreende o fenômeno corporeidade como qualidade de ser corpo, não um corpo parcial, fragmentado, descontextualizado, mas um corpo sujeito, existencial e indivisível. Como diz o próprio autor, a corporeidade necessita ser abarcada e vivida na perspectiva de que cada corpo é uno, individual e inalienável e que cada um, portanto, é a própria corporeidade.

Mas para imersão nesse campo de estudo se faz necessário um mergulho nas reflexões e produções que ficaram demarcadas nos roteiros de Merleau-Ponty (2006, p. 122), definidas numa visão de *ser corpo*, ou seja, como uma realidade existencial e humana, na qual este, muitas vezes é compreendido

de forma errônea, tendo a necessidade de ser notado como “veículo do ser no mundo”.

Defendemos que o próprio ser humano, independente da sua história, vivência, existencialidade, forma de ser e identificar, expressar e comunicar é a sua própria corporeidade. E, nessa via, ratificamos que o corpo que se movimenta no mundo é expressividade, presença e comunicação, tendo como forma emergencial, a necessidade da compreensão deste corpo enquanto sujeito que necessita extirpar a visão fragmentada do corpo objeto presente na sociedade e no mundo que vivemos.

O corpo é uma evidência viva da existência de um ser e está situado em um lugar no mundo, percebido, mesmo que tais pressupostos sejam postos à dúvida. Desse modo, apontamos que só é possível conceber o corpo numa perspectiva fenomenológica, que se desprende das amarras do pensamento puramente objetivo ou subjetivo (Nóbrega, 2016).

Entender a relação que se estabelece com o mundo faz parte de uma descoberta de si mesmo, principalmente na compreensão do significado que o corpo/movimento tem para a nossa existência.

Nessa perspectiva, a relação com o mundo e com os outros é por meio do corpo uma ação fenomenológica. Segundo Merleau-Ponty (2006, p. 207) isso nos torna sujeitos, "[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo". A compreensão do corpo é uma ação concreta, do sujeito perceptivo. Uma consciência retratada no mundo, uma presença sensível e intencional, que se educa e reaprende, constantemente, a ver o mundo como transformador e importante, "ser corpo é estar atado a um certo mundo" (Merleau-Ponty, 2006, p. 208), com isso, é necessário termos o entendimento do ser-no-mundo, um quesito imprescindível para o ser humano voltar-se para si e (re)ordenar seu modo de existir.

Pretendemos de modo geral, a partir da fenomenologia, verificar o que corporeidades acadêmicas buscam em suas produções científicas ao relacionar diferentes temas com a corporeidade.

A Fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a Fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se pode compreender o homem, o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade (Merleau-Ponty, 2006, p. 1).

Assim como a fenomenologia descreve a experiência humana tal como ela é, e não de acordo com proposições preestabelecidas, buscamos, desse modo, apresentar uma investigação conceitual frente à concepção corporeidade, com atenção naquilo que pesquisadores atuantes têm articulado nessa via fenomenológica, com a possibilidade de relação frente ao processo de formação humana.

Para Trigo (2009), o fenômeno corporeidade precisa focar a individualidade, complexidade, simbolismo, interação, contextualização, transcendência, historicidade de cada sujeito que busca a intencionalidade visando à transcendência em todos os atos cotidianos do mundo em que vivemos.

Pérez (2009) diz que um dos elementos constitutivos para a ação deste corpo no mundo é a própria corporeidade, no qual demarca a essencialidade de uma realidade existencial e que determina a identificação própria de uma unidade estrutural, enquanto pessoa presente no mundo, dotada de capacidade e qualidade que se faz diferente um do outro, sem perder a essência existente em cada pessoa, independente de sua aparência, gênero, raça e cor.

A pesquisa em cena...

Contracenar não é um exercício fácil no campo científico, mas demarcar os caminhos percorridos para se chegar às produções dos estudos do fenômeno corporeidade torna-se primordial para tecer um movimento que desperte nos futuros pesquisadores o conhecimento do campo em questão.

Realizando uma análise qualitativa, exploratória e descritiva conforme Gil (2008), identificamos, apresentamos e descrevemos o percurso caminhado em cinco anos (2017-2021) quanto às produções bibliográficas de artigos científicos relacionados à corporeidade.

Para isso, acessamos a Plataforma Lattes/CNPq e no item acesso direto, abrimos a aba “buscar currículo”. Em seguida, no modo de busca por assunto foi inserido o descritor “Fenômeno Corporeidade”. No item “bases” foi selecionado “doutores” e a nacionalidade brasileira, sendo identificados após este procedimento 539 autores.

Todos os Currículos Lattes dos autores foram abertos e aqueles que apresentassem no item “artigos completos e publicados” o descritor “Corpo-

reidade” no título, entre o período de 2017 a 2021, sendo os autores investigados como principais das obras, foram selecionados. Neste levantamento foram encontrados 23 artigos. As informações foram organizadas em planilha com os seguintes dados: nome do autor, referência completa do artigo e *link* do currículo lattes.

De posse deste material, os artigos foram buscados e analisados com o propósito de apresentar os autores/pesquisadores e seus estudos que têm contribuído para as pesquisas em torno do fenômeno corporeidade. O quadro 1 apresenta os estudos publicados e os respectivos primeiros autores em ordem alfabética.

Quadro 1 - Estudos publicados sobre o fenômeno corporeidade.

(continua)

AUTOR	ARTIGO
Andreia Mendes dos Santos	SANTOS, Andreia Mendes dos; COSTA, Fábio Soares da. Filosofia da corporeidade: transversalizações de um corpo intenso de devir. Educação & Realidade . Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 223-218, jan./jul. 2017.
Charlise Paula Colet Gimenez	GIMENEZ, Charlise Paula Colet; DUTRA, G. S. A Pura corporeidade das mulheres negras nas favelas da cidade do Rio de Janeiro: um retrato do metacódigo inclusão/exclusão sob a perspectiva da teoria sistêmica. Revista Húmus , São Luis, v. 11, n. 33, p. 400-420, 2021.
Cláudio de Oliveira Ribeiro	RIBEIRO, Cláudio. O. O princípio pluralista, corporeidade e sexualidade. Estudos Teológicos . São Leopoldo, v. 60, n. 1, p. 283-297, jan./jun. 2020.
Eduardo Henrique Passos Pereira	PASSOS, E.; RAUTER, C. Corporeidade e violações de direitos humanos: saúde e testemunho. Fractal: Revista de Psicologia , Niterói, v. 29, n. 2, p. 211-218, mai./ago. 2017.
Iraquitán de Oliveira Caminha	CAMINHA, Iraquitán de Oliveira. Corporeidade, fenomenologia e psicanálise: os teatros do corpo. International Studies On Law And Education , São Paulo, v. 40, p. 1-10, jan./abr. 2021.
José Maurício de Carvalho	CARVALHO, José Mauricio de. Teologia da corporeidade. Saberes Interdisciplinares , São João Del Rei, Ano IX, n. 18, p. 23-36, jul./dez. 2016.

Quadro 1 - Estudos publicados sobre o fenômeno corporeidade.

(continua)

AUTOR	ARTIGO
Lorena Francisco de Souza	SOUZA, L. F.; SILVA, Pricila A. S. Espaço escolar, autoestima e corporeidade negra: reflexões a partir do espaço Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê na cidade de Goiás-Go. Temporis [Ação], Goiânia, v. 19, n. 2, p. 01-24, jul./dez. 2019.
Lucas Piter Alves Costa	COSTA, Lucas Piter Alves; COELHO, J. C. D. P. Reflexões sobre autoria e corporeidade em Laerte-se. Revell - Revista de Estudos Literários da UEMS, Campo Grande, v. 2, n. 25, p. 734-749, ago. 2020.
Maurício Teodoro de Souza	SOUZA, MT; SANCHES-NETO, L.; OVENS, A. Corporeidade: aproximações atemporais entre os pensamentos filosóficos para uma perspectiva complexa da Educação Física escolar. Revista @mbienteeducação . São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 96-107 jan/abr 2019.
Rafael Guimarães Botelho	BOTELHO, Rafael Guimarães; PAIVA, Weisiana Santana de Castro; MOREIRA, Wagner Wey. Bacharelado em Educação Física: qual o entendimento de alunos concluintes em relação ao fenômeno corpo/corporeidade?. Revista Iberoamericana de Educación , Madrid, v. 85, n. 2, p. 27-52, 2021. BOTELHO, Rafael Guimarães.; MOREIRA, Wagner Wey. Os modelos corporais e a EF: temas para o currículo escolar. Cadernos da Educação Básica , Rio de Janeiro, v. 5, p. 132-141, 2020.
Rony Márcio Cardoso Ferreira	FERREIRA, Rony Márcio Cardoso. Do estrangeiro em sua corporeidade: notas sobre ética na tradução literária. Signo , Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 86, p. 16-25, set./dez. 2021.
Sidinei Pithan da Silva	SILVA, Sidinei Pithan da; CARLAN, Paulo . Corporeidade, ecologia e saúde na contemporaneidade: uma compreensão da Educação Física. Brazilian Journal of Development , Curitiba, v. 6, n.7, p. 42662-42672, jul. 2020.

Quadro 1 - Estudos publicados sobre o fenômeno corporeidade.

(continua)

AUTOR	ARTIGO
Vilma Lení Nista-Piccolo	NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; OLIVEIRA, Ailton Jacob; CHAVES, Amanda Pires; SILVA, Yara Machado da; ESPINDOLA, Rafael José. As inteligências expressas na corporeidade vivida no cotidiano escolar. Educação e Cultura Contemporânea , Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 369-393, 2019.
	MOREIRA, Wagner Wey; BOTELHO, Rafael G. Corpo/corporeidade e ciência/tecnologia: encontros e/ou desencontros?. Argumentos: Revista De Filosofia , Fortaleza, v. 13, n. 25, p. 332-343, jan./jun. 2021.
	MOREIRA, Wagner Wey; GUIMARÃES, Alexandre Magno; CAMPOS, Marcus Vinicius Simões. Escola: presença obrigatória da corporeidade. Questio: Revista De Estudos De Educação , Sorocaba, v. 22, n.3, p. 657-668, set./dez. 2020.
Wagner Wey Moreira	MOREIRA, Wagner Wey; CAMPOS, Marcus Vinicius Simões de; SIMÕES, Regina. Motricidade, corporeidade e complexidade: diálogos a partir do hemisfério sul. Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana , São Carlos, v. 3, n. 3, p. 167-176, set./dez. 2019.
	MOREIRA, Wagner Wey. Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes. Revista @ambienteeducação , São Paulo, v. 12, n.1, p. 192-202, jan./abr. 2019.
	MOREIRA, Wagner Wey; GONÇALVES, Luiza Lana; CARBINATTO, Michele Vivieni; SANTOS-NAVAES, Suziane Peixoto; CHAVES, Aline. D.; MAGRIN, Natália P.; SIMÕES, Regina R. Repensar o corpo para alcançar o homo sportivus. Revista Kinesis , Santa Maria, v. 36, p. 11-21, mai./ago. 2018.

Quadro 1 - Estudos publicados sobre o fenômeno corporeidade.

(conclusão)

AUTOR	ARTIGO
Wagner Wey Moreira	MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. Revista Motrivência , Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 202-212, mai. 2017.
	MOREIRA, Wagner Wey; CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de. Necessidades do corpo criança na escola: possíveis contribuições da corporeidade, da motricidade e da complexidade. Utopía y Praxis Latinoamericana , Maracaibo, v. 22, p. 131-139, 2017.
	MOREIRA, Wagner Wey; SCAGLIA, Alcides ; CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de. Corporeidade e motricidade na pedagogia do esporte: conhecimento e atitude indispensáveis para o ensino fundamental. Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana , São Carlos, v. 1, n.1, p. 42-51, set./dez. 2017.
	MOREIRA, Wagner Wey; CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de. Corporeidade, motricidade humana e cultura esportiva: princípios fundamentais para práticas educativas. Revista Cocar , Belém, Edição Especial, n. 4, p. 212-230, jul./dez. 2017.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro 1 apresenta 23 produções oriundas das pesquisas encontradas quanto aos 14 autores que escrevem sobre “corporeidade”. Na investigação realizada, há autores com formação em Antropologia, Educação, Educação Física, Psicologia Clínica, Cultura e Arte, Biologia, Linguagem, Filosofia, Saúde e Tecnologia, mostrando que esta temática é transversal e pode ser estudada por diferentes áreas do conhecimento. Dos 21 estudos, sete foram publicados no ano de 2017, cinco em 2019, uma em 2018, cinco em 2020 e outros cinco em 2021.

Passemos agora a descrição dos estudos, com apresentação dos objetivos, pressupostos metodológicos e teóricos, bem como as possíveis considerações apresentadas no cenário das áreas de conhecimento.

Andreia Mendes dos Santos, em parceria com Fábio Soares da Costa, no artigo intitulado “Filosofia da corporeidade: transversalizações de um corpo intenso de devir”. discute as relações entre corpo e saúde por meio de uma perspectiva do paradigma racionalista da modernidade, usando a filosofia no trato de educação e saúde com uma apropriação teórica dos ensinamentos de Foucault e Deleuze. Conclui que o culto e cuidado ao corpo são abordagens que provocam estados diferentes em si quando tratamos de educação e saúde, levando a repensar o privilégio hierárquico, destacando principalmente a perspectiva da sensibilidade deste corpo que busca na soma viver de forma exploratória e não mecânica.

O texto de Charlise Paula Colet Gimenez, juntamente com Gabrielle Scola Dutra, denominado como “A pura corporeidade das mulheres negras nas favelas da cidade do Rio de Janeiro: um retrato do metacódigo inclusão/exclusão sob a perspectiva da teoria sistêmica”, traz como objetivo discutir a inclusão/exclusão das mulheres negras nas favelas da cidade do RJ, observando o fenômeno da favelização, por meio de uma perspectiva da Teoria Sistêmica. Desenvolvido pelo método dedutivo com análise bibliográfica e principalmente utilizando teóricos com enfoque antropológico social, os autores concluem que a existência feminina nessas favelas apresenta uma estrutura sistêmica e por meio do metacódigo inclusão/exclusão, com grande existência de potencialidade excludente, obstaculizando a concretização da cidadania.

Claudio Oliveira Ribeiro escreve o artigo “O princípio pluralista, corporeidade e sexualidade”, que objetiva discutir na teologia latino-americana o valor de dimensões antropológicas presentes na corporeidade, sexualidade e prazer, tendo como base metodológica a interação do princípio pluralista com produções teológica feminista e latino-americanas. Faz uso da base teórica a respeito do fenômeno corporeidade, com os escritos da teopoética de Rubem Alves. Conclui destacando que as reflexões a respeito do corpo, das práticas sexuais explícitas ou não são alicerces que constituem uma realidade de fronteiras presentes na cultura, principalmente, no contexto latino-americano.

O texto de Eduardo Passos e Cristina Rauter, nomeado “Corporeidade e violações de direitos humanos: saúde e testemunho”, objetiva fazer uma reflexão da experiência profissional de participante de uma equipe Clínico-Grupal chamado *Tortura Nunca Mais*, no Rio de Janeiro. O princípio metodológico utiliza a abordagem fenomenológica na qual a corporeidade é tida como dimensão fun-

damental das experiências vividas tendo como base teórica, principalmente os conceitos de Merleau-Ponty, numa perspectiva transdisciplinar. Concluem que deve existir uma concepção de saúde que corresponda ao coletivo com resgate histórico das lutas de um povo devido à violência praticada pelo estado, ultrapassando o silêncio e reconectando com lutas dessa população.

O professor Iraquitã de Oliveira Caminha traz o escrito “Corporeidade, fenomenologia e psicanálise: os teatros do corpo”, que aborda uma análise sobre a noção de corporeidade por meio da visão de Merleau-Ponty, Freud e McDougall com o propósito de pensá-la na formação da subjetividade. Por meio de reflexões bibliográficas, o autor destaca o modo como a fenomenologia e a psicanálise concebem o corpo a partir desses três autores citados anteriormente, valorizando as dimensões intencionais e pulsionais da existência humana. Conclui que, a partir das obras analisadas, a constituição do ser deve acontecer por meio de interações intercorpóreas, que se manifestam como arte por meio da representação corporal na forma simbólica de viver e experimentar o corpo no mundo em que vivemos.

José Maurício de Carvalho em seu texto, “Teologia da corporeidade” objetiva apresentar pressupostos de como a vida humana, partindo da corporeidade, ganhou destaque na filosofia contemporânea. A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico com fontes da antropologia e teologia bíblica. Conclui que a corporeidade utilizada nos estudos filosóficos propicia a renovação dos estudos bíblicos e o desenvolvimento de uma nova linha de investigação teológica, enfatizando que os estudos na via metodológica da fenomenologia tendem ser um novo caminho para o cristianismo, quanto as reflexões advindas sobre o corpo, principalmente, no eixo de estudo deste manuscrito, a respeito das bases da corporeidade e atitudes fenomenológica com cerne em Merleau-Ponty.

Lorena Francisco de Souza e Priscila Áquila Satiro Silva publicaram o artigo “Espaço escolar, autoestima e corporeidade negra: reflexões a partir do espaço Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê na Cidade De Goiás-Go”, cujo objetivo foi tratar o papel da instituição escolar na constituição da autoestima dos corpos negros, como um instrumento de combate ao racismo a partir da representatividade da diversidade cultural para a construção e valorização da identidade negra. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica sobre a temática educacional escolar e de aprendizagem. Concluem que o espaço escolar pode possibilitar a construção de experiências de dis-

criminação racial, como eixo central, a luta para superação do racismo muito presente na sociedade, sendo essa proposta sugerida pelas autoras por meio de ações de valorização da diversidade.

O texto de Lucas Piter Alves Costa e Jean Carlos Duarte Pinto Coelho, denominado: “Reflexões sobre autoria e corporeidade em Laerte-se”, discute a relação entre autoria e corporeidade, tomando como ponto de partida os posicionamentos da cartunista Laerte no documentário *Laerte-se*, de 2017. Por meio de uma análise bibliográfica os autores utilizam conceitos e pressupostos de Foucault, Maingueneau, Bourdieu, Boltanski, Costa e Sartre. Concluem que a relação corporeidade e autoralidade está presente na trajetória pessoal e profissional de Laerte.

Os autores Maurício Teodoro de Souza, Luiz Sanches Neto e Alan Fornos escrevem o texto “Corporeidade: aproximações atemporais entre os pensamentos filosóficos para uma perspectiva complexa da Educação Física escolar”, que busca refletir sobre pesquisas recentes do “estado da arte” no campo da corporeidade, nos diferentes contextos brasileiros além de ver conceitos numa perspectiva complexa. Partindo do pressuposto que a década de 1980 constituiu-se como divisor de águas para a discussão e, ao mesmo tempo que esse, contribuiu com o desenvolvimento do pensamento científico da Educação Física brasileira, os autores utilizaram uma análise qualitativa e exploratória com levantamento de dados, ressaltando o pensamento de Merleau-Ponty como fundamental para se entender a corporeidade nesse campo de atuação. Finalizam dizendo que a complexidade torna-se importante para a abertura dos processos de ensino e aprendizagem à emergência de possibilidades na intervenção de professores(as) para expandir nesses espaços, diversas experiências, consideradas pelos autores como vitais para o processo de potencialização da aprendizagem dos inseridos em campos escolares.

A produção de Rafael Guimarães Botelho, Weisiana Santana de Castro Paiva e Wagner Wey Moreira, identifica o fenômeno corpo/corporeidade por meio do discurso de alunos concluintes de um curso de bacharelado e como esses o aplicam na sua prática profissional, no texto “Bacharelado em Educação Física: qual o entendimento de alunos concluintes em relação ao fenômeno corpo/corporeidade?” apresentam no escopo do texto fundamentações conceituais e epistemológicas sobre o corpo. Os achados mostram que, a partir da fala dos sujeitos concluintes da graduação em Educação Física, o sentido de corpo apontado ainda é de forma reduzida numa visão tradicional e no modelo cartesiano, vista a partir do paradigma biologicista e mecanicista.

Em outro escrito de Rafael Guimarães Botelho e Wagner Wey Moreira, com a temática “Os modelos corporais e a EF: temas para o currículo escolar”, discute sobre os temas dos modelos corporais a serem abordados nas aulas de EF dos currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os autores adotaram temas a respeito dos modelos corporais e a possível relação com as práticas nas diversas formas de movimentar-se. Os achados mostram que o professor deve ir além dos conteúdos históricos, enaltecendo uma vivência na educação de corpo inteiro e não postergar as preocupações com a saúde e a qualidade de vida.

O texto de Rony Márcio Cardoso Ferreira, designado como “Do estrangeiro em sua corporeidade: notas sobre ética na tradução literária”, evidenciou em que medida a tradução, como fenômeno linguístico, literário e cultural, mobiliza uma atitude ética do tradutor frente a uma alteridade. Seguindo uma análise bibliográfica, qualitativa, a reflexão segue considerações fundamentais dos estudos da tradução literária (fidelidade, experiência, intraduzibilidade, estrangeiro, estrangeiridade, analítica da tradução, transferência, hospitalidade, diferença, entre outros), com os postulados de Antoine Berman e Jacques Derrida. Concluí que devemos postular a importância da tradução e dos tradutores na história, na constituição das literaturas e nas formações de identidades culturais, a fim de sublinhar que a tradução subjaz uma ética ocupada com a corporeidade dos textos.

Quanto ao texto de Sidinei Pithan da Silva e Paulo Carlan, intitulado “Corporeidade, ecologia e saúde na contemporaneidade: uma compreensão da Educação Física”, há a reflexão sobre a relação existente entre corporeidade, ecologia e saúde, partindo da compreensão da Educação Física, apostando no movimento humano como uma possibilidade de reaproximação e conhecimento do mundo mediado pela experiência estética. Por meio da revisão bibliográfica, o texto aponta a perspectiva do pensamento de Merleau-Ponty para a Educação Física como medida de potencializar a compreensão do corpo e do se movimentar, integrados na totalidade humana.

Destacam que o movimento humano/educação corporal/cultura corporal, configurado na perspectiva dialógica homem-mundo, torna-se uma possibilidade de (co)relação com os conceitos de corporeidade, ecologia e saúde enquanto dimensões do conhecimento dessa área de conhecimento. Salientam que esses, sendo de ordem conceitual, podem incorporar um saber que fomenta as dimensões estéticas e éticas.

Entre o processo de busca, encontramos nos periódicos os escritos de Vilma Lení Nista-Piccolo, Ailton Jacob Oliveira, Amanda Pires Chaves, Yara Machado da Silva e Rafael José Espindola, no artigo “As inteligências expressas na corporeidade vivida no cotidiano escolar”. Os autores investigaram as relações conceituais dos fenômenos, inteligência e corporeidade, presentes no cotidiano escolar. Apontaram a necessidade de discutir a temática em que a escola deve ser um espaço favorável à expressão da corporeidade e, concluíram que o aprendizado de todos os seres humanos não é somente com inteligência, mas também com sua própria corporeidade.

O escrito de Wagner Wey Moreira e Rafael Guimarães Botelho, denominado “Corpo/corporeidade e ciência/tecnologia: encontros e/ou desencontros?”, analisou as ideias que se podem reconhecer numa lógica de aproximações ou contradições entre os elementos constitutivos com temas corpo/corporeidade e ciência/tecnologia num momento de pandemia. Os autores enfatizam que para associar adequadamente os dois temas é fundamental o redimensionamento da percepção do corpo. Concluem que as relações dos seres humanos favorecem a possibilidade de (re)surgimento da importância do humano na própria existência.

No estudo de Wagner Wey Moreira, Alexandre Magno Guimarães e Marcus Vinicius Simões de Campos, com tema “Escola: presença obrigatória da corporeidade”, os autores ressaltam a questão do ato educativo e a presença da corporeidade na escola, visando romper com os paradigmas cartesianos e newtonianos que não trazem a ideia de uma aprendizagem de corpo inteiro, identificados por meio de diversos pensadores e professores que discutem a corporeidade, motricidade, corpo sujeito para compreensão da ação educativa na escola. Os autores concluem que uma base epistemológica centrada nos escritos da fenomenologia de Merleau-Ponty são necessários para desconstruir a ideia de corpo objeto, permitindo a expressão do ser humano que se move e vive em direção à autossuperação.

Em outro escrito de Wagner Wey Moreira, Marcus Vinicius Simões Campos e Regina Simões, cognominado “Motricidade, corporeidade e complexidade: diálogos a partir do hemisfério sul”, cujo objetivo foi associar os temas motricidade, corporeidade e complexidade, atrelados ao sentido educacional formal, mostram a importância desses temas visando mudar as concepções do corpo na cultura e na escola. Os autores mostram que a motrici-

dade, enquanto uma ciência, tem provocado reconhecer o ser humano que se movimenta intencionalmente na direção do transcender. Eles concluem que, por meio da corporeidade, é essencial uma mudança de atitude e valores no trato ao corpo, principalmente desconstruindo a ideia mecanicista presente na escola e tatuada na cultura das aulas de Educação Física. Assim, defendem que a complexidade se torna uma forma de perspectivar a vida e os pressupostos axiológicos nela contidos.

Ainda com Wagner Wey Moreira, no texto “Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes”, observamos a importância da vivência de jogos e esportes para a incorporação do sentido e da atitude da corporeidade em alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O texto mostra as contribuições para a educação na prática pedagógica diferenciada dos roteiros repetitivos e que possibilite aos praticantes exercer a capacidade de se movimentar, na busca da cidadania. Identifica que os educadores necessitam de uma mudança nos valores relacionados à corporeidade, atrelando aos aspectos moral, ético, estético, técnico, crítico, permitindo que as relações entre pessoas sejam mais humanas. Conclui que, no ato de jogar, os professores considerem que a teoria dos jogos, na qual está presente a integração de eventualidades e determinismos, ordem e desordem, acaso e necessidade, se faça presente por meio da corporeidade.

Na pesquisa encontramos o estudo de Wagner Wey Moreira; Luiza Lana Gonçalves; Michele Viviane Carbinatto; Suziane Peixoto Santos-Naves; Aline Dessupoio Chaves; Natalia Papacidero Magrin e Regina Simões, com o trabalho intitulado “Repensar o corpo para alcançar o homo sportivus”, tendo como eixo central identificar o sentido de corpo dos professores/treinadores participantes dos Jogos Escolares de Minas Gerais. Os achados mostram a presença do paradigma cartesiano para compreensão do ser humano. Para tanto, os autores sugerem que há a necessidade de promoção do encontro do ser com a sociedade e a natureza, ampliando tanto os conceitos quanto às atitudes no olhar do professor ao ver seu aluno/atleta dentro do aspecto esportivo para vivência da corporeidade.

No artigo de Wagner Wey Moreira, Aline Dessupoio Chaves e Regina Simões, batizado “Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física”, percebemos que o objetivo foi apontar que os termos motricidade, ciência do esporte, corporeidade são fundantes para existência e permanência da Edu-

cação Física enquanto disciplina curricular em espaços escolares. Notamos que abordar esses conceitos foram as bases epistemológicas necessárias para que o professor que atua com o corpo possa compreender esses valores para o exercício profissional em instituições escolares. Os autores concluem que para exercer essa função pedagógica, os docentes necessitam de um redimensionamento do termo corporeidade ao trabalhar com o movimentar-se.

