



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROSENILMA BRANCO RODRIGUES

**CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS SENTIDOS
ATRIBUÍDOS AO CORPO NA PRÁTICA DOCENTE NOS
TERRITÓRIOS RURAIS DE SANTARÉM-PA**

**SANTARÉM
MARÇO - 2018**

ROSENILMA BRANCO RODRIGUES

**CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS SENTIDOS
ATRIBUÍDOS AO CORPO NA PRÁTICA DOCENTE NOS
TERRITÓRIOS RURAIS DE SANTARÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto

SANTARÉM
MARÇO - 2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- R696c Rodrigues, Rosenilma Branco
Corporeidade e educação no campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-PA / Rosenilma Branco Rodrigues. – Santarém, 2018.
142 fl.: il.
Inclui bibliografias.
- Orientador Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2018.
1. Educação rural. 2. Professores - formação. 3. Corpo humano – aspectos sociais. I. Couto, Hergos Ritor Fróes de, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.91734

ROSENILMA BRANCO RODRIGUES

**CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS SENTIDOS
ATRIBUÍDOS AO CORPO NA PRÁTICA DOCENTE NOS
TERRITÓRIOS RURAIS DE SANTARÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto
(Orientador e Presidente da Banca)

Profa. Dr^a. Solange Helena Ximenes Rocha
(Membro Interno – PPGE)

Profa. Dr^a. Edna Ferreira Coelho Galvão
(Membro Externo - UEPA)

Profa. Dr^a. Iani Dias Lauer Leite
(Membro Suplente Interno – PPGE)

Profa. Dr^a. Patrícia Reyes de Campos Ferreira
(Membro Suplente Externo - UEPA)

SANTARÉM
MARÇO - 2018

DEDICATÓRIA

Dedico a todos que buscam por meio da Educação olhar a vida de maneira crítica, autônoma, emancipatória e democrática. Buscando por meio da corporeidade projetar-se nas experiências cotidianas com intencionalidade, superando assim, os desafios e as amarras do sistema dominante. Cada sujeito pode ser participe de sua história, mas para isso é necessário ser e estar na condição de construtor de dias melhores. Então, sejamos nossa corporeidade...

AGRADECIMENTOS

Elevo minhas orações a Deus em agradecimento pela força e coragem para realização deste estudo. Pois, no momento de angústia em que tudo parecia improvável, Ele, por meio dos meus chamados, acalentou meus dias.

Agradeço à minha família pelo apoio, compreensão e cuidado no período em que foi necessário dedicar-se integralmente à pesquisa. Ao meu filho Robson Davi Branco, que foi meu porto seguro e vibrava comigo durante as madrugadas em que finalizava cada seção do texto. Minha mãe Teonila e meu pai Raimundo, pois eles estiveram presentes nas minhas reflexões e são minhas referências enquanto pais, amigos e cidadãos camponeses.

Com imenso carinho agradeço ao meu orientador Professor Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto que me ensinou a viver minha corporeidade, mostrando-me que viver por meio dela é respeitar a singularidade e a multiplicidade da nossa condição humana. Podemos ser o que quisermos, basta querer, ser e estar naquilo que desejamos.

Minhas saudações à professora Dra. Sinara Almeida e ao grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEPEI, essa professora me fez olhar a vida com a pureza e doçura de uma criança, apesar de todos os desafios que possam existir no nosso cotidiano.

Profunda gratidão ao professor Dr. Salomão Hage, que se tornou com muita humildade, co-orientador deste estudo. Seu modo de ser me impulsionou a ser uma militante que busca uma educação do campo digna aos sujeitos do campo.

Agradeço aos meus amigos que contribuíram grandemente para a concretização da pesquisa, seja por meio de orações, torcida, indicações de leituras, conselhos e tantas outras ações que por menores que fossem, tornou-se de grande ajuda.

Meus singelos cumprimentos às professoras Dras. Solange Ximenes e Edna Galvão pela contribuição em colaborar para que a pesquisa favoreça uma educação com mais qualidade.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

“Porque a compreensão de corporeidade é mais do que pensá-la apenas no espaço circunscrito de um corpo-matéria, perecível, oco, alienado, apático, objeto de padrões estabelecidos que se molda conforme determinação vigente, mas sim, vivê-la como ação de existência plena, abrangente, livre, autônoma, emancipatória, complexa, sensível, inteligível, transcendente na qual a preocupação não está apenas no simples aqui agora, mas no tempo histórico com o passado refletido para ser e estar, viver, reivindicar e lutar por um presente e um futuro de dignidade para a humanidade e tudo que a cerca em todas as formas que representem a vida, a existência”. (COUTO, 2018).

RESUMO

Esta pesquisa investigou os sentidos que os professores atribuem ao corpo na prática docente, pelo viés da Corporeidade, em diálogo com a Educação do Campo nos territórios rurais de Santarém-PA. No estudo, compreendeu-se que o corpo é a condição de existência humana, por meio dele traçamos aspirações da nossa subjetividade e interagimos com outras subjetividades e com o mundo, é dotado de capacidade para o movimento com intencionalidade na direção da transformação e emancipação humana, contudo, se a Educação como viés de mudança e formação do ser humano, reduz ou nega a importância do corpo na constituição do conhecimento, deixa de fazer o seu papel social, democrático e crítico. É neste cenário, dentro do contexto da Educação, a escola, tornou-se uma referência como reguladora e opressora das manifestações corporais de seus alunos, legitimando o disciplinamento e a docilização como controle e organização escolar. Ao mesmo tempo, a escola pode ser transcendente das experiências educacionais por meio de vivências corporais. Optou-se, então, por uma análise de natureza qualitativa, considerando a metodologia em duas etapas: pesquisa bibliográfica e de campo, além disso, fundamenta-se numa abordagem fenomenológica, considerando que o sujeito é na sua existência, uma totalidade. Para a produção e análise dos dados, utilizou-se da *Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado*, desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005). Os procedimentos epistemológicos baseiam-se na Teoria da Corporeidade e Educação do Campo. Participaram do estudo oito sujeitos que trabalham em escolas localizadas nos territórios rurais deste município, assim, ser docente no campo e estar atuando no ensino fundamental nas séries iniciais, foram critérios para a seleção destes sujeitos. Afere-se que, no entendimento das professoras entrevistadas, o corpo é uma totalidade, com múltiplas possibilidades de saberes e interação social e que por meio de gestos e de movimentos, estabelece-se uma relação de diálogo e de respeito. Através das falas dos sujeitos verificou-se vivências da corporeidade na prática docente para a maioria das professoras. Em relação à análise *do ser docente* e a importância da prática nos territórios rurais, foi revelado pelos sujeitos, que as especificidades da cultura camponesa potencializam a prática do professor para o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Corpo. Corporeidade. Prática docente. Educação do Campo.

ABSTRACT

This research investigated the meanings teachers attribute to the body in the teaching practice, through the Corporeity bias, in dialogue with the Rural Education in the rural territories of Santarém-PA. In the study, it was understood that the body is the condition of human existence, through which we draw aspirations of our subjectivity and interact with other subjectivities and with the world, is endowed with capacity for the movement with intentionality in the direction of human transformation and emancipation, however, if education as a bias of change and formation of the human being, reduces or denies the importance of the body in the constitution of knowledge, fails to perform its social, democratic and critical role. And in this context, within the context of Education, the school has become a reference as a regulator and oppressor of the corporal manifestations of its students, legitimating the disciplining and the docilization as control and school organization. At the same time, school can be transcendent of educational experiences through bodily experiences. A qualitative analysis was chosen, considering the methodology in two stages: bibliographical and field research, in addition, it is based on a phenomenological approach, considering that the subject is in its existence, a totality. For the production and analysis of data, we used the Technique of Elaboration and Analysis of Units of Significance, developed by Moreira, Simões and Porto (2005). The epistemological procedures are based on Corporeity Theory and Rural Education. Eight subjects working in schools located in the rural territories of this municipality participated in the study, so being a teacher in the field and being active in elementary education in the initial grades were criteria for the selection of these subjects. It is said that, in the understanding of the teachers interviewed, the body is a totality, with multiple possibilities of knowledge and social interaction and that through gestures and movements, a relationship of dialogue and respect is established. Through the speeches of the subjects we verified corporal experiences in the teaching practice for the majority of the teachers. In relation to the analysis of the teacher being and the importance of the practice in the rural territories, it was revealed by the subjects that the specificities of the peasant culture potentiate the practice of the teacher for the process of teaching learning.

Keywords: Body. Corporeity. Teaching practice. Rural Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DA VIDA NA INFÂNCIA À DE PESQUISADORA.....	10
MOVIMENTO INTRODUTÓRIO.....	15
2 - OLHARES A RESPEITO DO CORPO NA HISTÓRIA	35
2.1 - Corporeidade: novas significações ao corpo.....	40
3 - APROXIMAÇÕES DO CORPO/CORPOREIDADE COM O CAMPO RURAL	51
3.1 Educação Rural: Implicações do Corpo-Objeto	51
3.2 Um Corpo sem história: desafios em sala de aula.....	55
3.3 Educação do Campo: evidências de corporeidade.....	62
3.4.1 Educação Ribeirinha: navegar é preciso	71
4 - PERCURSO METODOLÓGICO	74
4.1 Natureza da pesquisa.....	74
4.2 Lócus da pesquisa	75
4.3 Os sujeitos da pesquisa: o professor ribeirinho	78
4.4 - Procedimentos metodológicos para a produção de dados	81
4.5 - A técnica de análise dos dados	81
5 - OS SENTIDOS DO CORPO NA PRÁTICA DOCENTE NO TERRITÓRIO RURAL: O QUE FALA O PROFESSOR RIBEIRINHO?	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	137
APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA	139
ANEXO A - CARTA À MINHA FILHA: NÃO DEIXE QUE A ESCOLA TE_ENSINE	140

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Estudos de tese realizados sobre o corpo e corporeidade.....	26
Quadro 2 - Estudos de dissertações realizados sobre o corpo e corporeidade.....	26
Quadro 3 – Artigos publicados sobre o corpo e corporeidade.....	28
Quadro 4 – Estudos sobre o corpo e corporeidade por região.....	32
Quadro 5 – Demonstrativo da atuação docente dos sujeitos da pesquisa.....	78
Quadro 6 – Unidade de significado sobre o que é corpo para as docentes pesquisadas.....	85
Quadro 7 – Unidade de significado sobre os sentidos do atribuídos pelas docentes.....	92
Quadro 8 – Unidade de significado sobre o que ser professor no campo.....	104
Quadro 9 – Unidade de significado sobre a importância da prática docente nos territórios rurais.....	111

APRESENTAÇÃO: DA VIDA NA INFÂNCIA À DE PESQUISADORA

Portas

*Se você abre uma porta, você pode
Ou não entrar em uma nova sala.*

*Você pode não entrar e ficar
observando a vida. Mas se você
vence a dúvida, o medo e entra, dá
um grande passo: nesta sala, vive-se.*

*[...]
Mas a vida pode ser também
Dura e severa; se você não
ultrapassar a porta, terá sempre
essa mesma porta pela frente. É a
repetição perante a criação.*

*É a monotonia monocromática
perante a multiplicidade das cores. É
a estagnação da vida...*

*Para a vida, as portas não são
Obstáculos, mas diferentes
passagens... (Portas, adaptações de Içami Tiba)*

Revelar momentos da vida na infância requer considerar inúmeras portas, metaforicamente utilizadas neste texto, mas que podem representar diferentes experiências vividas. Detinha-me, antes das leituras para a produção deste estudo, a pensar os diversos momentos até então vividos como obstáculos e a idealizar sonhos que significavam também olhar as “pedras no caminho”. Contudo, agora compreendo como as diferentes portas que abri me levaram a diversas salas, e estas me apresentaram mundos e neles vivi e vivo o que cada um me proporcionou, proporciona e proporcionará.

Nesse processo de considerar portas, salas, mundos, vida, analisam-se experiências, mudanças e possíveis transformações. Diante disso, resalto um trecho da canção de Paulinho Moska “*meu corpo sabe que não é dele, tudo aquilo que não pode tocar, mas meu corpo quer ser igual àquele que por sua vez também já está cansado de não mudar*” (MOSKA, 1995).

A expressão “meu corpo” traz reflexões sobre a importância do corpo para formação humana, desconsiderá-lo implicaria na formação do sujeito de maneira não integral; a outra menção: “*mas meu corpo quer ser igual àquele que por sua vez também já está cansado de não mudar*”, aqui me remeto a minha formação escolar, como estudante do campo em turma multisseriada, filha de pais agricultores, atividade da qual era extraído o sustento da família.

Desde os seis anos de idade ansiava ir à escola, mas meus pais não puderam me matricular porque só era permitido ingressar alunos a partir dos sete anos de idade, assim, em todas as manhãs presenciava meus irmãos mais velhos saírem de casa com os cadernos protegidos dentro de sacolas de plástico para não se danificarem pela ação da chuva e os observava caminharem até que se perdessem no horizonte para chegarem à escola. Nesse movimento diário, recordo-me dos meus choros solicitando aos soluços para ir junto, pois queria estudar.

Após tantos pedidos, minha mãe conversou com o professor e ficou acertado que eu iria à escola, mas não poderia ser matriculada, apenas ficaria “encostada¹”. Cabe lembrar que no meu entender eu ficaria encostada na parede sem o direito de sentar, mesmo assim, estava disposta a isso, afinal era o meu desejo.

Comecei a frequentar a escola seguindo o mesmo ritual e percurso dos meus irmãos, era um momento de encantamento, e assim caminhava pela estrada a caminho da escola. Porém, o encanto encerrou em uma semana, não queria mais ir, pois naquela pequena sala de aula, em vários momentos, presenciei meus irmãos e seus coleguinhas estendendo a mão e apanhando de palmatória, feita em madeira, quando erravam o cálculo da tabuada. E esta pressão era dobrada quando exigia-se a aprendizagem da leitura. Nesses momentos fiquei apreensiva, senti medo da escola e do professor.

Por outro lado, como dito anteriormente, o caminho para a escola era divertido, assim como tantas outras recordações. A vida, a infância no campo refletem diferentes significados, tínhamos um universo de brincadeiras nos espaços livres e naturais, contudo, na escola como estudante, éramos educados numa pedagogia tradicional e fragmentária, na qual a nossa cultura camponesa estava distante do universo escolar.

Lembro-me de que o tempo de permanência em sala de aula não possibilitava a aprendizagem significativa nem prazerosa, seguia-se um roteiro muito mecânico, sentava-se e calava-se, essa era a ordem (ao comando) do professor. Quando o aluno descumpria regras, era-lhe impetrado castigo – ficar ajoelhado no final da sala por um longo tempo, por vezes, os galhos arrancados das árvores eram

¹ Expressão que os professores usavam para alunos não matriculados regularmente.

usados como instrumento de punição àqueles que conversavam ou se levantavam de suas cadeiras.

O movimento mais intenso que se podia fazer era para transcrever o conteúdo do quadro para o caderno, levantar para o intervalo ou ir embora. Assim, configurava-se a Educação na escola, na qual não se possibilitava espaço para expressão de gestos, de interação com os colegas e de brincadeiras. Os sorrisos eram contidos em sinal de respeito ao professor. Nós éramos reprimidos e a sala de aula consistia-se em um espaço de silêncio quase absoluto. A ludicidade, por sua vez, acontecia nos caminhos para casa, esses momentos eram explorados para as brincadeiras como as ações de subir nas árvores na intenção de apanhar uma fruta, os banhos nos igarapés e as conversas alegres e descompromissadas desenvolviam-se livremente com os colegas.

Na escola, o lúdico acontecia nos horários do intervalo em que brincávamos de “bandeirinha”, “futebol”, “ovo na colher” e tantas outras atividades do universo infantil, por isso, tais momentos eram mais significativos, pois vivíamos o mundo da criança, por meio do brincar. Evidentemente, que não se pode negar a importância do aprendizado adquirido em sala de aula para nossa formação, apesar do método ser tradicional, no qual se protagoniza a fala do professor enquanto o aluno permanece como mero ouvinte.

Para os pais, os professores eram senhores do conhecimento, eram “pessoas estudadas” e a partir dessa ideia, uma parte desses docentes investia-se de total autonomia para tomar as decisões em sala de aula com os alunos, inclusive de castigá-los. Nesse cenário, as crianças viviam a tensão de uma pedagogia escolar rígida, entretanto, era a única alternativa de fuga da vida cansativa na agricultura. Os espaços fora da sala de aula permitiam viver o cotidiano da infância, especialmente as manifestações lúdicas por meio de brincadeira, jogos e brinquedos, mas também apresentavam responsabilidades de adultos no auxílio à família para o sustento da casa, por intermédio do trabalho de cultivo na roça.

Diante dessa realidade, era preciso migrar para a cidade na perspectiva de uma “vida melhor”, assim, faziam-se os discursos dos pais e da sociedade em geral, pois as marcas impressas, no decorrer da história dos camponeses, desdobram-se para uma realidade considerada como inferior no campo. Nesse espaço as possibilidades eram limitadas, principalmente para aqueles que não estudavam e

buscavam manter-se arduamente da agricultura; por um longo período, para os camponeses, o acesso ao conhecimento estava distante do seu território.

De acordo com essa concepção se sustentou a ideia de sair do campo em busca de possibilidades educacionais e profissionais. Desta forma, pude ter acesso à universidade e, posteriormente, ao mercado de trabalho; conseqüentemente, esse processo fez emergir inquietações levantadas na academia e, a atuação profissional permitiu uma reflexão da experiência no modelo de educação tecnicista – que prioriza a técnica pela técnica e a formação cognitiva.

A partir das vivências durante a minha formação acadêmica, tracei novos caminhos para tentar entender a realidade camponesa - em seus vários aspectos (o trato pejorativo, o atraso no desenvolvimento educacional, a figura do aluno sem representar referência para a aprendizagem, essas entre outras questões que permeiam negativamente a vida do sujeito camponês). Ao atuar como professora, constatei o que existia no contexto da fala das pessoas que moram e vivem do campo, pois são percebidos como a parte atrasada ou não desenvolvida na relação campo/cidade.

Seguindo a trajetória acadêmica, enquanto aluna especial do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Oeste do Pará, conheci o professor Dr. Hergos Ritor Froes de Couto, estudioso da Teoria da Corporeidade e referência nessa área no município de Santarém/Pará. O modo peculiar de falar e agir acerca da Educação para o pleno desenvolvimento do aluno, expressando que tal teoria deve justificar a ação e condição de ser e estar no mundo, fez-me refletir sobre a Educação que recebera no campo e sobre as metodologias usadas pelos professores durante as aulas. Constatando então, que a Educação ofertada naquele momento não pressupunha o desenvolvimento para emancipação do aluno.

No mesmo período em que cursava a disciplina como aluna especial do PPGE, coordenava no âmbito profissional, um Programa de Formação Continuada para Professores do Campo. Assim sendo, debater e pesquisar sobre a temática Corporeidade na escola do campo acendeu a possibilidade para novos olhares no que se refere a formação continuada, buscando por meio da corporeidade motivar a ressignificação da prática docente a partir da concepção de sujeito integral. Contudo, fazer mudanças na conjuntura epistemológica requer principalmente a participação das instituições universitárias onde os alunos buscam uma formação profissional.

Reconhecendo a importância da universidade, concorri a vaga no processo seletivo, fui aprovada e consegui me matricular como aluna regular do referido Programa de Pós-graduação, no qual busquei estudar as questões que inquietam a prática docente no território rural de Santarém.

Vale ressaltar mais que um compromisso de pesquisadora, os preceitos aqui discutidos estão entrelaçados com a vida pessoal, nela carrega-se os saberes da infância, uma história com múltiplas portas que me ofereceu diversas passagens para contribuir com minha história, com os sujeitos camponeses e com os pesquisadores dos territórios rurais. Assim, optou-se trilhar o caminho da ciência, respaldando-se nela para contribuir com a realidade camponesa, por acreditar que o campo é um espaço de múltiplos saberes que se inter-relacionam e são infinitos.

Neste trabalho, consubstanciam-se sentimentos e inquietudes, ora pessoal, ora profissional, outrora investigativa. Sentimentos distintos que estão em correlação e motivam o desenvolvimento desta pesquisa, assim, estão intimamente ligados à vida desde criança até a fase adulta enquanto pesquisadora e não dissociada das demais vivências.

A ideia de fazer narrativas no que diz respeito à minha infância, consubstancia-se na relação que há com a questão que se problematiza nesta pesquisa: quais sentidos os professores atribuem ao corpo na prática docente no território rural de Santarém-PA?

MOVIMENTO INTRODUTÓRIO

Aos educadores e educadoras cabe a reflexão de que reavivar as brasas dormentes do objetivo de vida é acima de tudo reconhecer a força propulsora dos sonhos de cada um, portanto, seguir adiante é o maior compromisso na atitude de educar. (COUTO, 2008, p.84).

Em consonância com a problemática de pesquisa exposta anteriormente, este estudo teve como objetivo investigar os sentidos que os professores atribuem ao corpo na prática docente, pelo viés da Corporeidade, em diálogo com a Educação do Campo nos territórios rurais de Santarém-PA².

Dessa forma, inicia-se este tópico fazendo referência à Couto (2008), pois o autor nessa citação traz elementos que contextualizam as ideias discutidas neste trabalho, na qual o professor é o sujeito central da análise, assim, partimos do pressuposto que a prática docente é carregada de múltiplas responsabilidades e sentidos, nela está depositada todo o desempenho de formação educacional do aluno.

Assim, a relação professor/aluno ainda está fortemente marcada pela ideia de ensino aprendizagem com qualidade, advindo da perspectiva da pedagogia tradicional na qual a responsabilidade por tal resultado centrava-se no papel do professor. Contudo, os novos paradigmas educacionais, preconizam que se faz necessário um movimento dialético na relação educador e educando para que a formação escolar traga contribuições para a formação humana.

Nesta conjuntura, há de um lado um modelo tradicional fortalecido pela padronização da educação e de outro, os novos paradigmas que se fundamentam na heterogeneidade, no qual o corpo faz parte também desse processo, pois é por meio dele que as pessoas se inter-relacionam e vivem em coletividade. Esses dois modelos revelam realidades muito distintas que exigem comportamentos e concepções diferentes, mas que se manifestam sempre em torno dos sujeitos professor e aluno.

Freire (2016) reflete a respeito da grande responsabilidade que é ser professor, sua prática é, eminentemente formadora, e o define a maneira como a

² Território do lócus da pesquisa é um município situado no Estado do Pará na Região Norte do Brasil.

realiza. Sua presença em sala de aula é tão significativa que está passivo ao juízo que os alunos fazem dele. Por exemplo, professor autoritário, competente, amoroso, frio, racionalista, cada um deles registra em seus alunos a sua marca. Por isso, sua prática é sempre carregada de múltiplos sentidos, seja para o ensino, seja para aprendizagem.

No modelo tradicional de educação, o papel do professor está centralizado na formação técnica e, neste sentido, os alunos devem assumir uma homogeneização na sala de aula, a fim de garantir “melhores” resultados, os quais são mensurados pela “avaliação tradicional (hegemônica ainda no final do século XX) fundamenta-se nos paradigmas do empirismo. Mas não há como congelar, dissecar, mumificar o aluno, o sujeito, para determinar o que ele sabe, o que ele é”. (BAGGIO; VIEIRA, 2009, p. 81).

A crítica que se faz à educação tradicional é que ela nega por meio da visão linear, a condição complexa dos sujeitos, o corpo não possui significações, suas expressões representam atrapalho para desenvolvimento das aulas e podem levar ao mal estar docente³.

Por isso, os novos paradigmas educacionais buscam evidenciar que os aspectos culturais e sociais são fundamentais na formação humana e a escola tem responsabilidades nesse processo. E quando se fala de seres humanos, deve-se considerar às suas manifestações corporais, já que por meio delas vive-se.

Assim, neste trabalho, buscou-se evidenciar as questões relacionadas ao corpo desde a Antiguidade Grega até o século XXI, pois no decorrer da história humana houve diferentes concepções ligadas a ele. Pensar e defini-lo conceitualmente, significa considerar, necessariamente, cada momento histórico. Logo, para efeitos da pesquisa, aprofundou-se nas questões ligadas ao corpo a partir da sociedade moderna, na qual a racionalidade “produziu um saber fragmentado sobre o corpo, muitas camadas superpostas em forma de discursos variados que tentaram silenciar a sabedoria do corpo e sua linguagem sensível” (NOBREGA, 2010, p. 31).

³ Mal estar docente, refere-se as relações de conflitos e angústias no ofício de ser professor. Ler mais em: KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. Educar, Curitiba, Especial, p. 43-69, 2003. Editora UFPR. P. 43-68.

Diante do ocultamento de sua importância e, considerando os novos paradigmas educacionais deste século, importou-nos estudar cientificamente as questões que delineiam o corpo na educação, em especial na Educação do Campo.

A partir disso, investigaram-se à luz da *Corporeidade e Educação do Campo* os sentidos que se apresentam na fala dos professores que atuam no ensino fundamental das séries iniciais.

A escolha do termo “sentido” embasa-se na conceituação de Vygotsky (1996, p. 125), sendo “um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual [...]. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido [...]”.