Na produção de Wagner Wey Moreira e Marcus Vinicius Simões de Campos, chamado “Necessidades do corpo criança na escola: possíveis contribuições da corporeidade, da motricidade e da complexidade”, os autores apontam que existem tramitações nas instituições legislativas do Brasil, enquanto uma proposta governamental visando alterar o ensino na Educação Básica. Eles propõem três eixos essenciais para que essa mudança possa ter um significado que altere o panorama nacional da Educação Física. Concluem que alterar valores são essenciais para compreensão dos conceitos corporeidade, motricidade e complexidade, mas se não houver mudanças de atitudes no trato ao corpo dentro dos espaços escolares, de nada adiantará uma renovação na Educação Básica.

Outro estudo encontrado na pesquisa, proposto também por Wagner Wey Moreira, Alcides Scaglia e Marcus Vinicius Simões de Campos, com título de “Corporeidade e motricidade na pedagogia do esporte: conhecimento e atitude indispensáveis para o ensino fundamental”, há a proposta de associar a corporeidade e a motricidade a uma pedagogia do esporte como elementos importantes para o trabalho dos professores da Educação Física escolar. Suas bases abordam os conceitos epistemológicos necessários a fim de evitar qualquer equívoco sobre os termos. Por fim, os autores concluem que a importância da pedagogia do esporte para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental, entrelaçada nos conceitos abordados, permite um trabalho educativo com o jogo e o esporte, contribuindo para que professores que atuam nesses espaços tenham alterações nas atitudes éticas e estéticas relacionadas ao trato do corpo.

Por fim, o estudo “Corporeidade, motricidade humana e cultura esportiva: princípios fundamentais para práticas educativas”, de Wagner Wey Moreira e Marcus Vinicius Simões de Campos, teve como finalidade difundir a corporeidade, motricidade e fenômeno esportivo como temas que se entrelaçam e devem fazer parte da formação profissional em cursos de Licenciatura, em especial junto às áreas de Educação e de Educação Física. As bases epistemológicas do corpo em movimento e possibilidades de aplicações pedagógicas busca associar

corporeidade e motricidade ao ensino e aprendizagem do esporte no Ensino Fundamental, por meio de bibliografias de Merleau-Ponty e outros teóricos da fenomenologia. Concluem fazendo um alerta aos docentes e aos cursos de formação inicial e continuada quanto à importância do trato da corporeidade, da motricidade e do esporte junto aos alunos da educação formal.

O cenário e os contra-regras

Encenar e contracenar não é uma tarefa fácil para os atores, mas nossos sujeitos de pesquisa demonstram como se constituíram, reproduziram e transformaram os estudos e inserções nessa via da corporeidade.

A análise das produções encontradas no período de 2017 a 2021 reforça a relevância deste capítulo, o qual amplia as discussões e temáticas para todas as áreas do conhecimento, além de propiciar novos horizontes para futuras pesquisas, demonstrando algumas lacunas que podem ordenar novos estudos tanto para os grupos de pesquisas quanto para discentes dos cursos de pós-graduação, que se preocupam com investigações a respeito do fenômeno.

Notamos que a fenomenologia é um meio pelo qual os sujeitos podem apresentar suas vivências e experiências com a corporeidade demonstrando que a ideia de corpo deve ser identificada enquanto corpo sujeito e não apenas objeto do movimentar-se.

Cabe ressaltar que Merleau-Ponty, autor fundante da razão desse escrito em homenagem aos 30 anos do Grupo de Pesquisa NUCORPO, também esteve presente em 14 artigos com sustentação epistemológica, análise das produções, além de contribuições referentes ao conceito corporeidade, demonstrando o quanto sua obra a respeito do tema na base da fenomenologia é significativa e fundamental.

Avistamos, na pesquisa realizada, que a área de conhecimento Educação Física foi a que mais teve contribuições nesse período quanto à temática deste texto, sendo que neste período, foram 16 produções que apresentaram a discussão. Muitas dessas produções, decorrentes do NUCORPO e seus coordenadores, Moreira e Simões, que na trajetória profissional pelo Brasil e outros países, adentram e alargaram importantes discussões sobre o fenômeno estudado.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.

BOTELHO, Rafael Guimarães.; MOREIRA, Wagner Wey. Os modelos corporais e a EF: temas para o currículo escolar. **Cadernos da Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 132-141, 2020.

BOTELHO, Rafael Guimarães.; PAIVA, Weisiana Santana Castro.; MOREIRA, Wagner Wey. Bacharelado em EF: qual o entendimento de alunos concluintes em relação ao fenômeno corpo/corporeidade?. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 85, p. 27-52, 2021.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Corporeidade, Fenomenologia e psicanálise: os teatros do corpo. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 40, p. 1-10, jan./abr. 2021.

CARVALHO, José Maurício de. Teologia da corporeidade. **Saberes Interdisciplinares**, v. 18, p. 23-35, 2017.

COSTA, Lucas Piter Alves; COELHO, Jean Carlos Duarte Pinto. Reflexões sobre autoria e corporeidade em Laerte-se. Revell ? **Revista de Estudos Literários Da Uems**, v. 2, p. 734-749, 2020.

FEITOSA, Ana Maria. A ciência da motricidade humana (CMH): alguns princípios, paradoxos e equívocos. In: SERGIO, Manuel (Org) **O Sentido e a Acção**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008, p. 60-98.

FERREIRA, Márcio Rony Cardoso. Do estrangeiro em sua corporeidade: notas sobre ética na tradução literária. **Signo**, v. 46, p. 16-25, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet; DUTRA, Gabriela Scola. A Pura Corporeidade das Mulheres Negras nas Favelas da Cidade do Rio de Janeiro: um retrato do meta-código inclusão/exclusão sob a perspectiva da teoria sistêmica. **Revista Húmus**, v. 11, p. 400, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 662 p.

MOREIRA, Wagner Wey. Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 12, p. 192, jan./abr. 2019.

MOREIRA, Wagner Wey. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, S. C. E. (Org). **EF e Esportes na universidade**. Brasília, UnB, 1988, p. 58-69.

MOREIRA, Wagner Wey.; BOTELHO, Rafael G. Corpo/corporeidade e ciência/tecnologia: encontros e/ou desencontros? **Argumentos: Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 13, p. 332-343, jan./jun.2021.

MOREIRA, Wagner Wey.; CAMPOS, Marcus Vinícius Souza. Necessidades do corpo criança na escola: possíveis contribuições da corporeidade, da motricidade e da complexidade. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, v. 22, p. 131-139, 2017.

MOREIRA, Wagner Wey.; CAMPOS, Marcus Vinícius Souza.; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. Motricidade, corporeidade e complexidade: diálogos a partir do hemisfério sul. **Motricidades: Rev. SPQMH.**, São Carlos, v. 3, p. 167-176, set./dez. 2019.

MOREIRA, Wagner Wey.; CHAVES, Aline Dessupoio.; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da EF. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, p. 202-212, mai. 2017.

MOREIRA, Wagner Wey.; GUIMARÃES, Alexandre Magno.; CAMPOS, Marcus Vinícius Souza. Escola: presença obrigatória da corporeidade. **Quaestio**, Sorocaba, v. 22, p. 657-668, set./dez. 2020.

MOREIRA, Wagner Wey.; GONÇALVES, Luiza Lana; CARBINATTO, Michele Vivieni; SANTOS-NAVAES, Suziane Peixoto; CHAVES, Aline. D.; MAGRIN, Natália P.;SIMÕES, Regina R.Repensar o corpo para alcançar o homo sportivus. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, p. 11-21, mai./ago. 2018.

MOREIRA, Wagner Wey.; SCAGLIA, Alcides; CAMPOS, Marcus Vinicius Souza. Corporeidade e motricidade na pedagogia do esporte: conhecimento e atitude indispensáveis para o ensino fundamental. **Motricidades: Rev. SPQMH.**, São Carlos, v. 1, p. 42-51, set./dez. 2017.

MOREIRA, Wagner Wey; CAMPOS, Marcus Vinicius Souza. Corporeidade, Motricidade Humana e Cultura Esportiva: princípios fundamentais para práticas educativas. **Revista Cocar (Online)**, v. 4, p. 212-230, 2017.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. *et al.* As inteligências expressas na corporeidade vivida no cotidiano escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 369-393-393, 2019.

NÓBREGA, Terezinha Petrócia. **Corporeidades: inspirações merleau-pontianas**. Editora do Ifrn: Natal, RN, 2016.

PASSOS, Eduardo; RAUTER, Cristina. Corporeidade e violações de direitos humanos: saúde e testemunho. **Fractal: revista de psicologia**, v. 29, p. 211-218, 2017.

PÉREZ, Margarita María Benjumea. **Elementos constitutivos de la Motricidad como dimensión humana: informe final de investigación**. 2009. 200f. Tese (Doutorado) Faculdade de Motricidad y Desarrollo Humano. Instituto de Educación Física Universidad de Antioquio Medellín: Colombia, 2009.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. O princípio pluralista, corporeidade e sexualidade. **Estudos Teológicos (Online)**, v. 60, p. 283-297, 2020.

SANTIN, Silvino. **Corporeidade**. In: GONZÁLES, J.; FNSTERSEIFER, P. E. (Org.). Dicionário crítico de EF. Unijuí, 2005, p. 103-104.

SANTOS, Andreia Mendes Dos; COSTA, Fábio Soares da. Filosofia da Corporeidade: transversalizações de um corpo intenso de devir. **Educação e Realidade Edição eletrônica**, v. 43, p. 1-15, 2017.

SÉRGIO, Manoel. **EF, ou, Ciência da Motricidade Humana?**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

SILVA, Sidinei Pithan da; CARLAN, Paulo . Corporeidade, ecologia e saúde na contemporaneidade: uma compreensão da EF. **brasilian journal of development**, v. 6, 2020.

SOUZA, Lorena Francisco de.; SILVA, Priscila Áquila Sátiro. Espaço Escolar, Autoestima e Corporeidade Negra: Reflexões a Partir do Espaço Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê na Cidade De Goiás-Go. **Temporis [Ação]**, v. 19, p. 01-24, 2019.

SOUZA, Maurício Teodoro de.; SANCHES-NETO, Luiz; FORNOS, Alan. Corporeidade: aproximações atemporais entre os pensamentos filosóficos para uma perspectiva complexa da EF escolar. **Revista @ mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 96-107 jan/abr 2019.

TRIGO, Eugenia. Motricidad y Vida. In: SÉRGIO, Manuel.; TRIGO, Eugenia.; GENÚ, Marta.; TORO, Sérgio. (Org.) **Motricidad humana, una mirada retrospectiva**. Instituto Internacional del Saber. Espanha, Colombia: Léeme, 2009.

NUANCES FENOMENOLÓGICAS DA INTERCORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO: eu, outrem, a gente...

Terezinha Petrucia da Nóbrega
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)

Do corpo próprio ao corpo de outrem⁵

“O corpo é enigmático: parte do mundo estranhamente aberta a um desejo de aproximar-se do outro e de unir-se a ele também em seu corpo” (Merleau-Ponty, 1960, p. 373).

“Não és eu, uma vez que tu me vês e eu não me vejo. O que me falta é esse eu que tu vês. E a ti, o que falta é tu que eu vejo. E por mais que avancemos no conhecimento do outro, mas somos outros...”
(Paul Valéry apud Merleau-Ponty, 1991, p. 262).

Os estudos da corporeidade e da intercorporeidade a partir de uma abordagem fenomenológica alimentam nossa compreensão de educação, como podemos destacar em alguns trabalhos mais recentes (Souza Silva, 2021; Belo, 2020; Lopes, 2020; Silva, 2020; Guedes, 2019; Chaves, 2019; Nóbrega, 2018; Nóbrega; Moreira, 2017), apenas para citar algumas referências.

Neste ensaio, em um primeiro tempo, buscamos apresentar a noção de intercorporeidade a partir do pensamento do filósofo francês Maurice Merleau-

5 Em francês, *l'autrui*, *l'autre*. Em português *Outrem*, *Outro*: Outrem é usado para se referir, de forma indefinida, a algo ou alguém. Outro possui uma identificação precisa. Por exemplo, outrem pode se referir à natureza ou à historicidade. Em nossa compreensão, na fenomenologia de Merleau-Ponty, o pronome indefinido é usado para indicar a alteridade tanto no que concerne à natureza, ao mundo, à subjetividade, à historicidade e às nossas relações. Em suma, ao que não sou eu e, ao mesmo tempo, a alteridade que também constitui o meu horizonte existencial e ontológico.

-Ponty (1908-1961), abrangendo as dimensões da intencionalidade, da intersubjetividade, do esquema corporal e da imagem do corpo. Em um segundo tempo, trazemos aspectos do diálogo que Merleau-Ponty estabelece com a psicanálise freudiana e com o pensamento de Melanie Klein em torno do corpo imaginário que se constitui na relação com outrem. Em um terceiro tempo, ensaiamos movimentos fenomenológicos de uma escuta sensível, considerando o relato da experiência vivida como fonte para o diálogo e o conhecimento. Em um quarto tempo, de modo intencional, trazemos para a cena o documentário francês: *C'est ne qu'un début* (Isso é apenas um começo). Ver o filme expressa-se como exercício poético e estesiológico⁶ capaz de ampliar nossa percepção da relação com outrem, coração da intercorporeidade, no espaço sensível de uma educação fenomenológica.

A noção de intercorporeidade percorre toda a obra de Merleau-Ponty, desde a *Fenomenologia da Percepção* (1945), englobando os cursos ministrados na Sorbonne, entre os anos 1949 e 1952, até os últimos cursos ministrados no *Collège de France*, entre 1953 e 1961. Essas referências situam o movimento das ideias em torno da noção de corpo na obra de Merleau-Ponty, abrangendo a corporeidade e a intercorporeidade, a intersubjetividade e a intencionalidade que ultrapassa a consciência posto que considera a dimensão simbólica do inconsciente. São noções que se imbricam, refletindo momentos da construção do pensamento filosófico de Merleau-Ponty, cuja construção envolve o movimento de uma fenomenologia da percepção em direção a uma ontologia do corpo, como podemos observar sobremaneira nos cursos sobre a *Natureza* (Merleau-Ponty, 1995).

Em Merleau-Ponty, na esteira de Husserl e de seu impensado, o corpo-próprio ganha profundidade no encontro com o corpo de outrem, tal como percebemos na noção de intercorporeidade que considera a intersubjetividade no seio mesmo da nossa subjetividade. Nesse sentido, “dizer que o ego ‘antes’ do outro está só, já é situá-lo em relação ao fantasma do outro”, afirma Merleau-Ponty no ensaio *O filósofo e sua sombra* (Merleau-Ponty, 1991, p.192).

Com a fenomenologia, o centro do eu é deslocado da perspectiva racionalista, em que o sujeito é representado pelo cogito, pelo “eu penso”, para

6 De acordo com Merleau-Ponty a estesiologia é o sentir mesmo. Nos cursos sobre a *Natureza* desenvolveu esta noção como parte de sua ontologia, considerando uma arqueologia do corpo (Merleau-Ponty, 1995). Nota-se que o sentir na filosofia de Merleau-Ponty abrange não apenas a sensorialidade, mas o sentimento ou afeto e o sentido linguístico, cultural, histórico.

uma perspectiva sensível, expressa no corpo: o corpo próprio e o corpo de outrem. Nota-se que a constituição do outro e, portanto, a intercorporeidade não vem depois do corpo haja vista que “o outro e meu corpo nascem juntos do êxtase original” (Merleau-Ponty, 1991, p. 193). O corpo para Merleau-Ponty é enigmático posto que não pode ser inteiramente explicado pela ciência ou pela filosofia, animando-se no movimento da existência, na relação com o mundo e com outrem.

Desde a obra *Estrutura do Comportamento*, o filósofo já mostrava, com base nos estudos da Gestalt e da Psicanálise, as interações entre o organismo e a natureza, a cultura, a consciência, a linguagem, o inconsciente. Nessa perspectiva, o corpo vivo possui um gradiente sensível e uma intencionalidade mediada pela presença do ser no mundo com outrem, em uma experiência de co-presença que abrange e ultrapassa o organismo e a própria consciência, apresentando-se como o solo das experiências vividas (Merleau-Ponty, 1942).

O corpo habita o espaço de modo original, configurando uma espacialidade de situação que faz com que meu corpo perceba o espaço de modo singular, constituindo assim seu esquema corporal. Podemos considerar ainda que o corpo se temporaliza na formulação de significações da memória, da história de vida: a nossa, a história da espécie, a história da terra e a história das sociedades. Nesse movimento intencional - que não se reduz à intencionalidade de uma consciência categorial, embora não a negue posto que a integra⁷ - nosso corpo, nosso movimento e de modo geral nossa existência é compreendida como projeto do mundo, envolvendo a temporalidade na formulação de significações que permitem a compreensão da gênese do sentido, integrando nossa própria memória relacionada ao corpo, ao tempo, ao espaço e à historicidade de forma ampla.

A intencionalidade é compreendida no movimento da existência, sendo formulada em nosso contato com o mundo de modo sensível. O sensível apresenta-se como uma camada originária do sentir que se inscreve no corpo e na historicidade, posto que em cada movimento meu corpo é presente, passado, futuro. “Meu corpo toma posse do tempo, faz existir um passado e um futuro, o corpo faz o tempo” (Merleau-Ponty, 1945, p. 277). A temporalidade atravessa nosso corpo como pode-

7 Nota-se que para a fenomenologia a consciência emerge do corpo. Essa compreensão de uma fenomenologia do corpo é atualizada pelas ciências cognitivas, como podemos perceber na obra de Francisco Varela, entre outros (Nóbrega, 2010).

mos perceber nas fases da nossa vida e no modo como a existência se temporaliza no nascimento, na infância, na adolescência, na vida adulta, na velhice e na morte.

Para Merleau-Ponty (1991), a questão da compreensão do corpo e da significação desembocam em uma meditação sensível: “O fato é que o sensível, que se anuncia em minha vida estritamente privada, interpela nela outra corporeidade⁸” (Merleau-Ponty, 1991, p. 188). Nessa perspectiva, a compreensão do corpo e da subjetividade se faz na relação intersubjetiva, posto que existe um *om* primordial, um a *gente*, ao invés de estados de consciência privado. De acordo com Merleau-Ponty (1991, p. 193):

De: morre-se sozinho a: vive-se sozinho, não é boa a consequência, e se a dor e a morte são as únicas consultadas quando se trata de definir a subjetividade, será então a vida com os outros e no mundo que ficará impossível para ela. Portanto, é preciso conceber – não decerto uma alma do mundo ou do grupo ou do casal, cujos instrumentos seríamos nós – mas um “a gente” primordial.”

Esse entendimento nos leva a compreender a subjetividade como intersubjetividade, posto que o próprio corpo é intuição do outro como sensação originária; não como projeção, mas como co-presença no mundo da vida ou em um intermundo no qual o eu e o outro se encontram em um “a gente” em um estado de co-presença.

Nota-se que Merleau-Ponty faz um esforço para inscrever a filosofia, o cogito, o conhecimento, no curso da história: história da Terra, história civil e história da razão. Ao invés da eternidade do cogito, ele nos propõe a contingência do corpo, do mundo, dos sentidos e de nossas verdades. O corpo é, portanto, expressão da existência do ser no mundo em relação com o outrem de modo amplo. O corpo próprio, esse que chamo de meu, diferencia-se dos objetos, da extensão e do próprio espaço por seu esquema corporal singular.

As noções de esquema corporal e imagem corporal são significativas na compreensão do corpo em Merleau-Ponty. O filósofo irá estudar Paul Schilder, Heberth Read, Jean Lhermitte, Henri Wallon, Melanie Klein, Jacques Lacan, entre

8 Na tradução brasileira de Signos, usa-se o termo “corporalidade”. No entanto, na obra original em francês, está grafado “*corporéité*”, noção usada por Merleau-Ponty em sua filosofia, cuja tradução para a língua portuguesa é “corporeidade”. Por isso, apesar de usarmos a edição brasileira de Signos, consultamos a edição francesa e mantivemos o uso do termo corporeidade. O mesmo ocorre para o termo intercorporeidade. Na versão brasileira lemos “intercorporalidade” e na obra original em francês lemos “intercorporeité”.

outros para compreender as noções de esquema e de imagem corporal. Podemos dizer que há pelo menos três sentidos para compreender a noção de esquema corporal na obra deste filósofo. O primeiro diz respeito ao aspecto neurológico que considera o esquema corporal como sendo um resumo de nossa experiência corporal, envolvendo a propriocepção, a localização de estímulos em partes do nosso corpo, o arco reflexo, o balanço dos movimentos realizados e as impressões cinestésicas. Mas o esquema corporal não é apenas o resíduo da cinestesia, ele é a base que nos orienta por meio de uma espécie de síntese intersensorial que permite a comunicação entre os sentidos, o movimento e as ações realizadas no espaço e tempo, registradas em nossos sistemas aferentes e eferentes. Desse aspecto cinestésico decorre uma segunda dimensão do esquema corporal que diz respeito à tomada de consciência de nossas ações corporais, de nosso movimento, de nossas representações cognitivas, motoras, afetivas, simbólicas. Por fim, podemos descrever uma terceira compreensão em Merleau-Ponty, propriamente fenomenológica, posto que o esquema corporal não é nem o simples decalque ou mapa neurológico; nem a consciência global das partes do corpo no espaço e no tempo. Ele integra essas dimensões (neurológica, proprioceptiva e representacional) de forma intencional, ou seja, em função dos projetos do ser no mundo, dos projetos existenciais que comportam uma dimensão intersubjetiva e inconsciente ligada aos afetos, ao desejo, à imagem corporal (Merleau-Ponty, 1994; 1945; 1995; 2011).

O exemplo clássico nos estudos do esquema corporal é o do membro fantasma. Desse modo, o paciente que perdeu sua perna ou seu braço continua sentindo sua presença por meio de sensações dolorosas por exemplo ou ainda relatos de casos em que não há uma lesão neurológica mas o paciente perde a capacidade de sentir, como vemos em Schenneider, paciente ferido de guerra, tratado pelo Dr. Goldenstein e citado por Merleau-Ponty (1994) para exemplificar a noção de esquema corporal ou nos estudos sobre transtornos de desenvolvimento em crianças. Lhermite (1998), uma das referências estudadas por Merleau-Ponty sobre o tema, afirma que o membro fantasma não se presta nem a uma pura explicação fisiológica, nem psicológica, mas estamos diante da interrelação com a imagem do corpo. Dessa maneira, entre as experiências do sujeito no mundo haveria uma espécie de recalque no sentido psicanalítico entre a finalidade expressiva, o psiquismo, o mecanismo e a experiência vivida. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo que envolve a perspectiva do outrem.

Essa perspectiva do outrem traz para a compreensão do corpo fenomenológico a noção de intercorporeidade: não vejo meus olhos, não vejo meu dorso a não ser por intermédio de um espelho ou do olhar do outro. Na obra *Signos*, Merleau-Ponty cita Paul Valéry para dizer que “o que me falta é esse eu que tu vês” (Merleau-Ponty, 1991, p. 262). Essa dimensão da intercorporeidade envolve não apenas a empatia, mas uma condição ontológica de nossa corporeidade que convoca o outrem, a alteridade, a adversidade. Merleau-Ponty abre o corpo para o corpo do outro, para a estesiologia, como sendo o sentir mesmo e o sentir com o outrem. O sentir é uma síntese do corpo que envolve a sensação, o sentimento e o sentido expressivo de nossos atos e pensamentos.

Merleau-Ponty considera o esquema corporal também com base nas formulações de Freud sobre a sexualidade; bem como, a influência de Wallon a respeito do desenvolvimento afetivo da criança. Para Wallon (1989), na criança pequena, com idade de 0 a 6 meses, o corpo é um corpo bucal, um corpo respiratório. Só depois a criança começa a esboçar uma percepção do outrem por meio da voz, dos olhares. Desde cedo, o choro, os gritos são o prelúdio da palavra, da linguagem, da fala. Sendo a voz humana o primeiro contato com o mundo exterior, acompanhado pelo olhar e por gestos sensíveis que dão sentido às cenas vividas pelas crianças ao envolver ritos e representações que unem o sensorial e o simbólico.

Para Merleau-Ponty (2006), Henri Wallon foi quem melhor formulou essa compreensão da estrutura da criança e sua expressividade ao estudar a relação entre o tônus, a postura e as emoções. Wallon (1989) aborda o comportamento emocional, citando, por exemplo, a primeira manifestação da vida no recém-nascido e da miséria da existência humana: o choro. O choro é símbolo de angústia, cujo nascimento faz passar da existência amniótica à existência aérea, seria, segundo Freud, o protótipo jamais ultrapassado pelas piores angústias da vida.

Do ponto de vista fisiológico o grito é um espasmo expiratório, no instante em que a criança se separa de sua mãe, seus próprios pulmões devem, a partir de então, assegurar a hematose, ou seja, a transformação do sangue venoso em arterial, por meio de oxigenação nos pulmões. Para Wallon (1989), o grito é o prelúdio da palavra. É fechando suas paredes sobre o ar expirado que as cavidades respiratórias se estendem do diafragma aos lábios, produzindo o grito. Modelando-se de forma extremamente diversas que elas preparam os sons e a

linguagem. Trata-se de contrações viscerais que darão movimento e articulações ágeis de sucessão e combinação, são contrações musculares, tônicas dos músculos respiratórios e das ações que precedem a palavra. Essa filiação não é indiferente. Ela mostra como a expressão verbal, que fornece o pensamento simbólico, tem por estofa a mesma motilidade plástica cujos fatos vem do jogo das vísceras e de suas atitudes posturais.

Merleau-Ponty afina-se com essas compreensões do esquema corporal e da imagem do corpo. Para o filósofo, as atitudes do corpo, sua postura, o tônus muscular e seu movimento, apresentam-se como um resumo da experiência corporal. O esquema corporal é dinâmico, sendo uma maneira de exprimir que o corpo está no mundo (Merleau-Ponty, 1945). Nesse sentido, o organismo busca incorporar o mundo externo: sensações da pele, contatos, libido, integridade do corpo e a relação com as zonas erógenas. Assim, considera-se as influências das emoções no modelo postural do corpo, seja na superfície ou partes internas, na perda da sensação em partes do corpo, nas alterações da pele, na alteração na percepção da gravidade do corpo. Esses aspectos confirmam que os movimentos, a tensão e o relaxamento influenciam a imagem corporal e a relação entre emoção e expressão. A emoção não é um fato psíquico e interno, mas uma variação de nossas relações com o outro e com o mundo, legível em nossa atitude corporal.

O corpo é ainda um órgão para outrem, posto que meu próprio corpo é feito do corpo do outro, havendo uma sinergia entre eu e outrem, como percebemos, de forma análoga, em um aperto de mãos, no cruzamento de olhares, ao se tocar a pele de alguém, escutar sua voz ou acolher seu silêncio. Tais gestos são aberturas para uma existência geral que liga o meu corpo ao corpo do outro⁹. Neste ensaio destacamos que, em suas reflexões sobre a intercorporeidade, Merleau-Ponty (1991; 2006) considera também o estádio do espelho, ou seja, o momento no qual a criança reconhece o corpo próprio que até então encontrava-se

9 Ressaltamos que a relação com outrem em Merleau-Ponty é marcada não apenas pela experiência do amor, mas envolve o conflito, a adversidade como expressa o filósofo em uma diversidade de ensaios, refletindo sobre a experiência da guerra, da violência, das contradições sociais em meio a guerra fria. Concordamos com Melançon (2018), Revel (2015), Peillon (1994), Leffort (1978), ao enfatizar a dimensão política da filosofia de Merleau-Ponty em relação ao corpo e à sexualidade, à linguagem, às ciências humanas, às relações sociais entre outros aspectos da vida e do pensamento; inaugurando uma nova maneira de praticar a filosofia que terá importantes desdobramentos na cena filosófica nos anos 1960 na França, desdobrando-se a partir dos anos 1970 e 1980 para outros continentes, incluindo o Brasil.

fragmentado. Graças ao espelho acontece essa integração visual na consciência proprioceptiva da criança. Lacan (apud Merleau-Ponty, 2006) adverte para o outro lado dessa imagem espetacular ligada ao mito de Narciso, quando a libido se volta para o próprio corpo, com a predileção por si mesmo e a tendência para a morte. Mas o espelho ou imagem especular também permite se constituir pelo olhar do outro, identificando-se com uma imagem necessária para estabelecer uma relação com o outrem (Merleau-Ponty, 2006).

O corpo próprio também se abre para o corpo do outrem refletido nessa imagem do espelho. Percebemos, pois, que a noção de corpo em Merleau-Ponty se mostra complexa e será enriquecida pelos relatos das experiências vividas que encontramos ao longo de sua obra. Percebemos que o esquema corporal é suporte da imagem do corpo, implicando no reconhecimento do eu e de seu imaginário a partir do corpo vivido e das relações com o corpo do outrem, no espaço da intercorporeidade como podemos perceber no relato da pequena Rita analisada por Melanie Klein.

O relato foi retomado no curso de Merleau-Ponty (2006) sobre a consciência infantil e contribui para percebermos a integração entre esquema e imagem corporal na expressão do corpo imaginário. Esse recurso à psicanálise propiciou novos contornos ao pensamento de Merleau-Ponty, permitindo considerar a dimensão simbólica do inconsciente e do corpo imaginário em sua filosofia. O relato do caso de Rita abre horizontes para compreender a expressividade da criança, sua percepção do mundo e o que tem a nos ensinar sobre a ligação entre o corpo, os afetos e o conhecimento, envolvendo a memória e nossa história de vida, entre outras nuances que configuram a noção de intercorporeidade como espaço intersubjetivo do corpo, da consciência e do próprio inconsciente. Na articulação entre o corpo próprio e o corpo de outrem se funda o corpo imaginário como podemos perceber no relato de caso da pequena Rita que resumimos neste ensaio.

A pequena Rita: esquemas, rituais e fantasias do corpo imaginário

O corpo é considerado pela psicanálise freudiana em suas relações conscientes e inconscientes. Para Green (1961), o corpo na psicanálise é sempre o corpo imaginário, cujo modelo está no inconsciente do sujeito. Esta percepção não instaura um dualismo entre o corpo e a imagem corporal, mas expressa o enraizamento de ambos em uma dialética encarnada entre o Eu e o Id, tendo a experiência

do desejo como centro de nossa subjetividade. Dessa forma, “é na oposição entre o corpo que percebe e o corpo percebido que se constituem os fundamentos da subjetividade [...]. Essa oposição, essa alienação não se traduz ainda em uma amalgama estésio-energético, mas na confrontação Eu/Outrem ou ainda [na dinâmica] Prazer/Desprazer” (Green, 1961, p. 69).

Green (1961) reflete também sobre a relação entre o corpo próprio, o sentimento do corpo ou a imagem corporal e a percepção que o analista tem da compleição corporal do paciente que lhe chega por meio da palavra vocalizada. Considera-se, portanto, em uma sessão, os estados do corpo, os afetos e emoções, a vocalização e a linguagem. Ele evoca assim a reflexão sobre a fenomenologia da linguagem de Merleau-Ponty entre o *corpo percebido e o corpo falante*; bem como as relações entre o esquema corporal e a imagem corporal, baseando-se em autores como Paul Schilder e Melanie Klein.

Nos Cursos sobre a *Psicologia e a Pedagogia da criança*, Merleau-Ponty (2006) faz uma crítica a abordagem da criança vista como um adulto em miniatura. Ele vai percorrer outro caminho, com base na análise de crianças, para perceber a experiência da criança em seu desenvolvimento, em suas aprendizagens, em sua expressividade. No relato desse caso podemos perceber o corpo como expressão do sujeito; o esquema corporal relacionado por exemplo ao reconhecimento de partes do corpo; bem como o aumento da complexidade ao se considerar a imagem corporal inconsciente e simbólica que se expressa nos desenhos, nos relatos de sonhos e nas brincadeiras infantis como índices dos sintomas psíquicos da criança e sua cena inconsciente.

Percebemos que a compreensão fenomenológica busca ultrapassar as concepções descritivas para privilegiar as experiências vividas pelas crianças em seus jogos, brincadeiras, fantasias. O esquema corporal, portanto, não se resume à descrição das fases de desenvolvimento e a relação com partes do corpo ou níveis de habilidades motoras, mas visa também o mundo simbólico, imaginário e infantil das crianças.

Rita é uma criança de 2 anos e nove meses analisada por Melanie Klein e trazida por Merleau-Ponty em seus estudos sobre a criança e a mentalidade infantil. Essa criança dormia no quarto dos pais até quase completar dois anos, lugar em que, seguramente, presenciou a cena primária, fruto de muitos de seus conflitos e angústias. Quando tinha dois anos, seu irmão nasceu e esse evento levou a uma erupção de sua neurose de forma intensa revelada em sua ansiedade manifesta e no desenvolvimento de rituais obsessivos e estados sucessivos de

bondade e de maldade. Ela perdeu o apetite, chora sem motivos, episódios de insônia e frequentemente faz perguntas do tipo: eu sou boazinha? Você gosta de mim mamãe? (Merleau-Ponty, 2006; Klein, 1997).

Rita não se sente em segurança na presença de outros e teve uma grave crise de angústia quando seu pai, por brincadeira, ameaçou um urso desenhado em um de seus livros. Rita introduz o mínimo de imaginação em suas brincadeiras, que no mais das vezes consiste em trocar as roupas de sua boneca e lavá-la. Um dia, ao brincar com a boneca, diz que não era a mãe dela. Nessa ocasião a boneca representava seu irmão, de quem tinha ciúmes e sentia-se culpada (Klein, 1997).

Klein (1997) relata que a criança foi desmamada precocemente e recusava a mamadeira durante o dia, aceitando-a todas as noites, antes de dormir, recusando-se a abandonar esse hábito. Ao fim do primeiro ano de vida tem uma nítida preferência pela mãe, depois pelo pai de quem sente ciúmes. Com 18 meses a mãe volta a ser a preferida. Por fim, nota-se a fobia da criança por animais. A menina apresenta crises de ansiedade e de raiva que se revelam em seus ataques noturnos, em sua hipersensibilidade e em sua dificuldade de tolerar frustrações. As noites são difíceis para essa criança, preenchida por agonias inimagináveis que ela ainda não consegue elaborar. Como uma defesa contra sua angústia, ela cria rituais que envolvem o ato de dormir.

Um de seus rituais noturnos consistia em ser bem enrolada, envolvida de um jeito bem apertado pelas roupas de cama porque senão diz ela: um rato vai entrar pela janela e morder o seu pipi. A boneca também deveria ser bem enrolada. Esse duplo cerimonial, dela e da boneca, foi se tornando cada vez mais elaborado e longo, de forma compulsiva. De acordo com a analista, o rato representa o sexo do pai, dado suas fantasias relacionadas a cena primordial, suas fantasias relacionadas ao corpo dos pais e ao nascimento do seu irmão. Esse cerimonial funciona como uma defesa que lhe impede de manifestar seu desejo de se levantar e agredir os pais. Aqui percebemos a imagem especular já anteriormente mencionada em seus deslocamentos relacionados às imagens parentais que servirão de modelo às demais relações que terá em sua vida (Klein, 1997).

Ao longo das 83 sessões, Klein (1997) relata que percebeu uma melhora desses sintomas e uma melhor capacidade simbólica observada em sua forma de brincar e em seus desenhos que pouco a pouco vão demonstrando uma integração entre as partes de seu corpo e seu mundo de relações. Rita foi se tornando

menos agressiva o que diminui seu sentimento de culpa, sua ansiedade e angústia. O caso de Rita foi fundamental para Melanie Klein apresentar sua compreensão do caráter arcaico do complexo de Édipo e sua manifestação ainda nas fases oral e anal do desenvolvimento afetivo e psicosssexual das crianças.

Merleau-Ponty (2006) destaca essas relações para compreender as experiências das crianças e os mecanismos de integração do ego que se expressam no corpo fenomenológico, como ocorre na introjeção e projeção pela criança do corpo da mãe, a capacidade de lidar com as frustrações sentidas pela criança por exemplo no desmame e no treino do toalete; bem como das fantasias inconscientes que se expressam em seu brincar. Assim, ele dá um lugar ao aspecto simbólico da criança como sendo primordial para seu desenvolvimento posto que o grau de inibição do brincar passa a ser um critério de observação do estado psíquico e emocional da criança a partir dessa capacidade de se expressar simbolicamente.

Ao estudar o caso da pequena Rita, Merleau-Ponty (2006) concorda com as análises apresentadas por Melanie Klein para quem o corpo da mãe é concebido como totalidade que contém todos os objetos representados pelo seio (seio bom e seio mau)¹⁰. O corpo da mãe contém ainda os caracteres femininos e masculinos uma vez que incorpora o sexo do pai. Assim, é para a mãe – compreendida como função materna – que a criança representa e dirige seus impulsos. O corpo é também a cena na qual os nossos fantasmas passam a ser representados ou o lugar imaginário dos desejos de acordo com a economia primitiva de uma troca com o corpo dos pais (Fédida, 1971, p. 13-14). Essa cena do corpo cria um espaço intercorpóreo no qual, simbolicamente, corpos imaginários habitam. Merleau-Ponty cita Mélanie Klein para especificar que a sensorialidade é um investimento ancorado na estrutura do corpo como indivisão do mundo e dos seres.

O corpo materno é um mundo para a criança, havendo uma indivisão e uma introjeção do outro por meio da boca. Nesse movimento percebe-se a estruturação do esquema corporal e das relações da criança com o outro a partir do espaço

10 Referência à internalização das relações de objeto na psique infantil. O seio bom converte-se em fonte de segurança, bondade, gratidão, ao passo que o seio mau intensifica a angústia, o ódio e a inveja. Melanie Klein em sua técnica analítica compreende que a saúde psíquica e a capacidade de amar e reparar dependem da integração desses objetos, elaborando a ambivalência entre amor e ódio e permitindo assim uma diminuição da angústia e um aumento de tolerância à frustração e a capacidade de amar, ser amado e criar vínculos (Figueiredo; Cintra, 2010).

bucal: “A boca é a sede para a organização oral, assim como a mordida, assemelhando-se ao canibalismo, consiste na incorporação que permite passar o outro para dentro de mim, havendo uma introjeção desse outro, ampliando o mundo de relações da criança (Merleau-Ponty, 1995, p. 346-348).

Essa compreensão, advinda da psicanálise, amplia a noção de esquema corporal para incluir a dimensão da imagem do corpo e do corpo imaginário, envolvendo a dimensão simbólica do inconsciente. Essa relação primeira do corpo da criança com o corpo materno servirá como referência para suas relações com outrem. A partir dessas ideias, apresentamos alguns horizontes para pensar a educação e a experiência dos sujeitos de um ponto de vista fenomenológico.

A escuta da experiência vivida e o intermundo: o espaço do “a gente” e do diálogo

Em sua obra filosófica, especialmente na *Fenomenologia da Percepção*, mas também nos cursos que proferiu na *Sorbonne* e no *Collège de France*, Merleau-Ponty irá se servir de muitos relatos de experiências advindos dos estudos de casos clínicos patológicos, como é o caso de Schneider¹¹ e de relatos psicanalíticos como o da pequena Rita para pensar o corpo, a intercorporeidade, a linguagem, entre outros fenômenos complexos. Os exemplos advindos da Psicologia, da Psiquiatria, da Psicanálise, mas também da Antropologia, da Sociologia e de outras áreas do conhecimento contribuíram para que o filósofo pudesse pensar o desenvolvimento infantil, a aprendizagem, a estruturação da linguagem e, sobremaneira, a relação da criação com outrem, temas fundamentais para a Educação e a Pedagogia de forma mais abrangente.

Com a perspectiva fenomenológica podemos compreender de forma mais ampla os sintomas de deficiências cognitivas, motoras, psicossociais, psicosssexuais por meio da intencionalidade que as organizam. Dessa maneira, podemos desenhar em filigrana aquilo que significam em relação não apenas à doença, à patologia, mas ao modo como essa estruturação do esquema corporal e da imagem corporal se integra ao conjunto da história do sujeito. A cegueira psíquica de Schneider, suas dificuldades na ordem da linguagem e da sexualidade; a afonia de Elizabeth Lacoïn

11 Shneider é o paciente ferido de guerra tratado pelo Dr. Goldenstein e citado por Merleau-Ponty na *Fenomenologia da Percepção* para exemplificar a noção de esquema corporal. O referido paciente apresenta dificuldades em várias esferas de sua vida, incluindo a motricidade, a linguagem e a sexualidade (Merleau-Ponty, 1994).

e sua a anorexia nervosa, também evocada por Merleau-Ponty na *Fenomenologia da Percepção* a respeito de seu amor de juventude; os episódios delirantes de Cézanne ou a neurose obsessiva da pequena Rita apresentam-se como modulações existenciais que encontram no corpo os meios para assegurar sua expressão, suas variações e metamorfoses. Essas variações do corpo simbolizam a existência porque atualizam no sintoma os rumores de uma vida. Assim, o corpo é o que me fecha em minha vida pessoal e o que me abre para o mundo.

O estudo do caso desses sujeitos permite-nos perceber um novo modo de análise e de compreensão do corpo que vai além da patologia: a análise existencial. Esta reconhece a doença e seus sintomas como sendo uma outra regulação possível para o corpo naquele momento, uma criação e um modo de expressão do ser do sujeito. Observa-se ainda uma contestação dessa perspectiva desde os anos 1970 e mais recentemente com o movimento das deficiências (*disabilities*), defendendo que ser normal não é fazer parte da maioria, mas ser capaz de criar ambientes e modos de viver que permitam experimentar o mundo da maneira mais rica que se for capaz. Assim, compreende-se que não há um único meio de ser normal dado às variações do corpo, da própria vida, incluindo sua dimensão trágica e dos processos de subjetivação.

Para Merleau-Ponty (1994), os sintomas não são isolados da experiência vivida, assim se faz necessário ultrapassar uma visão psicopatológica reducionista da doença e do sujeito para considerar a significação intencional, simbólica e existencial dos sintomas. Schenneider encontra-se em um mundo recortado por um fundo intencional primordial, de sua experiência, do trauma físico e psíquico vivido na guerra, das implicações do seu sintoma nas relações que possui uma sedimentação corpórea, cujas operações mentais, motoras, afetivas nos permite compreender sua realidade, suas dificuldades e suas possibilidades posto que nada é absoluto neste mundo e precisamos reavivar esse solo perceptivo, intencional que se encontra em nossa corporeidade, em nossa intercorporeidade para religar os afetos ao corpo, integrando esquema e imagem corporal.

Em particular na compreensão da experiência das crianças, a perspectiva fenomenológica pode contribuir ao não reduzir o sujeito ao seu sintoma. Nem, muito menos, silenciar esse sintoma por meio do uso de psicofármacos, por exemplo. De acordo com Caponi (2020), a risperidona, por exemplo, é prescrita com a finalidade de tratar pequenas faltas de conduta, comportamentos

agressivos, hostilidade, desrespeito às autoridades, isto é, comportamentos que indicam um “denominador comum” para um conjunto de situações adversas de vida que não podem ser desconsideradas, nem ocultadas por um psicofármaco cujo efeito desejado é provocar aceitação, obediência, docilidade, indiferença às adversidades, e, paralelamente, conquistar a desejada calma e tranquilidade nas salas de aula.

Nota-se, cada vez mais, uma obsessão por diagnósticos que causam uma verdadeira patologização da infância, cujo modelo é centrado na doença ao invés de se considerar a experiência da criança de modo mais amplo. Muitas crianças têm sido diagnosticadas com diversos transtornos que por vezes são apenas expressões de seu desenvolvimento psicossocial e afetivo, como é o caso da pequena Rita. Precisamos considerar por exemplo que em crianças, “a recusa alimentar - muitas vezes acompanhada da perda de peso, - o retorno à incontinência urinária, crises de fúrias ou agressividade sem motivo aparente, longe de apresentarem sinais de transtornos, são sintomas bastante comuns frente à ansiedade suscitada pela chegada de um irmão” (Rocha; Cavalcanti, 2014, p. 234).

Por vezes, um diagnóstico pode ter um impacto positivo ao proporcionar o pertencimento a grupos identitários com base na própria patologia, mas a questão se complica quando se trata de diagnosticar e de medicar crianças, ao invés de ressignificar suas vidas e experiências. Nesse contexto, a normalidade precisa ser pensada como exercício contínuo da normatividade, sem restringir as apreciações fenomenológicas e psicodinâmicas na construção dos diagnósticos e descrições comportamentais dos indivíduos. Faz-se necessário, portanto, considerar a singularidade dos indivíduos; bem como o fato de que a patologia se inscreve como parte da vida, não existindo vida sem *pathose* (Bezerra, 2012). A vida, a deficiência, a doença, a saúde não são fechadas sobre si mesmas e o corpo é o lugar para essas expressões existenciais. Como professoras e professores podemos exercitar essa escuta sensível das experiências das crianças, em suas atividades, jogos, brincadeiras, na expressividade de seu corpo e de seu movimento, em suas inibições, fantasias, capacidade de imaginar e de simbolizar. O brincar, por exemplo, consiste em uma operação expressiva que contribui para ampliar esse universo do esquema corporal e da imagem corporal ao possibilitar a capacidade de elaboração simbólica das crianças.

No contexto da educação ressalta-se a possibilidade de se propiciar experiências que permitam às crianças viverem sua corporeidade, ampliando sua percepção corpórea, ao integrar esquema e imagem corporal. Para tanto, considera-se o repertório de jogos, danças, esportes, não apenas como exercícios musculares ou habilidades motoras, mas em sua intencionalidade expressiva e assim contribuir no processo de educar. Etimologicamente educar é conduzir para fora: fora da inércia, da inibição, da anarquia gestual para a capacidade de expressão autônoma e criadora, para um movimento próprio no sentido dado por Buytendjik (1957).

A noção de movimento próprio na obra de Buytendjik envolve um espaço vital relacionado às experiências do ser no mundo de forma intencional e expressiva. Nessa perspectiva de um movimento próprio, as imagens e memórias da infância se temporalizam no presente, amalgamadas ao movimento, aos afetos e aos aspectos simbólicos conscientes, inconscientes, imaginários. Dessa maneira, a temporalidade da existência se temporaliza a cada gesto, sensação ou sentido que possamos atribuir quando sentimos o corpo em movimento, quando habitamos o espaço e o tempo com nosso estilo de ser e de entrar em relação com os outros, com a cultura, com a nossa história de vida e com a história do mundo.

Tais noções apresentam-se como horizontes para refletirmos a experiência educativa em diversos níveis. Dessa maneira, corpo, movimento, intencionalidade, sensibilidade, temporalidade são noções que engajam sentidos em direção a uma compreensão fenomenológica da educação que habita o espaço e o tempo de modo intersubjetivo, singular e existencial. Como referência significativa, cito a tese de Souza Silva (2021), que reflete sobre sua experiência vivida como estofo para projetar uma compreensão fenomenológica da Educação Física em suas nuances educativas, especificamente na formação de professores e professoras.

Ao relatar suas experiências, longe de se colocar em uma posição *solipsista*, Souza Silva (2021) interpela outras experiências, temporalizando-as em suas descrições, percebendo-se no corpo e no movimento do outro, incluindo o movimento dos conceitos e práticas no campo da educação e dos estudos sobre o corpo e o movimento humano. A pesquisa coloca em evidência, com muita sensibilidade pelo seu autor, a atitude fenomenológica no relato das experiências vividas; o movimento da redução fenomenológica e a criação de uma rede de in-

tencialidades que nos dá a ver, a sentir, a compreender uma fenomenologia da educação que emerge do corpo em movimento, da temporalidade da experiência vivida, do diálogo. Ao relatar experiências vividas, as suas ou a de outrem, o sujeito circunscreve um domínio a pensar e, por meio da redução fenomenológica, podemos perceber os núcleos de significação em torno dos quais gravitam uma certa compreensão na qual a história de vida e a história da cultura se enlaçam, constroem uma ponte para refletir e projetar a experiência de formação de professores e professoras, entre outras possibilidades.

De fato, o relato das experiências apresenta-se para a fenomenologia como um campo de pesquisa, de formação e de reflexão que possibilita o engajamento social, o vínculo afetivo, a reflexão epistemológica, a partilha sensível. Esse movimento expressivo guarda ainda um irrefletido posto que não conhecemos de antemão as operações reflexivas, assim o pensamento se faz no próprio ato de pensamento: ao tematizar e relatar uma experiência vivida, abrimos a reflexão, entramos em contato com esse fundo imemorial que nos dá a pensar e que funda nossa vida e nosso pensamento.

Como percebemos no relato das experiências da pequena Rita, a criança apresenta-se inicialmente como um prolongamento do corpo da mãe. Mas isso não significa que seja um adulto em miniatura ou um reflexo da consciência do adulto. A criança é um sujeito por inteiro. Por meio de seu corpo ela habita o mundo, cria gestos, aprende uma linguagem, cria sua história. Podemos estabelecer uma relação com esse sujeito por meio de uma escuta sensível, da criação de um intermundo que propicie o diálogo e com isso os processos de educação.

A escuta sensível dos relatos das experiências de crianças, jovens ou adultos em nossas salas de aula e em outros espaços educativos encontram-se implicadas na perspectiva da intercorporeidade, destacando-se o contato com outrem e o acolhimento da diversidade das experiências vividas, posto que envolve a alteridade. Por meio do meu corpo entro em contato com o corpo do outro que não se apresenta como um objeto diante de mim, mas como outro sujeito em sua singularidade. Entre eu e outrem há um espaço que não se sobrepõe como podemos perceber na *Fenomenologia da Percepção*:

O comportamento do outrem e mesmo as falas de outrem não são outrem. O luto de outrem e sua cólera nunca tem exatamente o mesmo sentido para ele e para mim. Para ele, trata-se de situações vividas, para mim de situações apresentadas. Ou se posso, por um movimento de ami-

zade, participar desse luto ou dessa cólera elas continuam a ser seu luto e a cólera do meu amigo Paulo... mas as duas situações não podem ser sobrepostas... (Merleau-Ponty, 1994, p. 477).

Na perspectiva fenomenológica, outrem é uma experiência de mundo, uma abertura para o encontro e o diálogo e da configuração de um intermundo, mediados pela intercorporeidade por meio da qual estabelecemos um pacto com o outro. Dessa maneira, por meio do diálogo, podemos construir um intermundo no qual partilhamos nossas experiências e podemos criar novos horizontes de sentido.

A experiência do diálogo constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Existe ali um ser a dois, nós somos, um para o outro, colaboradores de uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo (Merleau-Ponty, 1994, p. 475).

Essa atitude fenomenológica de escuta, acolhimento, diálogo ultrapassa o domínio das representações cognitivas para dar espaço ao sujeito do afeto e do desejo, em intencionalidades face à história pessoal, como modalidade existencial e como experiência do ser no mundo. Nesse sentido, a linguagem como potencialidade expressiva é capaz de sedimentar esse campo intersubjetivo implicado na intercorporeidade, posto que a fala, por exemplo, é uma experiência intersubjetiva inerente ao corpo como ser inteiro que nos une ao mundo e a outrem. De fato, o sensível na filosofia de Merleau-Ponty abrange a dimensão sensorial, afetiva e semântica, tenho no corpo e na operação expressiva da linguagem possibilidades de compreensão das experiências vividas.

A linguagem para Merleau-Ponty nuança a relação entre sentido e significado, a fala falada e a fala falante, o mundo sensível e a racionalidade por meio de um “logos estético”, eu diria, estesiológico, que une sensações, sentimentos e sentidos semânticos; bem como através da expressão do ser no mundo, de uma atitude ética que possibilita a reconversão e a metamorfose entre a palavra, o silêncio, o sentido, a significação (Nóbrega, 2021, p.16).

Em sua filosofia, Merleau-Ponty enfatiza a maneira pela qual o corpo transcende o biológico, inventando condutas assim como inventa palavras. Desse modo, a linguagem, a fala em particular, é uma operação expressiva intersubjetiva

e um horizonte para os estudos da intercorporeidade. A partir da nossa leitura da obra deste filósofo, em particular, compreendemos que a noção de intercorporeidade amplia a noção de corpo próprio ao considerar a perspectiva do outrem, da alteridade, da empatia e do diálogo.

Ainda com base nesta leitura, destacamos que não há uma receita ou um único modelo pedagógico para abordar a corporeidade ou a intercorporeidade na educação, posto que são noções ontológicas que configuram princípios que permitem a expressão dos sujeitos, seu movimento próprio, sua autonomia e liberdade. Tais princípios indicam o investimento na sensibilidade capaz de integrar sensações, afetos, memórias, conhecimentos. Mas, feita essa ressalva como um cuidado para não se instrumentalizar de forma mecanicista as noções fenomenológicas, ressaltamos que os relatos das experiências dos sujeitos por meio de falas, textos, desenhos, jogos, gestos e outras expressões apresentam-se como uma variação fenomenológica, como horizonte para a formação de professores e professoras, privilegiando a escuta sensível nas práticas educativas.

Na perspectiva da intercorporeidade compreendemos a relação educativa como um encontro de experiências vividas, de conceitos, de sentimentos amorosos ou conflituosos, de pensamentos e práticas capazes de construir um intermundo no qual uma educação fenomenológica ou uma fenomenologia da educação faz sentido, agrega, contribui para ser e para sentir com outrem, para criar mundos, reinventando-se a si mesmo no espaço e tempo da existência.