Assim, investigar os sentidos que os professores atribuem ao corpo no território rural é uma atividade bastante desafiadora, portanto, apropriamo-nos da Teoria da Corporeidade e da Educação do Campo, enquanto recurso epistemológico para compreender como ocorre a materialização destes sentidos revelados nas falas dos sujeitos. Além disso, a escolha por esta teoria se faz pertinente porque,

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

Portanto, dimensionar a corporeidade no contexto educacional possibilita ao sujeito a construção de sua própria história, fazê-lo vivenciar suas próprias experiências, sua cultura e sua linguagem. O corpo não é apenas uma estrutura orgânica, mas sim a primeira condição de nossa existência e como presença viva não pode ficar inerte diante do mundo, é preciso, então, movimentar-se na intenção de ser autônomo, de gerar seus sentidos, sentimentos, conhecer a si mesmo, a fim conhecer o outro e o ambiente que habita, só assim, pode haver comunicabilidade do eu, com o outro e o mundo.

Acrescenta-se ainda que a comunicação faz parte da nossa condição humana, por meio da qual se produz cultura, e a corporeidade tem como premissa a aprendizagem imprescindível da formação cultural, pois por intermédio desse

processo nos tornamos seres humanos, neste sentido, configura-se a ideia de ser e estar no mundo.

É preciso viver com intencionalidade, pois, quando intencionamos criamos, recriamos, sentimos, pensamos, sorrimos, choramos. Esses, além de outros aspectos da dimensão humana, demonstram que estamos experienciando a vida, se não for assim, seremos meros contempladores dela.

A Corporeidade não se preocupa em estabelecer conceitos ou receitas prontas para os problemas individuais e sociais, ela como uma teoria em construção defende que há, em cada sujeito, a capacidade de descobrir os vários e novos ingredientes que darão sabores para a vida e sua história, ou seja, aqui os sabores são entendidos como sentidos que só existem naquilo que nos é significativo, individual e coletivamente.

Assume-se, portanto, a responsabilidade em gerar novos conhecimentos e questionamentos acerca dessa teoria. Neste estudo, preocupou-se em relacionar a Corporeidade com a Educação do Campo, por entender que os sujeitos que vivem nesses territórios conviveram e convivem com um intenso processo de exploração econômica, isso significa que seus corpos serviam e servem como um instrumento de mão de obra farta e barata no trabalho com a agricultura, pois seus produtos eram e ainda são comercializados sem retorno para o sujeito camponês, uma vez que o agronegócio está ampla expansão na região Norte. Para superar essa visão, reitera-se que a corporeidade exige pensar o corpo como um fenômeno de múltiplos sentidos, reprimindo a docilização⁴ do corpo.

Portanto, é importante observar que o campo vem sofrendo transformações na conjuntura social, cultural, territorial e política, cada vez mais se legitima como território carregado de saberes, ao mesmo tempo em que vive os conflitos para continuar se desenvolvendo. (CALDART, 2011).

Os movimentos sociais passaram a ocasionar mudanças no campo a partir da sua organização política, concebendo-se como sujeitos de direitos, o que os levou a questionar as garantias de condições de dignidade humana. Seguir adiante nessa compreensão é papel fundamental da escola e o professor, o grande

⁴ O termo docilização, neste trabalho, consubstancia-se na abordagem de FOUCAULT (2014), para o qual a “disciplina” tornou-se o principal viés de controle do corpo humano, fazendo-o mais obediente e útil. Essas críticas são tecidas pelo autor em seu livro *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, publicado em 2014.

mediador dessa relação, assim nos inquietou saber que sentidos têm sido atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais.

Vale destacar que os pressupostos que norteiam o uso do termo *prática docente*, neste estudo, estão consubstanciados na concepção de Franco. Para ela:

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. (FRANCO, 2016, p.543).

Neste sentido, Franco (2012) afirma que nem toda prática docente é prática pedagógica⁵, ou seja, a sala de aula constitui o espaço onde acontece o exercício da prática docente e, para haver sentido pedagógico, ela deve ser compreendida na perspectiva de totalidade e intencionalidade.

Esta pesquisa tem como sujeito central o professor, pois sua fala fundamenta o foco da análise. Deste modo, ao desenvolver o estudo se pretendeu contribuir com a construção de conhecimentos e novas inquietações em torno da temática que envolve a relação entre corporeidade e educação com foco na Educação do Campo, considerando a escassez de estudos que correlacionam essas duas realidades.

O lócus desta pesquisa de campo concentra-se no contexto do município de Santarém, localizado na Amazônia, especificamente, em uma comunidade ribeirinha deste município que possui uma distinta e diversificada realidade social e territorial.

O estudo sobre a educação dos sujeitos camponeses, que dependem do campo para viver com dignidade, tem se tornado recorrente nos últimos anos, principalmente a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 1998, na cidade de Luziânia, em Goiás. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Ressalta-se que os resultados de diversos estudos sobre essa temática têm demonstrado que a Educação no espaço rural, fora deixada de lado pelo Estado

⁵ Sobre essa discussão de prática docente e pedagógica cita-se como referências a autora: FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Na discussão da “prática pedagógica compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos e vinculada a concepção de sociedade e educação” (SOUZA, 2016, p. 38) cita-se a referência da autora: SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores* – Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

brasileiro, por um longo tempo, o campo foi excluído do processo de consolidação das diretrizes das políticas educacionais brasileiras. (VILHENA JÚNIOR; MOURÃO, 2012). Nas escolas do campo faltam-lhes condições básicas, como: as estruturais (o transporte escolar, alimentação de qualidade) e as pedagógicas (a contratação de profissionais qualificados, material de pesquisa e didático).

O silenciamento do Estado em relação à assistência da população rural, para a qual os serviços básicos raramente chegam ou quando chegam é de forma precária, ocasionou a separação dolorosa das famílias, pois os filhos dos camponeses, quando completavam determinada idade, deixavam o mundo rural em busca de melhores condições de vida nas cidades. Conseqüentemente, isso implicou uma concepção social de sobreposição do urbano ao rural, configurando que a vida no campo seria de certa forma inferior à da área urbana, aumentando o número de migrantes para as cidades. (VILHENA JÚNIOR; MOURÃO, 2012).

Assim, era de se esperar que houvesse concentração de esforços na melhoria do território urbano e como consequência traria a marginalização, a exclusão e, por fim, a indiferença para com os sujeitos que moram, vivem e insistem em se manter nos territórios rurais brasileiros.

A partir dos anos 90, do século XX, as transformações no mundo e no País, com o debate mundial sobre o fortalecimento de minorias, a superação de exclusões sociais e o avanço na educação em todos os níveis no País e no mundo, contribuíram para que o sujeito do campo percebesse seus direitos educacionais, o que provocou uma nova postura no modo de ser homem e mulher do campo (TAVARES; BORGES, 2012). Isso resultou na reformulação de políticas que vão desde o financiamento à agropecuária, todas voltadas para o território camponês, principalmente por conta do movimento migratório para o meio urbano (VILHENA JÚNIOR; MOURÃO, 2012).

Há de fato mais financiamento, todavia é necessário ponderar que os pequenos agricultores, assentados e outros têm muita dificuldade de acesso porque muitos não possuem a posse (documentação) da terra. Quem consegue acessar os financiamentos públicos são os grandes produtores rurais vinculados ao agronegócio.

Os movimentos sociais populares do campo lutam pelas conquistas de suas terras, o fortalecimento da produção familiar e o direito à vida com dignidade. Neste sentido, a escola do campo, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – Lei nº 9.394/96, responsável por redirecionar o funcionamento da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades, tornou-se espaço com novos caminhos para aprendizagem a partir do reconhecimento da especificidade do campo, o exercício de cidadania para os filhos dos camponeses e de estudos para acadêmicos, pesquisadores e professores, entre outros grupos que reivindicam qualidade de vida no campo. (HAGE; CRUZ, 2015).

Neste sentido, o protagonismo dos movimentos sociais de trabalhadores rurais vem fortalecendo os ideais do direito à educação, forçando o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo. Os Programas conquistados, fruto dessa luta são: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Residência Agrária, Licenciatura em Educação do Campo, entre outras, todas elas resultado de processo de questionamentos e negociações. (TAFAREL; MOLINA, 2012).

Diante da implementação de diversos Programas que visam à melhoria da educação dos sujeitos do campo, torna-se importante verificar, do ponto de vista do professor, se houve melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem que compreenda as especificidades dos territórios rurais.

O estudo de campo centra-se na cidade de Santarém, em uma região de território camponês, tendo as comunidades de Rios e de Planalto, é o lócus de estudo desta pesquisa de mestrado. O município está situado ao norte do Brasil, na microrregião do médio Amazonas Paraense e, localizado na margem direita do rio Tapajós, na confluência com o rio Amazonas. (FURTADO; MACEDO, 2006).

Santarém, como em toda a Amazônia, a população do campo vive uma realidade diferenciada, pela sua localização geográfica (urbano e rural), e pelos aspectos naturais e culturais deste município.

No contexto dessas diferentes localizações rurais, concentram-se as escolas do campo, que visam atender os filhos e filhas dos camponeses após um longo processo de mobilização social, principalmente do MST, para garantir acesso à educação às crianças, jovens e adultos que precisam se desenvolver, assim como seus territórios. Por isso, busca-se fortalecer a formação do professor do campo para o campo, tendo em vista que o docente recebe a formação que Arroyo (2012, p. 361) denomina “protótipo único, genérico de docente”. Ainda de acordo com o autor, esse modelo de formação padrão para a educação básica, é uma das pautas de reivindicação dos movimentos sociais, a fim de superá-la. Pois, eles julgam que

a formação deve acompanhar a diversidade de suas lutas por uma educação do e no campo.

Mesmo com tal contexto, há entre os agentes envolvidos, o professor como um dos atores das mudanças no modo de ser e agir no contexto educacional. Sua fala e sua prática, pautadas no princípio da democracia do acesso ao conhecimento a todo sujeito, são primordiais na construção de sociedades emancipadas e emancipadoras. Há também o aluno, protagonista das mudanças pessoais e coletivas, por isso atividades educacionais devem lançá-los ao exercício pleno da cidadania, fortalecendo valores culturais, econômicos e sociais e o desenvolvimento de si, em todos os sentidos.

Portanto, busca-se discutir a questão da corporeidade, partindo do entendimento que a aprendizagem se dá por meio de manifestações corporais, das aspirações do sujeito, projetando-se no mundo desejado para si.

No caso dos sujeitos do campo, a questão do isolamento de suas dimensões sociais, políticas e culturais, estenderam-se por muitas décadas em nome da produção capitalista, causando problemáticas sociais oriundas desse processo, principalmente no contexto educacional. Por isso, torna-se imprescindível que o olhar esteja voltado para a educação vigente e, sobretudo, como os professores concebem o corpo e o sentido dele em suas práticas docentes. Já que a corporeidade vivida tem que levar o sujeito a ser o autor de sua própria história, de maneira que esta história seja construída por meio de uma educação crítica, autônoma, complexa em que indivíduo, sociedade e espécie estejam conjugados para um mesmo fim, (MORIN, 2011), pois:

Os movimentos do corpo do ser humano trazem consigo a união entre a sensibilidade e inteligibilidade movida por intenções; essa união comunica-se com outros corpos e com o meio, buscando significados, sentidos, na perspectiva da auto-superação. (COUTO, 2008, p. 45).

Advogar acerca da Corporeidade é conceber sua importância na compreensão do sujeito que age, pensa, sente e precisa imprimir suas marcas no processo de construção da sua história, sempre numa inter-relação consigo, com o outro, o ambiente e o mundo, sem esse viés, possivelmente continuará a falar-se em uma educação crítica e emancipatória de forma utópica, caso não possibilite a autonomia dos alunos expressarem suas próprias inquietudes. Assim, este trabalho,

sustentado epistemologicamente na Teoria da Corporeidade em diálogo com a Educação do Campo estrutura-se em:

O primeiro capítulo apresentará o levantamento bibliográfico realizado acerca dos estudos sobre Corporeidade e Educação do Campo no século XXI, nesta seção, apresenta-se inclusive, a projeção temporal desses estudos, bem como o índice por região brasileira.

No segundo capítulo, a base da discussão consistirá na história do corpo, esse período, definido neste estudo, iniciará na Grécia Antiga até as inferências ao corpo na sociedade moderna. Destarte, optou-se realizar esse levantamento histórico, principalmente no campo da filosofia, na intenção de apresentar os sentidos que foram atribuídos ao corpo ao longo de sua história, chegando às novas significações nas quais emerge a corporeidade, inclusive na prática docente.

O terceiro capítulo abordará, de maneira mais particular, o corpo na educação, neste momento procurar-se-á aproximações do corpo-objeto com a educação rural. Uma vez que, ao ressaltar a questão do corpo sem história, enfatiza-se o silenciamento do corpo nas práticas educativas, da mesma maneira, averigua-se quão é desafiador para o docente conceber uno e múltiplo ao mesmo tempo. No âmbito da Educação do Campo, os olhares voltam-se para compreensão de corpo-sujeito, mediador e transformador de sua própria realidade. Ainda nesse mesmo capítulo, há uma abordagem sobre a Educação Ribeirinha campo mais específico desta análise.

O quarto capítulo refere-se ao caminho percorrido no transcorrer da pesquisa de campo, assim como de caracterizar o perfil das professoras pesquisadas e a contextualização do lócus do estudo.

No quinto capítulo apresentar-se-á a análise dos dados, nele estão descritos os sentidos do corpo na prática docente no território rural de Santarém-Pará. O principal foco da análise emergiu dos discursos dos sujeitos, que são professoras que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola localizada em uma comunidade ribeirinha deste município.

Nas considerações finais procurar-se-á argumentar a importância de olhar o sujeito para além do corpo biológico sentado em sala de aula. Por meio dessa corporeidade, torna-se viável a formação do ser humano como sujeito de direito, crítico e autônomo. Neste sentido, para os docentes do campo educar homens e

mulheres emancipados, torna-se fundamental, estimular a vivência da corporeidade em cada um.

1 - CENÁRIOS SOBRE ESTUDOS ACERCA DA CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SÉCULO XXI

Este capítulo compõe-se da apresentação de pesquisa realizadas na área da corporeidade com a Educação do Campo. A partir deste levantamento, verificou-se que o estudo e a problematização acerca do corpo na sociedade surgiram a partir do século XX, assim, tem-se buscado por meio das publicações de artigos, debates e realizações de pesquisas científicas a materialização de novas concepções da participação do corpo na formação humana, como bem afirma Nóbrega,

A partir do século XX, anuncia-se, de modo intenso, uma agenda de pesquisa sobre o corpo: o corpo como condição humana, as formas do corpo, as políticas do corpo, a estética, as técnicas corporais, entre outras temáticas. O corpo, desde então, circula entre permissões e proibições, regras, controle, normas que o configuram em diferentes abordagens científicas, pedagógicas, artísticas, filosóficas. (NÓBREGA, 2010, p. 35).

No âmbito educacional pode dizer que,

O fato de existir pouca produção sobre corporeidade, na área da educação, não significa que os diversos sujeitos e saberes sistematizados consigam deixar “de fora” os corpos dos alunos e alunas – pois o corpo é sempre educado, nas mais diferentes instituições e momentos sociais. Afinal, os conhecimentos e os modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e mulheres, através das relações, por meio de “coordenações consensuais de condutas”. (CARVALHO, 2012, p. 104).

Apoiando-se na concepção que o corpo precisa ser educado, a discussão em torno da corporeidade, traçada neste trabalho, emerge da ideia que a escola precisa conceber no seu processo educacional a condição corporal do aluno, um corpo aprendente, que traz em si uma gama de conhecimentos, do mesmo modo, que o corpo está aberto a novos aprendizados.

Esse levantamento foi realizado por meio da consulta em vários sites, iniciando pela “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, em que se identificou onde haviam sido feitos estudos nessa área. Além deste, outros sites foram consultados, a saber: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) na seção de periódicos; SCIELO (*Scientific Library Eletronic On-line*); Google Acadêmico; UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba); Revista on-line da Universidade Federal do Mato Grosso; site da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e outros. Utilizaram-se palavras chaves: Corporeidade, Corporeidade e educação do Campo; Corporeidade na prática docente e

Corporeidade nas séries iniciais do ensino fundamental. Após essa busca chegou-se aos seguintes quadros:

Quadro 1: Estudos de teses realizados sobre corpo e corporeidade de 2007 – 2016.

Nº	TESE		
	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR E ANO
1	Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem.	Esta tese visa estudar as possibilidades corporais de expressões da inteligência humana, indo além da mensuração da inteligência nas expressões verbais e lógicas.	ZYLBERBERG (2007) Após a pesquisa na escola, viu-se a necessidade de ampliar a percepção dos professores para detectarem outros sinais de expressão da inteligência e, principalmente, para abaixarem um forte ruído: as dificuldades de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 2: Estudos de dissertações realizados sobre corpo e corporeidade de 2007 – 2016.

Nº	DISSERTAÇÃO		
	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR/ANO/CONCLUSÕES
1	Educação e Corporeidade: conflito e prazer no cotidiano dos professores.	Estudar a corporeidade do professor como educador em sua significação humana, portador de um corpo no qual a dor e o prazer fundamentam sua experiência enquanto sujeito.	MORAES (2007) As conclusões confirmam que a corporeidade traz em si todas as demandas que envolvem a vivência do professor, que a imagem que ele tem de si mesmo reflete, em suas ações educativas, o prazer e o conflito vivenciados pelo professor educador no cotidiano escolar, reflete também suas busca, inquietações e desejos.
2	Acolhendo a Corporeidade: o sentido do corpo para as crianças de um abrigo institucional do município de Belém	A dissertação trata do sentido de corpo para as crianças acolhidas em um abrigo.	AZEVEDO (2010) O sentido de educação do abrigo não estimula a individualidade e a autonomia, é incapaz de satisfazer demandas afetivas, emocionais e sociais.
3	Considerações sobre a corporeidade e leitura de mundo na formação escolar	Apresentar sentidos e significados da corporeidade e da motricidade para a aquisição da leitura durante a formação de leitores.	BRAZ (2012) Conclui-se considerando ser preciso que, durante os processos de ensino e aprendizagem de leituras, sejam consideradas a corporeidade e motricidade humana.

4	O brincar- e - se movimentar e a imaginação da criança	Descrever como a imaginação da criança é importante no brincar-e-se-movimentar, e como os fundamentos teóricos da Fenomenologia podem auxiliar na sua compreensão.	SIMON (2013) [...] focamos no que é primordial, nos elementos primários que nos levam a ser humanos – a consciência, o outro, a arte, a natureza e a vida.
5	Corporeidade e educação integral o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de tempo integral de governador Valadares	Analisar a concepção de corpo dos educadores que habitam uma experiência de Escola em Tempo Integral de Governador Valadares – MG.	SILVA (2014) Conclui-se que as pessoas entrevistadas têm uma visão de corpo balizada pelo paradigma social vigente. Assim, o ser humano passa a ser fragmentado entre corpo/mente num dualismo pautado principalmente no paradigma cartesiano, determinando inclusive espaços específicos para o trabalho com essas duas dimensões.
6	Educação e sensibilidade: o brincar e o se-movimentar da criança pequena na escola	Investigar acerca das maneiras como o <i>brincar</i> e o <i>se-movimentar</i> são proporcionados no espaço escolar e como eles contribuem para a educação da sensibilidade da criança pequena.	SURDI (2014) [...] nas escolas investigadas, o incentivo à construção de situações que possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade recebe pouca importância [...]
7	O professor e seu corpo: os ossos do ofício. Reflexos da prática pedagógica	Tecer as relações entre os sujeitos e sua corporeidade, refletindo-se sobre a possibilidade de que trabalhá-la pode contribuir para desenvolver e estimular a capacidade resiliente docente, favorecendo seu desenvolvimento e melhores condições para lidar com as adversidades com que se deparam.	ANACLETO (2015) Com o estudo, pode-se constatar que os profissionais têm dificuldade de se reconhecerem como seres integrais e isso tem dificultado uma maior resiliência, visto que esta e corporeidade têm ligação direta.
8	A corporeidade como possibilidades de desvelar um processo de aprendizagem.	Desvelar um processo de aprendizagem que considera a corporeidade do corpo inteiro, a partir da História de Vida da professora doutora Tatiana Passos Zylberberg, atualmente docente da Universidade Federal do Ceará (UFC)	BEZERRA (2015) Deseja-se que tenhamos outros olhares para a Educação, que considere o corpo e que seja de múltiplas possibilidades.
9	Corporeidade e dança: reflexões para o ensino.	Investigar como são as práticas dos professores de dança dos ambientes não-formais de ensino da cidade de Uberaba, a fim de identificar se essas formas de ensinar tratavam o corpo como possibilidade de sensibilização do ser humano imbricados pelo paradigma da corporeidade.	FERREIRA (2015) As concepções dos professores sobre o ensino da dança e suas interfaces com a corporeidade mostraram que eles estão interessados em alicerçar sua prática em aprendizagens significativas e que seus propósitos estão engajados na experiência de buscar a sensibilidade de se entregar às técnicas de expressão do movimento.

10	O corpo entre o riso e o choro na classe hospitalar.	Analisar a percepção do professor em relação ao corpo da criança hospitalizada e verificar como ele considera o corpo em seu trabalho.	RODRIGUES (2016) A partir da observação foi possível verificar que os docentes da classe hospitalar consideram o corpo do aluno pautado no modelo tradicionalista de ensino-aprendizagem.
11	O corpo no ensino superior: um estudo com os professores do curso de licenciatura em Educação Física.	Investigar, no discurso dos professores que atuam na docência dos cursos de licenciatura em Educação Física da região sul do estado de Goiás, a percepção que têm de corpo.	FRANCO (2016) [...] foi possível identificar nos discursos dos professores concepções que aludem a uma visão de corpo que se aproxima de uma compreensão existencial.
12	O corpo/corporeidade na Educação de tempo integral - ciclo I.	Analisar a percepção de corpo dos professores atuantes no Ensino Fundamental I em Escolas de Tempo Integral do município de Franca/SP	MAGRIN (2016) A supremacia da mente sobre o corpo está presente na prática profissional das professoras, atentando-se apenas ao trato da cabeça em suas salas de aula, deixando o corpo sob responsabilidade do profissional da quadra, o professor de Educação Física.
13	Corporeidade e currículo da Educação infantil: um estudo numa escola do campo.	Compreender como a corporeidade das crianças, produzida/significada pela cultura escolar, é tratada no currículo da Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes, localizada no Distrito Rural de Itamotinga, Município de Juazeiro (BA)	SILVA (2016) Os resultados evidenciam uma desvalorização da corporeidade bem como, um distanciamento da realidade social, natural e cultural das crianças. As práticas acabam reproduzindo um currículo tradicional, linear e descontextualizado com o Campo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 3: Artigos publicados sobre corpo e corporeidade de 2005 – 2016

Nº	ARTIGOS		
	TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR E ANO
1	Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo	O texto aborda elementos do projeto Iluminista e sua influência na educação do corpo, notadamente os aspectos da civilidade e a cultura do corpo no ideário da pedagogia moderna, considerando a perspectiva da instrumentalidade. Além de Apontar para possíveis caminhos das relações entre corpo e educação na contemporaneidade, com base em uma fenomenologia do corpo e sua relação com os processos cognitivos.	NOBREGA (2005)

2	Corpo. Percepção e conhecimento em Merleau – Ponty	Este artigo, fruto de um estudo teórico sobre a fenomenologia de Merleau-Ponty, tem como objetivo apresentar essa revisão conceitual sobre a percepção, o diálogo com a arte e a ciência, configurando noções e conceitos em torno de uma fenomenologia do conhecimento.	NOBREGA (2008)
3	Merleau - Ponty: o corpo como obra de arte e a inexatidão da verdade	Propor uma reflexão sobre o corpo através de um exercício do olhar, com base na fenomenologia de Merleau-Ponty, sua filosofia do corpo, seus ensaios estéticos e em imagens de Cézanne e de Matisse. No segundo momento procura-se estabelecer relações entre a fenomenologia do corpo e a educação não como saber absoluto, mas tendo como horizonte a inexatidão da verdade, princípio colhido das reflexões de Matisse sobre sua pintura e da filosofia de Merleau-Ponty.	NOBREGA (2008)
4	A corporeidade tênue e intensa no cotidiano escolar	Dialogar com as experiências de aprendizagens em diferentes cotidianos escolares da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.	BERTI (2011)
5	Merleau - Ponty: movimentos do corpo e do Pensamento	O artigo caracteriza-se como um pequeno ensaio em torno dos movimentos do pensamento sobre o corpo na obra do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty.	NOBREGA (2011)
6	Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau – Ponty	Realizar um diálogo entre as contribuições de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty, no que diz respeito às reflexões elaboradas por ambos sobre o corpo e a corporeidade.	DOALIO; RIGONI; ROBLE (2012)
7	Corpo e natureza em Merleau – Ponty	O artigo apresenta a noção de corpo nos cursos sobre a natureza que Merleau-Ponty ministrou no Collège de France entre os anos de 1956 e 1960.	NOBREGA (2014)
8	A emersão do corpo vivo através da consciência: uma ecologização do corpo	O texto discute que na imersão, o corpo vivo invade inteiramente a sensibilidade sem que o sujeito consiga ser extraído pela reflexão: a intensidade é tão forte que ela transborda os quadros estesiológicos habituais, emergindo na consciência do corpo vivido.	NOBREGA (2014)
9	Movimentos do pensamento: cenários da filosofia do corpo no Brasil	Apresentar um panorama geral dos estudos de Filosofia do Corpo no Brasil.	NÓBREGA, SILVA & LIMA NETO (2015)
10	Paradigmas na formação de professores no campo: metodologias diferenciadas e percepções no processo da corporeidade	São objetivos deste trabalho: compreender algumas práticas pedagógicas e outras diferenciadas da formação acadêmica dos professores que são assentados ou filhos de assentados; e perceber sua corporeidade na prática pedagógica.	RODRIGUES (2015)

11	O corpo e o professor de tempo integral	Identificar no discurso de professores atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Tempo Integral do município de Uberaba/MG, as concepções de corpo/corporeidade.	MAGRIN; CINTRA; MOREIRA (2016)
12	O sentido de corpo nos discursos de docentes do ensino superior	Analisar o sentido de corpo/corporeidade nos discursos de docentes do ensino superior das áreas de Educação Física, Pedagogia e Ciências Biológicas. Participaram da pesquisa cinco docentes de cada área do conhecimento.	CINTRA; MAGRIN; MOREIRA (2016)
13	O corpo na escola: qual o seu papel?	Desvelar aspectos relacionados aos significados do corpo ao longo da história da humanidade, bem como a importância da corporeidade e da motricidade no processo educativo partindo de alguns questionamentos: Como era a visão de corpo nos séculos passados? Como é na atualidade? A prática educativa na escola hoje confere quais significados ao corpo? Estes estão permeados pelos valores da concepção de objeto ou de sujeito?	RIOS; MOREIRA (2016)
14	Corpo e jogo na escola: algumas reflexões	Analisar a importância de uma educação em que em direção a corpos no fazer pedagógico, bem como as contribuições do jogo para o processo educacional.	CAMPOS; MOREIRA (2016)
15	Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral	Este artigo, de cunho bibliográfico, tem como propósito contribuir com esse debate ao buscar, na proposição de corporeidade proposta por Merleau-Ponty, elementos para analisar a concepção de corpo presente nos movimentos de educação integral no país e no Programa Mais Educação.	SILVA et.al (2016)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Com base nos dois quadros acima, observa-se que a maioria dos estudos e debates está nas publicações de artigos (15), em segundo o número de dissertações com (13) treze pesquisas realizadas e (1) uma tese.