Compreender a educação por meio de uma abordagem fenomenológica interpela o corpo como sensível exemplar e sua estesiologia; bem como a relação do corpo no mundo, na relação com outrem de forma intencional, intersubjetiva. Em um quarto e último tempo deste ensaio fenomenológico, apresentamos a experiência do cinema como uma possibilidade de compreender a noção de intercorporeidade na educação, posto que esta experiência amplifica nossa sensibilidade e, como tal, nossa percepção, nosso imaginário, nossa inteligência e nossa capacidade de se relacionar com outrem, com a alteridade por meio das imagens do cinema. A ubiquidade das imagens fílmicas nos permite compartilhar experiências diversas, deslocando-nos de nossa perspectiva habitual para nos transportar para outros lugares, perceber outras experiências, sentir outras emoções, refletir sobre outros valores, transformar nosso olhar e *isso é apenas um começo ...*

Intercorporeidade na formação de professoras e professores: isso é apenas um começo!

Imagem 1: Cena do filme documentário *C'est ne qu'un début*



Fonte: <https://www.avoir-alire.com/ce-n-est-qu-un-debut-la-critique>

A experiência de ver um filme é uma possibilidade de compreensão da intercorporeidade na educação, em particular na formação docente, posto que o cinema nos permite perceber o outrem de forma sensível e empática; ao partilhar uma diversidade de experiências. Em nossa trajetória como docente no ensino superior, o cinema se faz presente de diversos modos, em particular nas atividades do Projeto Cinestesia, criado em 2010 e sistematizado como um projeto de extensão em 2014. O *Cinestesia* integra as atividades do Grupo de Pesquisa Estesia e do Laboratório Ver: Visibilidades do corpo e da Cultura de Movimento, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Silva; Nóbrega, 2020). O Projeto promove encontros para a apreciação de filmes cinematográficos, a maioria deles tematizados em pesquisas de mestrado e doutorado de estudantes que fazem parte do Grupo Estesia, sendo aberto à comunidade. Destaco aqui um projeto semelhante que envolve corpo e cinema na Universidade de São Paulo, cujas reflexões também se apoiam na abordagem fenomenológica (Saura; Zimmermann, 2017).

Além do Projeto Cinestesia e das pesquisas realizadas com foco na percepção do corpo no cinema, por meio de uma análise fenomenológica do filme, foi criado o componente curricular *Corpo, Cinema e Educação Física*, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN; bem como a apreciação de filmes faz parte de componentes curriculares dos cursos de licenciatura em Edu-

cação Física tais como *Consciência Corporal e Fenomenologia do Corpo e da Cultura de Movimento*, entre outros investimentos feitos por egressos do Grupo de Pesquisa em escolas da rede de educação básica da cidade Natal e do Rio Grande do Norte, com o entendimento de que o filme nos dá a ver, a sentir, a pensar ao abrir nosso imaginário para a percepção de nossa relação com outrem (Belo, 2020; Lopes, 2020; Silva; Nóbrega, 2020).

Na experiência de ver o filme podemos reaprender a ver o mundo, partilhando as histórias, os cenários, as narrativas dos personagens e suas experiências vividas de forma a ampliar nossa percepção, nosso imaginário, como já estudado por Merleau-Ponty (1966) em *O cinema e a Nova psicologia* ou por Edgar Morin em *O cinema ou o homem imaginário*. Para Merleau-Ponty (1966), o cinema nos oferece um horizonte perceptivo que nos dá a conduta, a fisionomia, a expressão, a ubiquidade, as relações entre o visível e o invisível evocado pelas imagens em movimento e pelo recurso da montagem cinematográfica. Para Morin (1997), o cinema produz a metamorfose do tempo, do espaço, do imaginário. O cinema satisfaz a necessidade humana do sonho, do devaneio, da magia e da sensibilidade estética que a vida prática não pode atender.

Compreendemos que o cinema, com suas imagens simbólicas, contém a riqueza do espírito humano, despertando a linguagem sensível e afetiva. Por meio da empatia cinestésica participamos desse movimento, propiciando o encontro com outrem e com matizes da existência humana em sua diversidade de experiências, situações, acontecimentos e possibilidades. O cinema abre nosso imaginário, desperta nossa capacidade de sonhar, amplia nossa percepção e nos transporta de nosso lugar comum para o lugar da poiesis. A experiência do cinema pode propiciar momentos estesiológicos, evocando memórias, reflexões e horizontes compreensivos em vários domínios da existência, inclusive no campo da educação.

A filmografia que trata da educação ou da história de professores é considerável: *Sociedade dos Poetas Mortos* (Peter Weir, EUA, 1990); *Vermelho como o Céu* (Cristiano Bortone, Itália, 2006); *Escritores da Liberdade* (Richard La Gravanese, EUA, 2007) e a emblemática professora Carmela no filme *Numa escola de Havana* (Ernesto Daranas, Cuba, 2015). Carmela, personagem fictícia, com uma longa experiência de ensino, conta seu entendimento sobre o processo de formação de uma criança, unindo a casa e a escola, com rigor e sensibilidade. Lembramos ainda de filmes documentários como *Ser e Ter* (Nicolas Philbert, França, 2002) ou *Entre os muros da Escola* (Laurent Cantet, França, 2009) apenas para citar alguns exemplos que fazem

parte de nosso repertório e que mobilizam nosso imaginário de ser professora na tarefa de educar a si mesmo e a outrem. Esses filmes nos permitem ainda compreender o espaço da escola e da educação de forma crítica e reflexiva.

Neste ensaio gostaria de destacar um documentário francês que trata da experiência do ensino da filosofia em uma classe infantil, com crianças com idade a partir dos 4 anos. Trata-se do filme *C'est ne qu'un début* (Jean Pierre Pozzi e Pierre Barougier, França, 2010). Apenas o começo foi filmado durante dois anos na Escola Jacques Prevert, escola infantil situada na região parisiense. Reunidos em círculo, em torno de uma vela acesa, a professora Pascaline anuncia: - *Esta manhã vamos falar de filosofia*. E pergunta: - *O que isso significa para vocês?* - *Vamos falar*, responde uma das crianças. - *Vamos falar*, retoma a professora. - *Então precisamos fazer o quê?* - Refletir, diz outra criança. Nessa atmosfera começa o projeto de ensinar filosofia a crianças pequenas. O documentário alterna cenas que se passam na escola e cenas que mostram as crianças com seus pais em diferentes espaços: na casa, em parques, restaurantes, conversando sobre temas como o amor, a morte, o medo, a felicidade e a inteligência.

Várias vezes por mês, sentados em círculo, em torno de uma vela acesa por Pascaline, as crianças aprendem a se exprimir, a se escutar, a se conhecer e a se reconhecer no processo de refletir sobre temas que em geral são abordados no sistema escolar francês e também em nosso país apenas no ensino médio. “Nesses momentos privilegiados, não há mais o bom ou o mal aluno, eles são capazes de aprender a pensar por eles mesmos com suas próprias palavras, plenas de espontaneidade, de bom senso e de poesia” (Bénézeche, 2010, *passim*).

Este documentário apresenta uma experimentação pedagógica de uma professora. As crianças (e alguns adultos que desempenham um papel importante em sua existência) são os únicos atores no longa-metragem. A filosofia representa para essas crianças bem pequenas uma primeira experiência de debate comum; é um vetor de expressão e desenvolvimento de sua personalidade. O início do filme começa mal, pois as crianças têm dificuldade de se expressar nas primeiras sessões. Mas, assim que despertam e ousam se expressar, *C'est ne qu'un début* cresce e testemunhamos cenas reais da vida que irradiam reflexões pertinentes. É tão surpreendente notar o grau de sensibilidade dos mais jovens em dizerem como percebem o mundo. Com suas próprias palavras, eles são perfeitamente capazes de compreender a diversidade social e as diferenças entre os indivíduos (Bénézeche, 2010, *passim*).

Os temas filosóficos ganham vida em uma atmosfera poética, ambientada pela música, pela luz e pela magia do cinema que é capaz de nos transportar para outros espaços imaginários visíveis e invisíveis. O filme começa com imagens de uma das crianças desta escola em um ônibus, observando o movimento das ruas. Em *off*, escutamos notícias diversas da atualidade francesa. Essa cena inicial sugere que as crianças veem, escutam, percebem o que se passa a seu redor, compreendo à sua maneira e conforme o seu psiquismo e as experiências vividas em seu mundo, em sua família, na escola, com os amigos e com sua professora ou ainda por meio da TV, do rádio, do mundo da cultura a que são acessados.

No projeto de ensinar filosofia às crianças, a professora apresenta diferentes questões, estimulando a reflexão e a expressão. De fato, a professora as escuta e faz com que se escutem mutuamente. No filme são mostradas várias cenas da vida na escola, os deslocamentos das crianças, a escola vazia e fechada à noite. São cenas reais amplificadas pelo recurso cinematográfico da montagem, da iluminação e da sonorização do filme. No documentário percebemos de forma emocionante as relações que as crianças constituem com o conhecimento e com os outros: a professora, os colegas de classe, os pais. Cada tema abordado com as crianças: o amor, a felicidade, a inteligência, a morte propicia a compreensão da educação como arte do encontro e do diálogo na perspectiva fenomenológica segundo a qual reaprendemos a ver o mundo na experiência com o outrem.

- *O que é a alma? - Algo azul e invisível*, responde uma das crianças. Neste extrato de um dos diálogos apresentados no filme, percebemos que a racionalidade da criança integra aspectos sensoriais e imaginários. Nesse fluxo de perguntas e respostas, que remete à maiêutica socrática, um sentido é criado. Ao serem confrontadas com a questão sobre a inteligência, uma das crianças responde que a mãe é inteligente porque não coloca a *Nutella* na geladeira. Imediatamente, outra criança questiona essa resposta, pois diz que se colocarmos o pote de *Nutella* no armário ela vai derreter. Outra criança diz que precisamos perguntar para alguém que seja capaz de encontrar uma solução para o problema da *Nutella*. Essa cena que nos faz rir sugere o potencial investigativo que anima o espírito das crianças e as encaminha para a pesquisa como forma de ampliar o seu conhecimento e resolver as questões que se apresentam: sejam as grandes questões como a morte, o amor ou a felicidade ou as pequenas como onde guardar o pote de *Nutella*.

Mas o filme tem ainda cenas que nos paralisam nas quais as crianças falam de preconceitos, brigas. Uma delas diz que os pais passaram e fingiram não olhar para uma senhora de rua que pedia comida. *Eu até falei, mamãe olha essa senhora no chão, mas nem deu tempo, ela nem olhou.*

Outra cena emblemática se passa na sessão na qual os pais das crianças vão à escola. Juntos, a professora, os pais e as crianças discutem sobre a experiência vivida no ateliê de filosofia. Uma das mães destaca que sua filha passou a levar questões para casa que as levam a ter um verdadeiro diálogo. Acrescenta que agora todos em casa estão filosofando na hora do jantar e que, de fato, estão aprofundando as conversas e a relação entre si. Por sua vez, as crianças trazem para a sala de aula questões que atravessam seu cotidiano e suas experiências, enriquecendo sobremaneira o ato educativo. Quando discutem sobre o que é o amor, por exemplo, as crianças falam sobre a diferença entre o amor e a amizade ou sobre os vários tipos de amor. Um dos meninos diz que ama a mamãe e que é o namorado dela. Outro, imediatamente, o interpela e diz: *o namorado da mamãe é o papai*, o que imediatamente entristece o pequenino. Nessa discussão, questões de gênero também aparecem quando algumas crianças se expressam dizendo que uma menina não pode se apaixonar por outra menina. A polêmica se instala e a professora pergunta: por que não? Um menino diz: *Porque é o código*. O exercício demonstra que as crianças são plenamente capazes de perceber o mundo em sua alteridade, com seus conflitos e códigos morais.

Em uma cena que se passa logo no começo da experiência do ateliê de filosofia, a professora conversa com uma colega e se diz frustrada porque poucas crianças se expressam e não aprofundam seus argumentos. Em outra cena, ela refaz seu pensamento e diz que no início ela tinha uma expectativa em relação às respostas e por isso se frustrava. Ela observa que com o passar das sessões, as crianças se tornavam mais atentas, interessadas, mais expressivas e juntas construía novos sentidos para as questões. De fato, ao ver o filme e ao escutar as crianças, percebemos que as questões se aprofundam e com isso a *fala falante* tem lugar e permite o diálogo e como tal a construção de um terreno comum, com o aprofundamento da compreensão. No diálogo, considera-se também a diferença das opiniões, os conflitos, as frustrações ou, por vezes, a necessidade de se retomar, rever, ultrapassar os pensamentos já adquiridos, pesquisar novos campos, vislumbrar outras possibilidades.

A experiência da intercorporeidade na educação anima-se nesse exercício de diálogo, de escuta, de encontro e de partilha das experiências vividas, na resolução

de conflitos entre os pares, na percepção de nossas emoções, em nossa capacidade de reflexão, no acolhimento da diversidade, na escuta do outrem. Nos diferentes diálogos, mediados pela professora, percebemos que a compreensão de cada um dos temas abordados nas sessões de filosofia ganha sentidos novos. Assim, percebemos nuances fenomenológicas que valorizam e ampliam o conhecimento das crianças e dos sujeitos envolvidos no processo educativo: docentes, pais, escola.

Sentados em círculo observam uma vela acesa. As crianças olham com encantamento. A atmosfera é de um ritual. A imagem da vela que acende e se apaga é preciosa para compreender o processo de reflexão como um fluxo no qual se dá a magia do pensamento e do conhecimento, em meio a descobertas, curiosidades, criatividade, conflitos que ganham espaço no diálogo. “A aparente simplicidade das respostas ou a suposta facilidade de se filosofar ou praticar o ato de pensar aos 3 ou 4 anos, cai por terra. A professora precisa conter a dispersão de um, o bocejo de outro, todos falando ao mesmo tempo, as brigas entre meninos e meninas...” (Visconti, 2013, *passim*). “É..., no começo era chato, mas a professora era legal, e a gente podia falar de tudo, eu vou ter saudades, e agora? Não vamos mais vê-la, não podemos mais conversar?!” As crianças se engajaram no diálogo e a educação faz sentido como parte da vida. Trago para nossa reflexão um trecho da crítica do filme que se aproxima de nossa compreensão:

Pode parecer uma série de situações comuns, de crianças sinceras, em sua ingenuidade, mas está longe disso. Ri muito, é muito bom vê-los dizendo sabe toda aquela verdade que você quer dizer às vezes, não?! O filme revelou comportamentos e atitudes entre os alunos que mostram claramente que eles entram em um processo de reflexão crítica. Os pais, “*não podiam acreditar que seus filhos eram assim tão inteligentes!*”, conta Isabelle Duflocq (...). É apenas o começo não é só um filme, um documentário, como quiserem chamar, é um projeto que fica pela vida, que envolve a família (algo raro no ambiente escolar, e sabemos bem disso), e demonstra que gostamos de pensar sim, que buscamos o debate junto ao grupo e queremos uma vela acesa, seja um líder, um professor que marcou sua vida, um amor, um ideal. E, acreditem, essa vela nunca apaga, porque assim como as crianças disseram ao final, nós sentimos falta, e queremos sempre mais, mais isso é o bom, porque toda experiência está sempre começando! (Visconti, 2013, *passim*).

No documentário percebemos com muita clareza a experiência de criação de um intermundo por meio da palavra, da fala falante, da expressão intercorpórea dos gestos, da voz, do silêncio, dos olhares de *Yanis, Mathis, Louise, Abde-*

rhaméne e das outras crianças protagonistas do filme *Isso é apenas um Começo*. Essas expressões nuançam ainda que uma educação fenomenológica ocorre no encontro com outrem, no espaço do *a gente*: elas interpelam outros sujeitos, outros mundos, outras experiências. A educação em uma perspectiva fenomenológica compreende-se ainda na liberdade de uma retomada criadora de nós mesmos na relação com outrem. Talvez educar, fenomenologicamente, seja fazer vir à luz esse espaço intersubjetivo no qual *a gente* tem um lugar de fala e de escuta. Esse movimento intencional busca integrar luz e sombra, claro e escuro, visível e invisível, eu e outrem. Na compreensão de uma fenomenologia da educação, *C'est ne qu'un début* nos propicia uma linda lição!

Referências

BELO, Ana Zélia Vieira. **O corpo com deficiência física e a intercorporeidade no cinema**: uma abordagem fenomenológica. 2020. 159f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

BÉNÉZECHE, Marine. **Les choses de la vie**. Disponível em <https://www.avoir-a-lire.com/ce-n-est-qu-un-debut-la-critique>. Acesso em 31 out. 2021.

BEZERRA, Benilton. **Em torno do sujeito normal**. Museu do Amanhã: Rio de Janeiro, 2012.

BUYTENDIJK, Frederik Jacob Johannes. **Attitudes et mouvements**: ga centrado na doencétude fonctionnelle du mouvement humain. Trad. Louis Van Haecht. Paris: Desclée de Brouwer, 1957.

CAPONI, Sandra. A psicofarmacologização da infância e o modelo de ação da droga centralizada na doença. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v.19, n. 46, p. 204-241, set/dez. 2020.

CHAVES, Paula Nunes. **Corpo e desejo no cinema**: experiências educativas estiológicas. 2019. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

CINTRA, Elisa Maria; FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Melanie Klein**: estilo e pensamento. São Paulo: Escuta, 2010.

FÉDIDA, Pierre. L'anatomie dans la psychanalyse. **Nouvelle revue de psychanalyse**, n.3, Paris, Gallimard, p. 109-126, 1971.

GUEDES, Myleide Bárbara Santos. **A percepção do corpo da criança na educação infantil: o olhar das professoras.** 2019. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

GREEN, Andre. Note sur le corps imaginaire. **Revue française de psychanalyse.** Tome XXVI, Paris, p. 67-83, 1961.

KLEIN, Mélanie. **A psicanálise de crianças.** Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1997.

LEFORT, Claude. **Sur une colonne absente: écrits autour de Merleau-Ponty.** Paris: Gallimard, 1978.

LHERMITTE, Jean. **L'image de notre corps.** Paris: L'Harmattan, 1998.

LOPES, Raphael Ramos Oliveira. **CINEDUC: Relações fenomenológicas entre corpo, cinema e educação.** 2020. 262f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

MELANÇON, Jérôme. **La politique dans l'adversité: Merleau-Ponty aux marges de la poétique.** Genève: Métis Presses, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **La structure du comportement.** Paris: Gallimard, 1942.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la perception.** Paris: Gallimard, 1945.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Sens et non-sens.** Paris: Gallimard, 1966.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **La Nature. notes de cours au collège de France 1956-1961.** Paris: Seuil, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança.** Cursos da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Le monde sensible et le monde de l'expression. Cours au Collège de France. Note, 1953.** Genève: Métis Presses, 2011.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário.** Lisboa: Relógio D'água, 1997.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma fenomenologia do corpo.** São Paulo: Editora da Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. A educação como experiência do outrem: notas fenomenológicas sobre a noção de intercorporeidade. In: RODRIGUES, Ana Cláudia et al. (Orgs.). **Diálogos interdisciplinares e temas emergentes na produção do conhecimento em educação**, v. 1. João Pessoa: Editora CCTA, 2018, p. 375-398.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. A palavra é um certo lugar do meu mundo linguístico: notas sobre corpo, linguagem e expressão em Merleau-Ponty. **Conexões**, Campinas, v.19, p. 1-17, 2021.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia; MOREIRA, Wagner Wey (Orgs.). **Ser professor (a) universitário (a):** o sensível, o inteligível e a motricidade. Natal: Editora do IFRN, 2017.

PEILLON, Vincent. **La tradition de l'esprit:** itinéraire de Merleau-Ponty. Paris: Grasset, 1994.

REVEL, Judith. **Foucault avec Merleau-Ponty:** ontologie politique, présentisme et histoire. Paris: Vrin, 2015.

ROCHA, Ana Maria; CAVALCANTI, Ana Elizabeth. Riscos e limites do uso do diagnóstico psiquiátrico na infância. In: ZORZANELLI, Rafaela; BEZERRA, Benilton; COSTA, Jurandir Freire (Org). **A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea.** Rio de Janeiro: Garamond, 2014, p. 233-252.

SAURA, Soraia; ZIMMERMANN, Ana Cristina. **Cinema e corpo.** São Paulo: CINUSP, 2017.

SILVA, Luiz Arthur Nunes; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Olhar e ver:** corpos em movimento. São Paulo: Liber Ars, 2020.

SILVA, Luiz Arthur Nunes. **A experiência do corpo como fenômeno educativo no Taekwondo**. São Paulo: Liber Ars, 2020.

SOUZA SILVA, Christyan Giuliano. **A educação como experiência do corpo em movimento: diálogo entre Merleau-Ponty e Buytendjik**. 2021. 132f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

VISCONTI, Patrícia. **Ao redor de uma vela, o começo**. Disponível em <https://obarquinhocultural.com/category/ce-nest-quun-debut/>. Acesso em 31 out. 2021.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

A (RE) DESCOBERTA DE SI: o discurso de corpo por mulheres com câncer de mama participantes de um programa de exercícios físicos

Thais Reis Silva de Paulo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)

Regina Simões
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Triângulo
Mineiro (PPGE/UFTM)

Introdução

O presente texto faz parte da produção de pesquisas relacionadas ao corpo, produzidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Sua especificidade pode ser entendida por não estar centrada no âmbito escolar nem relacionada com a formação de profissionais em cursos de licenciatura, mote principal do Nucorpo. Buscamos associar, neste caso, as preocupações com o corpo de mulheres com câncer de mama, mostrando a importância do exercício físico sistematizado na vida delas.

Daí podermos afirmar que na contemporaneidade são constantes e frequentes as transformações no padrão de vida e de corpo da sociedade. Os avanços tecnológicos, a informatização, a mecanização e os controles remotos têm levado, tanto no âmbito profissional como no do lazer, a uma redução da prática de exercício físico (Macedo *et al.*, 2012).

A inatividade física é considerada um dos quatro principais fatores de risco para o aumento de doenças crônicas não transmissíveis (cardiovasculares, respi-

ratórias crônicas, cânceres e diabetes), responsáveis por cerca de 70% de todas as mortes no mundo, estimando-se 38 milhões de óbitos anuais (Schmidt *et al.*, 2011).

Dentre as doenças crônicas, o câncer é considerado um dos maiores problemas de saúde pública (National Center For Health Statistics, 2016). Pelo aumento da expectativa de vida e mudanças no comportamento da população, o número de casos novos desta patologia está aumentando consideravelmente, com perspectivas de 20.3 milhões até o ano de 2030 (Ferlay *et al.*, 2010). Dentre os tipos de câncer, o de mama é o mais comum entre as mulheres e, conforme o Instituto Nacional do Câncer (INCA), para o ano de 2022 foram estimados 66.280 casos novos entre as brasileiras (INCA, 2022).

O câncer é oriundo da anormalidade e crescimento rápido das células, de caráter multifatorial, como idade avançada de primeira gestação, nuliparidade ou histórico familiar. Os sintomas são nódulos ou tumores na mama, acompanhado ou não de dor local, com possibilidades de secreção com sangue e alterações no mamilo, com modificações na textura da pele que recobre a mama (Hejmadi, 2010).

Os tratamentos para essa patologia são bastante efetivos, principalmente quando diagnosticada em estágio inicial. A cirurgia (mastectomia total ou parcial - quadrantectomia), quimioterapia, radioterapia para o tratamento loco-regional, hormonioterapia e imunoterapia são algumas possibilidades. Porém, os efeitos colaterais do tratamento são intensos levando a náuseas, vômitos, indisposições, falta de apetite, queda de cabelos (Riemsma *et al.*, 2010), alteração da composição corporal (aumento de gordura, perda de massa magra e densidade mineral óssea), artralgias, alterações no perfil metabólico com aumento de chances para eventos cardiovasculares (Bardia *et al.*, 2012; Friedenreich *et al.*, 2012), e até comprometimento da qualidade de vida e sintomas depressivos (Biglia *et al.*, 2010).

O câncer de mama está entre os mais temidos da população feminina, pelo trauma psicológico da doença, pelo medo do tratamento, da mutilação e da distorção da autoimagem, comprometendo os aspectos físico, psicológico e social. A mama representa, para o corpo mulher, parte essencial e característica da imagem feminina, apresentando relação com a sexualidade e com a maternidade (Lahoz *et al.*, 2010). Além disso, as respostas emocionais decorrentes do diagnóstico e dos efeitos colaterais do tratamento podem alterar o sistema imunológico e os aspectos emocionais da mulher, sendo indispensável um olhar sensível durante todo o tratamento (Maieski; Sarquis, 2007).

Estudos mostram que a prática de exercícios físicos durante e após o tratamento para o câncer de mama é uma alternativa não farmacológica salutar e contribui para as respostas positivas no combate à doença (Zhu et al., 2016), tais como: diminuição dos efeitos colaterais do tratamento; manutenção das capacidades físicas e melhora da composição corporal (aumento da massa magra, manutenção da densidade mineral óssea, diminuição de gordura); melhora no perfil metabólico e de todos os aspectos relacionados à qualidade de vida (Castro Filha et al., 2016).

A constatação, revelada no parágrafo anterior, remete para a necessidade de analisar as contribuições do exercício para o corpo mulher. Assim, o propósito deste capítulo é descrever a percepção de corpo por mulheres pós menopáusicas com câncer de mama antes e depois de um programa de exercícios físicos sistematizados.

Caminhos de uma experiência

Esta experiência é fruto de uma tese de doutorado desenvolvida com 18 mulheres pós menopáusicas em tratamento para o câncer de mama com inibidores de aromatase (hormonioterapia) participantes do programa de exercícios físicos intitulado “Ação e Saúde”, proposto pela Universidade Estadual de São Paulo/UNESP, campus de Presidente Prudente.

Para participar do programa as mulheres atenderam os seguintes critérios: 1. usar inibidores da aromatase; 2. estar nos estágios do câncer de mama de I a III; 3. estar na pós menopausa, definida pela ausência de fluxo durante os últimos 12 meses reportada pela paciente; 4. estar sem praticar exercício físico supervisionado por no mínimo seis meses; 5. estar apta fisicamente para participar de treinamento físico atestado pelo médico e 6. assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

As participantes tinham em média 63,1 anos e 60% eram casadas; 11% solteiras e 29% viúvas ou separadas. Em relação ao grau de instrução, 9% não frequentaram a escola (analfabetas), 33% tinham menos que oito anos de estudo, 37% de oito a 11 anos de estudo e 21% mais que 11 anos de estudo, ou seja, o terceiro grau incompleto ou completo. Quanto à ocupação, 55% são donas de casa, 6% trabalham e 39% caracterizam-se por serem aposentadas ou pensionistas.

Todas as mulheres foram submetidas a tratamento cirúrgico, sendo que, 47% à quadrantectomia, e 53% fizeram mastectomia. Em relação aos outros tratamentos, 66% fizeram quimioterapia, 77% passaram por radioterapia e apro-

ximadamente 49% delas os dois procedimentos. Em relação à hormonioterapia - uso de inibidores da aromatase, o tempo médio de uso deste medicamento foi de, aproximadamente, 19 meses.

No desenvolvimento da proposta, foi realizada uma intervenção de exercícios físicos (exercícios resistidos e aeróbios) durante nove meses, com frequência de três vezes semanais em dias não consecutivos e, duração de 1h40min., cada sessão, supervisionado por profissionais de Educação Física em todas as sessões.