Outro dado interessante a ser destacado refere-se à *Corporeidade e Educação do Campo*. Ao realizar o recorte temporal para delimitação da pesquisa bibliográfica, acerca das produções científicas realizadas, houve necessidade de ampliar esse tempo para o período de 2005 a 2016, pela dificuldade que se apresentou para encontrar literaturas científicas a respeito dos dois temas, neste sentido, constatou-se (2) trabalhos, sendo uma dissertação de Silva (2016), intitulada: *Corporeidade e currículo da Educação infantil: um estudo numa escola do campo*, a autora traçou como objetivo:

Compreender como a corporeidade das crianças, produzida/significada pela cultura escolar, é tratada no currículo da Escola Municipal de Educação Infantil Bom Jesus dos Navegantes, localizada no Distrito Rural de Itamotinga, Município de Juazeiro (BA). (SILVA, 2016, p. 5).

Enfatizou-se, no excerto acima, o enfoque metodológico baseado em uma abordagem fenomenológica e fazendo uso de pesquisa participante de cunho qualitativo, na qual teve como dispositivos de pesquisa análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações participantes. Foram sujeitos da pesquisa, as crianças na unidade supracitada, além de professores, de gestores pedagógicos da unidade escolar e das técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. De posse dos elementos analisados, os resultados constatados pela pesquisadora evidenciam a desvalorização da corporeidade, somando-se ao distanciamento da realidade social, natural e cultural das crianças que residem no campo.

De tal modo, as práticas acabam reproduzindo um currículo tradicional, linear e descontextualizado com o campo, local onde essas crianças constituem suas personalidades. Por outro lado, a autora verificou também que as experiências comunicadas pela corporeidade das crianças contribuem para fluidez do “Currículo em movimento”. Essas percepções foram reveladas com as crianças numa inter-relação entre os conhecimentos universais e os conhecimentos locais. Assim, verifica-se que as crianças quando determinam suas práticas de modo autônomas, as fazem pela sua corporeidade.

Neste sentido, justifica-se a importância de conceber nas práticas docentes as manifestações culturais dos alunos, pois elas são carregadas de sentidos e significados para quem as vive. Da mesma maneira, são elementos fundamentais na formação do sujeito integral, ao descontextualizá-las do processo educativo, afirma-se que a realidade que ele vive não o é necessária.

Nesta perspectiva, se algo não é imprescindível para a vida, não lhe acrescenta. Essa visão é densamente marcada pela escola tradicional, compreendendo ser importante aquilo que ela determina e, na maioria das vezes, o conteúdo do livro didático era primordial.

Para os sujeitos camponeses a realidade deles estava distante destes conteúdos, além disso, a concepção de vida no campo era considerada como lugar do retrocesso. “Um elemento que contribui fortemente para a desconstrução da identidade dos povos do campo é o fato de ele ser considerado o lugar do atrasado, mal educado, ignorante, entre outros adjetivos pejorativos”. (OLIVEIRA, 2016, p.111).

Outro trabalho identificado trata-se de (1) um artigo intitulado: *Paradigmas na formação de professores no campo: metodologias diferenciadas e percepções no processo da corporeidade*, autoria de Rodrigues (2015, p.1), o trabalho teve a pretensão de, “compreender algumas práticas pedagógicas e outras diferenciadas da formação acadêmica dos professores que são assentados ou filhos de assentados; e perceber sua corporeidade na prática pedagógica”, o estudo, refere-se à experiência da autora como professora das disciplinas de Língua Portuguesa, no Assentamento Nova Vida -Upanema/RN, e de Estágio Supervisionado no Projeto Pedagogia da Terra, promovido pela Universidade do Estado Rio Grande do Norte – UERN -, e no curso de Pedagogia nos assentamentos Oziel Alves, Boa Fé e Jurema/RN. A autora reflete que há necessidade de olhar o campo do ponto de vista dos paradigmas educacionais, respeitando a sua cultura e identidade, seja no espaço social ou educacional.

Os quadros anteriores possibilitaram-nos quantificar duas informações pertinentes, as quais são: quantidade de pesquisas realizadas por região e a progressão delas no período de 2005 – 2016, conforme descritas no quadro 3 e o gráfico 1:

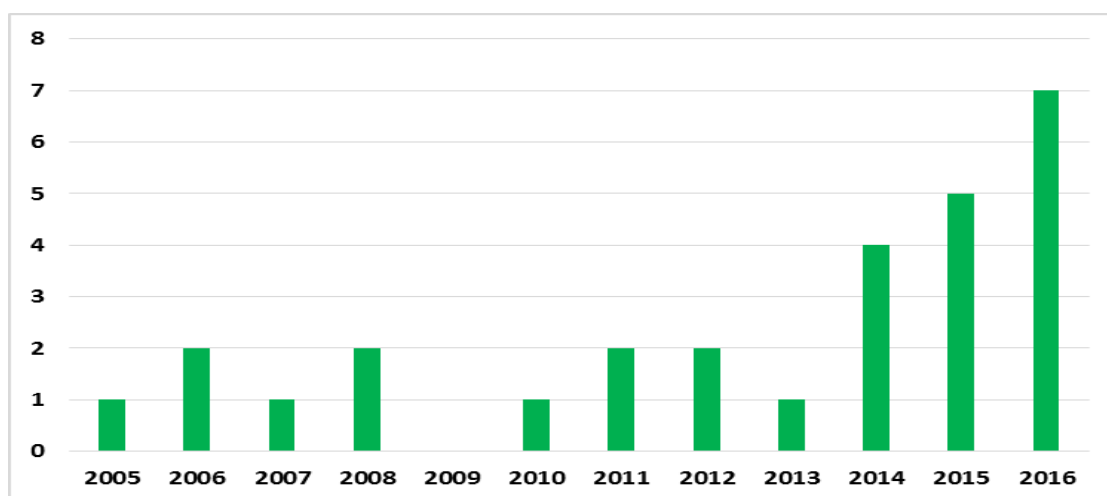
Quadro 4: Estudos realizados por região

REGIÃO	NÚMERO DE ESTUDOS
Centro-Oeste	0
Norte	1
Sul	5
Nordeste	6
Sudeste	17

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

No quadro 3, apura-se que o maior índice de pesquisas na área da corporeidade, concentra-se na região Sudeste. Para a região Norte há apenas uma pesquisa de mestrado realizada, cujo tema é: *Acolhendo a Corporeidade: o sentido do corpo para as crianças de um abrigo institucional do município de Belém*, autoria de (AZEVEDO, 2010) e orientada por Wagner Wey Moreira. Assim, optou-se também por realizar um gráfico com demonstração cronológica do recorte temporal deste estudo, chegando-se ao resultado abaixo:

Gráfico 1: Progressão de pesquisas e publicações realizadas sobre Corporeidade.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Diante dos dados do gráfico acima, percebe-se que no período de 2005 a 2013 o número de estudos e pesquisas apresenta uma tímida oscilação, havendo um significativo crescimento a partir de 2014 até 2016. Já nos anos de 2005 e 2006 houve apenas publicação de artigos. Isso indica que trabalhos acadêmicos acerca da Corporeidade estão ganhando maior espaço nesse universo de formação humana integral, o que representa um avanço, pois “[...] já não é admissível que o Homem do mundo que nos espera possa retroceder na caminhada e ignorar a importância das ciências que estudam o corpo e [...] a sua intencionalidade operante” (ROSÁRIO, 2001, p.163). Diante dessas premissas, espera-se uma concepção de um novo sujeito, podendo viver a sua corporeidade numa educação mais humana⁶.

Todos os trabalhos publicados e acima assinalados nos ajudam compreender que a corporeidade constitui importante viés de formação integral do ser humano, bem como verificou que das pesquisas realizadas, há no interior das instituições e nas práticas docentes, o silenciamento do corpo e o distanciamento da realidade sociocultural dos educandos. O silenciamento se caracteriza pela negação de fatores que Gonçalves (2012) diz ser fundamental para ser considerado quando

⁶ Ao usar do termo “educação mais humana” pretende-se reafirmar a importância da educação para o desenvolvimento integral do sujeito e não apenas do desenvolvimento cognitivo.

se fala de significado do movimento corporal, são eles: o corpo sente, expressa, comunica, cria e significa.

Outro aspecto analisado nesses estudos refere-se à corporeidade que está presente nas práticas educativas no ensino da dança, na qual o corpo sugere internacionalidades dos movimentos, a expressão gestual é o meio para transmissão dos sentidos da música. A intencionalidade da música se faz na expressividade da dança que, requer a presença integral do corpo.

Como o objetivo desta pesquisa investiga os sentidos que os professores atribuem ao corpo na prática docente pelo viés da Corporeidade em diálogo com a Educação do Campo nos territórios rurais de Santarém-PA, entendeu-se que estamos contribuindo para a superação da transgressão do corpo na educação escolar, ao mesmo tempo, potencializamos estudos na Região Norte, como destaca o quadro 3, com base nos bancos de dados dos repositórios consultados, uma vez que até o ano de 2016 há apenas uma pesquisa com essa temática.

Sobre a especificidade camponesa, no entendimento dos pesquisadores, o campo é formado e está em formação por múltiplos saberes culturais. Todas essas questões estão problematizadas e aprofundadas nesta pesquisa.

2 - OLHARES A RESPEITO DO CORPO NA HISTÓRIA

Cansei-me de ouvir dizer: “Este é meu corpo”, “Meu corpo está cansado”, “Meu corpo está doente”. Os corpos adoecem, mas seus donos, não. Os corpos sofrem, padecem das mais humilhantes misérias, mas seus donos, não. As mães do Terceiro Mundo cansam seus braços de carregar filhos doentes e mortos, mas, quando eles morrem, foram apenas seus corpos que morreram. [...] Seria diferente dizer “Eu, o corpo” ...sentir-se corpo muda tudo. Faz com que as pessoas tomem novas atitudes diante da vida. (FREIRE, 1991, p. 52).

Seguindo o pensamento de Freire, estudar as questões que estão relacionadas ao corpo é um desafio, principalmente, quando se trata de um tema permeado pelo silenciamento e, na mesma proporção, carregado de conflitos ao longo da história da humanidade. Contudo, como afirma Merleau-Ponty (2011), o corpo pode ser comparado à obra de arte, e como obra de arte carrega na sua essência um fenômeno que só quem o vive pode compreendê-lo.

De acordo com Gonçalves (2012), estudos sobre a História da Cultura e da Antropologia Cultural discutem a respeito do corpo, revelando que no decorrer do desenvolvimento social houve grandes mudanças na forma de comportar-se corporalmente. Essas transformações começaram nas sociedades primitivas até às mais modernas, ocasionando novas maneiras de relacionar-se com o próprio corpo.

Assim, é pertinente observar que nas sociedades estruturalmente mais simples⁷, o homem utilizava-se mais dos sentidos do corpo por uma questão de sobrevivência, por isso, a agilidade de seus movimentos e a rapidez de suas reações corporais eram tão necessárias em suas atividades diárias. O homem primitivo dependia exclusivamente da sua relação com a natureza, por intermédio dela conseguia meios para sua manutenção e do seu grupo, conseqüentemente, para isso dependia tanto da percepção sensível quanto da ação do seu corpo. Essas habilidades eram utilizadas em atividades como a caça e a pesca. Desta forma, o homem primitivo, criava seus próprios modos de harmonizar-se com a natureza, da qual extraía seus recursos, como também para comunicar-se entre seus pares. (GONÇALVES, 2012).

⁷ Gonçalves (2012), quando se utiliza do termo “sociedades estruturalmente mais simples”, está referindo-se ao povo primitivo, que inventava maneiras primárias de sobrevivência.

Nos preceitos da autora, a expressividade e espontaneidade corporal vão se modificando, à medida que a sociedade vai ficando mais estruturada⁸, por meio do processo de modernização que, se instalou a divisão do trabalho para a expansão capitalista, esse processo fortalece a ideia de padronização e instrumentalização⁹ dos movimentos corporais.

Contudo, fazer inferências sobre os aspectos relacionados ao homem e sua corporeidade na atual sociedade requer, necessariamente, um resgate histórico das diferentes abordagens do corpo ao longo dos movimentos filosóficos, pois a problemática acerca do homem sempre foi alvo do pensamento de filósofos de diferentes épocas. As reflexões desses pensadores a respeito da compreensão de homem e de seu mundo oscilaram sempre em dois polos: corpo e alma, conhecimento sensível e inteligível, mundo da matéria e do espírito.

Assim, “a cisão entre esses mundos surgiu quando o pensamento filosófico, na Antiguidade Grega, atingiu sua maturidade, [...] quando o homem deixou de preocupar-se [...] com o universo físico para problematizar sua própria realidade”. (GONÇALVES, 2012, p.42).

Para Gallo (2006) a história do corpo é uma constante na filosofia desde suas origens. Entre os gregos, este tema figura uma relação distinta, isso contribuiu para subsidiar a atual visão acerca do corpo e sua vivência, o concebiam de maneira ampla, sendo *Soma* (corpo) e *psique* (alma), o *pneuma* (sopro) que animaria e daria vida ao corpo. Ao mesmo tempo em que percebiam esses polos como realidades distintas, não as viam isoladamente, mas como aspectos que se complementavam.

Nessa perspectiva, o filósofo Aristóteles (384-322 a. C), filho de médico veterinário e considerado fundador do que mais tarde se chamaria biologia (SANT’ANNA, 2001), criador da teoria do *hilemorfismo* (assegurava que forma e conteúdo não poderiam ser assumidos separadamente, pois havia correlação entre ambos), dito de outro modo, defendia que o corpo era uma extensão, uma realidade física limitada, não havia, portanto, uma sobreposição entre *soma* e *psique* e vice-

⁸ Ao referir-se “sociedade mais estruturada” a autora quer afirmar as condições da sociedade moderna, diferente da sociedade primitiva.

⁹ A autora critica a instrumentalização do corpo, como ferramenta do mercado com único interesse da exploração capitalista. “A formalização e a instrumentalização dos movimentos corporais, que se reflete nos movimentos do dia a dia e nas técnicas de trabalho, aparece também nos movimentos desportista” (GONÇALVES, 2012, p. 29). Para os sujeitos do campo, esse trato para fins capitalista permeou por muito tempo em relação a população urbana, conforme está elucidado no tópico da Educação Rural.

versa, por mais distintas que estas fossem não concordava que houvesse separação entre eles dentro de uma mesma realidade (GALLO, 2006). Aristóteles defendia que “qualquer movimento físico, é feito pelo corpo, mas possibilitado pela ação da alma; da mesma maneira, o pensamento é faculdade da alma, mas só pensamos porque somos corpóreos”, trazendo assim, aproximações de “corpo ativo” que fecunda o dinamismo da vida. (GALLO, 2006, p. 12).

Vale ressaltar que Aristóteles, um dos mais importantes filósofos na época grega, manifesta em sua obra *A política*, a preocupação com a geração das crianças, trazendo “desde recomendações de que as mulheres, durante a gravidez, não devem ficar na ociosidade, mas se alimentar bem e exercitar o corpo, [...] até as prescrições sobre o que deve e não deve ser ensinado às crianças”. (GALLO, 2006, p. 13).

Na visão aristotélica a alma é a forma do corpo, o seu princípio dinâmico, portanto, está ancorada a ele, sendo composto de alma e matéria. Pode-se suspeitar que a alma se oponha muito mais à matéria do que ao corpo. Contudo, a matéria não existe sem a forma e, esta por sua vez, não existe em estado puro. (SANT'ANNA, 2001).

Para Sócrates (século V a. C), o homem e sua subjetividade tornou-se alvo de questionamentos filosóficos, proclama a razão do homem como forma de transcendência das condições exteriores, único viés de encontrar o verdadeiro sentido das coisas, que orienta a ação moral. Tal pensador teve como discípulo o célebre filósofo Platão (séculos V e IV a. C), que instaura nessa concepção, a ruptura entre o mundo sensível (concreto, finito e transitório) e o inteligível (este se configura como o mundo ideal, eterno e imutável). Na visão dele, o corpo, por sua vez, fadado ilusões seria a contaminação da pureza racional da alma, por meio das paixões e inclinações. Fazendo-se uma analogia entre os dois principais pensadores da filosofia grega antiga, pode-se afirmar que Aristóteles discorda de Platão, ao considerar que o corpo não é cárcere da alma. (GONÇALVES, 2012).

Contextualizando o período medieval, de onde surge a visão dirigida ao corpo como sede do pecado, das impurezas da alma, observa-se que as concepções de homem e universos são totalmente distantes daquelas proferidas pelos filósofos, uma vez que há aqui uma subjugação do corpo pelo cristianismo dominante.

De acordo com Gonçalves (2012), Santo Agostinho (séculos IV e V) um filósofo que se preocupou em aperfeiçoar o pensamento do filósofo Platão aos ideais da Igreja Católica, ao referir-se à natureza humana, concebe o homem como substância dualista: da alma e a do corpo. Sendo que a alma ocuparia uma posição superior em relação ao corpo, esta possibilitaria todas as funções ativas em relação a ele. Neste aspecto, traz como reflexão que o homem adquire conhecimento pelo poder de sua razão; contudo, só é racional, porque é participante da luz divina, e ela constitui o fundamento e a possibilidade da verdade. Por meio dela, estende-se não somente à problemática do conhecimento, mas toda atividade humana. Santo Agostinho inaugura no pensamento filosófico, a ideia de alma como interioridade, diferentemente do pensamento grego, pois, o Eu era apenas um ser social, para eles, a alma significava algo exterior que explicava o movimento e mudança.

Ao dar supremacia à alma, fica evidente em Santo Agostinho o menosprezo pelo corpóreo, pelas coisas materiais e terrenas. Para ele “o cristão buscava o encontro com Deus transcendente, e isso somente seria possível na solidão da alma”. (GONÇALVES, 2012, p. 45).

Na época moderna, o filósofo Descartes, principal representante da corrente racionalista, defendia a ideia cartesiana de corpo, na qual há a supremacia da mente em relação ao corpo, gerando em torno deste último a incapacidade de se mover, sentir e pensar por si (GALLO, 2006). O pensador francês atribui à mente o centro e o suporte de toda realidade, por outro lado, faz surgir uma nova perspectiva no pensamento filosófico moderno, a descoberta da subjetividade, da consciência, do eu, embora esse Eu, na visão do filósofo, seja apenas um Eu pensante, incutindo a fragmentação do homem e a submissão do corpo. (GONÇALVES, 2012). Assim, Descartes elucida seu conceito de corpo, sendo:

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

Conforme se verifica em Gallo (2006), o dualismo que se apresenta do corpo esgota em si qualquer possibilidade de haver uma essência própria de corpo ativo¹⁰. Advogava-se que qualquer manifestação da matéria só é possível porque é guiada pela interferência da alma. Esse entendimento de ser humano fragmentado permeou para os diversos campos das ciências, pois a mente tornara-se uma realidade hegemônica.

Contudo, é inegável a contribuição de Descartes para as pesquisas científicas relacionadas ao corpo, uma vez que a ênfase dada por ele ao intelectualismo fez emergir a necessidade de problematização do corpo como uma questão ontológica e epistemológica que está para além da condição biológica e na superação da visão de corpo-objeto. [...] “Atribuo ao pensamento de Descartes não a condição de vilão do corpo e instaurador exclusivo do racionalismo, mas a condição de criar, entre outras coisas, novas possibilidades de conhecimento do corpo [...]”. (NÓBREGA, 2010, p. 49). Merleau-Ponty reconhece a importância do pensamento cartesiano, sem deixar de esboçar críticas incisivas no que se refere a compreensão dada ao corpo neste modelo de pensamento:

No que diz respeito ao corpo, e mesmo o corpo de outrem, precisamos aprender a distingui-lo do objetivo tal como os livros de fisiologia o descrevem. Não é este corpo que pode ser habitado por uma consciência. Precisamos recuperar, nos corpos visíveis, os comportamentos que neles se esboçam, que fazem ali sua aparição, mas que não estão realmente contidos neles. Nunca se fará compreender como a significação e a intencionalidade poderiam habitar edifícios de moléculas ou aglomerados de células, e é nisso que o cartesianismo tem razão. Mas também não se trata de um empobrecimento tão absurdo. Trata-se apenas de reconhecer que o corpo, enquanto edifício químico ou reunião de tecidos é formado por empobrecimento a partir de um fenômeno primordial do corpo-para-nós, do corpo da experiência humana ou do corpo percebido, que o pensamento objetivo investe, mas do qual ele precisa postular a análise acabada. (MERLEAU-PONTY, 2011, p.470).

Ao trazer essas discussões para um debate contemporâneo, Foucault, filósofo do século XX, procurou em suas investigações, demonstrar as transgressões ocasionadas no modo de ser e tratar o corpo no decorrer da história, no qual revela

¹⁰ O conceito de corpo ativo [...] é da corporeidade vivida, em que o ser pensa o mundo, o outro e a si mesmo na tentativa de conceber essas relações, na tentativa de reaprender a ver a vida e o mundo. O corpo ativo, que é vida, busca ver os seres que se mostram, pois estes estão escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. O corpo ativo busca, em sua existencialidade, olhar os objetos, sabendo que isso demanda habitá-los e assim aprender ou incorporar as coisas nas mais diversas perspectivas. (MOREIRA et.al, 2006, p. 139)

o disciplinamento do corpo, mantendo-o sobre constante controle, com subordinação arraigada nas mais diversas estruturas sociais, deixando-o sempre alienado aos interesses de cada contexto político, econômico e social vigente. (GALLO 2006).

2.1 - Corporeidade: novas significações ao corpo

Ressalta-se neste subitem às novas significações ao corpo, pois considerá-lo como possibilidade de múltiplas vivências, que se relaciona consigo e com o mundo é o que define a corporeidade, podendo ser vivenciada ou não. Essa potencialidade existe em cada sujeito e faz parte da história do corpo. Ao optar por destacá-la do capítulo 2, a intenção não foi negar sua história enquanto corpo, mas de elucidar que a partir do século XX, o corpo passa a ser problematizado pelas universidades numa nova compreensão da Filosofia do corpo, de acordo com Gonçalves (2012), o pensamento de Merleau-Ponty anuncia novos sentidos para a concepção do corpo. Este por sua vez é compreendido como forma de vida humana, ao mesmo tempo, o filósofo condena a hegemonia do inteligível estabelecida nas arguições de Descartes, assim sendo, para a autora a problemática da corporeidade, até então, nunca havia sido pensada tão radicalmente.

E assim,

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

Nesta discussão, é importante ressaltar a contribuição de Assmann (1994, p. 72) ao refletir sobre a compreensão de corpo ao longo da história. Ele trouxe alguns questionamentos bastante desafiadores, entre os quais, destacam-se: “quantos corpos, sucessivos ou simultâneos, já tivemos ao longo da história?”. O autor continua traçando outras provocações, tais como: “não é verdade que, num sentido muito real, temos imensa dificuldade em ser nosso corpo, porque já nos inculcaram, de mil maneiras, que temos tal ou qual corpo?”. (ASSMANN, 1994, p. 72).