O protocolo de exercícios físicos seguiu, em todas as sessões durante os nove meses, a seguinte ordem: 5 minutos de aquecimento, em seguida a execução de exercícios resistidos entre 40 e 50 minutos (remada baixa; supino reto; cadeira extensora; *leg press* horizontal; flexão de joelhos em pé com caneleiras; abdominais, elevação pélvica (ponte) e prancha); 30 minutos de exercícios aeróbios em uma esteira e, para finalizar a sessão, 10 minutos de exercícios de alongamento.

Para os exercícios resistidos, a adequação do número de séries, da quantidade de repetições e a relação das cargas foi progressiva durante quatro fases e a intensidade do treino resistido foi controlada por meio de zona de repetição máxima (RM), e as séries foram executadas até a exaustão momentânea da participante (Rossi, 2016).

Já os exercícios aeróbios foram prescritos a partir da frequência cardíaca máxima, dentro da zona alvo de treinamento. Todas as participantes usaram um monitor cardíaco Polar durante todas as sessões de exercícios, que também foi composto por quatro fases progressivas.

Antes de iniciar o protocolo de exercícios físicos, todas foram submetidas a uma entrevista individual, agendada com antecedência. Nesta, inicialmente, foram solicitadas informações relativas à idade, grau de instrução, estado civil, ocupação profissional, a doença e o tipo de tratamento.

Também responderam a pergunta geradora: 1. Como você vê seu corpo hoje? Ao finalizar os nove meses de intervenção, realizou-se outra entrevista individual e foi feita a mesma pergunta. Todas as respostas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, seguindo todos os procedimentos éticos e, após consentimento informado e assinado de todas as participantes. Para manter o sigilo das identidades foram atribuídos aos depoimentos das mulheres as siglas R1; R2 ...R18.

O conteúdo das respostas foi analisado e interpretado pela Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (Moreira; Simões; Porto, 2005)

que prevê uma análise dividida em três momentos, os quais foram realizados por dois pesquisadores.

O primeiro momento consiste em transcrever os relatos. Destes, na segunda fase, subtraem-se os valores que são mais significativos sobre o tema em questão, criando os indicadores que servem de referencial para as interpretações e, o terceiro momento, explicita as ideias elencadas de cada participante, transformando em unidades de significado (US), com o objetivo de buscar o entendimento do fenômeno pesquisado. De posse de todo o material, há a construção de um quadro geral com o propósito de interpretar os pontos convergentes e divergentes das respostas dos entrevistados.

O “corpo” na percepção de mulheres com câncer de mama antes do programa de exercícios físicos

Compreender a percepção que as mulheres possuíam sobre o seu próprio corpo antes de iniciar a intervenção de exercícios físicos, considerando a trajetória vivida entre diagnóstico e tratamento da doença, constitui um dos momentos essenciais desta experiência, uma vez que suscitadas pela questão geradora, expressaram seus sentimentos em relação a seu corpo e suas singularidades. Predominantemente, as respostas elucidaram aspectos negativos em relação ao corpo, como apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Percepção do corpo antes do programa de exercícios físicos.

Unidades de Significado - US	%
Sem Disposição	63,1
Insatisfação	26,3
Baixa autoestima	36,8
Com dor	31,5
Com indiferença	21,0

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

A US **sem disposição** se refere a realizar os cuidados pessoais, afazeres cotidianos, como também para sair de casa, passear, como afirma R18: “Bem preguiçosa, bem acomodada, não dá vontade de fazer nada, só caminho dentro de casa. Às vezes para caminhar no mercado, numa feira reclamava, sinto meio desanimada né”.

Os problemas emocionais mais comuns entre as mulheres com câncer de mama são o desânimo, a angústia, bem como sentimentos de incapacidade e de inferioridade (Gomes; Soares; Silva, 2015).

Há outros aspectos que se associam a esta expressão como sem mobilidade, sem flexibilidade, cansada, deprimida, enfraquecida, sem vontade de fazer as coisas como revela R9: “Ah eu me vejo muito, muito mal... assim porque a gente... você nunca pode fazer isso e aquilo, daí desanimava muito a gente... ao invés de ajudar, fica mais pra baixo né...” ou R14: “Mais lerdo, bastante mais lerdo, [...] Olha, eu não sei, porque eu acho que eu estava assim, me sentindo mais cansada e desanimada, com o corpo pesado.”

Outro aspecto predominante é a **insatisfação** com a aparência estética do corpo, como flacidez, celulite ou falta de fortalecimento muscular. “Sinto insatisfeita, porque eu não estou no meu peso adequado, eu estou muito acima do peso, um peso que eu nunca tive, fiz a retirada da mama, daí com tudo isso você fica mais deprimida, porque você sempre teve um tipo de corpo e virou outro.” (R1)

Os desfechos e alterações físicas influenciam o ser mulher e a sensação pode ser percebida pela fala de R5 “... uma senhora, velha, caquética (risos), caída, em casa, sem condições de querer andar, cansada, um corpo assim, flácido, um corpo... que eu sentia que eu tinha vida, mas que com o corpo que eu tenho eu não queria fazer, um corpo gordo, cheio de celulite, cheio de tudo, corpo mole, caído”.

Os depoimentos das mulheres revelaram que a doença promoveu alterações no corpo, na vida e na rotina, ocasionando a perda do equilíbrio, insatisfação e percepção negativa do corpo e da saúde. Estudos demonstram que os tratamentos para o câncer de mama, incluindo cirurgia, quimioterapia, radioterapia e hormonioterapia estão associados a várias alterações para a mulher, dentre elas modificações fisiológicas e emocionais (Ewer; Gluck, 2009). Além disso, a terapia com inibidores de aromatase diminui os estrogênios circulantes e, consequentemente, podem reduzir os efeitos protetores mediados pelo estrogênio no sistema cardiovascular, potencialmente traduzindo em um risco aumentado para eventos cardiovasculares (Amir *et al.*, 2011).

Os tratamentos para o câncer de mama também estão associados a mudanças na composição corporal, como aumento de gordura e redução de massa magra e este processo é acentuado ao longo tratamento, com perda de músculo esquelético, principalmente, nas mulheres com 60 anos ou mais, sendo considerado um preditor significativo de fadiga e risco de fratura (Cantarero-Villanueva *et al.*, 2012).

A questão da estética do corpo foi evidente, basicamente pela sensação de estar gorda como causa da cirurgia. Também a perda da mama é significativa e gera muita dificuldade de aceitação pela própria mulher que manifesta sentimentos de insatisfação e tristeza, ao perceber seu corpo alterado (Ferreira *et. al.*, 2013; Talhaferro; Lemos; Oliveira, 2007).

“Ah eu acho que eu estou um pouco gorda, um pouco entrevada, às vezes não tenho assim, bastante movimento, uma coisa que eu ia fazer já sentia dificuldade de fazer” (R4); a R13 revela “eu estou me sentindo muito gorda, tem dia que eu me olho no espelho, fico assim para baixo... que eu acho que minha barriga está muito alta, entendeu? E me dá um desânimo danado, meu marido diz que continuo a mesma, mas não é assim, não fiz a cirurgia de reconstrução da mama ainda, daí não me sinto à vontade, tenho vergonha de ficar sem roupa”.

Isto, entre outras consequências, leva a **baixa autoestima** como fala R15: “eu não gosto do meu corpo né, eu me sinto gorda, sem uma mama, sem disposição e também vergonha para relação íntima. Antes da doença, assim, eu me via bem assim, gostava do meu corpo, sem dores, animada, eu tinha relação com meu esposo. Hoje ele me incentiva, diz que não mudei nada, mas eu sei que mudou, agora, o que tenho é falta de ânimo, sem vontade de fazer nada”. Ou no extremo “Ah, eu me sinto uma pessoa bem derrotada, não consegui me olhar nua no espelho, ver que falta um seio, um pedaço de mim” (R8).

O diagnóstico e tratamento do câncer de mama promovem inúmeras modificações na vida da mulher, sendo estas principalmente, nos níveis psicológico e social. A mama é o símbolo da feminilidade, beleza e sexualidade. Quando são submetidas a cirurgia de mastectomia, como o caso de 53% mulheres desta proposta, as consequências emocionais interferem na percepção da imagem corporal que tem sobre si mesma e até mesmo sua sexualidade (Gomes; Soares; Silva, 2015).

A US estar **com dor** também esteve presente nas respostas das mulheres como exemplifica, R8: “Ah eu estou uma pessoa bem derrotada. Eu sinto o meu corpo assim meio fraco, cansada, muita dor, Aiiiiii [suspiro] péssimo! horrível, cansada, dolorida, que nossa, não estica as pernas, não encolhe as pernas, ohooo tristeza, meu Deus, risos.” (R17)

A dor se manifesta, essencialmente, nas regiões que foram lesionadas (axila, região medial do braço e/ou parede anterior do tórax do lado afetado) pelos tratamentos locais do câncer de mama. Os sintomas incluem sensações de cho-

que, queimação, agulhada dolorosa e aperto nas regiões supracitadas. A dor é descrita também como súbita e intensa, pois persiste com o repouso e aumenta durante as atividades diárias, respondendo muito pouco aos fármacos (Ferreira *et. al.*, 2014.)

Chamou a atenção o fato de alguns responderem que viam o corpo **com indiferença**, como o caso de R8: “Ah, eu estou preocupada comigo, com meu corpo, mas só depois da doença... antes, meu negócio era ficar cuidando de casa só e mais nada... e olha o que deu, tive um câncer [pausa], mas pensando aqui, o que vai adiantar agora também, olha para mim, gorda, fazendo o tratamento com este remédio que faz doer minhas juntas, não é fácil não viu, ainda uso este sutiã com enchimento por causa da cirurgia, daí fica tudo difícil”.

O medo do preconceito, de não ser aceita pela sociedade, além dos efeitos colaterais do tratamento, podem ser considerados fatores que incomodam estas mulheres, sendo necessário apoio psicológico e familiar. De acordo com as diretrizes atuais da Sociedade Americana de Oncologia Clínica (ASCO), muitas mulheres abandonam o tratamento, devido aos efeitos colaterais, sobretudo, aqueles considerados contínuos que duram em média de 5 a 10 anos após o diagnóstico da doença (Gao *et al.*, 2014).

Como apresentado, elas não se sentem satisfeitas e à vontade com seus corpos, principalmente, decorrente da perda da mama, ou parte dela, e devido ao aumento do peso corporal, o que acaba afetando a sua autoestima e também na qualidade do relacionamento íntimo.

Todas as mulheres participantes eram pós menopausa, ou seja, período em que acontece a diminuição da produção dos hormônios sexuais, principalmente o estrogênio. Com o tratamento para o câncer de mama esta produção praticamente cessa, não existe mais a produção do estrogênio, hormônio que possui várias funções importantes no organismo, e uma delas relacionada à sexualidade da mulher. Além disso, os medicamentos ocasionam outros prejuízos secundários, tais como a perda do cabelo, ressecamento vaginal, restrições alimentares, baixa imunidade, diminuição da libido (Riemsma *et al.*, 2010).

Escutando os depoimentos é notório que sofreram os efeitos colaterais advindos do tratamento, deixando-as com percepções negativas sobre o corpo, sendo considerado um período delicado de sua vida.

O “corpo” na percepção de mulheres com câncer de mama depois do programa de exercícios físicos

As mulheres que foram convidadas a participar do programa de exercícios físicos tiveram apoio e motivação de seus médicos, da equipe de professores de Educação Física responsáveis pelo programa e da família, para adesão e permanência no programa. Foi um período longo (nove meses com três sessões semanais de exercícios), com um protocolo de exercícios de musculação, modalidade nunca praticada por nenhuma das mulheres, com exercícios na esteira, considerado também novidade para a maioria.

Após o período de intervenção, as 18 mulheres foram novamente questionadas: *Como você vê o seu corpo hoje?* e, de acordo com as US, ficou evidente as alterações positivas, além de um conjunto de benefícios multifacetários de suas vidas, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Percepção do corpo depois do programa de exercícios físicos.

Unidades de Significado	%
Mais disposição	73,6
Com mudança	42,1
Sem dor	42,1
Melhor autoestima	31,5
Mais definido	31,5
Feliz	31,5
Sente bem	10,5
Insatisfeita com a estética corpo	15,7

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Após o processo de intervenção, um aspecto que chamou atenção foi a mudança no contexto e a vontade das mulheres pesquisadas em expressar as sensações e sentimentos após participaram do programa.

De acordo com os depoimentos, o “corpo” dessas mulheres passou a ter um significado mais positivo como disposição, ausência de dor, mais definido, como também elucidou aspectos subjetivos como estar feliz, sentir bem e melhorar autoestima.

A resposta de R3, entre muitas, demonstra isso: “Olha... não dá para explicar muito não, então eu vou resumir... eu me sinto bem melhor, até gostosa [risos]... eu vou falar nesse sentido, porque eu comecei a dar uma namoradinha nesse mês [risos], né... coisa que eu não estava fazendo desde a minha doença. Fiquei sozinha na minha doença, então, passei por depressão seríssima, tirei minha mama, comecei a recuperar antes do projeto, mas estava assim, sempre tendo recaída, mas depois que comecei os exercícios, eu comecei a conhecer mais gente, conversar com as mulheres [...] ponho roupa, me sinto bem de vestido, às vezes ainda me incomodo por não ter um seio, se bem que tem a barriguinha, mas ha-aaa, me sinto, sei lá, eu tô andando gostoso, eu tô andando bem, [risos]. Uai, não vejo mais as preguinhas da minha perna, né, meu braço, minhas atividades que eu podia fazer, o que não podia fazer e agora eu posso fazer, eu tenho minha vida normal, tá, faço todas as atividades de casa sozinha, não tenho ninguém, então isso daí é ótimo”.

Ao expressarem que estão com **mais disposição** explicam que estão menos ansiosas, têm mais vontade para fazer as atividades da vida diária: R2 “Eu sinto diferença, eu sinto mais leve, eu sinto mais disposta, sinto mais alegre com meu corpo, mais definida [...] eu fiquei bem melhor, tanto psicologicamente, como fisicamente” ou R13: “eu estou bem, eu tô ótima, eu tenho mais disposição, faço tudo, voltei a andar a pé, vou pra cidade andando, não tenho dificuldade, nem para subir e descer escada mais. Aqui eu fiz amizades, todas nós passamos pela mesma doença, além dos exercícios, a gente conversa muito sobre as experiências da vida”.

As respostas desvelaram que os exercícios físicos propostos foram importantes para a promoção da mudança de perspectiva que tinham sobre seu corpo, nos aspectos fisiológicos, funcionais e emocionais. Durante o período de intervenção, algumas apresentavam-se desanimadas, tristes e até mesmo com dores, principalmente nas articulações decorrente uso dos inibidores de aromatase, mas os incentivos, as músicas, as palavras positivas, os momentos de descontração e as conversas, contribuíram para que se sentissem motivadas a permanecer.

O exercício físico promove vários benefícios às mulheres pós menopáusicas, como aumento da massa óssea e muscular, melhoria da condição cardiorrespiratória e metabólica, com alterações funcionais e morfológicas que influenciam positivamente a qualidade de vida, e promovem adaptações a nível celular e sistêmico que também são protetores contra o câncer de mama, promovendo satisfação e melhor disposição (Hellmann et al., 2010). Além disso, os depoimen-

tos comprovam o exposto na literatura científica, de que o exercício físico pode minimizar os sintomas da fadiga, indisposição, melhorando, também, a qualidade de vida e promovendo sensações positivas às mulheres (Hsu *et al.*, 2011).

Ficou evidente que ocorreram **mudanças** nos diversos aspectos: R7 “Bom... eu me vejo hoje bem melhor do que eu estava, quando eu comecei o projeto, eu nem lembro mais...nem quero lembrar como eu estava... mais assim é... o projeto me motivou muito a fazer exercício, porque eu nunca quis começar a fazer uma caminhada ou a cuidar do meu corpo, nunca tive uma motivação, o resultado é visível né... A gente quando coloca uma roupa sente que está bem, mais bonita, fica mais ajeitado, daí eu coloco meu sutiã de enchimento para disfarçar mama que tirou na cirurgia e está tudo certo, não me incomoda muito mais” ou como relata R1: “Talvez por fora meu corpo não tenha mudado tanto, mas por dentro, mudou, mudou da água pro vinho, nunca mais vou deixar os exercícios, agora eu sou assim, mais disposta, mais desperta e sem dores.”

Os benefícios oriundos da prática dos exercícios não somente são visíveis para o **bem-estar** geral, mas para os aspectos físicos e funcionais, como articulações, a musculatura, a força, flexibilidade, ou seja um corpo **mais definido** e isto está claro nas falas das mulheres: R12: “Hoje eu vejo músculos no meu braço, na minhas costas e pernas, eu vejo o formato bonito, quando a gente se olha no espelho, e antes não”; “Ah, as roupas, eu vejo assim, mais definido, eu sinto a diferença, eu não só enxergo, mas sinto que meu corpo está bem melhor, eu me aceitei mais, aceitei a cirurgia”. (R3)

As participantes revelaram que o programa de exercícios contribuiu para promover mudanças físicas e comportamentais, pode-se dizer que, ao serem motivadas a participar dos exercícios e a convivência com outras mulheres que passaram pelo mesmo problema ocasionou um estado de ânimo, disciplina, força de vontade e, conseqüentemente, vários outros benefícios.

Knobf *et al.* (2016) examinou os efeitos do exercício físico durante seis meses mensurados por questionários auto reportados na qualidade de vida de um grupo mulheres com câncer de mama e encontrou diminuição da fadiga, dor e depressão e melhora significativa nas funções física, emocional e social da qualidade de vida.

Interessante observar que muitas mulheres entrevistadas perceberam a prática do exercício como benéfica para a interação social e também para os aspectos sexuais: R14 “eu tenho alegria, tenho amizade e acho maravilhoso pela amizade que a gente fez aqui”; R6: “A relação sexual voltou a acontecer,

meu marido disse que eu fiquei mais gostosa [risos] e a gente sente prazer também, era uma coisa assim meia, eu não tinha vontade e não ficava a vontade, vergonha de ficar nua, por causa da mama, agora não, você tem mais confiança, sente mais prazer, sente..., tira a roupa, sem ter vergonha, está mais bonito seu corpo, mesmo depois da cirurgia”.

As mulheres estudadas relacionaram os benefícios do programa de treinamento à dimensão emocional: R8 “[...] bacana, eu estou outra pessoa, me valorizando... estou tendo autoestima, me cuidando, mais alegre”; e R1 “Hoje eu estou satisfeita com meu corpo físico, antes eu estava me sentindo feia”. Perceber que houve benefícios é um alibi para aumentar a **autoestima** uma vez elas passam a dizer que: “Hoje eu me vejo assim, linda, maravilhosa, estou me amando, adorando meu corpo, porque assim, tudo cai bem né, uma roupa que eu vou colocar fica bem, minha autoestima aumentou né, me aceitei, me vejo bem melhor que antes” (R15).

Mesmo com cerca de 15% das mulheres insatisfeitas com a estética corporal, é relevante abordar que o programa promoveu benefícios à maioria delas e isto é um importante indicador para minimizar os efeitos adversos relacionados ao diagnóstico e tratamento do câncer de mama. Battaglini *et al.* (2014) afirmaram que treinamento combinado (aeróbico e resistência), com intensidade moderada, parece ser seguro para pacientes em tratamento para o câncer de mama, com melhorias nos aspectos fisiológicos, psicológicos e funcionais.

As atividades de intervenção foram desenvolvidas em grupos, ou seja, de forma homogênea, em que todas as mulheres passaram por situações semelhantes, como o diagnóstico da doença, tratamentos e os efeitos colaterais. Assim, o treinamento em grupo, pode ter contribuído para melhorar a percepção de corpo, além disso, vários aspectos relacionados à qualidade de vida, como percepção positiva e satisfação com a vida, com a imagem corporal, de autoestima, melhoras na relação intrapessoal e interpessoais e motivação (Ferrer *et al.*, 2011).

Aumento da sensação de bem-estar, mais disposição, ânimo e energia, pois estas mulheres tiveram a oportunidade de compartilhar as experiências, os medos e desafios, principalmente, relacionados ao câncer de mama, além de exercitarem regularmente e com acompanhamento profissional (Saxton *et al.*, 2014).

Desta maneira, percebe-se que a subjetividade e o olhar para o corpo foram construídos considerando-se diversos conceitos, valores e vivências, e que a intervenção com exercícios físicos (aeróbico e resistidos), juntamente com a motivação por parte dos médicos, professores e familiares, foram importantes na reconstrução de uma imagem e percepção positiva de seu corpo.

Considerações finais

Esta experiência desvelou o olhar da mulher para o seu corpo, após o diagnóstico e tratamento para o câncer de mama e após a sensibilização e participação em um programa de exercícios físicos sistematizados.

Os depoimentos das mulheres revelam fortes mudanças em seus corpos decorrentes da doença, que impactaram suas vidas nas esferas, fisiológicas, funcionais, emocionais e sociais e interferiram no seu ser-corpo-mulher.

Por meio desta vivência confirmou-se o papel relevante do exercício físico como tratamento não farmacológico essencial para as mulheres sobreviventes ao câncer de mama. Um programa com enfoque qualitativo e sensível à singularidade destas mulheres auxilia na mudança de percepção e sentimento frente a este corpo e as suas infinitas possibilidades. Reestabelece ainda, o olhar positivo acerca do seu corpo, despertando a sensibilidade quanto a sua beleza, magnitude e importância.

Espera-se que esta experiência motive a realização de novos estudos com enfoque qualitativo e suscite investigações sobre como a população percebe os benefícios da prática de exercícios durante e, até mesmo, após o tratamento do câncer de mama, com um olhar mais sensível, subjetivo e transcendente.

Referências

AMIR, Eitan *et al.* Toxicity of adjuvant endocrine therapy in postmenopausal breast cancer patients: a systematic review and meta-analysis. **Journal of National Cancer Institute**, Oxford, v. 103, p.1299-309, ago. 2011.

BARDIA, Aditya *et al.* Comparison of breast cancer recurrence risk and cardiovascular disease incidence risk among postmenopausal women with breast cancer. **Breast Cancer Res Treat**, Pensilvania, v. 131, n. 3, p. 907-914, fev. 2012.

BATTAGLINI, Claudio *et al.* Twenty-five years of research on the effects of exercise training in breast cancer survivors: a systematic review of the literature. **World J Clin Oncol.**, Pleasanton, v. 5, n. 2, p. 177-190, mai. 2014.

BIGLIA Nicoletta *et al.* Effects of surgical and adjuvant therapies for breast cancer on sexuality, cognitive functions, and body weight. **Journal Sex Medicine**, Torino, v. 7, n. 5, p. 1891 – 900, mai. 2010.

CANTARERO-VILLANUEVA Irene *et al.* The handgrip strength test as a measure of function in breast cancer survivors. **Am J. Phys Med. Rehabil.**, Madrid, v. 91, n. 9, p. 774-782, set. 2012.

CASTRO FILHA, Jurema *et al.* Influências do exercício físico na qualidade de vida em dois grupos de pacientes com câncer de mama. **Rev Bras Ciênc Esporte.** Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 107-114, abr/jun. 2016.

EWER, Michael; GLUCK, Stefan. A woman's heart: the impact of adjuvant endocrine therapy on cardiovascular health. **Cancer**, v. 115, n. 9, p. 1813-1826, mai. 2009.

FERLAY, Jacques *et al.* Estimates of worldwide burden of cancer in 2008: GLOBOCAN 2008. **International Journal of Cancer**, v. 127, n. 12, p. 2893-2917, dez. 2010.

FERREIRA, Simone *et al.* A sexualidade da mulher com câncer de mama: análise da produção científica de enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 835-842, jul/set. 2013.

FERREIRA, Vania Tie Koga *et al.* Caracterização da dor em mulheres após tratamento do câncer de mama. **Esc Anna Nery. Revista de Enfermagem.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 107-111, jan/mar. 2014.

FERRER, Rebecca *et al.* Exercise interventions for cancer survivors: a meta-analysis of quality of life outcomes. **Ann Behav Med**, Oxford, v. 41, n.1, p. 32-47, out. 2011.

FRIEDENREICH Christine *et al.* Inflammatory marker changes in a yearlong randomized exercise intervention trial among postmenopausal women. **Cancer Prev Res.** Filadélfia, v. 5, n. 1, p. 98-108, jan. 2012.

GAO, Qiong *et al.* Effect of aromatase inhibition on functional gene modules in estrogen receptor-positive breast cancer and their relationship with antiproliferative response. **Clin. Cancer Res.**, Filadélfia, v. 20, n. 9, p. 2485-2494, mai. 2014.

GOMES, Nathália Silva; SOARES, Maurícia Brochado Oliveira; SILVA, Sueli Riul da. Autoestima e qualidade de vida de mulheres submetidas à cirurgia oncológica de mama. **Reme: Rev Min Enferm**, Goiás, v. 19, n. 2, p.120-126, abr/jun. 2015.

HEJMADI, Momna. **Introduction to cancer biology.** Bookboon.com, 2010. Acesso em 12 dez. 2017.

HELLMANN, Sophie *et al.* Modifiable risk factors and survival in women diagnosed with primary breast cancer: results from a prospective cohort study. **Europe Journal Cancer Prevention**, Hasselty, v. 19, n. 5, p. 366-373, set. 2010.

HSU, Hsin *et al.* Predictors of exercise frequency in breast cancer survivors in Taiwan. **Journal of Clinical Nursing**, v. 20, n. 13, p. 1923-1935, mai. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (INCA). **Estimativa 2022: Incidência de Câncer no Brasil** / Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva, Coordenação de Prevenção e Vigilância. Rio de Janeiro, 2022.

KNOBF, Michel *et al.* Effect of a randomized controlled exercise trial on bone outcomes: influence of adjuvant endocrine therapy. **Breast Cancer Res Treat**, Pensilvânia, v. 155, n. 3, p. 491-500, fev. 2016.

LAHOZ, Manoela de Assis *et al.* Capacidade funcional e qualidade de vida em mulheres pós mastectomizadas. **Revista Brasileira de Cancerologia**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 4, p. 423-430, ago. 2010.

MACEDO, Christiane de Sousa Guerrino *et al.* Benefícios do exercício físico para a qualidade de vida. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 19-27, mai. 2012.

MAIESKI Valéria Moro; SARQUIS Leila Maria Mansano. Mulheres com câncer de mama em quimioterapia e sua influência sobre o trabalho. **Cogitare Enferm.** Curitiba, v. 12, n. 3, p. 346-352. jul/set. 2007.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline Rozante. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R. bras. Ci e Mov.** Brasília, v. 13, n. 4, p. 107-114, mar. 2005.

NATIONAL CENTER FOR HEALTH STATISTICS. **Health**, United States, 2015: With Special Feature on Racial and Ethnic Health Disparities. Hyattsville, MD. 2016.

RIEMSMA Rob *et al.* Systematic review of aromatase inhibitors in the first-line treatment for hormone sensitive advanced or metastatic breast cancer. **Breast Cancer Res Treat.** Pensilvânia, v. 123, n. 1, p. 9–24, ago. 2010.

ROSSI, Fabricio *et al.* Combined training (Aerobic plus Strength) potentiates a reduction in body fat but demonstrates no difference on the lipid profile in postmenopausal women when compared with aerobic training with a similar training load. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 30, n.1, p. 226-234, jan. 2016.

SAXTON, John *et al.* Effects of an exercise and hypocaloric healthy eating intervention on indices of psychological health status, hypothalamic-pituitary-adrenal axis regulation and immune function after early-stage breast cancer: a randomized con-

trolled trial. **Breast Cancer Res.**, Pensilvania, v. 16, n. 9, p. 1-9, abr. 2014.

SCHMIDT Maria Ines *et al.* Chronic non-communicable diseases in Brazil: burden and current challenges. **The Lancet**. Reino Unido, v. 377, n. 9781, p. 11-17, jun. 2011.

TALHAFERRO Belisa; LEMOS Suyane; OLIVEIRA, Elmarí. Mastectomia e suas consequências na vida da mulher. **Arq Ciênc Saúde**. Umuarama, v. 14, n. 1, p. 17-22, jan/mar. 2007.

ZHU, Guoging *et al.* Effects of exercise intervention in breast cancer survivors: a meta-analysis of 33 randomized controlled trails. **Onco Targets and Therapy**. v. 9, p. 2153–2168, 2016.

CAROLINA MARIA DE JESUS: fome, desejo e beleza

Érika Cristina Silva Alves

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
(SEE/MG)

Lúcio Álvaro Marques

Departamento de Filosofia e Ciências Sociais/Instituto de Educação, Letras,
Artes e Ciências Históricas e Sociais/Universidade Federal do Triângulo
Mineiro
(DFICS/IELACHS - UFTM)

Introdução

A condição da mulher negra no Brasil emerge do processo sócio-histórico desde o período de colonização. A herança do patriarcado e as reminiscências do período de escravização continuam atuais até hoje. O corpo da mulher negra ainda sofre com a aparelhagem criada no passado submetendo-a a um processo de reificação.

Ser mulher e negra significa fazer parte de uma determinada classe social na sociedade e que passará por experiências específicas. Pensando nessa realidade, trazemos a obra *Quarto de despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus com o propósito de debater o lugar de fala (Ribeiro, 2019) do corpo e da corporeidade (Merleau-Ponty, 2011) da mulher negra no país. Se a violência, a fome e o racismo fazem parte do cotidiano da mulher preta, outras possibilidades podem ser consideradas. Afinal, a experiência do ser-no-mundo possui a sua complexidade, ao mesmo tempo que, o desejo de transcendência é inerente ao humano e a beleza da existência pode estar relacionada à vontade de potência no mundo vivido.

Para perscrutar a experiência do corpo vivido da mulher preta, abordaremos as fomes sentidas pelo corpo/corporeidade em sua relação com o mundo. Para isso, no primeiro momento analisaremos a fome do corpo/corporeidade em Carolina Maria de Jesus e as buscas realizadas para encontrar o alimento. Em seguida, apresentaremos a fome de superação sentida pela autora e o desejo de transcendência diante das vivências passadas no *quarto de despejo* na cidade de São Paulo.

Na sequência, abordaremos a fome de beleza demonstrada pela autora em suas passagens diárias pela favela do Canindé. A forma como contorna as feiuras da realidade onde estava inserida por meio do senso estético diante da vida. E, à luz disso, questionamos se as fomes sentidas direcionam-se apenas a ela ou configura-se em uma fome de um coletivo? Nesse sentido, consideramos as Carolinas abrigadas nos quartos de despejos da sociedade e o papel da educação nesse contexto.

Compreender a dimensão político-social na pessoa de Carolina Maria de Jesus faz-se necessário para entender a realidade brasileira e o processo histórico das pessoas pretas, além de dimensionar os desafios postos pela autora e os paradigmas a serem superados em termos de sociedade.

Fome de um co(r)po “vazio”

*Eu procurei entender / qual a receita da fome, / quais são seus ingredientes,
a origem do seu nome.*

Bráulio Bessa (2019)

A poesia do cordelista Bráulio Bessa nos remete a uma realidade dura em nosso país: a fome. O poeta nascido no sertão nordestino descreve em versos a aspreza sem rima da fome. A receita da fome é prescrita pelo sistema que decide quem irá morrer e quem pode viver, configurando o obituário *necropolítico* da atualidade (Mbembe, 2016) à medida que continua disponibilizando os ingredientes necessários para produzir mortes. “Você tem fome de quê?” (Comida, 1987). Fica a pergunta que não quer calar...

Jesus (2004) sabia bem qual era a fome arrebatadora sentida por seu corpo e que se estendia aos seus filhos e moradores da comunidade onde vivia. Mãe, chefe da casa, três filhos, sem estudos, moradora da favela, catadora de

papel, os ingredientes para o receituário: a fome estava posta na mesa. Em sua obra, *Quarto de despejo*, ela debulha palavras enchendo as páginas brancas de seu diário narrando as fomes humanas. “Quando eu não tinha nada o que comer eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário.” (Jesus, 2004, p. 170). É necessário consumir o tempo, a escrita alivia o corpo do vazio deixado pelos excessos da vida de uma mulher preta que vive na favela. Pobreza, fome, violência, transbordam em cada canto de uma cidade grande que guarda no quartinho dos fundos as “sobras” do corpo social, segundo a ordem da *necropolítica*. Esse é o *menu* de um país recheado com o *racismo estrutural* em cada fatia da sociedade (Almeida, 2020; Mbembe, 2016).

A denúncia relatada pela morada da favela do Canindé atinge o corpo da sociedade brasileira, sobretudo o corpo preto. “O que eu aviso aos pretendentes a *política*, é que o povo não tolera a fome. É preciso conhecer a fome para saber descrevê-la.” (Jesus, 2004, p. 26). O meio, onde vivia, alimentava a sua consciência política diante das injustiças. Segundo o relatório das Desigualdades Sociais por cor ou Raça no Brasil, fornecidos pelo IBGE (2018), a taxa de analfabetismo no país atinge 9,1% da população preta/parda, além de 3,9% da população branca. Jesus (2004) gostava de escrever, tinha apenas dois anos de vida escolar, queria estudar, mas não pôde pelas circunstâncias da realidade onde estava inserida. Tinha o desejo de ter um trabalho onde a sua renda fosse o suficiente, mas catava papel – e esperança – pelas ruas, em busca de dias melhores.

E os dados apontados pelo IBGE quando se refere ao mercado de trabalho aponta a Taxa Composta de Subutilização – segundo o relatório do IBGE (2018) é a soma das populações subocupadas por insuficiência de horas, desocupadas com força de trabalho potencial de 29% entre pretos e pardos, enquanto a população branca apresenta 18,8%. A autora e seus filhos sentiam fome – todos os dias –, a comida nunca era o suficiente para liquidificar o vazio do corpo. Tem dor maior para o corpo de uma mãe – preta, ver os filhos chorando pela barriga vazia? “Como é horrível ver um filho comer e perguntar: *Tem mais?* Essa palavra *tem mais* fica oscilando dentro do *cérebro* de uma mãe que olha as panelas e não tem mais.” (Jesus, 2004, p. 34). “Quem tem fome, tem pressa”, já afirmava Herbert José de Souza, conhecido como Betinho, que fundou em 1993 a Ação da Cidadania contra a Miséria, a Fome e pela Vida (Pandolfi; Gazir; Corrêa, 2012,

p. 167). No mesmo relatório o IBGE (2018) aponta para 32,9% da população preta/parda vivendo abaixo da linha de pobreza – inferior a UU\$5,50 por dia – e 15,4% correspondem aos brancos. Muita comida nos supermercados, em contraste com a comida sobrando nos lixões, esse é o modo de fazer do capitalismo, tem comida por todos os lados, menos dentro das panelas do corpo preto da sociedade. E “Quem tem fome, tem pressa” (Pandolfi; Gazir; Corrêa, 2012, p. 167). “Não tomei café, ia andando meio tonta. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago.” (Jesus, 2004, p. 39). Transferindo essas questões para uma realidade mais recente, segundo o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (Penssan, 2022) a população negra foi a mais atingida na pandemia. Nesse grupo, ressaltam os dados relativos à mulher preta, aumento nos índices de desemprego e feminicídio. O diário da autora foi escrito em 1955 e o relatório foi mapeado em 2021, poucas mudanças nesse intervalo, mas o tempo de preparo foi o suficiente para concluir: a fome pode não ter nenhum sabor, mas tem cor – carne preta (Almeida, 2020; Kotirene, 2020; Nascimento, 2016).

A realidade vivida por essa mulher preta é a mesma de tantas outras em nossa sociedade, o novo modo operante da escravidão moderna, trabalhar à exaustão em um subemprego em troca de algumas migalhas para o sustento.

Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência. (Bauman, 2010, p. 6).

Conforme delata Bauman, o capitalismo tem matado há muito tempo por meio de seus mecanismos de exploração de mão-de-obra e do endividamento compulsório. Aliás, vivemos nos tempos de uma precarização legalizada do trabalho. Mesmo quem tem trabalho remunerado e registrado está, crescentemente, espoliado em uma estrutura político-social que recriou o privilégio de uma nova servidão por meio do trabalho (Antunes, 2018). Ademais, o racismo estrutural apresenta-se como uma de suas faces e serve de base para legitimar a sua política de abuso sobre os corpos (Foucault, 2021; 2008; Almeida, 2020; Bauman, 2010). Enquanto isso, muitos perderão a vida por causa da vulnerabilidade social. Atu-

almente no Brasil, as pessoas estão indo nos açougues em busca de ossos para preparar a refeição. O quadro político e econômico mundial não está favorável devido à pandemia – alguns dirão. No entanto, esse quadro retratado no país, Jesus (2004) vivenciou – como tantos outros – essa realidade. “Passei no Frigorífico, ganhei uns ossos.” (Jesus, 2004, p. 60). Matar a fome em nossa sociedade do século XXI é um dos grandes desafios contemporâneos.

Carolina Maria de Jesus e o desejo: a transcendência do corpo

Diante da fome, o que pode um ser humano fazer? Entre várias possibilidades, desejar sair daquela condição poderia ser a primeira de todas. Segundo Nietzsche (2011), a vontade de potência seria a base humana para superar a tensão oriunda de sua relação com o mundo. A potência de agir diante da dureza da fome e pobreza de Jesus (2004) imperava em seu ser. Agir para não sucumbir às vicissitudes que afligiam o seu corpo/corporeidade (Merleau-Ponty, 2011), o desejo de sair daquela realidade era latente em seu cotidiano. Ela tinha outras fomes em seu ser, e o desejo de saciá-las a impelia para ir além. Entre um trabalho e outro ela tricotava os seus sonhos com as palavras que alimentavam a sua alma. “Enquanto as roupas *corava* eu sentei na calçada para escrever.” (Jesus, 2004, p. 20). As experiências vividas por ela não coincidiam com o desejo nutrido em seu âmago. Ela era inconformada com a realidade da favela. Desejava sair dali, mesmo que fosse em pensamento:

Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa a pensar nas misérias que nos rodeia. [...] Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. (Jesus, 2004, p. 52).

Embora seu corpo estivesse ali na rigidez da favela, a sua aspiração era por dias melhores, conforme comenta o pensador em sua obra: “Zaratustra, na terra nada cresce mais satisfatório do que uma elevada e firme vontade. Uma elevada e firme vontade é a planta mais bela da terra. Semelhante árvore anima uma paisagem inteira”. (Nietzsche, 2002, p. 229). De fato, a vontade que ela nutria era forte, acordava diariamente às quatro horas da manhã, saía de casa antes

do sol, deixava os seus filhos dormindo – sozinhos – no barraco. Ela nutria em si sonhos de dias prósperos e tinha consciência das limitações que a realidade a condicionava e daí vinha a sua indignação: “O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela.” (Jesus, 2004, p. 19).

Mas essa mulher sentia outras fomes, não apenas material, mas também existencial: deseja vida nova, deseja ter tempo para escrever e ler. “É que eu ganhei umas tábuas e vou fazer um quartinho para eu escrever e guardar os meus livros.” (Jesus, 2004, p.76). O que mais pode querer uma mulher, mãe de três filhos que vive na favela? Ouvir valsas, talvez. Ela possui preferências musicais refinadas, a alma dela transcendia o corpo. Mesmo não tendo a experiência vivida em seu cotidiano, o seu corpo tinha a fome de outras realidades. Por isso Jesus (2004) não cabia em si, expandia-se em seus cadernos, por meio das palavras, como explica Merleau-Ponty (2011, p. 280): “Todo saber se instala nos horizontes abertos pelas percepções”.

Jesus (2004) deseja mais dignidade em sua vida, tinha consciência política de seus direitos. Nunca conseguiu se acostumar com as brigas constantes na favela, diariamente episódios de casais se agredindo diante de adultos e crianças. Os excessos de bebida alcoólica eram diários. “A bebida aqui é o paliativo. Nas *épocas* funestas e nas alegrias.” (Jesus, 2004, p. 122). Talvez o álcool produzisse uma sensação de torpor e anestésico diante da vida que viviam, como explica o poema de Beaudelaire (2006, p.43):

É necessário estar sempre bêbado.
Tudo se reduz a isso; eis o único problema.
Para não sentirdes o fardo horrível do Tempo, que vos abate e vos faz
pender para a terra, é preciso que vos embriagueis sem tréguas.
Mas – de quê? De vinho, de poesia ou de virtude, como achardes melhor.
Contanto que vos embriagueis.

Diante da explicação do poeta, talvez Jesus (2004) se embriagasse de poesia, inebriava-se com os versos e rimas compondo estrofes vívidas. Essa hipótese constata-se em alguns momentos de sua narrativa, como no dia em que conta que havia recebido uma intimação e perdeu a noção das horas escrevendo: “Eu estava inspirada e os versos eram bonitos e eu esqueci de ir na Delegacia. Era 11

horas quando eu recordei do convite do ilustre tenente da 12ª Delegacia.” (Jesus, 2004, p. 26). Ela via poesia ao seu redor, como mostra o diálogo com o Adalberto, morador da favela:

- Sabe, Carolina, eu sou um homem infeliz. Depois que morreu Marina nunca mais *ninguém* me *quis*.

- Eu dei risada, porque percebi que ele havia falado e formado uma quadrinha. Parei de rir, porque a tristeza de sua voz comoveu-me. (Jesus, 2004, p. 147).

Habitar em si talvez fosse uma das estratégias usadas por ela para não fazer morada permanente onde vivia, porque “a vida é igual um livro”. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.” (Jesus, 2004, p. 147). Ela era corpo/corporeidade mulher preta, seu corpo preto, desejava outras sensações, sentia solidão, fome de companhias – é a solidão da mulher negra, experiência demarcada pelas questões de racismo e gênero no Brasil (Pacheco, 2013).

Jesus (2004) era seletiva, não queria homens parecidos com os parceiros de suas vizinhas que ora brigavam ora batiam nelas e sempre estavam embriagados. Ela sentia o desejo de cuidar melhor de si. Sabia que sempre andava suja, embora não sentisse vergonha porque compreendia a natureza do seu trabalho e que era honesto. Como toda mãe, desejava também que os filhos tivessem condições melhores e vivia incomodada pelo fato de sempre estarem sozinhos em casa, pois, enquanto ela catava papel, alguns vizinhos aproveitavam disso para insultar e até agredirem os seus filhos. O que pode o corpo/mãe se não pode estar presente junto aos corpos que pôs no mundo para protegê-los? A sociedade percebe essas pessoas da mesma forma como descreve o poema de Galeano (2002, p. 42):

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos: Que não são, embora sejam. [...]. Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não tem cultura, têm folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número. Que não aparecem na história universal, aparecem

nas páginas policiais da imprensa local. Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

A experiência vivida por Jesus (2004) retrata sentimentos de outros corpos pretos enfrentando uma situação semelhante. A pobreza gera faltas que extrapolam as de comida, porque ela fragmenta o corpo gerando outras fomes, tão pungentes quanto as de alimento. Sim, são corpos reduzidos à fome material, mas que têm tantas outras fomes. Aliás, tanto o rico quanto o pobre, desejam a beleza, o amor e a realização. Porém, corpos expostos à fome são reduzidos à dimensão da comensalidade. Eis um mundo bruto das *ninguendades*, onde fomos forjados para não-ser (Ribeiro, 1995, p. 131): “o brasilíndio como o afro-brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da *ninguendade* de não-índios, não-europeus e não-negros, que eles se veem forçados a criar sua própria identidade étnica: a brasileira”. Um mundo em a cadela *Baleia* tem nome, mas os filhos são apenas numerados como os descreve Graciliano Ramos em *Vidas Secas* (1938).

Carolina Maria de Jesus ou a beleza e o encantamento pela vida

Além do desejo de sair da realidade da favela, um traço importante deve ser apontado em sua obra, a beleza e autenticidade acerca daquilo que ela pensava e fazia. A sua subjetividade não se fragmentou com a realidade dura vivida por anos, não se deixou roubar nem estilhaçar pela dor. Algo sublime reinava em seu ser. Ela demonstrava um senso estético pelo que é belo, ainda que a realidade onde estava era dura de se ver.

Suassuna (2012) fez um estudo introdutório à estética, destacando o conceito de alguns pensadores da antiguidade, pontuando como estes entendiam a beleza, passando por filósofos como Platão e Kant, analisando as suas abordagens dentro da temática. O que é beleza, quais as fronteiras dela e o que é o feio na Arte. Na verdade, um conjunto de reflexões sobre o belo. Segundo o autor, Platão possuía um entendimento de beleza dos objetos apenas como um ideal, pois a sua origem estaria ligada à Beleza Absoluta, de onde viriam todas as belezas. E Aristóteles supera o idealismo platônico trazendo outra percepção a respeito do tema. Suassuna cita a concepção de beleza em Aristóteles:

Segundo seu pensamento — cujo organismo genial foi chamado por Bergson de “a filosofia natural do espírito humano” — a beleza de um objeto não depende de sua maior ou menor participação numa Beleza suprema, absoluta, subsistente por si mesma no mundo suprassensível das Essências Puras. Decorre, apenas, de certa harmonia, ou ordenação, existente entre as partes desse objeto entre si e em relação ao todo. Quanto àquela forma especial de Beleza que mais interessava aos gregos, o Belo, exigia ele, ainda, outras características, entre as quais as mais importantes eram uma certa grandeza, ou imponência, e, ao mesmo tempo, proporção e medida nessa grandeza. Aristóteles afirma claramente, na Retórica, que uma mulher bonita e bem-proporcionada, mas pequena, pertence ao campo do Gracioso, mas não ao do Belo, que exige, entre outras coisas, grandeza. (Suassuna, 2012, p. 28).

Conforme explica o autor, a beleza requer harmonia e pode ser caracterizada por sua grandeza e imponência. Diante da definição de Aristóteles, trazida por Suassuna, poderíamos afirmar que a beleza de Jesus (2004) transcendia a si, por isso transbordava palavras por meio de suas mãos. Ela possuía um senso estético e comportamental diante das circunstâncias que lhe apresentavam. Ela se destacava entre os moradores onde morava e, por essa razão, causava um certo incômodo entre os vizinhos. “Aqui todos *implicam* comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair homens.” (Jesus, 2004, p. 19). A beleza de sua percepção do mundo era imensa, porém muitos não a entendiam e por isso irritava a tantos. Ela, mesmo tendo pouco para comer, muitas vezes tirava uma parte para dividir com quem necessitava mais que ela. Citamos uma das passagens que demonstra a sua ação, quando encontrou um homem tonto de fome e lhe disse: “O senhor espera que eu vou vender este papel e dou-te cinco cruzeiros para o senhor tomar uma *media*. É bom beber um cafezinho de manhã.” (Jesus, 2004, p. 49). Em outra narrativa, quando foi vender sucata e advertiu o comerciante: “Fui no senhor Manoel vender uns ferros. Ganhei 55 cruzeiros. Levei pouco material e achei que era muito dinheiro. Perguntei ao senhor Manoel se não errou no troco.” (Jesus, 2004, p. 85). E quando por meio de sua sensibilidade cativa uma criança num gesto singelo: “Vi um menino *mechendo* no pé. Fui ver o que havia. Era um espinho. Retirei um alfinete do vestido e tirei o espinho do pé do menino. Ele foi mostrar o espinho para o seu pai. O menino olhou-me. Que olhar! Pensei: arranjei mais um amiguinho.” (Jesus, 2004, p. 124).

A autora do *Quarto de despejo* é uma mulher muito forte e sensível. De tudo o que lemos em sua obra, há três traços distintivos de uma personalidade extraordinária que compõem a beleza dela: a dignidade de si, o encanto com a vida e o senso estético. Por um lado, ela sabe o quanto é desejada e o que desperta nos homens. Tem consciência daquilo que vive frente ao cigano, “o cigano está perturbando-me. Mas eu vou dominar esta simpatia. Já percebi que ele quando me vê fica alegre. E eu também”. (Jesus, 2004, p. 134). A consciência da relação e, ao mesmo tempo, de como orientá-la é muito lúcida para ela. E esse não é um fato isolado, porque reaparece na narrativa pouco à frente. Ela tem consciência plena de ser desejável e também de desejar “tem um português que quer casar comigo. Mas eu não preciso de homem” (Jesus, 2004, p. 142). Essas expressões são de uma resolutividade imensa frente ao desejo corporal e à consciência de uma possível relação. Note-se ainda que, ambos poderiam ser-lhe um auxílio nas agruras da vida, mas ainda assim ela mantém sua independência afetiva. Ademais, não é incomum pensar que as pessoas vivem uma zona de indistinção e que, entre “pessoas simples ou carentes” há uma espécie de vale-tudo afetivo. Pelo contrário, a autora é prova suficiente de que não é assim, “a prostituição é a derrota moral de uma mulher” (Jesus, 2004, p. 112). Aqui, a distinção é em relação a si mesma. Ela não foge de suas carências nem se entrega a “qualquer um” para conseguir um benefício ou auxílio na criação dos filhos. A autora é consciente de seu lugar social como mulher livre e independente. Eis a beleza.

Por outro lado, há também um forte traço de encanto com a vida e com tudo o que se passa ao seu lado, apesar da miséria. Ela não se resigna ao fatalismo de se saber como pobre, por isso não aceita tudo como se o mundo estivesse em profundo desencanto. Jesus (2004) sabe ver a beleza da vida, “... Dizem os velhos que no fim do mundo a vida ia ficar insípida. Creio que é história, porque a Natureza continua nos dando de tudo. Temos as estrelas que brilham. Temos o sol que nos aquece. As chuvas que cai do alto para nos dar o pão de cada dia”. (Jesus, 2004, p. 127). Não há como negar a beleza que irradia dessa mulher. Uma beleza e um encanto transbordantes pela vida. Capaz de fazer o mundo se transfigurar graças aos seus olhos. Não há nenhuma ingenuidade diante da dureza do mundo, mas há um encanto nos olhos para olhar a realidade. Nesse sentido, a autora carrega a beleza do mundo nos próprios olhos. Ela conserva a certeza e a dureza do que vive na favela, pois sabe

como ninguém o que é a fome: “se eu pudesse mudar desta favela! Isto é obra do Diabo” (Jesus, 2004, p. 154). Ela traz a dor da vida em sua carne, em seu corpo, em seu estômago, mas os olhos e o pensamento não foram tomados pela fealdade da fome, pois na mesma sequência do dia 29 de junho ela afirma (Jesus, 2004, p. 154): “o céu está maravilhoso. Azul claro e com nuvens brancas esparsas. Os balões com suas cores variadas percorrem o espaço”. Assim revela a fealdade da fome e da dor do mundo, ao mesmo tempo que dá a conhecer a beleza que seus olhos fazem transbordar em meio à dor. Eis o que chamamos de senso estético para Jesus (2004), tanto sua liberdade e independência quanto a capacidade de não deixar morrer o encanto nos olhos.

Trazemos ainda outra definição de beleza, segundo o dicionário Michaelis (2021):

1 Qualidade, propriedade, natureza ou virtude do que é belo. 2 Essência daquilo que se expressa como belo. 3 Característica do ser ou daquilo que apresenta harmonia de proporções e perfeição de formas. 4 Caráter do ser ou da coisa que desperta admiração ou sensações agradáveis (auditivas, gustativas, olfativas, visuais etc.). 5 Ser ou objeto belo. 6 Qualidade de um ser ou objeto que suscita sentimentos de elevação ou simpatia por seu valor moral ou intelectual.

Poderíamos afirmar que a definição se assemelha à de Jesus (2004), ela possuía sensibilidade diante das tormentas, por isso não tinha medo da vida, a enfrentava. “O que é preciso fazer eu faço, sem achar que é sacrifício.” (Jesus, 2004, p. 77). Entre as muitas fomes que sentia, ela tinha fome de viver, por isso revoltava-se pela situação que experienciava na favela. A beleza habitava a sua alma, por isso transcendia a realidade vivida e sempre buscava outras belezas nos espaços que percorria. Embora vivesse suja e cheirando suor devido ao trabalho, não se abatia com a imagem, ela sabia do seu valor. Possuía a beleza de perceber com bons olhos a si mesma. Reconhecia a sua negritude e achava-se linda:

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo *rústico*. Eu até acho o cabelo de negro mais *iducado* do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ela já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta (Jesus, 2004, p. 58)

Em uma época em que nem se falava em movimentos de empoderamento, a autora era o símbolo da resistência. Sabemos que o corpo da mulher preta sofreu inúmeras explorações ao longo da história. Foi reificado, violentado, rejeitado, quer pelos traços do seu corpo como lábios, cabelos, por exemplo, foram caracterizados como o símbolo do que não era belo quer pela imposição de um padrão de beleza caucasiana. O padrão de beleza era europeu, pele branca, cabelos lisos – preferencialmente louro – e olhos claros (Kilomba, 2019). A indústria da moda, embasada pelo racismo estrutural, criou esse ideal de beleza, ou seja, o país sendo majoritariamente negro/pardo, no caso do Brasil, não se adequaria ao padrão do que é belo.

Outra questão levantada pela autora que frequentemente a incomodava e lhe causava ânsia, era a violência. As brigas entre os vizinhos, quase sempre entre os casais, normalmente estavam embriagados. Esse é um dado importante trazido pela autora, a violência doméstica vivida no Brasil. A mulher negra é a mais atingida pelo feminicídio no país, os índices são alarmantes, conforme aponta o Atlas da Violência no ano de 2021.

Em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Em termos relativos, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1. Isso quer dizer que o risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, ou seja, para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras (Cerqueira et al., 2021, p. 38).