Observe que:

[...] mais do que uma verdadeira matéria e real substância nossos corpos são corpos que disseram que temos, corpos inculcados e ensinados, feitos de linguagens, símbolos e imagens. As culturas, as ideologias e as organizações sempre inventam um corpo humano adequado e conforme. (ASSMANN, 1994, p. 72).

O corpo, primeira forma de existência humana, é um território biológico, e, ao mesmo tempo um simbólico campo de forças que não cessa de inquietar-se e confortar-se, constituindo o mais sublime traço de memória da vida. Podendo revelar diversos delineamentos de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas ao mesmo tempo, também escondê-los. Assim, o corpo está para além de uma matéria orgânica, compreende-se como uma estrutura biocultural. (SANT'ANNA, 2001).

A concepção do corpo humano vai desde uma abordagem de corpo-objeto, estando subjugado ao controle de acordo com interesses do contexto, à uma nova compreensão, corpo-sujeito. Um corpo que além de ser biológico é também cultural:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de gestos [...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2003, p.29).

Nessa circunstância, afirma-se que a premissa da corporeidade consiste em olhar o indivíduo como um ser complexo na sua individualidade, assim como no ser coletivo. Para o autor Inforsato (2006) - à medida que as sociedades se tornaram mais complexas, a educação também se tornou. Neste sentido, a escola como instituição social e formativa tem função de planejar e gerir novas ações que correspondam às demandas complexas, principalmente, considerando o modelo de educação linear que era/é exercido.

Advogar o princípio da complexidade para um corpo ativo, uma corporeidade aprendente, é assumir que não se está procurando uma receita como resposta, mas um desafio, uma motivação para o ato de pensar; também é assumir que aspirar à complexidade é tender para o conhecimento multidimensional, sabendo que a complexidade surge como dificuldade, como incerteza, e não como uma clareza ou uma resposta, [...] a educação da corporeidade aprendente neste novo século, exige a complexidade do pensar, em que o uno e múltiplo, certo e incerto, lógico e contraditório estão em íntima relação, sempre incluindo o observador na observação realizada (MOREIRA et al, 2006, p. 142-143).

Faz-se importante mencionar que a discussão que envolve a filosofia de corpo no campo educacional, Assmann, traz em seus estudos a questão da Corporeidade afirmando que:

Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante e primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa. (ASSMANN, 1994, p. 77).

A Teoria da Corporeidade procura trazer contribuições que possibilitem uma nova compreensão de ser humano, na condição de ser e estar no mundo, situado num determinado contexto histórico, social e cultural. Assim:

A corporeidade é uma unidade complexa, tal qual a sociedade, por isso mesmo é multidimensional; o ser humano, por exemplo, é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Já a sociedade comporta dimensões históricas, econômicas, sociológicas, religiosas e outras. (MOREIRA, et.al. 2006, p. 144).

Por conseguinte, na formação educacional do sujeito essa unidade complexa não pode ser silenciada. Na concepção de Freire (1991) a aprendizagem formal, está presente de corpo inteiro, pois, o ser que pensa é também o ser que age e que sente. O sujeito concretiza-se, movido pela intenção, pelo desejo, pelos sentidos, pela emoção, pelo movimento, pela expressão corporal e criativa, daí a necessidade de ressignificação do corpo próprio na prática docente, uma vez que este conhecimento é substancial na prática docente, e,

Possibilitar condições para que a criança encontre prazer no ato de aprender é um desafio para a docência [...] tornando-se objeto de contínuo processo reflexivo e de aprimoramento de sua ação. [...] focaliza-se esse desafio, à medida que se considera o ato de aprender como um processo contínuo e integrado. Não há dicotomia: o processo de aprendizagem considera o sujeito em sua totalidade, como ser complexo, carregado de saberes e fazeres que vão se entrelaçando, complementando, enriquecendo, durante a efetivação do processo. É a partir dessa concepção que o espaço escolar torna-se espaço de vivência de uma aprendizagem significativa (COUTO, 2008, p.35).

Desta forma, precisa-se transcender o currículo tradicional da escola, e pensar o aluno a partir de sua complexidade biocultural e considerar que a escola é “uma instituição social e [...] se encontra numa relação dialética com a sociedade [...]. Ao mesmo tempo que reproduz as estruturas de dominação [...] na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais” (GONÇALVES, 2012, p. 32). Isso implica averiguar se no contexto da Educação do Campo, a escola, por meio dos docentes, valorizam os saberes, as vivências e

experiências, as manifestações culturais e simbólicas que compõem o conjunto das práticas e das expressões corporais, de modo a democratizá-las como riquezas e bens produzidos de forma coletiva.

Essas múltiplas dimensões humanas, a Corporeidade sustentou-se em outras bases epistemológicas. Por isso, buscou-se destacar as bases epistêmicas que dão suporte teórico à teoria da corporeidade, embora estejam em tópicos separados, não se constituem assim ou não deveriam, conforme constatam os autores dessas correntes de conhecimento. Do ponto de vista da formação humana, as teorias: Fenomenologia, Motricidade e Complexidade, dialogam e formam o fenômeno da corporeidade.

Para Moreira (2006), falar desse fenômeno tão complexo perpassa pelo olhar da fenomenologia, especialmente em Merleau-Ponty, pois por meio do corpo materializa-se nossa existencialidade; A motricidade, preconiza na sua essência as nuances do movimento com intencionalidade; por último e não menos importante, a Teoria da complexidade de Edgar Morin, para a qual o sujeito na sua estrutura existencial compõe dimensões biológicas e culturais, internas (o eu enquanto ser) e externas (o outro e o mundo), estes interagem entre si, transformam e (re) constrói um ao outro.

Neste sentido, a fenomenologia como uma das bases epistemológicas na discussão da corporeidade trata do corpo existencializado, portanto, denota uma reflexão em torno do pensamento de Merleau-Ponty a respeito desta teoria, com isso, adotá-la como fundamento metodológico pressupõe incorporar a atitude ancorada na experiência vivida num processo reflexivo. (NOBREGA, 2010).

A pesquisa embasada neste método permite ao pesquisador uma relação de intencionalidade com o objeto investigado, possibilitando que a observação, interpretação e compreensão aconteçam a partir do que o fenômeno revela.

A perspectiva fenomenológica, especialmente o pensamento de Merleau-Ponty, contrapõe-se ao discurso linear, que considera o corpo como um conjunto de partes distintas entre si, submisso às análises empirista ou intelectualista, apresentando análise existencial, que considera o corpo a partir da experiência vivida ou como modo de ser no mundo. Para o conhecimento do corpo, não basta dividi-lo em partes ou funções, mesmo reconhecendo a contribuição que as diferentes especializações trouxeram para tal compreensão. (NOBREGA, 2010, p. 47).

Afirmar que a construção do conhecimento se dá pela relação dos múltiplos fatores que compõe a existência humana, centrando-se na experiência vivenciada, é

uma ruptura ao modelo cartesiano, tradicional e mecanicista. Para Merleau-Ponty (2011, p. 205) “ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço”, nessa compreensão se faz nossa corporeidade.

A motricidade humana tem suas raízes a partir da visão de uma nova Ciência do Filósofo Português Manuel Sérgio Vieira e Cunha. Inicialmente esta teoria foi importante viés de significação para a área da Educação Física, pois sustentou a implantação dos Cursos de Graduação de Bacharéis em Educação física no Brasil, levando a uma série de debates e justificações por parte de especialistas, o que ocasionou a criação de pareceres e resoluções providas do Conselho Nacional de Educação do Ministério de Educação e que serviram para constituir os parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais dessa área de conhecimento.

Todavia, os pressupostos dessa teoria não se restringem à Educação Física, pois se centram no movimento humano intencional, espontâneo, livre e desinteressado, que permitem a transcendência, e, de tal forma, traduz-se em todos os momentos da vida humana desde o nascimento até a morte. (TOJAL, 2009-2010). Assim, a percepção e o movimento são “[...] aspectos de um mesmo fenômeno [...] sem o movimento do corpo que explora a superfície não há sensação tátil” (DAMIANO; OLIVEIRA, 2010, p.80).

A ideia aqui é elucidar a correlação do perceber e do agir mediante às situações apresentadas e vivenciadas no mundo exterior, pois “[...] cada atitude do corpo implica uma percepção do mundo e toda percepção [...] numa determinada atitude do corpo. [...] Todo o movimento corporal se passa sobre um fundo perceptivo, e toda percepção implica uma exploração motora do corpo” (DAMIANO; OLIVEIRA, 2010, p.81). Vivificar a ideia que as reações corpóreas e percepção, ainda que distintas, mas pertencentes à uma mesma realidade, pode desmistificar a visão dualista de ser humano, na qual a mente hierarquicamente ocupa um grau superior em relação ao corpo.

Na perspectiva da motricidade humana, a relação corpo e mente não se caracteriza um em detrimento de outro, de tal forma que todo movimento motor intencional emana do sujeito que percebe. Enveredando a conjugação desses dois aspectos (mover e perceber), gera-se a possibilidade do corpo ser e estar no mundo. Esse movimento só é possível porque “pela corporeidade existimos; pela

motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana". (FREIRE, 1991, p. 26).

E falar do ser humano pressupõe analisar que este se constitui de uma complexidade própria da condição, pois só alcançamos essa condição por meio da convivência em sociedade, nela aprendemos a nos tornar humanos pelo processo de socialização dos hábitos, dos costumes, da cultura em si. Esses elementos formam a subjetividade¹¹, que é capaz de dialogar e transformar-se pela interação do eu, com o outro e o mundo.

Assim, na teoria da complexidade não há uma divisão de corpo e alma ou da mente e corpo, mas um ser humano complexo que: é biológico, ao mesmo tempo, cultural; é capaz de sofrer, assim como é feliz; chora e tem a mesma possibilidade de sorrir; é movido pela razão, mas não deixa de ser irracional; além disso, vive em constante modificação pelo processo dinâmico da vida. Todas essas características estão predispostas na condição de ser humano, por isso a teoria da corporeidade apoia-se também na teoria da complexidade de Morin (2011), por entender que na formação humana estão presentes elementos sociais, biológicos, culturais, políticos, entre outros e, que só ao humano pertence e pode desenvolver tais condições.

Esse universo é tão heterogêneo, quanto o modo que cada um percebe, sente, pensa e age. Nesse movimento, o esplendor da corporeidade reside na maneira como esses elementos se auto organizam e constroem o conhecimento.

É como a composição de uma teia, a corporeidade não se restringe à matéria corporal, enquanto órgãos e membros, nem a fisiologia enquanto micro partículas de um sistema, nem a cultura ou a signos, e sim a tudo, a complexidade unitária do corpo humano. (MAGRIN, 2016, p. 22).

¹¹ Neste estudo de abordagem fenomenológica, uso do termo subjetividade consubstancia-se nos argumentos de Merleau-Ponty, para o qual a subjetividade é constituído do corpo-próprio. "O *Eu* como transcendência não é *primeiro e porque pensa*, mas *segundo e enquanto pensado pelo mundo e se pensa* a partir de sua relação com o mundo. Este movimento se chama, para Merleau-Ponty, corpo-próprio ou subjetividade. E é por este movimento e a partir dele, e não anteriormente a ele, que se abrem todas as expressões possíveis, a existência do tempo e do espaço e se dá a estruturação significativa de um mundo. Este movimento recolhe em si todas aquelas dimensões do humano que, em uma visão racionalista, ficariam "por fora" do verdadeiro estatuto da subjetividade; dimensões tais como a própria percepção, as emoções, o desejo, as expressões, a atenção de presença, e a própria afetividade genericamente tomada. A nova subjetividade compreendida a partir destes elementos deteria uma articulação significativa muito mais qualificadora da subjetividade. (DENTZ, 2008, p. 4-5).

A corporeidade como princípio de formação humana que propicia o desenvolvimento do sujeito, defende que essa mesma corporeidade seja educada, no sentido de situar o humano no mundo e não separá-lo dele. Pois, “o ser humano, por exemplo, é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MOREIRA, 2014, p. 144), portanto, não há formação integral compartimentando nossa condição humana.

Essa visão de sujeito em sua totalidade é fundamental quando se discute a formação educacional. Nesse entendimento, a corporeidade é uma discussão necessária quando se tem intenção de trazer novos significados para a prática docente e a formação dos alunos na perspectiva de uma relação dialética entre educação/escola e sociedade.

A partir deste parágrafo, enveredar-se-á numa abordagem da corporeidade no contexto da escola. Pois, a partir dessas significações do corpo, ele passa a ser compreendido do ponto de vista teórico numa outra realidade na escola para o ensino e aprendizagem.

Moreira (2014) afirma que desenvolver uma visão crítica não significa pensar as ações pedagógicas para incorporação de conteúdos intelectivos, fracionando o aluno em corpo e mente com objetivo de docilizar a sua dimensão corporal, ou seja, manter ou transformar este corpo de acordo com o que é conveniente para as instituições escolares.

Se assim for, a escola não pode cumprir sua missão, conforme está preconizada nos documentos oficiais elaborados por órgãos governamentais de educação, os quais defendem que a escola é destinada “à formação de um ser humano crítico, participativo, consciente dos valores éticos presentes nas relações pessoais e grupais no interior da sociedade, almejando a vivência de uma cidadania autônoma e responsável”. (MOREIRA, 2014. 151 e 152).

A corporeidade como uma teoria em constante construção e convidativa a revisões daqueles que se debruçam a estudá-la, não tem como premissa invalidar a importância da escola para a vida, do ponto de vista dos autores como Moreira (2005, 2006, 2014); Gonçalves (2012); Assmann (1994); Couto (2008); Lombardi (2014), entre outros que vêm discutindo os pressupostos desta teoria. Tais estudiosos buscam por meio de seus trabalhos contribuir com novos olhares para prática pedagógica. Portanto, não se tem a intenção de desconsiderar os conhecimentos adquiridos ao longo da história da educação, mas a crítica consiste

na legitimação de que o conhecimento se dá apenas por meio da mente, portanto, é pertinente debater e trazer outros significados para a concepção de formação integral do aluno. Pois, [...] “o espaço educacional escola ainda é caracterizado como um momento importante de aprendizagem, mesmo competindo com os outros espaços para este fim”. (MOREIRA, 2014, p. 149). Desta forma,

O que queremos enfatizar é a necessidade dessa nova atitude pedagógica, não nos preocupando com as críticas ou negações ao já estabelecido. Buscar a presença da corporeidade na escola é superar os padrões atuais existentes do entendimento e do trabalho com o corpo do aluno no ambiente escolar, escrevendo e vivenciando uma nova história, ao mesmo tempo em que temos consciência de estarmos sendo modificados por esta história dialógica. (MOREIRA, 2014, p.152).

Para Gonçalves (1994, p. 123), “o homem é um ser-no-mundo e não podemos pensá-lo fora de sua relação com o mundo. Do mesmo modo, a Educação não pode visar o indivíduo separado da sociedade”. Ao abordar a percepção da escola em relação à incorporação ou não das atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças nos espaços coletivos e fora do ambiente escolar, Couto (2008, p. 36), ressalta:

É importante que se possibilite, na ação pedagógica, uma aproximação entre as experiências das crianças e o que se quer atingir no ambiente educacional, com o intuito de que elas possam utilizar seus conhecimentos para superar as dificuldades que lhes forem apresentadas.

Deste modo, na ação pedagógica da escola, a corporeidade deve fazer-se presente no cotidiano da sala de aula e, da mesma maneira, no projeto-político-pedagógico – PPP, o qual deve fortalecer a inserção das manifestações corporais nas diferentes práticas escolares, ou seja, aqui se procura dar sentido aos diferentes saberes dos alunos que são adquiridos a partir da vivência com sua cultura, na sua família, no grupo de amigos, entre outros grupos sociais que subsidiam esses conhecimentos. (CARVALHO, 2012).

Por essas questões que dentre as inquietações dos movimentos sociais está a inserção dos saberes locais no processo educativo das instituições escolares do campo, pois a cultura é a principal identidade social de um sujeito, de uma população.

Neste sentido, que as políticas educacionais do campo tornaram-se específicas, pois se deve considerar a realidade local como a essência do ensino aprendizagem. De acordo com Pires (2012), a Resolução n. 1 CNE/CEB/2002,

estabelece as diretrizes operacionais para a Educação do Campo, atendendo também as necessidades indagadas pelos movimentos sociais e a Resolução CNE/CEB n. 2/2008 (BRASIL/MEC/CNE, 2008), indica diretrizes complementares, normas e princípios que visam o desenvolvimento de políticas públicas educacionais de atendimento à Educação Básica do Campo.

Por meio dessas resoluções são garantidas condições básicas de funcionamento das escolas rurais, bem como de formação inicial e continuada, contudo, essas propostas diferenciadas não podem estar ausentes do Projeto Político-Pedagógico, uma vez que este se constitui em uma importante ferramenta de gestão escolar.

Por outro lado, o PPP deve vislumbrar uma educação voltada para a valorização da cultura local, das especificidades, visando o desenvolvimento do aluno, desta forma, deve-se pautar nos eixos:

As relações entre educação e trabalho, teoria e prática social; a ação investigativa, questionadora e criativa; as relações entre educação, cultura, política e economia; o trabalho coletivo, a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes; e a gestão democrática, dentre outros. (PIRES, 2012, p. 117).

As vivências do cotidiano são realizadas numa experiência de múltiplos saberes, portanto, o próprio homem se constrói por meio da cultura, e é esse mesmo sujeito que permeia o ambiente escolar. Na sua complexidade, se constitui como um processo que é tecido junto no seio da sua individualidade e se entrelaça consigo, com o outro e o ambiente que habita, é um ser que se desenvolve culturalmente, gerando novos significados, buscando reinventar-se continuamente, pois a “complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2011, p.36).

Sem essa perspectiva, a expressão de ideias perde o sentido, pois estará desvinculada da vida real. Com isso, a crítica fundada nos valores morais como justiça, verdade e liberdade permite ao educador identificar diferentes formas de injustiça social e, ao mesmo tempo, encontrar estratégias educativas de superá-las. (GONÇALVES, 2012). Considerando assim que, “a função da escola está a mudar, exigindo que os professores vejam o contexto de forma diferente de como este se apresentava décadas atrás. E isto pode e deve ser nossa preocupação primeira.” (MOREIRA, 2014, p.161).

Todavia, pensar em mudança não é um processo fácil, principalmente, quando se tem o “fazer educação” fechado e burocrático, assim, a função de educar

sofre limitações, os professores são constantemente cobrados para seguir à risca o conteúdo programático, talvez, eles que ora se apresentam como sujeitos que negam e oprimem a condição corporal do aluno, sejam oprimidos e docilizados na instância superior.

O corpo é nossa forma de existência e a corporeidade são as manifestações de sentimentos de um ser que pensa, percebe, interpreta, fala, sonha, ama, mas que também chora, sofre, menospreza e deseja. Nesse universo do “eu sou um corpo” há uma intencionalidade do *querer fazer e querer ser*, negados pela escola, não por ser ela onipotente, mas possivelmente, por não saber lidar com as dimensões e sensações profundamente humanas.

O assunto *Corporeidade* é tão agudamente relevante para a Educação em geral, para a vida humana e para um futuro humano neste planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deterioração da *Qualidade de Vida*. Porque *Qualidade de Vida*, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa *Qualidade da Corporeidade vivenciada*. (ASSMANN, 1994. p. 75-76).

Para construir um novo momento na história da Educação é necessário fortalecer a integração da ação escolar, da prática docente e das vivências culturais dos sujeitos, a partir desse entrelaçamento surgirão outras inquietações, não somente das verdades tidas como absolutas, mas também daquelas ainda não desveladas. O princípio do conhecimento é a indagação, só quem pode fazê-la é quem vive e, vivemos por meio da nossa corporeidade.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2004, p. 21).

A escola precisa fazer da Educação uma experiência constante de aprendizagem intencional, neste aspecto, a corporeidade se apresenta como novo paradigma que defende a formação de sujeitos e do conhecimento para enfrentamento de desafios trazidos por uma sociedade que carrega em si a complexidade de cada indivíduo, aqui se dialoga a complexidade não como algo negativo, mas como um processo que faz parte da formação humana, que são as suas múltiplas dimensões, pois assim configura-se a sociedade heterogênea.

Neste sentido, a Corporeidade nos fundamentos da prática docente, implicada na formação humana, indica que os professores devem estimular o desenvolvimento de uma *postura autônoma e crítica de ser e estar no mundo* dos alunos, que reflita diretamente na maneira de aprender e de apreender conhecimentos/saberes desenvolvidos no ensino fundamental das séries iniciais dos territórios rurais, que possa ajudá-los no enfrentamento dos desafios da sociedade.

3 - APROXIMAÇÕES DO CORPO/CORPOREIDADE COM O CAMPO RURAL

Neste capítulo procurou-se evidenciar o corpo em vários contextos da educação dos sujeitos. No primeiro subitem 3.1- *Educação rural: implicações do corpo-objeto*, busca-se demonstrar aspectos do modelo de educação rural que denota o aprisionamento dos homens e mulheres do campo, com a negação de seus direitos enquanto cidadãos. A exploração capitalista tornou seus corpos ferramentas de exploração do trabalho. No segundo, 3.2 – *Um corpo sem história: desafios da sala de aula* trata da negação do corpo no processo de ensino aprendizagem, realidade pertinente em muitas salas de aulas, seja do campo ou da cidade. No terceiro subitem, 3.3 – *Educação do campo: evidências de corporeidade* dialoga a respeito dos sujeitos do campo que, por meio da organização social transcenderam da educação rural para a educação do campo.

3.1 Educação Rural: Implicações do Corpo-Objeto

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (FREIRE, 1987, p.29).

No Brasil, a partir de 1934, a educação escolar passa a ser contemplada nas constituições. No entanto, no país que foi considerado eminentemente agrário, a educação rural ficou excluída nos textos constitucionais de 1824¹² e 1931¹³, evidenciando-se, desta forma, dois aspectos: no primeiro, destaca-se o descaso por parte dos dirigentes com a educação do campo e, no segundo, os resquícios de

¹² CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824), elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Majestade o Imperador. (BONAVIDES, 2000).

¹³ DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

matrizes culturais ligadas a uma economia agrária ancorada no latifúndio e no trabalho escravo. A Carta Magna de 1891 também deixou de lado a educação rural, citando apenas no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas. (SOARES, 2001).

Assim, a demanda escolar vai constituindo-se nos preceitos das chamadas classes médias emergentes, que vislumbravam na educação escolar, um caminho de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população camponesa, este cenário estava distante de sua realidade. Assim, não atribuíam valor a educação como meio de consolidação da cidadania, além disso, suas técnicas arcaicas do cultivo não lhe exigiam nenhuma preparação. (SOARES, 2001).

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anais* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período. É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas. Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*. (SOARES, 2001, p. 5).

Por isso, para compreender o processo educacional dos territórios rurais, necessariamente, se desencadeia a abordagem em torno da “Educação Rural”, que consiste em um modelo de educação que funcionou como um mecanismo de formação, tanto de mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural, quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado, era uma mão de obra farta e barata. Para essa perspectiva, os saberes tradicionais dos camponeses adquiridos pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas eram totalmente anulados, e destes sujeitos, eram retiradas suas possibilidades de qualidade de vida. (RIBEIRO, 2012). Freire em *Pedagogia do Oprimido* relata sobre os sentimentos de camponeses que são explorados:

Muitas vezes insistem em que nenhuma diferença existe entre eles e o animal e, quando reconhecem alguma, é em vantagem do animal. “É mais livre do que nós”, dizem. É impressionante, contudo, observar como, com as primeiras alterações numa situação opressora, se verifica uma transformação nesta autodesvalia. Escutamos, certa vez, um líder camponês dizer, em reunião, numa das unidades de produção (asentamiento) da experiência chilena de reforma agrária: “Diziam de nós que não produzíamos porque éramos borrachos, preguiçosos. Tudo mentira. Agora, que estamos sendo respeitados como homens, vamos mostrar a todos que nunca fomos borrachos, nem preguiçosos. Éramos explorados, isto sim”, concluiu enfático. Enquanto se encontra nítida sua ambigüidade, os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor. (FREIRE, 1987, p. 28).

Nas palavras de Freire destacam-se um protótipo de educação desumana e desumanizadora, na qual a exploração da força de trabalho retira dos camponeses o direito de dignidade humana. A educação rural no Brasil é marcada por um grande descaso para com os sujeitos (homens e mulheres) do campo, uma vez que as leis não levavam em consideração a cotidianidade, a cultura e a história dos indivíduos estabelecidos no meio rural. Vítimas de preconceitos e de negação da própria dignidade da pessoa humana, continuavam a receber impositivamente uma educação que desconsiderava as particularidades dos seus territórios, sem respeitar os anseios e as expectativas de vida do homem rural. Assim, por muito tempo não tiveram acesso aos direitos fundamentais os quais são constituídos de direitos políticos, civis, sociais, e culturais, que devem ser garantidos pelo Estado. (CASTRO; RIBEIRO, 2014).

O que queremos chamar a atenção, pois, é que a premissa do vínculo entre campo e educação, entre projeto de campo e projeto de educação, essencial à concepção da Educação do Campo, pode também nos fazer cair na armadilha da visão liberal de educação. A chamada "educação rural" já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório: e ainda menos quando se trata de uma visão setorial de desenvolvimento ou da lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio. (CALDART, 2008, p. 50).

De acordo com Fonseca e Mourão (2012), o termo “educação rural” não cabe mais no território camponês, pois representa um modelo de educação projetado e executado pelas elites dominantes, no qual os sujeitos camponeses eram vistos e tratados simplesmente como corpos-objetos, em benefício do mercado capitalista.

Todas essas questões de desumanização que alargam a “educação rural” indicam propositivas que levam a ideia de um corpo-objeto, como denunciava Foucault sobre os corpos oprimidos, docilizados, corpos domesticados para atender às demandas dos opressores. “Nessa perspectiva, o corpo é visto como objeto a ser disciplinado, visando ao aprimoramento físico e moral das pessoas, a eficiência e a produtividade da sociedade industrial”. (NÓBREGA, 2005, p. 45).

Analisando-se a constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, há necessidade de levar em consideração o processo de colonização e, relacionado a ele, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses. (RIBEIRO, 2012, p. 299).

O modelo de desenvolvimento pensado para o país, o capitalista, é marcado por processo de exclusões e desigualdades, no qual considera a maioria da população que reside no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Isso gerou uma complexificação na vida dos camponeses uma vez que eles começaram a se perceber assim, pessoas inferiores.

Ao tratar a respeito da Educação do Campo como direito humano, Pires (2012, p. 21) adverte que, “os avanços da exploração capitalista e o processo de modernização da agricultura, no Brasil, caracterizam-se pela concentração da propriedade da terra e o fortalecimento de unidades de produção cada vez maiores”.

Possivelmente, ainda não tenham atentado para a importância do seu trabalho no campo e da sua produtividade que garantem a manutenção daqueles que moram no meio urbano e advogam um desenvolvimento superior.

A temática Educação do Campo deixa claro o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como educação rural. Na prática, neste início de século XXI, nos movimentos e organizações sociais e na academia científica, a educação no e do campo está se contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata de educação, pois o modelo atual só prepara os cidadãos para o trabalho, sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnico social. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, *on-line*).

Essas evidências demonstram o cenário de ambiguidades para com estes sujeitos, pois, sustentam o consumo de uma população, mas ao mesmo tempo

parecem estar isolados dela. No contexto educacional, as problemáticas não fogem a essa realidade, por muito tempo a educação foi deixada de lado,

[...] pautas normalmente esquecidas ou desconhecidas pelas autoridades, entre elas a situação da Educação no Campo, notadamente a falta de escolas, e a falta de educadores para as poucas que existiam, o que impunha uma condição de acesso apenas aos anos escolares iniciais, reproduzindo, nos assentamentos, a mesma lógica de negação histórica do direito, aos camponeses, de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade. (SANTOS, 2012, p.632).

De modo geral, tratando-se do sistema de ensino, este apresenta muitas lacunas ao dar substancialidade ao sistema tecnicista que compartimenta o conhecimento por meio de disciplinas, inviabilizando a correlação das áreas do conhecimento.

Desta forma, acredita-se que para o professor é um desafio pensar sua prática a partir da totalidade de cada aluno, aliada a especificidade dos educandos, ou seja, o sujeito ao mesmo tempo em que é uno e múltiplo, e assim configura-se a complexidade da dimensão humana. Por isso, tornou-se pertinente aludir a respeito do corpo na escola, sobre isso, é o que trata o subitem 3.2.

3.2 Um Corpo sem história: desafios em sala de aula

As rápidas transformações das demandas tecnológicas propiciaram um novo padrão de comportamento da sociedade, a forma de pensar, viver, trabalhar e organizar-se socialmente desencadearam novos significados. Diante desse contexto, o modo de fazer educação careceu da difusão de outras concepções que estivessem direcionadas para as atuais necessidades desses novos comportamentos adquiridos por uma sociedade, que se apresenta também como nova, trazendo consigo outros elementos para dimensão social, política e cultural, evocando a necessidade de um saber que esteja entrelaçado nos diversos campos do conhecimento e com a própria vida do ser humano.

A escola como uma das principais instituições formadoras para viver em sociedade, encontra-se diante de “velhos modelos de ensino” e, ao mesmo tempo com novas demandas de aprendizagem. Diante de tais paradoxos, opta, por vezes, em manter-se neutra diante das diversas questões sociais, econômicas e políticas da sociedade contemporânea, talvez isso aconteça pela incompatibilidade de um

método criado quando se tinha intenção de uma formação não crítica, em que apenas a escolarização se fazia importante.

Carvalho (2012), ao falar da relevância da Educação e da escola, pondera o seu o *papel social*¹⁴ e sua relação com o conjunto da sociedade, citando que a escolarização e a formação de professores podem ser tão contraditórias quanto o meio social no qual está inserido. Desta forma, a autora destaca que as instituições, por si só, não podem responsabilizar-se por todas as transformações necessárias da estrutura social. Contudo, não são alheias, pois têm a função de uma formação crítica do indivíduo, ajudando-o a desenvolver a capacidade de posicionar-se de forma concreta frente às essas questões. Por isso, a “escola tem a função de preparar e elevar o indivíduo ao domínio dos instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos”. (CARVALHO, 2012, p.85).

De acordo com Marques (1999) tradicionalmente, a escola preocupava-se com a aprendizagem de conceitos, de informações, os chamados saberes sistematizados; era tarefa única da escola. No término da escolarização, o jovem podia considerar-se formado para seguir sua vida profissional. Nesta afirmativa a autora cita que:

O conceito de qualidade da escola brasileira associa-se sempre a conceitos de eficácia e eficiência que se traduzem em rendimento escolar, entendendo-se este rendimento como satisfação de objetivos instrucionais. Pouco se discute a qualidade da escola no sentido de verificar em que medida ela está realmente atendendo aos desejos, necessidades e aspirações das novas gerações. Questões como o que se aprende, como se aprende e como se ensina são poucos discutidas. (MARQUES, 1999. p.44-43).

Debater sobre o aspecto da escolarização, torna-se necessário à medida que as crianças estão entrando cada vez mais cedo para as instituições de ensino, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, pois é quando ocorrem os primeiros contatos das crianças com a escola, estas são conduzidas à escolarização. (CARVALHO, 2012). Na pedagogia tradicional, ler e escrever são atividades que evidenciam os primeiros sinais de inteligência e aprendizagem, ao mesmo tempo, poucos são considerados os conhecimentos adquiridos a partir das

¹⁴ Conjunto de regras, deveres, comportamentos, entre outras características que fazem parte da interação social do indivíduo.

vivências. Nesse diálogo Couto (2008, p.36) enfatiza que “[...] a criança não fica esperando entrar na escola para começar a aprender, pois o início da aprendizagem se dá antes mesmo de ingressar no ambiente escolar”.

A visão equivocada que a criança só aprende na escola, reflete na prática docente, uma vez que se consideram bons profissionais aqueles que escolarizam com rigor e maestria. Nessa conjuntura, a escola tornou-se um espaço de formação profissional, inculcando a ideia de que quanto mais qualificado profissionalmente for o aluno, maiores as possibilidades dele ingressar no mercado de trabalho. Logo, a competição tornou-se o viés condutor para os melhores desempenhos.

A esse respeito, cabe discorrer algumas proposições de Maturana (2002), ao fazer uma reflexão em torno da questão, *para que serve a educação?* O autor afirma que esta indagação se faz pertinente se soubermos de fato o que a educação pretende. Diante disso, a indagação seria: *o que queremos da educação?* Pois, “[...] não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação”. (MATURANA, 2002, p.12).

Neste sentido, ele destaca um paralelo de duas realidades distintas, de quando era estudante na universidade à atuação de professor universitário, sendo uma do passado e a outra do presente. A primeira refere-se à época em que os alunos eram preparados a devolver ao seu país o que recebera dele, eram essas as convicções permeadas entre os alunos com diferentes ideologias políticas. Essas asseverações, com diversos pontos de vistas, serviriam para que cada um se responsabilizasse socialmente com o seu próprio país sem abdicar da sua identidade política; e a segunda condiz ao presente “[...] no qual eu vejo os estudantes de hoje serem forçados a viver”. (MATURANA, 2002, p.12).

A realidade de nossos alunos atualmente é distinta daquela vivenciada por Maturana, não somente por uma questão de tempo e espaço, mas principalmente por questões ideológicas, na qual eles se percebem, desde cedo, cobrados a serem grandes profissionais, com isso, vivem constantemente esse dilema da escolha, “que é preparar-se para competir no mercado profissional, e o ímpeto de sua empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual”. (MATURANA, 2002, p. 12-13).

A escola revela-se como novo espaço de aprendizagem, a partir das novas tecnologias, porém a escola brasileira manifesta sua incapacidade de responder as provocações cotidianas mínimas vivenciadas pela sociedade e manifestadas nos altos índices de analfabetismo, evasão e fracasso escolar, entre outras problemáticas que permeiam nossa realidade. (MARQUES, 1999). A autora propõe uma visão de educação e de aprendizagem que supere a escolarização, pois às novas exigências se voltam para a multiplicidade e diversidade das fontes do saber.

Esses saberes são adquiridos por meio das vivências cotidianas e, que fazem parte do desenvolvimento do sujeito, conhecimentos esses, que ultrapassam a sala de aula. De acordo com Maturana (2002) os jovens de hoje, vivem diante de duas escolhas, a busca da melhor qualificação para o mercado de trabalho e a momentânea preocupação com as questões sociais. Assim, Lombardi (2014, p. 47) afirma:

A escola infantil, entretanto, ainda hoje se desdobra em proposta para crianças pequenas que refletem valores cristalizados do modelo de escolarização hegemônico, fragmentando o conhecimento, embora a criança aprenda de forma integrada, na vivência com o outro, isto é, com a natureza, pessoas, objetos e animais. A escola também privilegia algumas áreas em detrimento de outras, valorizando a objetividade e o pensamento e desprezando a experiência afetiva. A divisão rígida de horários nas creches e pré-escolas, seguindo o modelo do ensino fundamental, favorece a fragmentação e a ausência de espaço para experiência.

Nesse processo de escolha, as questões sociais tornam-se menos evidentes, ao mesmo tempo, a escola tradicional tem supervalorizado o conhecimento cognitivo, como se este, por si mesmo, oferecesse todas as possibilidades de enfrentamento dos desafios cotidianos do sujeito. Assim, todos esses desafios são apresentados à educação com a grande função de resolvê-los, com isso, talvez, seja necessário começar indagando, *o que queremos com a educação?* Indubitavelmente, ela não está unicamente para escolarizar. Pois,

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. (MATURANA, 2002, p. 29).

Ao discutir a função de educar não significa direcionar toda a responsabilidade ao professor, pois esta tarefa está para além da sala de aula, o processo de educar deve ser contínuo e na convivência diária para que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, pois, ela se desenvolve da mesma maneira que é aceita e respeitada em seu ser. Portanto, é a partir disso que consistirá a aceitação e o respeito aos outros, desta forma, não se pode culpabilizar e rotular a criança por apresentar comportamentos que se julgam inadequados, uma vez que sua aprendizagem acontece nas vivências que se estabelecem com os adultos.

Ao analisarem-se os fatores de desenvolvimento humano, constatou-se que a tarefa fundamental é considerar duas fases na vida de qualquer pessoa – a infância e a juventude. Na primeira, a criança vive o mundo na sua possibilidade de tornar-se um ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma; na segunda, é a fase da juventude, em que se experimenta a legitimidade desse mundo de convivência, na aceitação e no respeito pelo outro, a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável. (MATURANA, 2002).

Neste sentido, o grande desafio da educação e dos educadores constitui em criar estratégias a fim de que aluno esteja em constante processo de construção, pondo em questão que a vida está em contínua mudança, nessa dinamicidade não existe um conceito pronto e acabado e nem verdades absolutas, há sempre um tornar - a - ser, ainda que tenham as duas importantes fases na formação humana – a infância e a juventude, mas sempre será um sujeito que sente e pensa a vida de diferentes formas.

O cotidiano escolar deve possibilitar ao educando as manifestações das vivências, da sua cultura e do seu pensamento. O papel do educador está na capacidade de dar a possibilidade à criança de construir conhecimentos por meio do acesso a todas as suas “linguagens”, tais como desenho, pintura, música, danças, entre outras atividades que advém do eu corpóreo. (LOMBARDI, 2014). Para Nóbrega, a “sala de aula dos anos iniciais cumpre uma função social de educar que é, antes de tudo, *educação do corpo*” (2014, p.59). Congregando com as ideias da autora, é cabível refletir sobre a significação e o sentido de educar para os docentes.

Considerando que, esses significados teorizados nortearão a prática do professor, podendo ser ou não uma educação que possibilita as manifestações

motoras, culturais, políticas e outras, como meio de desenvolvimento da aprendizagem. Sem a efetivação do sujeito na sua totalidade no que consiste a formação educacional, silenciando inclusive o corpo para dar espaço somente à cognição e negando a vivência do aluno que, por sua vez, estará formando-se numa educação “bancária”, conforme preconiza Paulo Freire (1987, p.36):

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

Não tentar disciplinar a criança é torná-la partícipe da sua própria vida, tonando-se um sujeito construtor de uma história que se deseja para si e para o outro, e não ser apenas um expectador de constantes mudanças. Insistir na opressão, é continuar as “expectativas de aprendizagem que se colocam para a criança entre os seis e os dozes anos de vida, implicam conformar seus corpos a uma realidade espacial que não tem sido problematizada na prática pedagógica, no cotidiano das escolas”. (NOBREGA, 2014, p.59).

O pensamento linear e homogêneo da prática docente pode gerar desprazer pela escola, o modelo tradicional de educação centraliza o saber na ação do professor, no qual o aluno não consegue e não pode ser protagonista, pois nessa conjuntura, ele é o receptor do conhecimento. Em atendimento a esse modelo, precisa calar-se e ouvir atentamente os conteúdos dos livros didáticos. E o corpo? Infelizmente, não faz parte do processo do desenvolvimento intelectual, neste modelo tradicional que vigora em muitas instituições escolares, a centralidade da educação está no papel do professor, consubstanciada com a neutralização do aluno em sua corporeidade na prática docente. Talvez, por causa desse disciplinamento do corpo, que há uma forte tendência da educação ser pensada conforme está versado na música de Gabriel o Pensador em *Estudo Errado*:

*Eu tô aqui Pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
[...]
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçando espiando colando as prova dos colegas
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
[...]*

*A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
 Em vão, pouco interessantes, eu fico pu...
 Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
 [...]
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 [...]
 Decoreba: esse é o método de ensino
 [...]
 O problema é que sem motivação a gente enjoa
 [...]
 "Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
 Não. A aula
 [...]
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
 Com matérias das quais eles não lembram mais nada
 [...]
 Assim cês vão criar uma geração de revoltados
 Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
 Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...
 (Pensador, 1995, on-line)*

A música retrata uma relação de conflito entre o aluno e a escola e ao mesmo tempo, aponta uma desmotivação em torno da aprendizagem, a opressão do corpo e da mente, além da hierarquização na sala de aula. Essas, inferências, contudo, não anulam a relevância da formação escolar, intenta-se refletir sobre o modelo de ensino e aprendizagem em voga e a necessidade de uma formação cidadã e crítica.

Reconhece-se, portanto, que há muitos desafios proporcionados à escola e principalmente ao professor, sobretudo, pelas novas demandas do mundo moderno: o uso das tecnologias, ao mesmo tempo em que facilita novas metodologias para a prática do ensino aprendizagem, por outro lado possibilitam o desencadeamento de ideias cristalizadas e novos conceitos de “qualidade de vida” e “viver bem”.

Os computadores e as redes digitais, cada vez mais presentes no cotidiano, possibilitaram o surgimento da virtualização. Cabe refletir sobre essas questões e estar atento, evitando-se as atitudes de aceitação e rejeição apressadas, no calor das novidades. Nesse processo desenfreado da globalização, corremos o risco da massificação, da submissão. Perdemos as nossas referências mais significativas, como a do nosso corpo, na dispersão das próteses [...], no apelo do consumo desmedido. A parceria com a tecnologia é fundamental, mas a cultura não se reduz à realidade virtual. Há outras referências que dimensionam a cultura para além da ordenação binária dos objetos cibernéticos, como ocorre na experiência expressiva da corporeidade. (NÓBREGA, 2010, p. 26b).

Diante de tantas interfaces, talvez, as escolas, na condição de instituições educativas, necessitem tornar-se um espaço onde os educandos possam ser produtores de conhecimento e da construção de novos saberes, permitindo-lhes errar, não somente na tentativa do acerto, mas de possibilitá-los o agir, pois o que nos parece é que enquanto educadores erramos por eles, por não tê-los deixado tentar e nem *vir-a-ser*. Neste aspecto, toma-se como referência a afirmativa de Morin (2011, p. 19) de que “todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão”, ainda de acordo com o autor, cabe à Educação mostrar esse risco, portanto,

Sem a estruturação de uma educação do corpo inteiro na aprendizagem em que o sensível, o inteligível e o motor estejam presentes, não se pode falar de convivência, de corresponsabilidades, de compromissos, de caminhar na direção do outro para a efetivação do humano no homem. (MOREIRA, 2014, p.151).

A formação humana não se concretiza na fragmentação do sujeito, nem tampouco no distanciamento do saber adquirido na cotidianidade em relação às práticas “educativas”, pois há sempre um corpo, ainda que ele seja negado, todavia, naturalizar essa opressão é entrar em contradição com a ação de educar. Assim, a corporeidade deve estar presente em todas as áreas do saber, possibilitando a construção do conhecimento para além da sala de aula, dando-lhe condições de enfrentamento das adversidades sociais com autonomia e não fabricando corpos dóceis, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134).

3.3 Educação do Campo: evidências de corporeidade

Construtores do futuro

[...]

*Eu quero uma escola do campo,
que não tenha cercas,
que não tenha muros,
onde iremos aprender
a sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
e posso compreender os lados.*

*Eu quero uma escola do campo
onde esteja o ciclo da nossa semente*

*que seja como a nossa casa
que não seja como a casa alheia
Gilvan santos*

A escolha pelos versos da música de Gilvan Santos julga-se pertinente nesta pesquisa, pois ela tem em si, “um desejo revelado de construção de uma própria história”. O cantor usou sua música como obra de arte para ecoar o anseio de uma população que, ao considerar-se excluída dos direitos sociais e políticos, utilizou-se dos poucos mecanismos que lhe restavam de reivindicação, a organização social. Por meio do movimento social, formado por homens e mulheres, a história das pessoas que vivem no campo começa a ganhar novos sentidos.

Nesse viés, a proposta nesta seção, constituiu-se em buscar fundamentações teóricas que pudessem resultar em um diálogo ancorado na concepção de corpo-sujeito com a Educação do Campo, com isso, a música de Gilvan Santos traz na sua essência esse entrelaçamento. Logo, o título da música, chama-se, “construtores do futuro”, ao longo dos versos a narrativa que se apresenta não foge ao que se propõe.

Portanto, para efeito das aproximações ora mencionadas, cabe, inicialmente ressaltar o conceito de corpo-sujeito, abordado e defendido por Nóbrega (2005, p. 53) que é de um “corpo sensível, transversalizado pela percepção do movimento”. A autora embasou-se na argumentação de Merleau-Ponty que trata o corpo como a possibilidade de ser no mundo, neste sentido, retomando a referida música, pode-se afirmar que a palavra “construtores” por si só, transmite a ideia de movimento, mas não um movimento qualquer e sim o movimento intencional, aspecto este, fundamental na corporeidade.

O corpo-sujeito é aquele que vive sua corporeidade, ou seja, é o subjetivo intervindo no mundo externo. Quando isso ocorre, há a superação dos paradigmas do corpo-objeto, caracterizado pelo trato disciplinado e manipulável que se recebe de acordo com interesses dos grupos dominantes, conforme acusa Foucault (2014). Como já discorrido na presente pesquisa, os sujeitos do campo, ao longo da história foram tratados nessa acepção, de corpo-objeto, visão essa configurada principalmente por meio da educação rural que objetivava apenas formar para atender às necessidades capitalistas, dito de outro modo, formava-se mão de obra.

A transição da educação rural para a educação do campo é demarcada pela organização e mobilização social em defesa de uma educação voltada para os interesses e necessidades daqueles que vivem do e no campo:

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas. (RIBEIRO, 2012, p. 300).

A mudança de conjuntura apresentada pela autora evidencia que há uma nova história sendo construída por sujeitos que têm inquietações a despeito da sua própria realidade, que se perceberam como pessoas de direitos e possibilidades, pois, esses sujeitos de posse das nuances de um corpo-sujeito, têm suas próprias inquietudes, o que significa que,

O corpo não é um lugar onde as informações que vêm do mundo são processadas para serem depois devolvidas ao mundo. O corpo não é o meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. (GREINER, 2005, p.131).

Nesse entendimento, ao buscar as possíveis aproximações teóricas da corporeidade com a Educação do Campo e a partir das leituras sobre educação rural, reflete-se que os sujeitos camponeses superaram a condição de corpo-objeto no modelo de educação rural para a condição de corpo-sujeito por meio da educação do campo, a partir da compreensão de sujeitos de direitos. Ou seja, pelo viés da sua corporeidade, as mudanças, principalmente, às educacionais, acontecidas no contexto rural, demandaram uma atitude do camponês de ser no mundo, de questionar, buscando dar sentido à sua prática cotidiana.

De tal maneira, precisou fazer emergir o sujeito que cansou de se calar, de apenas contemplar as informações trazidas e as executarem sem poder indagar. Agora, diante de outra conjuntura social, econômica e política, os sujeitos do campo, por meio da sua corporeidade, são construtores de seu presente e anseiam um futuro mais justo e igualitário. Desta forma, os camponeses do amanhã terão um passado com histórias de transcendência e não somente de “obediência” aos comandos autoritários e opressores “dos patrões”.

Na linha de raciocínio desse diálogo, enfatiza-se a compreensão de “ser-no-mundo” da autora Gonçalves:

Ser-no-mundo com o corpo significa estar aberto ao mundo e, ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade do Eu: sua beleza, sua plasticidade, seu movimento, prazer, dor, harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação. Ser-no-mundo com um corpo significa ser vulnerável e estar condicionado às limitações que o corpo nos impõe pela sua fragilidade, por estar aberto a uma infinidade de coisas que ameaçam sua integridade. Ser-no-mundo com o corpo significa presença viva do prazer e da dor, do amor e do ódio, da alegria e da depressão, do isolamento e do comprometimento. Ser-no-mundo com o corpo significa movimento, busca e abertura de possibilidades, significa penetrar no mundo e, ao todo momento, criar o novo. (GONÇALVES, 2012, p. 103).

A Educação do Campo em relação à rural representa um processo de emancipação dos sujeitos que vivem nesse território, em nosso entendimento, é um exemplo de superação do corpo-objeto em detrimento de um corpo-sujeito, que buscou a maneira própria de ser reconhecido a partir do local de onde vivem. Contudo, a escola ainda é lugar onde há grande controle e disciplinamento do corpo, e ao mesmo tempo constitui o espaço onde se tem a possibilidade de transcendência dos desafios cotidianos.

No ambiente escolar há um local específico em que os alunos permanecem por mais tempo, um local que assume maior referência para a nossa vida, seja ela positiva ou negativa, a sala de aula. Este espaço tem um sujeito central que se torna mais reverenciador ainda, o professor.

Conforme afirma Freire (2016, p. 43), “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. Nesta afirmativa ele quer destacar a importância do professor na visão do aluno e, talvez, o professor nem o percebe ou muitas vezes, não consegue mensurar quanto “[...] pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo”. (FREIRE, 2016, p. 43).

Os gestos denotam o movimento corporal, e eles têm intencionalidade tanto para quem o faz, quanto para quem o recebe, no entanto, o movimento pode ser aceito ou negado, ser valorizado ou desvalorizado, revelado ou ocultado. Neste sentido, sem negar a importância de tantos outros problemas que se apresentam na escola, é pertinente pesquisar a prática docente, centrando-se nos sentidos que os professores atribuem ao corpo em sua prática, isto se faz necessário, dada a importância da sua ação para a formação do educando.

Sobre a significação da prática docente, Freire (2016, p. 43), ao falar a respeito do ensinar que exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, lembra-se do seu passado de estudante, “estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades”. Com isso, relata uma das experiências vividas com um professor:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer uma palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor valeu mais que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu... (FREIRE, 2016, p 43 - 44).

Neste aspecto, o autor reafirma, “este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente”. (FREIRE, 2016, p 43 e 44). Portanto, como já afirmava Freire (2016), os gestos do professor carregam em si uma gama de significados para os alunos, os quais podem ser motivadores, desmotivadores, impulsionadores, opressores, enfim, da mesma maneira esses alunos irão introduzir e externar esses significados carregados ao longo da vida.

Diante dessa conjuntura e percebendo o papel essencial do professor, Arroyo (2011) enfatiza que, enquanto educadores, temos que ter sensibilidade para a dinâmica social, educativa e cultural, sobre isso o autor refere-se às novas questões que tornam o campo como um espaço de debate frente às grandes problemáticas existentes. Para ele, o campo se evidencia por meio das discussões acadêmicas, sociais, institucionais e pesquisas científicas.