Embora Jesus (2004) se sentisse sozinha várias vezes, relutava em arrumar um companheiro pois temia que ele a tratasse de forma violenta, sem contar que a maioria dos homens na favela consumiam álcool em demasia e ela não gostava, neste quesito era seletiva. O lugar de fala dela representa a solidão vivenciada pela mulher negra atravessada pelas questões de raça, classe e gênero, ou, como dizemos hoje, pela questão da interseccionalidade. Essa representação social da mulher negra é explicada pelo fato dela estar na base da pirâmide social, onde configura-se como a antinomia da branquitude e da masculinidade, pois ela não é nem mulher branca e nem homem, ela está em um não lugar, ela é o *Outro do outro* (Ribeiro, 2019). E é nesse vácuo onde surge a carência dupla sentida pela mulher negra, a representação social ocupada por ela é destituída de reconhecimento e valor. O corpo negro parece não caber dentro dos padrões estéticos da sociedade de consumo e de suas representações (Kilomba, 2019; Ribeiro, 2019; Davis, 2016).

A autora sempre se encantava com a beleza das edificações quando visitava o centro da cidade de São Paulo. Impressionava-se com os jardins das casas da metrópole e com as pessoas bem vestidas. Ela sentia fome dessas belezas, pois onde residia não havia, o barraco onde morava era pequeno, quase sem móveis nos cômodos. Ela sentia-se inconformada com os políticos cheios de promessas e que nunca se lembravam do povo que morava naquele lugar. Sentia-se no *quarto do despejo* da sociedade, enquanto a cidade de São Paulo era a sala de visitas (Jesus, 2004). Ela sentia fome de justiça social.

Carolinas de outros quartos de despejo

As fomes sentidas por essa mulher preta representam as fomes sentidas por inúmeras mulheres no Brasil. Além das fomes inerentes à condição humana, como alimentação, moradia, saúde, ela denuncia a fome sentida pelas mulheres pretas, a fome de ser vista e reconhecida. Ela sente visceralmente a solidão e a invisibilidade da sua condição. Tem consciência de quem é, por isso se incomoda com as transformações do seu corpo devido às péssimas condições em que vive e declara: “Hoje eu fui me olhar no espelho. Fiquei horrorizada. O meu rosto é quase igual ao de minha saudosa mãe. E estou sem dente. Magra. Pudera! O medo de morrer de fome!” (Jesus, 2004, p. 153).

A narrativa de Jesus (2004) chama a atenção pelas oscilações de sentimentos experimentados ao longo do dia, a esperança de viver dias melhores; o medo, de não conseguir o que comer no dia para os filhos; a fome, diariamente sentida. Em um dia, a paixão pela vida: “11 de junho – [...] Eu comendo o que sonhei! Estou na sala bonita. A realidade é muito mais bonita do que o sonho.” (Jesus, 2004, p.152). E no outro, um desejo profundo de morrer, para fugir da realidade onde estava: “16 de junho ...Hoje não temos nada para comer. Queria convidar os filhos para suicidar-nos. Desisti. Olhei meus filhos e fiquei com dó. (Jesus, 2004, p. 53).

O corpo/corporeidade de Jesus (2004) representa o corpo social da sociedade brasileira – 56% da população no país se autodeclara como negra/parda (IBGE, 2018) – e os abismos sociais enfrentados pelos corpos pretos, sobretudo pela mulher preta. Independente do parâmetro usado os índices são alarmantes: o corpo da mulher negra sofre os maiores números de violência sexual e de feminicídio, além de ser o que mais assume o lar com os filhos so-

zinha e sempre possuindo menor renda (Cerqueira *et al.*, 2021; Ribeiro, 2019; IBGE, 2018).

Os relatos de Jesus (2004) revelam as fomes dos corpos pretos embrenhados nos *quartos de despejo* da *casa grande* brasileira. Na verdade, estamos muito longe de superar a dialética entre os *quartos de despejo* (os cortiços, os lixões, as favelas, as zonas de prostituição, as *cracolândias* e os moradores em situação de rua) e as *casas-grandes* (os *alphavilles*, os condomínios de luxo, os grandes *shoppings* e os centros econômicos). É necessário destrancar as portas desses quartos para acessar outros cômodos. Passear pela sala, cozinha, ocupar os jardins para colher frutos e contemplar as paisagens, dialogar com outros corpos, saciar a fome de vida e dignidade, direitos que todo corpo sujeito é detentor.

Mas *quartos de despejos* não são lugares para corporeidades viverem, há outros espaços mais dinâmicos e detentores de esperanças, como a escola por exemplo. Nesse sentido, fica evidente o papel da educação ocupado na vida de Jesus (2004) e de tantas outras iguais a ela em nosso país. Isto é, a transfiguração da autora por meio da escrita mostra o quanto a leitura e a escrita, a narrativa de si, podem ser remédios frente ao desespero e à tragédia do mundo. A escrita foi o instrumento usado por ela para narrar as vicissitudes da realidade vivida, além das orientações passadas para os filhos a respeito da importância dos estudos. No entanto, a história dela foi exceção à regra, no processo histórico de constituição do Brasil, a mulher continua sendo a mais afetada no que diz respeito ao acesso a direitos. Como consequência, possuem pouco acesso e difícil permanência na educação resultando na baixa representatividade nos espaços de poder onde poderiam provocar mudanças favoráveis à classe e às outras mulheres negras (Ribeiro, 2019; IBGE, 2018).

Compreender o papel político exercido pela educação possibilita perceber os sujeitos que compõem a sociedade, respeitando a individualidade de outras mulheres pretas como Jesus (2004) presentes nos espaços sociais e mais importante, reconhecer as suas necessidades considerando os processos sócio-históricos onde estão inseridas. Não é possível uma educação libertadora, sem elencar essas questões (Gadotti, 2000; Freire, 1996).

A leitura de mundo que Jesus (2004) conseguiu realizar ao escrever o seu diário, bem como as outras obras escritas por ela, foram possíveis devido ao seu gosto pela leitura e a necessidade de relatar os acontecimentos de onde morava

em seus textos, ou seja, dar lugar de fala a quem sempre foi silenciado e invisibilizado. A sua base educacional foi precária, mas ainda assim a possibilitou avançar para além da realidade vivida. Por isso a importância da educação como processo de emancipação do indivíduo na sociedade, por meio dela é possível identificar as forças sociais opressoras e criar meios de superá-las.

Considerações finais

Compreender a grandeza de Jesus (2004) em suas dimensões por meio das passagens de seu diário, permite-nos vislumbrar as inúmeras possibilidades do ser-no-mundo diante das experiências e da força do agir. Além do mais, as páginas redigidas desenharam o retrato da mulher negra na sociedade ainda no século passado, porém que não difere das atuais urgências social, política e educacional de nosso tempo. Pensar em uma sociedade minimamente justa e igualitária, requer retirar as mulheres como Jesus (2004) dos *quartos de despejo* espalhados pelo país, possibilitando-lhes acessar seus direitos à saúde, moradia, educação, beleza, etc. sem isso, é discurso vazio, são palavras escritas ao vento.

Infelizmente, há muitas e poucas Jesus (2004): muitas que vivem na mesma condição ou até em condições piores que as descritas pela nossa autora; e poucas, pouquíssimas, que ainda creem na educação como meio de emancipação pessoal. São pouquíssimas as mulheres pretas que têm a coragem de se narrar, de dar-se a conhecer, de apontar as dores desse mundo que insiste em negar direitos e invisibilizar suas presenças. Afinal, como esquecer a voz de Elza Soares recentemente silenciada, mas que ecoa em nós: “*a carne mais barata do mercado é a carne negra [...]*” (A Carne, 2001). Enfim, Carolinas são muitas. Carolinas somos todas nós. Que o silêncio não seja nossa palavra. Ao contrário, que sejamos capazes de construir novos diários, diários do êxodo da miséria por meio da construção de condições dignas de vida para todos e todas e da narrativa de si.

Referências

A carne. Intérprete: Elza Soares. Compositores: Seu Jorge/ Ulisses Capelleti/ Marcelo Fontes do Nascimento S. In: Do cóccix até o pescoço. Intérprete: Elza Soares. [S.I.]: Tratore, 2002, faixa 6.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaia, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BEAUDELAIRE, Charles. **Pequenos poemas e prosas**. Rio de Janeiro: Athena Editora, 2006.

BESSA, Bráulio. **Fome**. Tudo é poema, 2019. Disponível em: <https://www.tudoe-poema.com.br/category/braulio-bessa/> . Acesso em: Mar./2024.

COMIDA. Intérprete: Titãs. Compositor: Sérgio Affonso, Marcelo Fromer, Arnaldo Filho. In: Jesus não tem Dentes no país de Banguelas. Intérprete: Titãs. São Paulo: Gravadora WEA, 1987, faixa 2.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogo, 2019.

KOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaia, 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 32. p. 123-151, dez./2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MICHAELIS. **Dicionário on-line**. Disponível em: Dicionário | Michaelis On-line (uol.com.br). Acesso em 02 nov. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. E-BookBrasil.com. 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vontade de potência**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PANDOLFI, Dulce; GAZIR, Augusto; CORRÊA, Lucas (Orgs.). **O Brasil de Betinho**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2012.

PACHECO, Ana Claudia L. **Mulher negra**: afetividade e solidão. Salvador: EDUFBA - Editora da Universidade Federal da Bahia, 2013.

PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN: relatório final/ Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar - PENSSAN. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª ed. 25ª reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamilá. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SUASSUNA, Adriano. **Iniciação a estética**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

DA FRAGMENTAÇÃO DO CORPO AO RECONHECIMENTO DA COMPLEXIDADE DO SER/VIVER: uma via possível por meio da educação

Diovane de César Resende Ribeiro
Prefeitura Municipal de Uberaba - PMU

Mayron Engel Rosa Santos
Circolando Iniciativas Artísticas

Introdução

A história da humanidade tem nos mostrado as diferentes formas como o corpo foi tratado: objeto de estudo, sendo literalmente esquarterado; instrumento para mapeamento de códigos para modificações genéticas; alvo de pesquisas experimentais para o desenvolvimento de medicamentos; docilização e subjugação conforme os interesses da sociedade, além de outras atrocidades.

Diferentes ciências, em conflito com outras, tentaram anular o ser complexo e integral deste cenário, isolando suas capacidades para reconhecimento e controle dos sujeitos. O fato é que os grupos norteados por uma ideia cartesiana falharam em seus propósitos e as consequências estão diante de nossos olhos. O próprio modo de viver na/em sociedade é resultado de um pensamento cujos interesses de mapear e controlar a natureza e as pessoas não foram alcançados como desejavam.

A educação, nesse emaranhado, reproduz, até hoje, as mesmas dinâmicas das ciências clássicas, por meio de uma prática em que a disjunção, redução,

simplificação e reprodução de conceitos estão presentes em nosso cotidiano, especialmente o escolar.

Precisamos reconhecer, inicialmente, que somos uma espécie em evolução, assim nos sinaliza Morin (2016). Para além disso, somos sujeitos em constante transformações, imersos em um universo/planeta complexo. Diferente do que as pesquisas científicas cartesianas propagam, não vivemos de modo fragmentado e isolado do restante da sociedade e dos diferentes saberes. Somos seres complexos, cujas existências se dão em uma constelação, também complexa. O universo, em sua magnitude, é produto e produtor de complexidades em diferentes níveis, conseqüentemente, o conhecimento e o desenvolvimento humano seguem a mesma complexidade.

Diante disso, este trabalho, a partir de uma revisão bibliográfica, tem como objetivo refletir sobre a importância e o reconhecimento da complexidade do ser/viver e suas possíveis influências no campo educacional.

Inicialmente, contextualizamos o cenário atual e a maneira como o corpo vem, desde as ciências clássicas, sendo alvo de fragmentações e esquarteramentos, atingindo seu ápice com o Projeto Genoma. Posteriormente, em uma análise histórica, partimos das influências do cartesianismo e seus interesses em mapear e controlar as leis da natureza e como isso impactou nas tratativas dos corpos e, a partir da Teoria da Complexidade, ilustramos como é preciso empreender três importantes reformas para o reconhecimento da sociedade, da vida e do próprio sujeito em suas complexidades. Por fim, enfatizamos o campo educacional e a maneira como ele pode superar a fragmentação do conhecimento e do próprio ser, a partir da reaproximação dos conhecimentos fragmentados e disjuntos pelas ciências clássicas. Enfatizamos como o reconhecimento da complexidade colabora para uma educação solidária, harmoniosa em que as experiências humanas podem ser mais valorizadas do que a apreensão/memorização dos conteúdos.

A fragmentação da espécie/ser humano: o esquarteramento científico do corpo

Há tempos temos convivido – talvez sobrevivido – com a ideia de mundo reducionista, em que a especialização e fragmentação dos seres vivos e do próprio conhecimento são meios de “dominação” das leis naturais. As influências desses pensamentos se desdobram para além de seus objetivos originais e, como consequência, encontramos-nos diante de problemáticas do nosso cotidiano que

não podem ser solucionadas a partir dos conhecimentos produzidos por uma única área ou especialidade.

A organização da nossa sociedade, a maneira como parte da ciência é conduzida e até mesmo os princípios de ordem, liberdade e individualidade, amplamente difundidos pelos defensores do neoliberalismo, são frutos de uma perspectiva que busca a identificação e o controle, por meio do mapeamento de leis deterministas, sobre o funcionamento da própria natureza.

As pesquisas impuseram um paradigma simplificador que poucos questionam (Capra, 1982). Reproduzimos, até hoje, as mesmas atitudes fragmentadas, compartimentalizadas e reducionistas das ciências clássicas. Aperfeiçoamos as estratégias, incorporando-as às investigações de cunho físico, químico e principalmente biológico, que continuam a ser conduzidas em nossa sociedade. A biologia, enquanto campo científico, acabou por biologizar como interpretamos os materiais empíricos construídos para compreender a própria vida e a maneira como existimos neste mundo.

Essa perspectiva impôs uma ruptura entre o subjetivo do ser humano e as singularidades das sociedades. Centralizaram as preocupações dos estudos na busca da objetividade. As ciências biológicas – considerando as ramificações apresentadas por Capra (1982) – buscou cada uma especializar – ou hiperespecializar (Morin, 2011) – os seus estudos e desconsideraram a conectividade de suas descobertas com as gêneses do conhecimento e, também, com outras áreas do saber.

Nesse processo, não podemos ignorar que os estudos conduzidos a partir dessa percepção de mundo conseguiram identificar os elementos simples constituintes dos seres vivos (Morin, 2011; Capra, 1982). A ânsia por dominar os campos da natureza fez com que as investigações científicas relacionadas às áreas físicas e biológicas atingissem avanços promissores em conhecer os mais profundos mistérios quanto à constituição do universo e da própria espécie *homo sapiens*. Questões essenciais foram amplamente desenvolvidas, como, por exemplo, a produção de vacinas a partir de diferentes tecnologias, tendo o próprio agente causador da doença como ponto de partida na produção dos imunizantes. Ao mesmo tempo, também abandonaram campos carentes de maior atenção, especialmente quando se depararam com perguntas que não poderiam ser respondidas por conhecimentos, apenas, produzidos no interior de determinada especialidade (Morin, 2011; Capra, 1982).

Não bastasse concentrar os esforços nas ciências físicas e naturais, os pesquisadores tentaram imprimir nas ciências humanas e sociais o modelo desenvolvido a partir do cartesianismo (Santos, 2008). Buscaram mapear e imprimir as leis deterministas na maneira como a sociedade se organizava ou poderia vir a ser organizada, de modo que o individualismo e a manutenção natural de cada sujeito pudessem ser (re)produzidas e controladas. No entanto, as estruturas investigativas não consideraram o subjetivo, a singularidade, a poesia, a filosofia, a arte e tantas outras áreas que nos tornam mais humanos e únicos.

Nesse mesmo caminho de redução e exclusão, temos como exemplo o projeto Genoma, como retratado por Novaes (2003) e Ribeiro (2003), e os impactos das investigações a fim de mapear o código genético que “cria” o ser humano. As influências do referido estudo e as possibilidades de avançar em tantos outros campos abriu precedentes para se pensar na substituição do próprio organismo vivo, dando-lhe condições de sobreviver a determinadas doenças e torná-lo invulnerável diante do próprio envelhecimento.

No entanto, em meio a uma sociedade cada vez mais movida pelo lucro e o poder, temos percebido o quanto o projeto de higienização tem sido consolidado pelas formas veladas e estruturadas de seleção genética e social daqueles que merecem, ou não, serem contemplados pelos benefícios da, possível, imortalidade.

O mapeamento dos códigos genéticos e a possibilidade de reproduzi-los podem romper com a própria ideia de morte, que até o momento faz cada ser humano ter uma existência finita e incerta neste planeta. As descobertas do gene humano criaram a expectativa de planejar novas maneiras de prolongar a vida, bem como manter-se em condições corporais capazes de reverter as consequências do próprio envelhecimento das células constituintes dos seres vivos.

Parece vantajoso o ser humano ter controle da sua própria mortalidade e, de certa maneira, driblar, por vias medicamentosas e tratamentos estéticos, o que o torna vulnerável à medida que passam os anos de existência.

Nesse contexto, destacamos a preocupação das ciências naturais em controlar a natureza, por outras vias, incluindo o *homo sapiens*, o maior interessado em usufruir dos benefícios. Isso envolve valores monetários incalculáveis tanto para o desenvolvimento dos estudos, quanto para se ter acesso aos pro-

duto oriundo deles, porém, não seriam todos beneficiados pelas miraculosas promessas de vida e juventude eternas. A desigualdade de nossa sociedade influencia na privação de direitos durante o atendimento das mais simples necessidades do ser humano. Imaginemos para aquilo que está além do que é preciso para sobreviver, em um planeta de segregação e exclusão que estão presentes há séculos em nossa sociedade?

A segregação e o processo de higienização da sociedade – na busca por uma espécie aceitável – faz com que a política, muitas vezes, busque o que se considera como corpos ideais, interferindo, socialmente, nas modificações e manutenções biológicas da espécie. Isso ocorre tanto pelo genocídio de determinados corpos, fora dos padrões aceitáveis, quanto pelas intervenções medicamentosas e experimentais, ao estabelecerem – por meio de critérios de inclusão e de exclusão para públicos pré-determinados – quais tipos de seres humanos podem ser submetidos a testes clínicos iniciais e quais usufruirão dos produtos finais testados, aprovados e vendidos pela indústria farmacêutica.

Nem sempre as fases de testes resultam em consequências benéficas para os participantes, basta constatar a maneira como os habitantes dos países africanos são alvos de estudos farmacológicos em caráter preliminar. Elza Soares há tempos nos dizia: “A carne mais barata do mercado é a carne negra” (2002). Isso é um exemplo básico de como desconsideram o subjetivo, o humano e a própria existência de determinados seres humanos.

Tal prática é consequência de um processo formativo em que a arte, a filosofia e a própria humanidade são desconsideradas. Ou seja, resultado de um modelo cartesiano de pesquisa e organização da sociedade.

Ribeiro (2003) retrata, de maneira profícua, como a biopolítica se faz presente em governos com interesses genocidas, fascistas e higienizadores. As ciências naturais, ao excluir o subjetivo, o sujeito, a filosofia de seus estudos, possibilitaram que o humano seja desconsiderado de todo e qualquer estudo com/para/sobre os humanos. Por isso, para o autor, é importante que compreendamos as políticas e defesas que não alimentam a segregação e aniquilamento científico e social de seres humanos.

O direito à vida é universal! Infringir esse direito significa reconhecer que determinados seres humanos merecem viver, enquanto outros estão aqui apenas para serem a escória de um grupo dominante. E isso, não podemos aceitar!

Enquanto seres humanos, somos responsáveis por aquilo que produzimos. Devemos, ao mesmo tempo, ter clareza das implicações de nossos estudos para melhorar a vida de todas e todos habitantes deste orbe (Morin; Moigne, 2000).

Precisamos reconhecer que, enquanto espécie, tornamo-nos humanos a partir de nossas relações com outros seres humanos (Ribeiro, 2020). Enquanto sujeitos integrais, desenvolvemos e evoluímos por meio de nossas metamorfoses (Morin; Moigne, 2000), das interações e trocas, o que parece ser a resposta para a sobrevivência de muitas espécies, as quais, em seus processos evolutivos, demonstraram solidariedade celular e social para se manterem vivas (Morin, 2019).

Corpo-corporeidade: do cartesianismo à complexidade do ser (complexo)

Conforme apresentado no tópico anterior, o pensamento moderno é inevitavelmente marcado pela separação, a disjunção entre corpo e mente, teoria e prática, saberes científicos e saberes populares, bem como virtual e físico, orgânico e inorgânico, morte e vida. O desenvolvimento de cada um desses domínios ocorre de forma distinta, sendo cada qual observado com maior potência em cada fase do desenvolvimento social.

Temos ciência do processo de desvelar o corpo desde a Renascença, em busca da mente, espírito, ou o “motor” que faz movimentar os seres humanos. Pesquisadores e artistas se envolveram em processos de estudos, autópsias, de forma secreta, pois era proibido pela igreja a busca pela mecânica do movimento, do funcionamento dos órgãos e do espírito. Por meio destas descobertas, desenvolveram engrenagens que simulavam os movimentos musculares, respiratórios, sanguíneos e os autômatos. O corpo humano era uma máquina que simulava ações humanas.

Esse movimento, em busca da realidade, pode ser visto também nas artes plásticas, em que os artistas tentavam reproduzir a realidade a todo custo, desenvolvendo a técnica da perspectiva, criando uma ilusão de profundidade e densidade por meio da luz e estudos geométricos. Seguindo a corrente de desenvolvimento depois das experiências de anatomia, os séculos XIX e XX são dominados pela teoria celular na biologia e pela patologia na medicina. O século XXI entra na era das biotecnologias, sendo capaz de manipular códigos genéticos, inserir nanotecnologias no cérebro, cirurgias realizadas com ajuda de robôs, próteses responsivas ligadas ao

sistema nervoso e muscular, cosméticos e procedimentos estéticos para preservar a juventude (Novaes, 2003).

Todo esse desenvolvimento foi muito importante, como dissemos anteriormente, pois passamos a compreender com mais precisão o funcionamento do mundo e da nossa espécie. Tais saberes permitiram à sociedade moderna manipular o que antes era natural, incitando a sensação de que podemos resolver qualquer problema por meio de razão, ciência e tecnologia.

A consolidação da sociedade moderna tem início no século XVII, firmando seus ideais no século XIX. Alguns fatos marcantes para essa mudança foram a Revolução Francesa, as revoluções industriais e a revolução científica mecanicista, que transformaram a visão de mundo e a organização social em todo o ocidente.

Morin (2011) afirma que o pensamento moderno é marcado pela separação, a fragmentação, o dualismo cartesiano elaborado por Descartes entre o sujeito e o objeto, “[...] entre dois domínios que se tornaram incomensuráveis, o do espírito, do sujeito, da filosofia; e o da matéria, da extensão do corpo, da ciência, da realidade empírica [...]” (Morin, 2011, p. 21).

O dualismo cartesiano tem influenciado o pensamento filosófico e a pesquisa científica. Segundo Damásio (1996), a concepção de que a mente (entendida como processos cerebrais) é algo separado e/ou independente do corpo tem levado pesquisadores a suporem que serão capazes de compreender o ser humano ao analisarem somente os fatores mentais. Nessa abordagem, não há espaço para a ideia de um corpo modificável pelas emoções e para a apreciação do estado desse corpo e da mente, durante as emoções e os sentimentos.

Esse paradigma cartesiano dominou a ciência moderna, priorizando a mente, colocando o pensamento como a fundação, a essência que precede a existência, abandonando o corpo como mero reprodutor das ações desenvolvidas pela mente.

O desenvolvimento das escolas foi essencial para propagar esses ideais e concretizar o acesso universal à formação, pois foi construído sobre os alicerces da razão, dirigindo suas ações sobre os aspectos cognitivos em detrimento do corpo; valorizando a mente e as técnicas necessárias para os ofícios do labor; definindo bem como aquilo que é útil à sociedade.

Diante dessa construção do conhecimento, o sistema escolar é a manifestação completa da educação formal, consolida-se como um padrão e torna-se

uma condição inevitável. Cabe o questionamento sobre os paradigmas selecionados para o educar, e os métodos de difusão dos saberes, refletindo sobre o papel da escola no século XXI, e como os educadores podem contribuir com um mundo globalizado, em constante mudança.

O paradigma educacional contemporâneo continua sobre os alicerces da “ciência moderna”, que tem como pilar a ordem, o reducionismo, a separatividade e a lógica indutiva-dedutiva, influenciando na construção do saber. Como afirma Xavier de Almeida (2005, p. 18), “é necessário ter consciência de que o conhecimento construído, partilhado e transmitido pelas instituições de ensino se reduz, em grande parte, ao conhecimento científico”. Embora a ciência seja uma forma de conhecimento, esta não contempla toda dimensão do ser humano. Para Morin (2015), o conhecimento é um fenômeno multidimensional, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social.

O conhecimento é o conjunto que abriga “competência” (aptidão para conhecer), “atividade cognitiva” (pensamento) e “saberes” construídos pelas sociedades humanas ao longo de sua trajetória como espécie. Dessa perspectiva, a cultura é uma metáfora do conhecimento, é o produto mais acabado da construção humana. Cada um de nós é, então, um fragmento que contém todas as aprendizagens que se foram consolidando na história do *sapiens-demens*. (Xavier de Almeida, 2005, p. 18).

A ciência não representa a totalidade do conhecimento. Além dos conhecimentos teóricos e técnicos, somos seres no mundo, com o mundo, aprendemos com as experiências de conviver socialmente (*Homo socius*), com a arte, com a cultura (*Homo ludens*), com acontecimentos inesperados, com fatalidades (*Homo demens*), sendo formas igualmente importantes de conhecimento a serem experienciadas na vida (Morin, 2015).

Compreender o paradigma cartesiano não basta para conceber uma outra via. Todo processo de construção paradigmática passa pelo crivo do tempo e é, na sua essência, fruto do desenvolvimento de uma sociedade, em toda a sua dimensão cultural, política, histórica e civilizatória. Para alcançar o paradigma complexo, Morin (2005) afirma que será necessário, junto a novas concepções, um conjunto de novas visões, com reflexões e descobertas que deverão unir e acordar, em contrapartida ao paradigma cartesiano que reduz, simplifica e separa.

Os princípios do pensamento complexo envolvem e valorizam a disjunção, conjunção e implicação. “O princípio da complexidade, de todo modo, se fundará sobre a predominância da conjunção complexa. Mas, ainda aí, creio profundamente que se trata de uma tarefa cultural, histórica, profunda e múltipla” (Morin, 2005, p. 77).

O complexo é tudo que foi tecido junto, é a união entre a unidade e a multiplicidade, o antagonismo, a complementaridade e a concorrência.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (Morin, 2004, p. 38).

O pensamento complexo amplia o olhar para as interconexões dos saberes, do ambiente, dos sujeitos e de si. Propõe a religação do que estava disjunto, a conjunção da ciência com as culturas, as artes e a filosofia, do corpo e da mente. Possibilita, por fim, reconhecer a existência da complexidade não como proposta, mas enquanto condição da própria vida, desde a antecedência da sua origem.

O fato de estarmos em uma sociedade que valoriza o ideal, domesticando os corpos e inculcando, gradativa e massivamente, a busca por padrões considerados belos e corretos em detrimento das possibilidades do real, torna-nos cegos diante da própria importância de conhecimento e reconhecimento de si, enquanto ser integral e com possibilidades regeneradoras e evolutivas enquanto espécie/indivíduo/ser humano. Somos seres complexos, produtos e produtores de complexidades. O nosso desenvolvimento é uma metamorfose contínua, um processo auto-eco-organizador de nosso organismo vivo em interação com outras máquinas vivas (Morin, 2016).