Baseado no mesmo autor, a afirmativa de que é nosso papel enquanto educadores questionar-nos: *que novos sujeitos estão se constituindo e formando? que tipo de liderança social de trabalho, de propriedade e quais valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo pelas crianças, jovens, adultos, mulheres, professoras, professores?* Desta forma, o foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, programa, currículo, metodologia, titulação dos

professores. Precisamos compreender como esse movimento social vem formando e educando um novo ser humano.

A escola deve ser compreendida para além de uma instituição burocrática, na qual a preocupação está voltada para “dar conta” dos vários relatórios quantitativos que o sistema de ensino exige. Nesse viés, nossa educação tornou-se um acervo numérico inculcando um “ideal educativo” em desenvolvimento, ao invés de confluir para tornar-se um espaço e um processo de formação humana.

Tendo em vista este processo de humanização, os sem-terra do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra organizaram-se para lutar pelo direito a terra e à escola, pois conceberam o valor do estudo e o próprio direito de batalhar pelo acesso à educação. Nesta conjuntura, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação para população camponesa, buscando a humanização e a construção da identidade dos sujeitos *Sem Terra*, essa dinâmica própria é definida como *Pedagogia do Movimento*¹⁵. (CALDART, 2011).

Não se trata da reinvenção de uma nova pedagogia, mas de fortalecer a realidade que configura a vida no campo. A Pedagogia do Movimento caracteriza-se em oito eixos, a saber: *pedagogia da luta social* (brota do aprendizado de que o que educa os Sem Terra é o movimento da luta, seja em suas contradições, enfretamentos, conquistas e derrotas); *da organização coletiva* (nasce de uma coletiva que descobre um passado comum e sente autor do mesmo futuro); *da terra* (nasce da mistura do ser humano com a terra); *do trabalho e da produção* (surge do valor fundamental do trabalho); *da cultura* (o modo de vida produzido e cultivado pelo movimento); *da escolha* (brota dos múltiplos gestos e múltiplas escolhas que os educadores e educandos, o MST e os seres humanos precisam fazer a cada dia); *da história* (o cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela) e *da alternância* (surge do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias em experiências em que o MST se inspirou) (CALDART, 2011):

Sem movimento não há ambiente educativo; sem movimento não há escola do campo em movimento. Por isso não se trata de construir modelos de escola ou de pedagogia, mas sim de desencadear processos movidos por valores e princípios, estes sim referências duradouras para o próprio

¹⁵ Sobre isso a autora Roseli Salete Caldart enfatiza em “A Escola do Campo em Movimento”.

movimento. Uma escola em movimento é aquela que vai fazendo e refazendo as ações educativas do seu dia a dia. (CALDART, 2011, p. 127).

A escola do campo em movimento é organização social que tece reivindicações questionando a dignidade da população camponesa, inclusive da qualidade da educação. Assim, pode-se dizer que as ferramentas jurídicas instituídas são frutos de grandes lutas de um grupo social em movimento que busca uma educação democrática, e ao mesmo tempo, fortalece as reivindicações em prol das garantias que as leis determinam. Nesse aspecto, cita-se, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 28 enuncia que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Outra política educacional, é a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo vindo reafirmar o prescrito na LDB do direito ao acesso à educação, respeitando as peculiaridades locais. E a mais recente, a Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Um dos momentos importantes para a população do campo, refere-se a primeira conferência, “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em Luziânia/GO, 27 a 31 de julho de 1998, que trouxe um novo movimento no cenário da educação brasileira ao problematizar temáticas extremamente pertinentes. Na ocasião, debateu-se, principalmente, sobre os desafios e tensões que apresentam em torno da educação básica.

Nessa conferência, participou como palestrante o Professor Miguel Arroyo, o qual destaca em relato a importância da mobilização social para a educação do campo:

A impressão que levo desta Conferência é que ela não fala de pedagogia, ela não apenas fala de educação básica do campo. Ela, em todo momento, é pedagógica, é educativa. Todos os gestos são educativos. Aqui se fala mais com gestos do que com palavras. Isto é uma característica muito forte do movimento social do campo. Vocês falam mil maneiras, falam com muitas linguagens, com palavras, com rituais e com sua mística maravilhosa. Falam cantando, falam com a presença das crianças, as crianças chorando, brincando, acompanhando as mães e os pais.

Mas o que mais me impressionou são os rituais, os gestos. A força educativa do ritual, dos gestos, está presente e domina todos os encontros de vocês. (ARROYO, 2011 p.67).

Assim, é provocador discutir como se constituiu e constitui essa educação do campo, sobre os motivos propulsores envolvidos desta problemática, incutida na visão de ser homem e mulher, de ser estudante e ser criança do campo, a fim de incitar a concepção significativa para emancipação.

Nesse sentido, acredita-se que “o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente”. (MORIN, 2011, p. 29). Pois, “todo o conhecimento é dialeticamente construído e reconstruído pela pessoa ou pelo grupo que dele se apropria. No processo de produção do conhecimento todos (educadores e educandos) ensinam e todos aprendem”. (CASTRO; RIBEIRO, 2014, p.16).

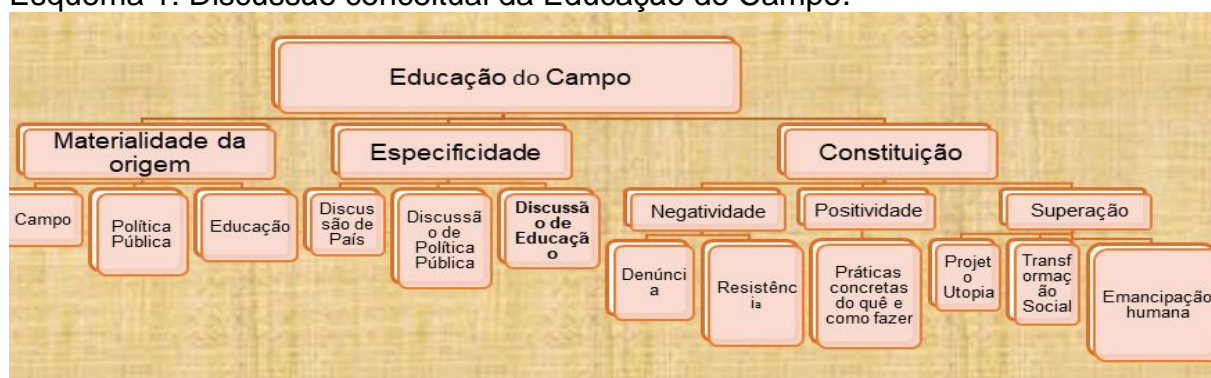
Nessa perspectiva e para os nossos objetivos, faz-se necessário discutir que o ser humano está para além de ter um corpo apropriado para mão de obra, mas também de ser, não apenas um corpo orgânico, instrumento ou acessório necessário ao desenvolvimento de outras habilidades/funções, e sim fundamental nesse processo de construção da própria subjetividade. É a partir do corpo que outras dimensões são trabalhadas e que o ensino e a aprendizagem devem acontecer por meio das aspirações do corpo humano. Sabe-se que, para o homem e para a mulher do campo essa compreensão torna-se ainda mais distante, pois no contexto histórico e social as transgressões sofridas refletem, inclusive, no cotidiano dos camponeses, pois eles vivem o reflexo de uma educação pautada na autodesvalorização, exploração econômica e na desigualdade social.

Todos esses conflitos econômicos, sociais e culturais podem ter contribuído significativamente para o comportamento dos sujeitos do campo e para a negação da identidade própria da pessoa. Na abordagem de Stropasolas (2012), sobre os *significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo*, o autor constata que há uma concepção de inferioridade dos adolescentes e jovens do campo em relação aos da cidade, pois este público nas comunidades rurais é afetado por uma representação depreciativa, ou seja, há uma ligação destes territórios com subdesenvolvimento, afastamento social e o reconhecimento das crianças, adolescentes e jovens como “caipiras”, “jecas”, “caboclos” e “matutos”.

Isso se dá principalmente pelo contexto que se configurou na realidade camponesa, uma visão que foi construída historicamente, pois de acordo com o autor, as crianças e os jovens sempre foram vítimas desse processo de desvalorização social.

Neste sentido Caldart (2008) argumenta que pensar conceitualmente a Educação do Campo, faz-se imprescindível considerar três aspectos bastante desafiadores: O primeiro é materialidade de origem que abarca a tríade *Campo – Política Pública – Educação*, marcada muitas vezes por tensões, pois à medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade, sofre influências externas ao campo e, conseqüentemente, começa a surgir uma tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária; A Segunda, é a afirmação que a Educação do Campo é *especificidade*, sobre isso se considera especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Este segundo elemento também é permeado por conflitos, pois há quem defenda a educação na perspectiva de universalidade, de educação unitária, oferecendo risco de fragmentação das lutas da classe trabalhadora. E, o terceiro constitui-se de momentos distintos: a *negatividade*, a *positividade* e a *superação*.

Esquema 1: Discussão conceitual da Educação do Campo.



Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora, inspirado nos estudos de Caldart (2008) sobre a temática Educação do Campo. (2018).

Para Caldart (2008), a *negatividade* - denúncia/resistência, contra todas as formas de desqualificação ao sujeito camponês; *positividade* – a denúncia para estes sujeitos combina com práticas e propostas concretas do que fazer e como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola, entre direitos que fazem parte da dignidade humana do homem e da mulher que escolheu o campo como lugar de vida; *superação* — “projeto utopia: projeção de outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação,

de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana”. CALDART (2008, p. 49).

3.4.1 Educação Ribeirinha: navegar é preciso

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: ‘Navegar é preciso; viver não é preciso’. Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar como eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo. Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso tenha de a perder como minha. Cada vez mais assim penso. (FERNANDO PESSOA).

Esta seção faz referência à educação ribeirinha a fim de contemplar as especificidades que compõe esse lugar como espaço de vida, de escola, de educação, de narrativas de pescadores e caçadores, roda de conversas, entre outras. Um espaço onde os saberes são construídos, principalmente, pela relação que se estabelece com a natureza e assim, estabelecer conhecimentos que se tornam populares e tradicionais. Portanto, para corroborar com estas narrativas apoiou-se em autores do livro, “*Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*”. Organizado por Dayana Souza, Maria Eliane Vasconcelos e Salomão Hage (2018). Além de Barros (2007).

Imagem 1: Ribeirinhos na Comunidade Lago Grande do Curuai.



Fonte: A pesquisadora (2017).

Essas imagens revelam parte do cenário que compõe a comunidade Lago Grande do Curuai, o rio é uma das fontes de vida para os sujeitos daquela

localidade. Ele, o rio, como meio de onde se origina a renda, o alimento, é ao mesmo tempo, o caminho percorrido diariamente por alunos para chegar à escola, tendo a canoa, o veículo de transporte. No indo e vindo das maresias vão se construindo e reconstruindo histórias que enriquecem o passado, o presente e norteando o futuro dos ribeirinhos. São muitos os desafios encontrados nos territórios desses ribeirinhos e a educação está entre eles, apesar de todos ou talvez por causa deles, os camponeses lutam corriqueiramente para manter seus filhos na escola. Navegam nos rios, em muitos casos, sem nenhuma segurança, seja sob chuva, tempestade ou calor incessante, mas persistem por conceber o valor que a educação exerce na formação das suas crianças.

Sobre o campo ribeirinho salienta-se que, “é tido como um tipo de território camponês, portanto, a educação ribeirinha é considerada uma modalidade de educação do campo”. (PEREIRA, 2018, p.34). E quando se fala de educação, ela acontece dentro e fora da escola, em particular, no território ribeirinho. Há um conjunto de saberes que são estabelecidos na relação com a terra, a mata e a água. Esses elementos naturais determinam o modo de vida desses sujeitos que apesar das desigualdades sociais, buscaram estratégias próprias de dignidade de vida.

[...] são configurados pelos saberes sociais, políticos e territoriais vinculados no cotidiano da vida ribeirinha. Os saberes sociais, também chamados de saberes culturais, são adquiridos nas relações e convivências entre os costumes, hábitos, crenças e práticas produtivas do espaço ribeirinho. A prática da pesca, plantação e da caça; a troca de alimentação e utensílios domésticos; o costume do banho e as brincadeiras no rio; e os saberes populares sobre as crenças religiosas e sobrenaturais dos entes imaginários que vivem no mesmo rio; influenciam o saber docente a se posicionar diante dessa realidade [...] (BARROS, 2007, p.10)

Nesse território, em seu processo de construção, os saberes locais são essenciais para os processos educativos ribeirinhos. Assim, a educação se transforma em território ao mesmo tempo em que ele é transformado por ela, à medida que dá visibilidade à esses sujeitos historicamente invisibilizados. (PEREIRA, 2018).

No que tange às relações de trabalho, por exemplo, há uma diversidade de atividades (pesqueiras, agrícolas, pecuárias, extrativistas etc.) que expressam a multiplicidade do campesinato ribeirinho e, portanto, do espaço e território camponês. Não obstante, a própria multiplicidade do campesinato, compreendida desde a diversidade de atividades laborais, aspectos socioculturais e econômicos etc. até a pluralidade de práticas, especificidades espaciais, características edafoclimáticas e racionalidades espaço-temporais dentro da lógica camponesa, contribuem para a revelar o

quanto esse sujeito é complexo e, portanto, também demanda que uma Educação do Campo correspondente. (OLIVEIRA; SOBREIRO, 2018, p. 136).

De acordo com Souza (2018), para conhecer os processos educativos ribeirinhos é necessário adentrar nos movimentos conceituais, a fim de compreender a dinamicidade nas relações de ensino aprendizagem que perpetuam em cada lugar, com seus modos próprios de ser. Desse modo, deve ser concebido o ensino aprendizagem, considerando como local de conhecimento tanto a escola quanto a comunidade, pois essa relação favorece a “[...] formação do aprendente: o professor, o estudante, os pais dos estudantes e comunitários. Todos aprendem e todos ensinam em uma relação contínua de fortalecimento do viver e do morar na beira do rio”. (SOUZA, 2015, p.151).

A identidade é território de luta e partilha, ou seja, de valores e de educação. [...] os ribeirinhos debatem os desafios de um movimento social ribeirinho organizado e representativo, e esbarram nos desafios de um movimento autônomo. [...] só por meio do movimento serão respeitados e valorizados, poderão lutar pela garantia de seus direitos, pela terra, pela água e pela educação. (VASCONCELOS; HAGE, 2018, p.127).

Assim sendo, a escola torna-se principal caminho de transformação social para os sujeitos que buscam há décadas, condições de acesso aos direitos fundamentais e reafirmação de sua identidade.

A educação ribeirinha [...] é um processo socioespacial importante para a constituição atual dos territórios rurais ribeirinhos da Amazônia. Nesse sentido, existe uma nova vinculação entre a educação (em particular a escolar) e o território em espaços ribeirinhos, sendo, portanto, a educação ribeirinha um importante componente do processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização dos ribeirinhos. Mas, também o território constitui a educação ribeirinha na Amazônia. (PEREIRA, 2018, p.35).

Os autores referenciados acima buscam argumentar a importância dos saberes que constituem a realidade dos ribeirinhos, esses homens e mulheres, tornaram-se defensores de seus territórios por meio de seus próprios saberes, desta forma, educam seus filhos. Destarte, quando esses meninos e meninas chegam à escola, ela os recebe repleto de conhecimentos que não podem ser ignorados.

4 - PERCURSO METODOLÓGICO

Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar. (FREIRE, 1986, p. 15).

A pesquisa fundamenta-se numa abordagem fenomenológica, considerando que o sujeito é, na sua existência, uma totalidade, e isso deve constituir uma premissa fundamental para a educação. Nesta perspectiva, o sujeito conjuga no seu cotidiano às vivências individuais e coletivas. Neste aspecto, compreende-se que suas experiências vividas são carregadas de diferentes sentidos.

As reflexões tecidas neste trabalho fundamentam-se na Teoria da Corporeidade em diálogo com a Educação do Campo e objetivou estudar os sentidos que os professores atribuem ao corpo em sua prática docente.

O uso dessa teoria se faz pertinente, pois, como base epistemológica, ela “contribui não apenas para a compreensão do ser humano em sua condição existencial básica, mas propicia a criação de novos modos de organização do conhecimento e de convivência ética e social, particularmente na educação”. (NOBREGA, 2010, p.13). Nas reflexões de Moreira (2006, p. 140), a teoria em questão pondera “ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura”. Por isso, convém ressaltar, que a realidade em estudo é uma escola camponesa no município de Santarém, localizado no Estado do Pará na região Amazônica, na qual se faz necessário potencializar as discussões a respeito dos sujeitos que vivem nos territórios rurais e lidam com a formação educacional.

4.1 Natureza da pesquisa

Neste estudo o fenômeno a ser investigado encontra-se na fala do professor, tendo vista que a questão geradora consiste em indagar “quais sentidos os professores atribuem ao corpo na prática docente no território rural de Santarém-PA?” Optou-se, então, por uma análise de natureza qualitativa, considerando os procedimentos metodológicos em duas etapas: pesquisa bibliográfica e de campo.

A pesquisa qualitativa, “tem suas raízes teóricas na fenomenologia e surgiu em contraposição à pesquisa quantitativa [...], em busca de outro modelo a ser aplicado nos estudos dos fenômenos humanos e sociais”. (PROSCÊNCIO, 2010, p. 82). Além disso, permite a intencionalidade do investigador com o objeto investigado.

Da pesquisa bibliográfica originou a construção do referencial teórico, tendo como acervos registros disponíveis, provenientes de pesquisas anteriores como, livros, artigos, dissertações e teses, realizadas acerca da proposta de estudo (SEVERINO, 2007). Então, iniciou-se a realização do levantamento bibliográfico pela inserção de palavras chave para o filtro das informações, a citar: Corpo, Corporeidade, Educação do Campo e Prática docente.

A segunda etapa consiste da pesquisa de campo, realizada em uma escola municipal, localizada na região¹⁶ do Lago-Grande – Vila Curuai, no município de Santarém – Pará.

4.2 Lócus da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola do campo localizada na comunidade Lago Grande do Curuai, caracterizando-se como comunidade ribeirinha, de tal modo que o acesso a essa comunidade se dá por meio de transporte fluvial. No município de Santarém as escolas estão concentradas em áreas rurais e urbanas, com localização geográfica diferenciada, haja vista estarem subdividas em região de Rios¹⁷ e de Planalto.

Economicamente, a região baseia-se em agricultura de subsistência e pecuária de gado e búfalo. Predominantemente, a alimentação é proveniente da pesca. As comunidades mais populosas da região da várzea são as Vilas de Curuai, Uruari, Piraquara e Vila Socorro. Estas representam um típico exemplo de comunidades ribeirinhas. (AMORIM, 2006).

¹⁶ O termo região é utilizado pela Secretaria Municipal de Educação deste município para gestão das escolas, as quais se localizam em áreas com diferentes aspectos geográficos, a saber, rios, planalto (superfície elevada e plana), várzea.

¹⁷ Essa subdivisão é uma classificação da gestão educacional do município de Santarém-PA, desta forma as escolas concentram-se: urbana, Planalto (área de terra firme) e Rios são áreas ribeirinhas.

A região do Lago Grande do Curuai aglomera mais de 60 comunidades¹⁸ populares localizadas em área de várzea¹⁹ e terra firme, abrigando uma população superior a mais de 20 mil habitantes. Desde a década de 1980, o Lago Grande do Curuai busca emancipar-se do município de Santarém na perspectiva de melhores condições de desenvolvimento. Não distante de muitas realidades brasileiras, esta é uma região que recebe pouco investimento público, tanto Estadual como Municipal, o que não a difere das demais regiões do interior. (SENA, 2016).

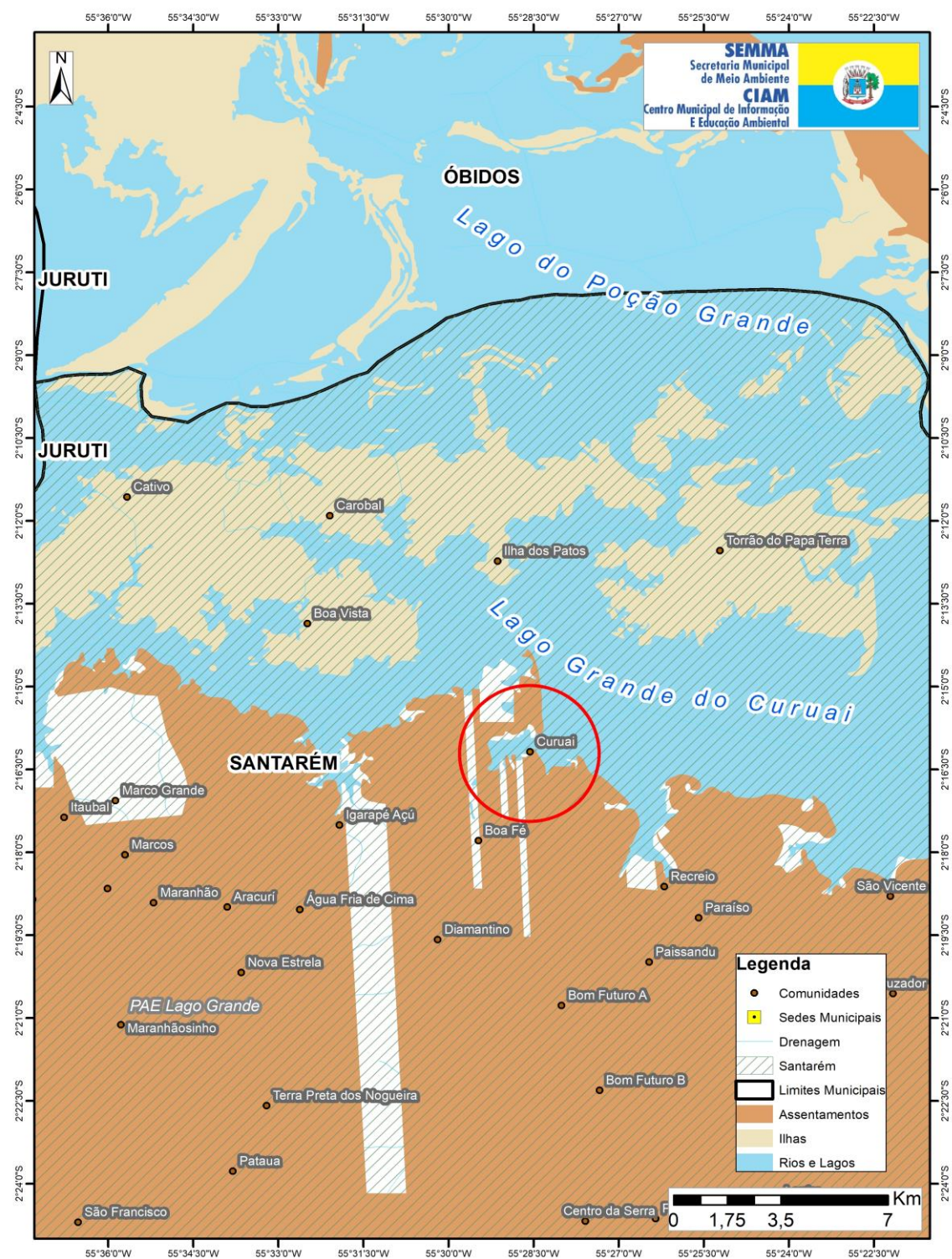
Legalmente, a Vila de Curuai possui uma Associação de Moradores – ASMOVIC, instituída pela LEI N° 6.156, DE 18 DE NOVEMBRO DE 1998, que declara utilidade Pública para o Estado do Pará a criação da referida Associação como forma de organização social - sediada na própria Vila, no município de Santarém. A gestão educacional da Vila é de responsabilidade do respectivo município, especificamente pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação do Pará.

A escolha do local para a realização da pesquisa foi motivada por fatores, como: notadamente a Vila do Curuai é a maior comunidade do Lago-Grande, localizada em uma região ribeirinha, carente de estudos acerca de sua realidade; a escola, alvo deste estudo, é uma das referências pelas atividades desenvolvidas, além desses fatores, há o acesso facilitado para pesquisa.

¹⁸ Grupo de pessoas que ocupam determinado espaço geograficamente, bem como possuem formas próprias de organização social.

¹⁹ Áreas periodicamente inundadas pelo transbordamento lateral de rios ou lagos e/ou precipitação direta ou afloramento do lençol freático (MCGRATH,1995; GAMA, 2004, p.15) Grupo de pessoas que ocupam determinado espaço geograficamente, bem como possuem formas próprias de organização social.

Figura 2: Mapa de Santarém-Pará, com ênfase na Comunidade Lago Grande do Curuai.



Fonte: Secretaria Municipal de Meio Ambiente – SEMMA; Centro Municipal de Informação e Educação Ambiental. (2018)

4.3 Os sujeitos da pesquisa: o professor ribeirinho

Foram utilizados dois critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa: estar como professor (a) do ensino fundamental séries iniciais e atuarem na referida escola do campo, o *lócus* onde foi realizada a pesquisa. A produção final do estudo contou com oito professores que atenderam os interesses deste trabalho. Assim, na entrevista, as perguntas geradoras foram feitas a estes docentes.

Considerando os aspectos éticos, a identidade dos sujeitos da pesquisa foi preservada, porém no momento de aplicação da entrevista um dos sujeitos optou pelo uso do nome de cartório ou batismo, desta forma, fez-se necessário a adequação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dando ciência da responsabilidade assumida por uma das participantes. Para os outros 07 sujeitos a identidade foi resguardada, cabendo a cada um a escolha pelo nome de identificação na pesquisa. A partir de um diálogo que antecedeu a entrevista, considerou-se pertinente criar um perfil, ainda que de maneira resumida destes sujeitos que revelam por meio de suas falas as questões que estão imersas nas suas práticas docentes. O quadro abaixo revela algumas informações pertinentes para o estudo.

Quadro 5 – Demonstrativo da atuação docente dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	
Sujeito I	
Nome	Tânia
Formação	Pedagogia
Situação funcional	Efetiva
Tempo de serviço	20 anos, sempre no campo
Quantidade de alunos	22 - manhã
Série/Ano	4º ano
Sujeito II	
Nome	Pajurá
Formação	Magistério - está cursando pedagogia
Situação funcional	Temporária
Tempo de serviço	2 meses de sala de aula
Quantidade de alunos	16 - manhã
Série/Ano	4º ano
Sujeito III	
Nome	Mary
Formação	Letras / pós-graduação Língua portuguesa e literatura

Situação funcional	Estável/ efetiva
Tempo de serviço	33 anos
Quantidade de alunos	24 - manhã / 19 - tarde
Série/Ano	1º ano / 2ºano
Sujeito IV	
Nome	Helen
Formação	Letras - Pós-graduação em séries iniciais do ensino fundamental
Situação funcional	Temporária
Tempo de serviço	16 anos
Quantidade de alunos	22 - manhã
Série/Ano	2º ano
Sujeito V	
Nome	Bem-te-vi
Formação	Magistério - cursando pedagogia
Situação funcional	Temporária
Tempo de serviço	10 anos
Quantidade de alunos	12
Série/Ano	Se liga - objetiva alfabetização
Sujeito VI	
Nome	Eva das Rosas
Formação	Pedagogia / Pós-graduação Cultura Afro / Pós-graduação Gestão educacional
Situação funcional	Estável período 1983-1988
Tempo de serviço	30 anos
Quantidade de alunos	17 - manhã
Série/Ano	3º ano
Sujeito VII	
Nome	Violeta
Formação	Licenciatura em Ciências Naturais / Pós-graduação em Biologia
Situação funcional	Efetiva
Tempo de serviço	31 anos
Quantidade de alunos	19 - manhã
Série/Ano	3º ano
Sujeito VIII	
Nome	Maria
Formação	Letras - Português/Inglês / Pós-graduação Metodologia da língua inglesa
Situação funcional	Efetiva
Tempo de serviço	26 anos
Quantidade de alunos	16 - manhã
Série/Ano	5º ano

Fonte: Quadro construído/elaborado pela pesquisadora a partir de informações cedidas pelos sujeitos da pesquisa, 2017.

No perfil demonstrado, averigua-se que a maioria dos professores possui nível superior com pós-graduação. Na mesma conjuntura fica evidente que o maior quantitativo está na situação funcional efetiva. A maioria dos professores citados, no neste estudo, possui em média de 10 a 33 anos de tempo de serviço, com exceção da professora Pajurá que está em processo de formação superior no curso de pedagogia. No ato da entrevista, ela possuía apenas dois meses de experiência em sala de aula, estava em fase de adaptação com a nova realidade em sua vida profissional. A mesma apresentava-se nervosa para inferir suas repostas, fazendo-se necessário, várias intervenções da pesquisadora para fluência de informações. Supõe-se que a apreensão da professora deu-se devido a curta experiência em sala de aula.

Contudo, esse fato, em hipótese alguma desqualifica a fala da professora, nem tampouco seu trabalho com os alunos. Todavia, é válido ressaltar a importância que a experiência docente exerce no desenvolvimento de metodologias que correlacionem à teoria e à prática.

Cabe, ainda, destacar a respeito da importância da experiência docente, que é um aspecto pertinente nas argumentações de Rocha (2007), pesquisadora da Educação do Campo. No ano de 2007, a referida autora desenvolveu sua tese objetivando:

Conhecer e analisar de que maneira essas professoras, que ingressaram leigas no magistério, construíram suas aprendizagens profissionais enfatizando como começaram a ensinar sem terem aprendido a ensinar e como foi o seu desenvolvimento profissional em classes multisseriada na escola do campo. (ROCHA, 2007, p. 20).

A pesquisa foi realizada com professoras que trabalham em escolas do campo no município de Santarém, verificou-se, ainda, que elas atuam em turmas multisseriada e partir desse estudo comprovou-se que:

[...] a tese levantada e o resultado da investigação demonstraram que as professoras aprenderam sobre a docência em interação com seus pares, nas comunidades de prática, nas trocas que estabeleceram com os alunos e criaram estratégias próprias em contextos diferenciados. (ROCHA, 2007, p. 163).

Nesse entendimento, evidencia-se a relevância das ações educativas serem substanciadas a partir da realidade que o campo apresenta. Assim, a escola não é uma realidade isolada do campo, a vida que existe nela, existe igualmente, no cotidiano dos camponeses. Deste modo, a escola não é para inferiorizá-lo no local onde vive, mas fortalecer as vivências dos sujeitos como fundamentos do desenvolvimento social.

4.4 - Procedimentos metodológicos para a produção de dados

Antes de iniciar a entrevista foi combinado o dia, o horário e o local considerando a disponibilidade de cada sujeito participante. Houve esclarecimento sobre o objetivo a respeito do propósito da pesquisa, da justificativa pela escola do local e dos benefícios do estudo científico.

4.5 - A técnica de análise dos dados

Utilizou-se da “Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado”, desenvolvida por Moreira, Simões, Porto (2005). Essa técnica parte da combinação das abordagens de Análise de Conteúdo, em especial uma adaptação da Análise de Avaliação Assertativa (BARDIN, 1977) e da Análise do Fenômeno Situado (GIORGI, 1978 e MARTINS E BICUDO, 1989). Ressalta-se que a escolha pela técnica se deu pela possibilidade que a mesma oferece de interpretação dos significados da fala do sujeito ao que se refere o fenômeno investigado.

Além disso, a “estrutura teórico/epistemológica da proposta está vinculada aos pressupostos fenomenológicos, em especial na obra de Merleau-Ponty quando do trato com o fenômeno corporeidade”. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 107). A técnica possui mais de treze anos, tempo necessário para sua maturação. Desde então, vem sendo utilizada por vários pesquisadores, inclusive, das pesquisas pontuadas no estado da arte encontradas na seção 2 deste trabalho, fizeram uso da referida técnica, as obras de: Júlio César Rodrigues (2016); Carlos Roberto Franco (2016); Natália Magrin (2016); Roberta Ferreira (2015); Luiza Silva (2014); Ildilene Azevedo (2010); Marina Cintra *et.al* (2016).

Ao definir a técnica como instrumento metodológico para a produção de dados, levou-se em questão que ela fundamenta-se no fenômeno humano e sua

condicionante existencial. A Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado consiste de três momentos: *Relato Ingênuo; identificação de atitudes e a Interpretação*.

O relato ingênuo, o primeiro momento, volta-se para a compreensão dos discursos dos sujeitos, que foi realizado com base nas perguntas geradoras, descritas neste subitem. Para isso, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Os autores da técnica denominam essa fase de relato ingênuo aos “dizeres do sujeito na sua forma original, sem alterar a grafia ou substituir termos por outros equivalentes. É o discurso em sua vertente “pura”, não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação”. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111).

Por meio do relato ingênuo foi feita a produção dos dados, sendo que a segunda pergunta somente foi feita a partir da resposta da primeira, “caso contrário, as questões subsequentes poderiam, em certo sentido, deformar o que se pretendia investigar nas questões anteriores”. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111).

As perguntas geradoras foram elaboradas com o propósito de atender o objetivo desta pesquisa:

Perguntas geradoras:

Pergunta 1: *O que é corpo para você?*

Pergunta 2: *Que sentidos você atribui ao corpo na sua prática docente?*

Pergunta 3: *O que é ser professor nos territórios rurais?*

Pergunta 4: *Qual a importância da sua prática docente nos territórios rurais?*

As questões ora apresentadas possibilitaram conhecer como o corpo, enquanto um fenômeno humano é percebido e tratado na prática docente nos territórios rurais de Santarém. No contexto desses questionamentos, a fala do professor foi o foco da análise. Assim, por meio de tais indagações buscou-se extrair o maior número de informações na fala dos sujeitos.

Antes de ser realizada esta etapa, foi novamente esclarecido ao entrevistado sobre o objetivo da pesquisa, do mesmo modo foi enfatizado que não há intenção de qualificar a resposta como certa ou errada, mas conhecer os sentidos atribuídos ao corpo em sua prática docente. Sob a posse dos dados, analisaram-se pontos convergentes e divergentes dialogando com os autores que debatem a respeito do corpo/corporeidade, da Educação do Campo e da prática docente, além de outros elementos que surgiram no decorrer da entrevista e estão expostos nos resultado

que apresentado, por meio da leitura na íntegra, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE pela pesquisadora. Posteriormente indagou-se ao entrevistado se existiam dúvidas e se concordava com a realização da entrevista. Diante desse consentimento foi iniciada a gravação das respostas.

O segundo momento que sucedeu a entrevista foi a *identificação de atitudes*. Nesta etapa foram selecionadas as unidades mais significativas, por meio do discurso dos sujeitos. Para Moreira, Simões, Porto (2005, p.111), na realização desta fase é importante o pesquisador preocupar-se com dois pontos principais:

Não perder de vista o sentido geral do discurso do pesquisado, o que pode ser conseguido voltando-se várias vezes à leitura dos depoimentos dos sujeitos, captando o sentido do todo; selecionar as unidades mais significativas dos discursos dos sujeitos, subtraindo-as dos relatos ingênuos, procurando criar indicadores e, posteriormente, categorias que possam servir de referencial para a interpretação.

O terceiro momento se deu após a seleção das unidades mais significativas, estas foram analisadas buscando compreender o fenômeno apresentado por meio da fala do professor, portanto, é pertinente a retomada dos autores, contextualizados no referencial teórico que trazem pontos convergentes e divergentes daqueles elucidados pelos discursos dos sujeitos.

5 - OS SENTIDOS DO CORPO NA PRÁTICA DOCENTE NO TERRITÓRIO RURAL: O QUE FALA O PROFESSOR RIBEIRINHO?

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa deu-se em um momento de reunião coletiva organizado pela diretora da escola em que estavam presentes todos os professores. A ocasião foi oportuna para apresentação da proposta que moveu a realização do estudo. A primeira impressão dos professores foi de receio pela chegada de um pesquisador na comunidade, por isso este momento de diálogo foi pertinente para o bom andamento da pesquisa, na qual foram esclarecidas dúvidas sobre a participação dos pesquisadores na escola.

A pesquisadora, ao observar olhares de receio da comunidade escolar com sua chegada, procurou aproximar-se dos sujeitos falando de sua trajetória pessoal e profissional, isso se deu no momento da reunião coletiva que estava ocorrendo. A realidade pessoal vivenciada pela pesquisa não estava distante da realidade daqueles homens e mulheres que estão no campo lutando por dignidade de vida. O fato de a pesquisadora ser de uma localidade próxima ao Lago do Grande do Curuai fez com que eles passassem a observá-la além de uma profissional, mas como uma pessoa que saiu do campo em busca de melhorias de vida. Além disso, relatavam que por meio da presença dela, começaram a enxergar o mestrado como algo possível e ao mesmo tempo estava ali para ajudá-los no desenvolvimento local.

Durante todo o processo da entrevista, salientou-se que para a pesquisa foi fundamental saber como os sujeitos enquanto professores do campo significam o corpo na sua prática docente, e que suas respostas constituem-se como elementos fundamentais para o resultado do estudo, concomitantemente com os autores que dialogam teoricamente sobre o tema aqui evidenciado.

Foram realizadas quatro perguntas geradoras através de uma entrevista semiestruturada, o que possibilitou um movimento em torno de outras perguntas visando alcançar o objetivo proposto e com isso, o aprofundamento das questões geradoras. De posse das entrevistas (relato ingênuo), fez-se a identificação de atitudes (unidades de significado, descritas nos quadros a seguir) e por último, as análises (interpretação das unidades de significado).

A partir desse processo foi possível verificar que tratar sobre o corpo, como uma questão que permeia o universo escolar ainda, é um desafio, principalmente,

quando na prática docente não se faz reflexões a respeito deste assunto. O corpo, ainda que saibamos que temos, é algo muito abstrato no cotidiano, inclusive no escolar em sala de aula.

Iniciada a entrevista, a primeira pergunta foi “*O que é corpo para você?*”. Antes de inferir a resposta todos os sujeitos solicitaram tempo para refletir sobre a questão.

O quadro 6 (seis) sinalizou esse entendimento de corpo dos professores pesquisados que estão nos territórios rurais, buscando-se categorizar elementos significativos na fala de cada sujeito. Assim, foram colocadas as unidades de significado considerando o teor da entrevista, procurando extrair o sentido de corpo atribuído por cada sujeito.

Quadro 6 – Unidade de significado referente à questão: “O que é corpo para você?”

Sujeitos →	Tânia	Pajurá	Mary	Bem-te-vi	Helen	Eva das Rosas	Violeta	Maria	Total
Unidades de Significado ↓									
O corpo é tudo em nossa vida	x		x		x	X			50%
Uma máquina			x						12,5%
Corpo é tudo aquilo que tem massa e ocupa um lugar no espaço físico				x					12,5%
Ele está presente em todos os momentos	x			x	x	X		x	62,5%
O corpo ele é um todo		x	x	x	x	X	x	x	87,5%

Fonte: A pesquisadora (2017).

Os dados acima apontam maior convergência para a seguinte definição: o *corpo ele é um todo* – as entrevistadas consideram o corpo uma totalidade 87,5% dos sujeitos. A compreensão apontada busca olhar o corpo para além das estruturas biológicas e que as ações humanas dependem das condições em que ele é desenvolvido. O corpo necessita estar bem consigo para relacionar-se com o outro. Neste sentido, os seguintes relatos afirmaram: “*então se o corpo não tiver em bom funcionamento, claro que nada vai dar certo, então para poder você desenvolver um bom trabalho o corpo tem que tá em boas ações*” (VIOLETA). O corpo é um “*conjunto de órgãos, que funcionam em sintonia um com o outro, e cada um deles tem uma função diferenciada, mas que é necessário que todos estejam em sintonia para que funcionem bem.*” (MARIA).

Essa totalidade expressada na visão dos sujeitos pode ser refletida na concepção de totalidade humana defendida por Edgar Morin (2011), para o qual o ser humano não é só uma tessitura biológica e tampouco um ser cultural, mas o entrelaçamento dessas duas dimensões. Há no ser humano uma complexidade existencial que lhe garante a possibilidade de múltiplas vivências, por isso que a vida é sempre um processo dinâmico.

Seguindo a análise do quadro, 62,5% dos professores das entrevistadas atribuem o conceito de corpo a – *ele está presente em todos os momentos*, nesta unidade de significação dialoga-se com a argumentação de Gonçalves (2012, p. 102) para a qual, “nós somos presença por intermédio do corpo – o corpo é presença, que ao mesmo tempo, esconde e revela nossa maneira de ser-no-mundo.” Como corpo, o homem existe, pois, “as mentes não habitam cadáveres [...]”. (FREIRE, 1991, p.26).

Nessa conjuntura, expressa-se o relato de Eva das Rosas, em que o conceito de corpo atribuído por ela transcende o ser como presença constante, examina-o também como um ser complexo. Em sua fala ela adverte a complexidade de ser docente na relação da sala de aula com os alunos, o professor é um ser humano que também sofre e tem problemas, no entanto, a professora Eva das Rosas acredita que isso não deve ser repassado para os alunos, perante a eles, o corpo não deve demonstrar tristeza, deve mostrar-se feliz.

O dia todo o seu corpo ele serve para tudo, para você andar, para você fazer o seu movimento, para você pensar. Ele tem dias que ele está triste, tem dia que ele está alegre, mas como nós somos professores ele nunca deve ficar triste, sempre ele está alegre para demonstrar para nossas crianças que a gente tá feliz mesmo nós tendo problemas pessoais, mas o nosso corpo ele tem que tá firme, porque é a vida, ele está presente todos os dias, a partir do anoitecer, a partir do amanhecer, ele fica aí seguro para tudo. Ele é frágil, lá um dia ele vai tá frágil, mas ele sempre não pode ficar, tem uma estabilidade de pensar, de agir, de se movimentar, de realizar seus sonhos, de estar presente todos aqueles dias num determinado lugar. (EVAS DAS ROSAS).

A assertiva da professora está refletida na visão de ser humano que foi analisado e compreendido por meio do pensamento complexo de Edgar Morin, para ele, "ver, perceber, conceber e pensar são interdependentes. São termos inseparáveis. Tanto é preciso pensar para ver como ver para pensar [...]. Cada um desses termos tem sua própria carência, sua própria falta, seu próprio limite."

(MORIN, 1986, p. 167). Portanto, o ser humano complexo constitui-se pela tríade: indivíduo, sociedade e espécie. (MORIN, 2011).

A tríade de Morin refere-se à formação do ser humano, por isso Moreira *et.al* (2006) debruçam-se em estudar a teoria da corporeidade pelo viés da teoria da complexidade, para justificar que a corporeidade é fundamental para a formação humana, advogando que em cada sujeito há uma potência de possibilidades de ser no mundo, de tornar-se autônomo e crítico, capaz de refletir sua própria prática e, a partir disso, transformar o seu cotidiano por meio de suas próprias escolhas. Por estes preceitos que a corporeidade como um processo que é ensinado e aprendido, portanto, aprendente, apesar de que,

Pensar o homem e sua realidade por meio de questionamentos radicais, buscando compreender o sentido da vida humana, não nos parece uma tarefa fácil. Essa compreensão, para nós tem como ponto de partida uma experiência singular, originária, que é a experiência de ser – experiência fundamental que abarca o homem em sua totalidade existencial: como ser-no-mundo. Sendo assim, os conceitos e a linguagem parecem-nos demasiado pobres para expressar uma experiência que envolve o homem como um ser pensante, mas também como um ser que sente e age. Nessa experiência, sentir, pensar e agir não coexistem de forma dissociada, mas se fundem, sendo possível compreendê-los separadamente apenas em um nível puramente conceitual. (GONÇALVES, 2012, p. 73).

A outra conceituação de corpo de maior abrangência entre os sujeitos com 50%, revela *que o corpo é tudo em nossa vida* – ao referir-se a esta unidade, os sujeitos procuraram evidenciar que o corpo é a forma principal de locomoção, de socialização e de produção, como bem se observa na sustentação da professora Helen que o corpo é um conjunto de partes que são responsáveis pelas ações do indivíduo como pensar e movimentar:

[...] o nosso corpo ele tem que estar preparado, as nossas partes elas tem que estar preparadas para enfrentar o dia a dia na nossa forma de pensar, de agir, movimentar para poder desenvolver esse trabalho dentro do nosso local de trabalho. (HELEN).

A professora Tânia anuncia a importância do corpo fazendo referência às deficiências físicas, pois as pessoas com ausência de um membro, segundo ela, sofrem muitas limitações:

O corpo para mim é tudo, porque nós sem o corpo, eu acho que não seria nada porque a pessoa sem as mãos, sem o braço, sem as pernas assim como têm muitas pessoas que não têm, sobrevive, mas tem que se adaptar porque é difícil. (TÂNIA).

A fala da professora Tânia, necessariamente, não se propõe a diminuir ou excluir as pessoas que possuem algum grau de deficiência física, sua abordagem traz pontos de reflexão a respeito das dificuldades encontradas para a inclusão social. Esse elemento tem sido alvo de muitos debates e iniciativas governamentais e não-governamentais para a inclusão como forma de exercício da democracia e o respeito aos direitos humanos.

A preocupação da professora é pertinente, na medida em que se analisam os dados do Censo de 2016, no qual se verifica que: “95,4% dos matriculados estudam em escolas com banheiro dentro do prédio. Na zona rural, este percentual cai para 83,6%”. (CENSO, 2016, p. 14). Ainda que esteja com um percentual considerável, permanece a sobreposição do meio urbano em relação ao rural.

A acessibilidade deve ser condição mínima para as pessoas com deficiências físicas, talvez, esse fator seja mais agravante em comunidades ribeirinhas, como afirmam Gerone Júnior e Hage (2013, p. 25) “a precariedade vai do deslocamento por caminhos cheios de percalços e dificuldades, até sala de aula escura [...]”. Para o sujeito viver com dignidade necessita-se do corpo como fonte de presença viva, a Corporeidade compreende que todos os humanos são capazes de ser e estar, construir sua história e mudar sua realidade.

É inegável que o corpo carece de sociabilidade e, mesmo com deficiência física ou qualquer outra limitação espacial ele é ao mesmo tempo indivíduo, sociedade e espécie conforme as constatações de Morin (2011) sobre a formação do ser humano. Do mesmo modo, a corporeidade é transcendente, na qual a liberdade humana ultrapassa as limitações motoras. Não se pode negar o indivíduo por questões meramente ideológicas, como argumenta Batista (2014, p.170) “[...] o corpo não deve ser visto como uma barreira entre nós e as coisas, ele apenas manifesta nossa individualidade perante elas e as contingências de nossa relação com elas”. Para Moreira (1995, p.97):

Lutar por uma educação corporal é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que em sua complexidade estrutural, o homem pode ser fisiológico, biológico, psicológico e antropológico. Só o corpo do homem não é um simples corpo, mas necessariamente um corpo humano, que é compreensível por meio de sua integração na estrutura social.

Outro conceito, com percentual de 12,5%, refere-se ao corpo sendo *uma máquina*, essa definição é aferida pela professora Mary. Assim, pode-se

compreendê-lo como corpo-objeto, ligado a visão cartesiana de corpo, transformado em corpo oprimido e alienado incapaz de pensar por si. Esse idealismo cartesiano desvincula o corpo da mente, tomando esta última como hegemônica da essência humana. De acordo com as críticas de Foucault (2014), o corpo é tratado como uma máquina que segue os comandos e sua presença é útil apenas para o sistema de produção. “[...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Entretanto, cabe refletir que a professora Mary quando faz alusão ao corpo como uma máquina, afirmando que se alguma peça der problema, pode desgovernar o restante do todo. Enfatiza, então, para a importância da saúde do corpo humano, pois sem esta condição, não haverá produção:

Porque eu me acho assim porque uma máquina quando ela dá um problema em uma peça, aí descontrola tudo, a gente não vai fazer algo algum, nem chegar pelo menos ao nosso trabalho e uma pessoa não pode fazer algo nem chegar pelo menos ao nosso trabalho sem saúde. Assim do nosso corpo eu quero dizer assim, tipo uma máquina que funcione, porque se uma peça quebrar ou a gente fica tudo descontrolado, assim sem poder fazer nada. E a gente estando boa como uma máquina boa, nova, a gente com força e coragem para lutar em qualquer momento que a gente pega um trabalho ou para uma viagem para qualquer lugar [...] (MARY).

Ainda que ela compare esse corpo a uma máquina, não faz distinção do humano em dois polos corpo e mente, mas analisa-o como sendo o ser humano em totalidade que é capaz de produzir, de ir e vir. Sem a saúde do corpo o sujeito não produz nem individual e nem coletivamente. Esse corpo que ela cita é capaz de amar, de sentir, de amparar. Sentimentos esses, inacessíveis a qualquer tipo de máquina.

De acordo com a constatação de diversos autores que discutem a compreensão de corpo ao longo da história humana, verifica-se fortemente as inferências do corpo-objeto e orgânico apenas, sendo no mesmo ímpeto, negado e esquecido. As influências que decorrem essa visão estão imbuídas na supremacia da mente no modelo cartesiano de Descartes e da dualidade do corpo e alma na conceituação de filósofos gregos, que:

Em princípio, [...] consideravam o corpo de forma bastante abrangente. *Soma* (corpo) seria uma certa quantidade de matéria, e *psique* (alma), o *pneuma* que animaria, que daria vida a essa quantidade definida de matéria. De forma geral, *soma* e *psique*, corpo e alma, não eram tomados

como realidades separadas, excludentes, mas, ao contrário, como realidades que se complementavam. (GALLO, 2006, p.11).

O cartesianismo traz o pensamento racional como a lógica da eficácia humana, predominando a ideia de corpo-máquina, dos limites da existência do ser humano que se ancoravam apenas em dois polos: coisa ou objeto em que se enquadrava o corpo; e a consciência (aspecto exclusivo da mente). (NÓBREGA, 2010).

Com base nessas abordagens, aferem-se nos pressupostos da Teoria da Corporeidade, de um corpo-sujeito, não copular, visões de supremacia do corpo, mas de um ponto de equilíbrio entre mente e corpo, como bem enfatiza Nóbrega, “a noção de corporeidade trata basicamente da comunicação entre corpo e alma” (2010, p. 19). Assim, “[...] a corporeidade do ser é a instância referencial de critérios para a educação, para a política, para a economia e inclusive para a religião. Ninguém pode servir aos valores espirituais sem encarná-los em valores corporais”. (ASSMANN, 1994, p. 91).

A unidade significado que define corpo equivale a 12,5% - *sendo tudo aquilo que tem massa e ocupa lugar no espaço*, essa afirmativa é da professora Bem-te-vi, os argumentos em torno dessa unidade diz respeito a nossa existência, o corpo sendo algo visível, palpável e responsável pela comunicação com outrem.