Como exemplo, recorreremos ao que Le Breton (2003) disse desde o começo do milênio quanto a maneira como temos concebido o corpo em meio à virtualização das nossas relações. A tecnologia, objeto de conhecimento e ferramenta para, também, interagirmos com o mundo, tornou-se limitadora e ceifadora de nossas relações entre e com outros corpos. Em busca de uma imortalidade, transportando-a para locais cibernéticos – em que é possível aquilo que a própria sociedade repudia – nos afastamos das experiências propriamente humanas para

experienciar de maneira ilusória o contexto pleno e perfeito sonhado por cada ser humano.

No entanto, em busca de um mundo interconectado em que as fronteiras terrestres e virtuais sejam rompidas para se estabelecer uma aproximação entre os povos, a tecnologia se demonstra como importante aliada, oferecendo estruturas capazes de oportunizar a integração de diferentes sujeitos e promover, por exemplo, a democratização do conhecimento; a difusão das diferentes culturas; a propagação de manifestos contrários a barbáries existentes em nosso planeta, as quais podem ser endossadas por legiões de outros adeptos espalhados pelo planeta.

Morin (2012, 2004) endossa o quanto temos uma estrutura tecnológica capaz de fomentar o surgimento de uma Terra-pátria, em que todos realmente nos sintamos pertencentes e corresponsáveis pelos trajetos. Eis, então, o exemplo, por meio da tecnologia, da complexidade presente em nossa sociedade - o antagonismo, a complementaridade e a concorrência.

Os sujeitos permanecem enquanto sujeitos complexos, isso não seria diferente. O reconhecimento dessas questões exige de nós uma postura diferenciada, em busca dessa mudança paradigmática. Para Morin (2013), há três vias ou reformas necessárias para, de acordo com os princípios da complexidade, vivermos e reconhecermos a presença dela em nossas existências: a) Reforma da Sociedade; b) Reforma da Vida e c) Reforma do Pensamento. O autor enfatiza que tais reformas são interdependentes, mas a última possibilitará o desencadear das outras. Nesse sentido, Morin propõe que a Educação tem uma contribuição essencial, pois ela desencadeará a Reforma do Pensamento, como veremos no tópico a seguir.

Homo-complexus: o corpo e a busca por uma atitude complexa na escola

O pensamento disjuncto, criado para compreender a própria lógica universal e que muito contribuiu para avançarmos em determinados e importantes pontos científicos, hoje não consegue responder a todas as questões emergentes. Estamos em uma nau sem destino certo e, os que deveriam ao menos tentar nos preparar para as incertezas desse caminho cósmico, têm alimentado o fanatismo e as ideias contrárias a essa formação.

Conhecer o conhecimento não significa apenas memorizar dados, informações e conceitos, mas reconectá-los com outros campos, questionar os

contextos que surgiram e saber a importância e impacto deles na sociedade. São estes saberes passíveis de transformações, mudanças e metamorfoses. Alguns conceitos/verdades refutados no passado, na atualidade, são aceitos ou os saberes aceitos no pretérito foram desconstruídos na contemporaneidade. Aprendemos, desaprendemos e reaprendemos em ritmos diferentes. Como agir diante disso?

Ao tratar da Reforma do Pensamento, o pensador francês (Morin, 2013) acredita que ela acontecerá por meio da Educação. Mas não podemos limitar esse fenômeno ao ambiente escolar. A escola, para ele, é um dos espaços que compõem toda a Rede de instituições (físicas e sociais) que estão interconectadas em busca de reaproximação das disjunções promovidas pelas ciências cartesianas.

Diante deste cenário, Morin (2004) enfatiza a importância de uma mudança paradigmática, que seja capaz de reformular o pensamento, aprimorando nossas aptidões para organizar o conhecimento. Para isso, ele evidencia a necessidade de tornar visível o global, o contexto, o multidimensional e o complexo.

O global está diretamente ligado à competência de não reduzir, de perceber as coisas, informações, dados de forma contextualizada, para que assim adquiram sentido. É a observação mais ampla de todos os aspectos, sendo o contexto parte do global. O multidimensional relaciona-se de forma oposta à separatividade, afirmando que não podemos isolar uma parte do todo, muito menos as partes umas das outras. Por fim, o complexo, como mencionado anteriormente, envolve a tessitura do conjunto, reconhecendo o antagonismo, a complementaridade e a concorrência (Morin, 2016) presentes em nosso cosmo, no planeta, na sociedade, nas culturas e nas existências dos indivíduos/espécie.

Nesse sentido, quando houver compreensão sobre o ser humano, a vida, as sociedades, as culturas e o próprio universo em suas complexidades, a partir dos pressupostos do pensamento de Morin, educar não mais se reduzirá à dimensão do trabalho (*Homo faber*) ou à dimensão utilitária (*Homo economicus*), mas sim potencializará todas suas dimensões (*Homo complexus*) em busca de uma educação para a vida.

[...] la educación no puede reducirse a la enseñanza, pues su misión está vinculada directamente al proceso de vivir. Aprender a vivir es el objeto de la educación, y essa aprendizaje necesita transformar la información en conocimiento, los conocimientos en sapiencia (sabiduría y ciencia) e incorporar essa sapiência a la vida (Morin, 2008, p. 35).

Faz-se necessário ultrapassar o entendimento da educação como unicamente instrução e ensino formativo de uma profissão, pois não se vive só de racionalização e de técnica. Há dedicação às artes, aos mitos e aos cultos religiosos.

Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, “consumismos”, testemunham o *Homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens* (Morin, 2005, p. 59).

Dessa forma, há condições para estabelecer uma via para o pensamento complexo, um caminho para a educação que supere as teorias fechadas, ampliando o olhar para a interconexão de saberes, “reorganizando nosso sistema mental para reaprender a pensar” (Morin, 2016, p. 35). Ligar o que antes estava separado a partir do princípio da complexidade significa “[...] que há busca de inteligibilidade não na alternativa e na exclusão, mas na inter-relação, na interação, na interdependência das ideias de ordem, desordem e organização em um ‘circuito tetralógico’ [...]” (Morin, 2016, p. 90).

É preciso transformar a sala de aula, a escola, os diferentes espaços educativos em um lugar para conviver, argumentar e experimentar, respeitando a unidade e a diversidade, evidenciando os valores éticos da responsabilidade com a vida.

Nesse contexto, os professores têm o desafio de projetar as práticas educativas para além do paradigma cartesiano, avançando com um tipo de pensamento oriundo de uma epistemologia complexa, conjugando todas as demandas que o século atual apresenta, e uma delas é a crise ética. Para Morin (2017, p. 29), “[...] a crise ética da nossa época, é, ao mesmo tempo, crise da religião indivíduo/sociedade/espécie”. É justamente o distanciamento do indivíduo da sociedade e da espécie, exacerbando o individualismo e a competição, que gera o enfraquecimento da moral e da ética.

Para superar essa crise, Morin (2017) nos aponta três eixos: uma ética como indivíduo, que cuida de si e de se realizar, com valores de nobreza e dignidade; uma ética como membro da sociedade (ética cidadã), com coexistência e tolerância, e; uma ética como espécie humana, com consciência da nossa condição planetária. No sistema indivíduo/sociedade/espécie, a ética da raça humana é construída pela combinação de autonomia individual, solidariedade comunitária e responsabilidade pertencente à espécie.

A missão dos educadores precisa tornar-se uma prática permeada pela ética, no cuidar de si e do outro, na coexistência e consciência planetária, com a autocrítica do projeto civilizacional e comprometida com o futuro, “Valorizando as experiências sensíveis e estéticas; o equilíbrio da afetividade com a sexualidade; da emoção com a razão; da teoria com a prática e estimular a convivência amorosa com o outro, com o meio ambiente” (Petraglia, 2008, p. 38).

A partir disso, é possível propor uma educação que seja vista e entendida como de corpo inteiro, assumindo a complexidade da educação e da vida, respeitando o corpo na sua totalidade fenomenológica, estimulando as interações e experiências para construir conhecimento.

Nessa perspectiva, “[...] é necessário reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, que é um entrelaçado de visão e movimento” (Merleau-Ponty, 1997, p. 19). Quando se muda o paradigma em direção a uma educação complexa, de imediato há que se fazer uma avaliação das práticas pedagógicas, pois são elas que vão mover os seres em direção às experiências de aprendizagem.

De acordo com Nóbrega (2010), o sensível faz parte do ser e de seus conhecimentos e é materializado no mundo por meio de nossas manifestações corporais. A partir dessa premissa, deve-se ampliar e potencializar a realidade sensível da existência humana com todas as incertezas, interpretações, contradições, unindo conceito e experiência e criando a possibilidade de novas formas de elaboração do conhecimento.

Essa nova forma de elaborar os conhecimentos nasce da expressividade do ser-no-mundo, por meio de sua capacidade de perceber as sensações e assim se manifestar de forma criativa, por meio de suas significações pelas experiências e mediações com os outros, podendo se comunicar de forma sensível.

Para isso, é importante considerar as experiências humanas como sendo tão importantes ou talvez mais importantes quanto a apreensão dos conteúdos. É preciso estimular o outro a existir e viver. Estímulos estes que são diferentes de sobreviver e projetar no mundo cibernético aquilo que não pode ser sentido corporalmente.

Encontramos na Educação – aqui entendida como um fenômeno que extrapola os espaços e tempos escolares, abrange outros locais, outras relações e outros momentos formais, não formais e informais (Brandão, 2007) – a possibilidade de regenerar o pensamento limitador e reprodutor, em busca de uma trans-

condição e libertação do ser humano da maquiavélica lógica de uma sociedade reprodutora de discursos que propõe minar a existência do corpo.

Somos frutos de um modelo de Educação em que fomos ensinados a reproduzir os modelos sociais sem questioná-los. Isso nos impossibilitou realizar reais transformações para salvarmos o nosso atual habitat: o planeta Terra.

A indústria do consumo, os padrões impositivos de beleza, o encantamento por mundos cada vez mais virtualizados e a possibilidade de longevidade são mecanismos de controle e de manutenção de padrões de vida pouco acessíveis para as classes trabalhadoras e os que se encontram em situação de vulnerabilidade. Isso é reflexo da maneira como as Educações (Brandão, 2007) estão desconexas e representam a maneira como a própria sociedade tem se organizado e consolidado. É preciso mudar de via. A nossa aposta, ainda, é na Educação.

Considerações finais

Devemos resistir, lutar contra a indiferença, a desunião e o desencorajamento. Resistir ao que separa, ao que privilegia a individualidade, a competição e a guerra, prosseguir diante das incertezas do futuro com esperança na nossa capacidade criadora de reconhecer e de conceber o complexo, na multiplicidade e opostos de um mesmo fenômeno, para assim alcançar/reconhecer a dimensão do *Homo-complexus*.

Para tanto, não devemos fazer uma mudança programática, mas paradigmática, que seja capaz de reformular o Pensamento; aprimorando nossa aptidão para organizar o conhecimento, tornando visível o global, o contexto, o multidimensional e o complexo; reformular a Sociedade, desenvolvendo a capacidade de tratar os problemas vitais e mortais de cada um e de todos; reformular a Vida demonstrando solidariedade celular e social, evidenciando nossa condição de seres planetários.

Assumir o paradigma da complexidade na Educação e, conseqüentemente, na escola é ter ciência dos limites do conhecimento, é caminhar em direção a um horizonte educacional além da transmissão do conteúdo, indo em direção à construção do conhecimento. Superando as teorias fechadas, expandindo o olhar para a interconexão de saberes, reestruturando o sistema mental para reaprender a pensar. Transformando a sala de aula, a escola e os diferentes

espaços educativos em um lugar para conviver, argumentar e experimentar, respeitando a unidade e a diversidade, evidenciando os valores éticos da responsabilidade com a vida.

Quando houver compreensão sobre o ser humano na sua complexidade, será aberta uma janela para a educação do futuro. O pensamento complexo nos convida e nos encoraja a resistir à crueldade humana e refundar um mundo melhor e mais justo. Edgar Morin nos lembra da nossa missão, não porque somos educadores, mas por sermos seres complexos capazes de criação e destruição na mesma medida. Devemos agir intelectualmente, de corpo inteiro, não porque temos uma profissão, mas porque temos uma vida e devemos preservar e nutrir essa condição para o eu, para o outro, para nós e para o planeta.

Referências

A carne. Intérprete: Elza Soares. Compositores: Seu Jorge/ Ulisses Capelleti/ Marcelo Fontes do Nascimento S. In: Do cóccix até o pescoço. Intérprete: Elza Soares. [S.I.]: Tratore, 2002, faixa 6.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação: A Ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.

DAMÁSIO, Antônio Rosa. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O homem máquina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 123-137.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 1997.

MORIN, Edgar. **Fraternidade: para resistir à crueldade do mundo**. São Paulo: Palas Athena, 2019.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A via:** para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 392 p.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. Reforma la educación, la enseñanza, el pensamiento. In: MORIN, Edgar (Org.). **Este País. Tendencias y opiniones.** México: Cámara Nacional de la Industria, Editora Mexicana, 2008. p. 24-41

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean Louis Le. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. In: NOVAES, Adauto (org.). **O homem-máquina:** a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 7-14.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Educar**, Curitiba, n. 32, p.29-41, 2008.

RIBEIRO, Diovane de César Resende. **Educação Integral e suas histórias:** com a voz os professores da rede pública de ensino. 2020. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Instituto de Educação, Letras, Artes e Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

RIBEIRO, Janine. Novas fronteiras entre natureza e cultura. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O homem-máquina:** a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. pp. 15-36.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

XAVIER DE ALMEIDA, Maria Conceição. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano III, nº 5, jul./dez. Especial: Educação e Complexidade, 2005.

Ailton de Souza Aragão

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Marília; mestre em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Araraquara; e doutor em Ciências da Saúde pela Universidade de São Paulo - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Pós-doutor em Ciências da Saúde, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Professor Adjunto VI da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, lotado no Instituto de Ciências da Saúde, no Departamento de Saúde Coletiva (UFTM - ICS-DeSCo), líder do Núcleo de Pesquisas em Saúde e Sociedade (NUPESS) e colaborador no Centro Regional de Referência para Formação em Rede de Trabalhadores que atuam com pessoas que fazem uso de drogas e seus familiares (CRR-UFTM). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGAT-UFU).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6939854687355473>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0793-2594>



Alexandre Magno Guimarães

Graduado em Educação Física (licenciatura e bacharelado) (UNIMEP), 2007. Especialista em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário Claretiano de Rio Claro, 2009. Mestre em Educação Física/UFTM, 2012. Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Foi docente na Faculdade de Vinhedo/SP; professor substituto da Universidade Federal de Goiás (UFG), atuando no Colégio de Aplicação (CEPAE) na Educação

Básica; professor/tutor pela Faculdade de Educação Física/EaD da Universidade Federal de Goiás (História da Educação Física) e professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Fundamentos Metodológicos do Lazer e Recreação e Orientação de TCC) e professor na Universidade Federal do Amapá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3378241499428312>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9151-6202>



Aline Dessupoio Chaves

Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)/Departamento de Ciências do Esporte. Ministra as disciplinas Psicologia do Esporte e Fundamentos das Atividades Aquáticas I e II. É coordenadora do Programa de Extensão Aqua e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividades Aquáticas (GEPEATA). Formou-se em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFJF; especialista em Atividades Aquáticas (UGF); mestre em Ciência da Motricidade Humana (UCB) e doutora em Educação Física (USP). Linhas de pesquisa: Psicologia do Esporte, Pedagogia do Esporte e Atividades Aquáticas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6929642831124753>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3816-5735>

Antônio Lucas Freitas Pontes

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Pará (UFPA), 2017. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em atividades aquáticas, musculação e Educação Física escolar. Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2019), em *Personal Trainer* e Educação Física escolar (2022). Atualmente trabalha, desde 2018, como professor de Educação Física, efetivo, da Prefeitura Municipal de Ipixuna do Pará (PA), atuando na Rede Municipal de Ensino com alunos da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5133440190338446>



Carlos Eduardo Stante Gomes

Mestre em Educação. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Especialista em Psicomotricidade e Educação Física Escolar. Licenciado em Educação Física e Pedagogia. Docente na Faculdade Pestalozzi de Franca (FAPESF), onde atua nos cursos de graduação e especialização em Neuropsicopedagogia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8019735489100883>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9538-9498>



Diovane de César Resende Ribeiro

Mestre em Educação e doutorando em Educação, ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Especialista em Educação e escola em tempo integral: desafios e perspectivas. Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Complexidades, Educação e Desenvolvimento Integral e Territórios (CEDIT-UFTM) e do Grupo Educação e do Grupo Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios,

dimensões e interfaces (UFGRS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1226816097593218>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1507-1584>



Érika Cristina Silva Alves

Mestra em Educação (UFTM). Professora de educação básica, Rede Estadual de Minas Gerais. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9572870942873322>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8554-0326>

Fabício Leomar Lima Bezerra

Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professor de Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9997614766826752>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7986-3228>





Franciellen Tapajós Ribeiro

Mestranda em Educação (UFOPA). Graduada em Educação Física (UEPA). Docente da Universidade Paulista no curso de Bacharelado em Educação Física e no Colégio Batista de Santarém. Membro dos grupos de estudo e pesquisa: GEPCORPAMA (UFOPA), NUCORPO (UFTM) e GEIPEF (UFPA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4331967304065553>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6533-0364>

José Carlos dos Santos

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e bolsista FAPEMIG. Mestre em Educação Física (UFTM). Especialista em Docência (IFMG). Licenciado em Educação Física (UFPI). Técnico em Arte Dramática. Atualmente vem realizando pesquisas sobre: Teorias e Práticas pedagógicas em Educação Física e Esportes com ênfase em: Formação Profissional em Educação Física, Dança e Corporeidade; Criança, infância e Concepção Fenomenológica em Educação e Educação Física. Pesquisador membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO), com ênfase na Teoria da Complexidade e Fenomenologia. Pesquisador-membro do Grupo de pesquisa Observatório do Corpo (OBCORPO). Tem experiências nas áreas de Educação Física com ênfase em: Educação Física Escolar, Capoeira, Dança, Ginástica, Recreação, Preparação Corporal, Teatro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2034854800896285>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0283-0289>





Laércio de Jesus Café

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Graduação em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professor de Educação Básica - Secretaria de Estado e Educação SEE-MG, Professor do ensino superior da Universidade

do Estado de Minas Gerais, membro do NUCORPO (Núcleo de Estudos em Corporeidade e Pedagogia do Movimento).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4611556592462927>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6433-6836>.



Laudeth Alves dos Reis

Doutoranda em Educação/UFTM. Mestre em Educação/UFTM. Pedagoga pela Universidade de Uberaba/UNIUBE. Área de Especializações: Psicopedagogia Institucional/UNIG e Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva/IFTM. Pedagoga no Centro Socioeducativo de Uberaba/CSEUR até março, dando sequência no Centro Socioeducativo de Juiz de Fora - CSEJF. Pesquisadora do Grupo de Estudos NUCORPO (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3330613284585256>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3585-065X>

Lúcio Álvaro Marques

Professor Adjunto na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTRM). Coordenador do grupo de pesquisa *Studia Brasiliensia* (CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1088648968757632>

Orcid: <https://orcid.org/0000000275710977>



Mayron Engel Rosa Santos

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Formado em Pedagogia (UNIUBE) e Educação Física (CLARETIANO) com ênfase em estudos relacionados à expressividade do corpo e as expressões artísticas na escola. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Artista (DRT 8354 SATED-MG). Criador do *Circolando Iniciativas Artísticas*, que tem como missão estimular movimentos saudáveis em direção ao riso e à expressividade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7397120767787333>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3030-8386>

Michelle Viviane Carbinatto

Docente na Universidade de São Paulo (USP) - Escola de Educação Física e Esportes, Departamento de Esporte (vínculo DE). Orientadora de mestrado e doutorado no curso de pós-graduação da EEFÉ/USP, área de concentração "Estudos socioculturais e comportamentais da Educação Física e Esporte". Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ginástica (GYMNUSP). É coordenadora da prática Ginástica Para Todos da Confederação Brasileira de Ginástica. Linhas de pesquisa: Pedagogia do Esporte; Ginástica para Todos.

<http://lattes.cnpq.br/8121445153017136>

<https://orcid.org/0000-0001-6598-9938>



Natália Papacidero Magrin

Doutoranda em Educação (2021-2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e bolsista FAPEMIG. Atualmente é membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFTM. Especialista em Educação Técnica e Tecnológica Inclusiva do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Bacharel em Educação Física pela UFTM.

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário Claretiano. Docente nos cursos de Licenciatura e Bacharelado a distância em Educação Física na Universidade de Uberaba (UNIUBE) e servidora pública, na Prefeitura de Uberaba, atuando na educação básica – 5º a 9º anos do ensino fundamental.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5912140964331909>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5813-7091>



Regina Simões

Graduada em Educação Física pela PUC Campinas (1979). Especialista em Motricidade Humana pela PUC Campinas (1987). Mestrado em Educação pela UNIMEP (1992). Doutorado em Educação Física pela UNICAMP (1998) e pós-doutorado em Ciência do Movimento Humano pela UNIMEP (2016). Atuou, além da graduação, no Programa de Mestrado em Educação Física na UNIMEP (1980-2008) e na UFPA (2008-2010), nos programas de Mestrado e Doutorado em Educação da UFTM. Foi coordenadora do curso de Educação Física da UNIMEP (1993-2012) e Diretora da Faculdade de Educação Física. Foi docente do curso de graduação e de mestrado em Educação Física da UFTM (2010-2021). É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). O campo de investigação é com ênfase nos seguintes temas: formação e atuação profissional, escola, ginástica, corpo, idade madura e idoso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7770158896621784>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-94634068>

Roseane Silva Matos Fernandes

É doutora e mestra em Educação na linha de Currículo e Formação de Professores pelo Instituto do Centro de Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará. É professora adjunta na Universidade Federal do Pará, na qual atua na Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional do Campus Belém. Atua como coordenadora de Acompanhamento Curricular na Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Exerceu docência, anteriormente, na Faculdade de Educação do Campus Universitário de Abaetetuba e na Faculdade de Educação Física do Campus Universitário de Castanhal (UFPA). É pesquisadora no Grupo de Pesquisas em Lazer, Ambiente e Sociedade (GPLAS/UFPA) e no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Tem vínculo como professora efetiva do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFIBIO (UFMG/UFPA) e co-orientadora no Programa de Pós-graduação em Saúde, Ambiente e Sociedade na Amazônia (PPGSAS). É Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (CAPES/MEC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9804015791725613>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2100-345X>



Sandra Maria do Nascimento Moreira

Doutora em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Graduada em Educação Física pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Graduada em Ciências Econômicas pela Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro (FCETM). Especialista em Fisiologia e Metodologia da Atividade Física Personalizada pela Universidade Veiga de Almeida do Rio de Janeiro (UVA). Gestora dos Cursos de Educação Física – licenciatura e bacharelado – da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na modalidade EAD. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Pesquisadora da Red de Estudios sobre Educación (REED). Docente na pós-graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217099631245424>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3472-4245>



Sérgio Eduardo Nassar

Doutor em Educação. Mestre em Educação Física pela UNIMEP. Especialista em Atividades Aquáticas pela UNIFMU. Graduado em Educação Física pela Faculdade de Muzambinho/MG. Pesquisador em Pesquisas em Formação e Identidade de professores de Educação Física. Professor adjunto da Universidade Federal do Pará. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Identidade de professores de Educação Física (GEIPEF). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO). Autor de livros sobre Hidroginástica e Treinamento Funcional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3066738195459439>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9244-9769>



Terezinha Petrúcia da Nóbrega

Graduada em Educação Física (1989) e em Filosofia (1995). Especialista em Dança (1991) e em Fundamentos da Psicanálise (2021). Mestra e doutora em Educação (1995; 1999). Pós-doutorado em Filosofia na École Normale Supérieure de Paris (2014-2016). Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estesia e do Laboratório Ver. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Convidada da Universidade de Montpellier (Institut de Formation de Maîtres). Pesquisadora Associada no Instituto de Esportes da Universidade de Paris. Bolsista de Produtividade do CNPq (processo n. 306657/2018-0).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6743881635494941>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1996-4286>

Thais Reis Silva de Paulo

Docente do Curso de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, mestra em Educação Física/UFTM e doutora em Ciências do Exercício Físico/UNESP/Rio Claro, com estágio sanduíche na Oregon Health and Science University (OHSU), Portland/United States.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2878579368374889>





Viclele Sobreira

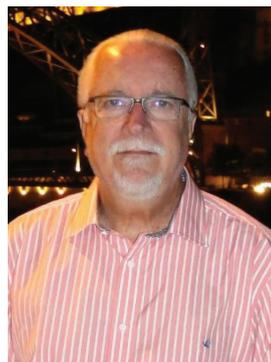
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro/ UFTM (2024). Mestra em Educação Física, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro/ UFTM (2015). Especialista em Educação Física e Deficiência, pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia/ UFU (2008). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia / FAEFI/UFU (2007). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO), que desenvolve estudos e pesquisas com ênfase na Fenomenologia e Corporeidade e na Teoria da Complexidade. Professora efetiva do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAP Eseba/UFU).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2140439030898331>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6778-006X>

Wagner Wey Moreira

Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Bolsista de Produtividade em Pesquisa/CNPq/Educação. Graduação em Educação Física/UNIMEP - 1973 e Pedagogia. Habilitação em Administração e Orientação Educacional pela Faculdade de Educação Osório Campos-RJ - 1978. Mestrado em Educação/UNIMEP - 1985 e Doutorado em Educação/UNICAMP- 1990 e Livre Docência/UNICAMP - 1993. Atuou na Faculdade de Educação Física/ UNICAMP, exercendo as funções de coordenador de graduação, diretor adjunto e professor dos cursos de graduação, mestrado e doutorado. Foi professor Titular III da UNIMEP, nos cursos de graduação, mestrado e doutorado em Educação e Educação Física, sendo diretor de Faculdade e coordenador de mestrado. É consultor ad hoc do CNPq, parecerista da CAPES e membro de comissões editoriais de revistas científicas da área da Educação Física e Desporto e da Educação. Já orientou 86 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado defendidas e aprovadas. Tem experiência nas áreas da Educação e da Educação Física e Desporto, atuando principalmente nos seguintes temas:



corporeidade, desporto, educação física escolar, formação profissional e pedagogia do movimento. Como base epistemológica, desenvolve trabalhos associando a Educação, Educação Física e Desporto com a fenomenologia (em especial Merleau-Ponty) e com as teorias da complexidade (em especial Morin). É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento - NUCORPO/CNPq. Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO/CNPq. Atualmente é professor do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação da UFTM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5798244047692726>

Orcid: - <https://orcid.org/0000-0002-3705-9319>



ISBN: 978-65-89736-26-4



CBL

9 786589 736264