[...] tudo que está ao nosso redor é um corpo, que nós estamos convivendo nosso dia a dia, nós somos seres que estamos sempre no espaço físico, convivendo o nosso dia a dia nós somos um corpo, em pessoa, então perante nossos alunos nos somos, eles vêm a gente assim como um espaço, no caso físico, estão vendo a gente se comunicar com eles através dos gestos, através dos movimentos, então tudo isso acredito que tem no espaço físico ao nosso redor. (BEM-TE-VI).

Essa unidade ancora-se no pensamento de Gonçalves (2012), a autora trata da importância de ser corpo, de afirmar-se na sua própria existência e negar-se diante da conformação da fisiologia mecanicista que separa a sensação da afetividade e da motricidade, com isso, gerou um corpo autônomo, mas despojado de interioridade. De acordo com a autora,

[...] O corpo é [...] expressão e comunicação. Podemos falar em uma linguagem corporal, que revela, por meio da exterioridade, a nossa interioridade: nossos pensamentos sentimentos, ligados à situação do momento, mas trazendo consigo toda nossa história pessoal. Revela também a sociedade em que vivemos, que, ao longo do processo histórico, desenvolve diferentes formas de comportar-se corporalmente e expressar seus sentimentos valores. (GONÇALVES, 2012, p. 102-103).

A partir dessas referências que tangenciam um olhar sobre o corpo, a questão que demarca o momento posterior à primeira pergunta, diz respeito aos sentidos atribuídos ao corpo na prática docente. Após analisar “o que é o corpo?”, convém, agora, entender como ele é pensado e significado no desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula.

Observa-se no próximo quadro – sete- que os sentidos atribuídos ao corpo na sua prática docente, são possíveis que haja concordância de vários sentidos para os sujeitos. Nesta segunda pergunta, é válido salientar que a maioria das professoras expressou tranquilidade para articular seus argumentos, anunciando serenidade em seus semblantes ao falar das suas práticas, algumas delas manifestaram emoções, a voz prendeu-se e os olhos lacrimejaram.

A segunda pergunta obteve as respostas mais longas, pois as falas em certos momentos surgiram mais extensas. Considerou-se importante transcrever as respostas na sua extensividade pelos sentidos, valores e significados que apresentaram as falas dos sujeitos.

Cabe lembrar que eles aceitaram participar da pesquisa também porque perceberam a possibilidade de melhoria no processo educativo que já vem sendo realizando na escola. Outro fator percebido foi que consideraram a Comunidade Lago Grande do Curuai muito distante da universidade e sentiram-se valorizados, pois, de certa forma, a academia se aproximou da comunidade e demonstrou interesse pela realidade dos ribeirinhos, diferente de outros momentos em que apenas eles deslocam-se até a universidade.

Diante desses momentos, as impressões observadas e interpretadas pela pesquisadora denotam um sentimento de familiaridade dos entrevistados acerca do que eles relatavam a respeito dos sentidos que atribuem ao corpo e a relação com suas vivências em sala de aula. Ao falar desses sentidos que são estabelecidos no contato com os alunos, verificava-se que as professoras se voltavam para sua prática como se estivessem naquele momento vivenciando-a. Para Merleau-Ponty (2011, p. 308), “[...] os sentidos comunicam entre si e abrem-se à estrutura da coisa”.

Quadro 7 – Unidade de significado referente à questão: “Que sentidos você atribui ao corpo na sua prática docente?”

<i>Sujeitos</i> →									
<i>Unidades de significado</i> ↓	Tania	Pajurá	Mary	Bern-te-vi	Helen	Eva das Rosas	Violeta	Maria	Total
Transmissor e receptor de conhecimento		x							12,5%
Meio para contribuir para o conhecimento das crianças			x		x	x	x	x	62,5%
Relação é de diálogo e respeito	X		x				x	x	50%
O corpo do aluno é movimento, gestos é o comportamento deles	X			x	x	x	x		62,5%
Ele está voltado para leitura		x		x	x			x	50%
Relação família, escola, professor e criança			x			x		x	37,5%
Não existe um modelo de aluno, cada pessoa é uma pessoa.				x		x		x	37,5%
Sinta-se (aluno) bem na escola também, que ele tenha vontade de aprender	X					x	x	x	50%

Fonte: A pesquisadora (2017).

Continuando a análise do quadro acima, verifica-se que o sentido do corpo do aluno, para maioria das professoras, é - *Meio para contribuir para o conhecimento das crianças* – em percentual isso representa 62,5% dos sujeitos que comungam desta visão. As educadoras demonstraram clara intencionalidade em contribuir para desenvolver o aluno para além da sala de aula, enxergando-os como atores sociais capazes de constituir suas próprias histórias, superando os conflitos sociais nas quais eles estão imersos.

Nota-se que estas professoras têm buscado tornar a escola um instrumento de transformação social, por meio da formação do cidadão crítico. Essa afirmativa é notória na fala da professora Mary, que inicia sua resposta comparando o corpo a uma máquina, no entanto, da maneira como ela discorre o trato que realiza com o aluno, inquestionavelmente, essa tarefa torna-se improvável para uma máquina:

Eu acho que seja como uma máquina para amparar muitas coisas, muitas pessoas, muitos seres, que eu possa também colocar essas peças, essas crianças junto a mim e poder ajudar, contribuir para o conhecimento dessas crianças, desses seres que eu estou trabalhando, o ser humano. E formando uma criança, que é todo o objetivo de um profissional, de um professor que trabalha com crianças, o objetivo é a gente chegar com uma criança sabendo se expressar, sabendo se comunicar em qualquer lugar que ela chegue, porque a gente sabendo trabalhar, sabendo levar essa criança, sabendo trabalhar ele, ele vai saber chegar em qualquer ambiente

e vai saber se comunicar, saber falar seu nome. Porque as crianças que eu trabalho que é do primeiro ano, que ontem teve até um elogio do bibliotecário [...] ele falou que perguntaram que quando falaram sentido da biblioteca, ele disse que tem criança que está sabendo se comunicar lá, está sabendo como emprestar um livro, tá sabendo como devolver um livro. Isso porque a gente trabalha, então nesse sentido eu acho que minha contribuição é para todas as crianças meus alunos que eu trabalho. (A pesquisadora: Como é esse trato da senhora com esses alunos na sala de aula?) Ah meu trato, meu tratamento com minhas criança é como uma segunda mãe, que eu digo o mesmo assim, que nem com meus filhos já não tive tanta paciência como eu tenho com os filhos de outras pessoas que já trabalhei com tantas, com muitas que estão bem longe daqui, e é uma coisa muito alegre para gente em qualquer lugar que a gente chega que enxergam a gente, nossos alunos que estão rapazes por aí, a gente chegar e ser reconhecido e o amor que a gente tem por eles que eu pelo menos, pelos meus alunos sou capaz. [...] nós estamos envolvidas num projeto que eu faço parte [...] sou uma das Cabeças do projeto, agora no pagamento que saiu, eu fui lá comprar brinquedos que é para mim trazer, que todo ano eu compro sempre brinquedos, este ano, infelizmente não vai dar para eu dar para todos, mas como diz, estou preocupada assim no dia deles, mas pelo menos algo nós vamos oferecer para eles e não deu para eu comprar todos os brinquedos que o dinheiro não deu mais para comprar, só vai dar de ser sorteado para 20 porque é demais alunos só de manhã são 24. Então eu já vou ficar um pouquinho triste de eu não poder dar um presente para eles. Mas eu sempre converso com eles na sala, meu presente vai ser um abraço bem legal em cada um de vocês, eles já sabem que nem todos vão receber. Ah meu amor por essas crianças...(MARY).

A professora Mary cita a preocupação que é oportunizar as crianças novas vivências por meio das brincadeiras. Quando cita “o dia deles”, ela refere-se ao dia das crianças, lamentando que o recurso financeiro disponível seja insuficiente para adquirir brinquedos para todos. Ela ressalta que sabe quanto eles esperavam ganhar, mas neste caso, dependeram da própria sorte na hora do sorteio, uns ganharam e outros não, preocupada em não deixá-los tristes, ela promete um abraço, talvez mais significativo que o próprio brinquedo.

As professoras Helen e Violeta enfatizam a importância do trabalho docente, compreendendo que é um desafio, mas torna-se primordial entender os alunos a partir da necessidade de ser criança, de brincar, de movimentar-se e oferecer-lhes segurança. Para Violeta a expressividade do corpo está inclusive no exercício da sua prática docente, por meio dele, ela comunica-se com os alunos.

[...] enquanto professores nós precisamos estar sempre preparados, para enfrentar o dia a dia do nosso aluno, porque o nosso aluno ele requer muita energia do educador, principalmente o aluno de serie iniciais e nós temos que ter esse segredo [...] (HELEN).

Para mim o meu corpo ele tem vários sentidos porque com esse corpo eu posso fazer inúmeras atividades para me desenvolver dentro da minha sala

de aula, não só na minha sala de aula, mas na minha prática do dia a dia, então esse corpo é uma das partes que nós devemos que ter muito cuidado para que esse corpo não venha demonstrar nem um tipo assim, eu falo assim de incapacidade para que meu aluno ele possa sentir em mim, para que este objeto que eu estou usando ele seja o instrumento que o meu aluno venha sentir com que ele esteja seguro e eu também do mesmo jeito então, eu tenho que ser bem trabalhada e trabalhar muito bem esse corpo, para mim poder executar aquilo que eu programei. (VIOLETA).

[...] cada pessoa é responsável na formação das crianças, dos adolescentes, nós também assim como o corpo, nós também desempenhamos diferentes funções, na escola nós temos que ser psicólogos na escola, nós temos que ser orientadores, na escola temos que ser educadores às vezes também exercer um pouquinho do papel de mãe, de pai [...] (MARIA).

No relato da professora Maria, averigua-se a responsabilidade que todos devem tomar para si, com a formação da criança. Na mesma conjuntura, afirma a complexidade da ação docente, pois, o professor desempenha muitas funções, até mesmo, aquelas que deveriam ser dos pais. Por outro lado, a escola assume o compromisso social de transformação, tendo em vista que o ser humano está sempre em processo formativo (BORGES, 2012), sobre isso, Fernandes; Cerioli e Caldart (2005, p.54) afirmam que:

[...] compromisso ético/moral com cada e de cada participante de nossas práticas educacionais, enquanto pessoas humanas, singulares sociais, que têm necessidades, interesses, desejos, saberes, cultura, e que merecem respeito, disponibilidade e seriedade de educadores/educadoras, de entidades, de governos. Este compromisso tem como uma de suas implicações o esforço que devemos fazer para traduzir em políticas públicas, em relações pedagógicas e em metodologias de aprendizagem, os demais compromissos.

A relevância de ser educador constitui-se na sua contribuição para a formação humana, preparado para o enfrentamento dos desafios sociais, políticos e culturais que permeiam a realidade da sociedade. Para Gerone Júnior e Hage (2013), ser professor ribeirinho, ultrapassa os limites da sala de aula, desempenhando funções que em tese, não fazem parte das exigências acadêmicas para um educador.

O corpo do aluno é movimento, gestos é o comportamento deles – 62,5% das professoras dão esse sentido ao corpo dos alunos. Para elas, constitui não só a primeira forma de contato, mas também de comunicação, de perspectiva de olhar o outro e da intencionalidade de seus movimentos.

O corpo do aluno na sala de aula tem muito sentido, o movimento dele, os gestos como eles agem na sala de aula, o comportamento deles, no

momento que a gente está se expressando para eles, no momento de estar chamando a atenção deles, como eu sei, essa turma são alunos agitados, então eles estão sempre em movimento, eles não quietam só num lugar estão fazendo sempre um movimento físico, não são alunos que estão quietos só naquele **lugar, eles ocupam o espaço deles, no momento deles** (Pesquisadora: Qual é a avaliação que a senhora faz desse movimento que os seus alunos fazem?), que apesar desse movimento assim, não estarem totalmente concentrados no momento que a gente está falando, das poucas horas que eles estão lá alguma coisa eles estão aprendendo, através dos gestos, através dos nossos movimentos lá na sala de aula e isso para mim eu sei que eles não são alunos (risos) da gente está falando e eles estarem certo na gente, não, **eles têm a hora deles de concentração e tem a hora que estão agitados**, então é diversificado momento deles lá né? não só aqueles meninos quietinhos que estão lá, (Pesquisadora: Para a senhora qual seria o ideal trabalhar com eles?) [...] **o aluno quietinho não quer dizer que ele está aprendendo**, ele está quietinho, mas ele não tá entendendo nada. Então eles expressam a maneira, o modo deles que eles estão lá na sala, mas mesmo assim eles aprendem alguma coisa, porque do pouco que eu já trabalhei com eles, eu comecei mês de maio, eles já desenvolveram bem, e eu acredito que eles desenvolviam melhor se eles estivessem mais concentração isso (risos), mas apesar de tudo, eu achei que eu já consegui um pouquinho com eles (Pesquisadora: Em que aspectos a senhora fala desse desenvolvimento?) na leitura e na escrita, que eles estavam muito atrasados na leitura e na escrita, mas o que eu vejo, assim, que já desenvolveram um pouquinho apesar de eles não terem aquela concentração de serem alunos quietos na sala de aula, mas eles já avançaram muito para que eles estavam, para o nível que eles estavam já avançaram bastante. (BEM-TE-VI).

No discurso, da professora Bem-te-vi, salientam-se elementos que originariam novos estudos. A fala em questão constitui-se em olhar o aluno nas mais diversas peculiaridades: o corpo complexo, comunicável, inteligível, corpo criança. É a pura materialidade do “Eu sou corpo”. Ela reconhece o desenvolvimento dos alunos, ainda que ele não esteja focalizando a leitura e a escrita. Esta professora está trabalhando com uma turma de alunos que faz parte do Programa “Se Liga”, idealização do Instituto Ayrton Senna, “se destina a estudantes não alfabetizados e em estado de defasagem idade-série matriculados no 3º ao 5º ano do ensino fundamental. [...] promove a alfabetização plena desses alunos [...]”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, *on-line*).

O relato abaixo é da professora Tânia sobre o movimento:

Eu não gosto muito quando criança fica muito quieta. Tem um momento que eles ficam no cantinho, tem um momento que eles saem, tem um momento que eu deixo eles à vontade, não muito, porque daí já começa o controle, desde aí você já começa a controlar seu aluno, porque tem muitas turmas à tarde que ele já não tem mais controle, tem uma falta de respeito né, [...] tem que ter sua hora, a hora que eles vão levantar a, hora que eles saem, a hora que eles brincam e a hora de estudar, então tem hora para tudo. Então eu acho assim, tem que controlar para que não passe do limite, porque senão quando chegar mais tarde, realmente não vai ter

limite. O que acontece muito com os jovens. Às vezes aqui no interior as pessoas não tem com que se ocupar, aí já vão fazer outra coisa então, acho que é em todo lugar, mas aqui tem muito isso, eu procuro fazer de tudo para que haja esse controle desde agora, para quando chegar mais tarde para que ele não vá ter esse problema muito sério. Porque na nossa escola o problema não tá muito sério. Tem alguns casos. (A pesquisadora: Que tipo de problema?) Já veio até conselho tutelar, esse meu (aluno) que já um rapaz, graças a Deus não chegou ainda não tem esse problema, mas tem rapazes que já bebem, já fumam, ficam até tarde da hora na praça, o pai e a mãe vem buscar, não vai, não tem mais controle. Agora tem a época da praia né, eles descem para praia para beber e acontece muito isso. (TANIA).

Do ponto de vista da professora Tânia, o movimento é necessário no desenvolvimento das suas aulas, pois diversifica as atividades para torná-las mais dinâmicas e mais prazerosas para o aluno. Reconhece que a infância se funda por diferentes aspectos, por isso há momentos em que proporciona liberdade aos alunos, quando afirma que os deixa à vontade. Salientando que esse momento de maior liberdade não deixa de ser acompanhado por ela, por conceber que a criança precisa de limites, ou seja, mesmo os alunos fazendo suas próprias escolhas, o olhar do educador é importante. Pensando positivamente na relação que pode estabelecer-se entre educador e educando, destaca-se Paulo Freire (2016, p. 70) “[...] professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir juntos e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

De acordo com o relato da professora Helen:

[...] as nossas aulas elas têm que estar dinamizadas, **nós trabalhamos na forma de movimentos**, principalmente na hora da... é diário, mas geralmente aonde os movimentos pedem mais é na hora da recreação que nós professores de séries iniciais que desenvolvemos e para nossa criança ela ter esse desenvolvimento então ela tem que tá junto dos alunos, não tem que deixar o aluno só (Pesquisadora: Para senhora, se a gente fosse falar de um modelo ideal de aluno, qual seria ?) ah para mim o modelo ideal de aluno é aquele aluno quieto, **mas o aluno também muito não é sinônimo de aprendizagem**, nós temos aluno que é bastante agitado, mas o aprendizado dele também surpreende, é eficaz (Pesquisadora: como a senhora faz com esse aluno que é agitado, a senhora teria um exemplo?) Nós temos formas de como prender esse aluno um pouquinho a atenção, vai depender do nosso trabalho, **o professor ele tem que dinamizar sua aula**, aonde ele possa chamar a atenção do aluno (Pesquisadora: A senhora teria um exemplo de uma atividade que a senhora já desenvolveu sobre isso?) no caso, quando nós trabalhamos a questão da leitura, hoje a nossa escola é muito voltada para leitura, e geralmente nas turmas de primeiro e segundo ano nós trabalhamos, o que mais chama atenção deles são os livros literários, aonde a minha proposta como professora de segundo **ano eu trabalho a leitura em minha casa**, aonde essa leitura ela não é somente levada esse livro, vai o caderno com o livro para casa com a família, aonde o aluno que ainda tem aquela dificuldade, quem é o escriba é o pai ou mãe ou algum membro da família, mas no retorno que chama muito a atenção é que o aluno ele tem que saber recontar essa história que foi escrita e aonde nós temos a facilidade que

tem aluno que já consegue e [...] vai contar, então isso chama muita atenção desse aluno que é um pouco inquieto. As histórias porque o nosso aluno ele depende muito de nós professores, **o aluno ele vai ser como eu trabalho ele**, eu trabalho há dois anos com essa turma, segui, trabalhei primeiro e segundo ano então levei do mesmo ritmo. Aonde a senhora viu, eu peguei eu deixei o meu aluno na sala de aula eles não saem só, eu disse: vocês vão ficar, vocês vão fazer o dever vão para casa, vai copiar essa tarefa de casa e vocês vão sair, eles passavam aqui, não me dão trabalho, mas depende de quem, do professor a forma como ele prossegue o trabalho. (HELEN).

No olhar da referida professora, o aluno carece desse direcionamento do educador. Neste sentido, está convicta que o aluno é consequência do trabalho desenvolvido pelo professor. Assim, Freire (2016) expressava tanta esperança na prática do educador e na relação com os educandos, acreditava que era possível uma parceria de construção de saberes. Essas nuances estão presentes no discurso acima, no qual se cria estratégias para que o aluno aprenda com a contribuição da família. Entretanto sua habilidade também é bastante valorizada, seja por meio do texto escrito ou falado. No decorrer da entrevista foi solicitado da professora o registro imagético da “sacola da minha casa”.

Imagem 3: Sacola da minha casa ou sacola viajante.



Fonte: A pesquisadora (2018).

Ao considerar o aluno como um corpo em movimento, em que seus gestos sinalizam seu comportamento, a Teoria da Corporeidade sustentada pela motricidade humana se afirma ao considerar que o movimento deve acontecer com intencionalidade, pois ele, nesta perspectiva, não ocorre de forma mecânica nem aleatória:

Pela motricidade o homem se afirma no mundo, se realiza, dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição

fundamental de existência. A motricidade é o sintoma vivo do mais complexo de todos os sistemas: o corpo humano. Pela corporeidade ele dá testemunho da sua condição material, de sua condição de corpo. É pela corporeidade que o homem diz que é de carne e osso. Ela é o testemunho carnal de nossa existência. A corporeidade integra tudo o que o homem é e pode manifestar nesse mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. A corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros. A motricidade é manifestação viva dessa corporeidade, é o discurso da cultura humana. Enfim, o desenvolvimento da motricidade cumpre um desígnio fundamental: viver. Quem dera morrer de tanto viver! (FREIRE, 1991, p. 63).

A motricidade fundamenta-se na intencionalidade do movimento humano, daí a importância da sociedade contemporânea, da escola e do professor compreender que “não somos mais um mundo-relógio, dirigido por um Deus-relojeiro. [...] Gente é que somos, e não máquinas, como afirmou um dia Chaplin, conclamando-nos à nossa condição de humanos”. (FREIRE, 1991, p.53). Assim sendo, a intencionalidade a qual deveria ser regida a prática docente consistiria em instrumentalizar aluno a fim de que seja um cidadão crítico, autônomo, emancipado das amarras ideológicas e da alienação do sistema dominante, e, a escola tem essa possibilidade, pois é ela que oferece ao aluno as condições que o leva a refletir sobre seu cotidiano, seja no âmbito social, político e econômico, possibilitando-o criar suas próprias intencionalidades.

O corpo, na compreensão da maioria das professoras, constitui a possibilidade de interação com o outro, por meio dele se faz a primeira comunicação com os alunos, além disso, é através do corpo que se desenvolvem as atividades voltadas para o ensino aprendizagem. O movimento nestas falas está sempre mediado pelo professor, sem deixar de lado as singularidades dos educandos. As professoras desta entrevista conhecem as peculiaridades dos seus alunos, assim, os gestos corporais emitidos por eles permitem aos docentes diferenciá-los, fazendo com que as mudanças ocorridas no cotidiano dessas crianças sejam perceptíveis ao olhar dos professores, pois em cada gesto há um ou vários sentidos transparecidos e interpretados.

Para Merleau-Ponty (2011, p. 251) o “[...] sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do expectador”. Com isso, obtêm-se “a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro”. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 251). Sobre este aspecto, Nóbrega corrobora que:

Uma teoria da corporeidade deve estar atenta para a multiplicidade de sentidos dos saberes sobre o corpo, buscando não reduzir o fenômeno a categorias simplificadoras, mas permitir diferentes olhares, diferentes aproximações e abordagens primando pelo diálogo, pela comunicação entre os elementos que configuram esse universo multifacetado. (NÓBREGA, 2010, p. 36).

A respeito da comunicação e os sentidos que emergem da expressão corporal, Merleau-Ponty destaca:

[...] É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo as “coisas”. Assim “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 253).

No contexto das escolas ribeirinhas Gerone Júnior e Hage (2013) constata-se que a realidade é muito difícil, pois a concretização do ensino aprendizagem requer entre caminhadas e remadas até a escola a superação de muitos desafios, pois nas comunidades onde se concentram as escolas, há problemas como drogas, crimes e ausência da família.

Outro sentido atribuído ao corpo pelas professoras é - *Relação é de diálogo e respeito*, essa unidade é caracterizada por 50% das entrevistadas. Para elucidar a maneira que tecem o diálogo com os alunos, descrevem-se abaixo os relatos das professoras Mary e Tania.

A professora Mary cita um exemplo de dois alunos que migram de outro estado. Tais alunos chamavam atenção de outros professores pela forma que se comportavam em sala de aula, além de disso, a mãe das crianças alertou-a que teria muito trabalho com os filhos. Com isso, a professora usou a estratégia do diálogo, a qual ela menciona em um extenso relato, descrito abaixo, nele é possível deleitar-se nas vivências da escola do campo, uma escola ribeirinha; a referida docente estabelece uma relação de amor com os alunos, instigando-os ao respeito que devem ter uns com os outros.

Veio duas crianças de Manaus, [...] acho que até minha colega daqui, disse professora só chega essas doses para a senhora, eu disse não. Então como já conversei que nós temos o regimento aqui da escola, a gente faz, a gente conversa com eles sobre assim, o asseio da sala, todinho, as atividades que a gente faz, o momento da limpeza da sala para a gente não jogar o papel, então parte que eu já conversei, [...] os próprios coleguinhas deles que vão dando aquela lição de dizer olha a professora, [...] não gosta

que a nossa sala seja suja, ela não gosta que jogue papel, aí ele fica me olhando, aí eu não falo nada, fico só olhando, daí ele pergunta assim: é verdade? Ai eu digo assim, é verdade. Então até uma mãe chegou para mim de Manaus e disse para mim: professora, eu não sei o que o (falou nome do aluno), ele vai lhe dar muito trabalho, eu fiquei olhando para ela. Ai ela falou, falou, falou e eu só ouvindo, aí ela disse assim, professora porque hoje eu já bati nele, porque quando não chegamos aqui ele trepou ele caiu, eu fiquei olhando para ela, e eu disse – não, a senhora está pensando diferente para ajeitar seu filho, hoje em dia a criança que a gente maltrata não se endireita mais, a senhora sabe, aqui comigo ele não é mais assim. A mãe diz: por quê? a senhora sabe porque lá em Manaus as crianças de lá vivem numa prisão, eu sei porque sempre mês de julho eu vou para lá e eu fico observando as crianças que moram perto onde minha filha mora, então vocês vieram para cá aí vocês trouxeram essas crianças e elas estão num paraíso para eles, para elas correrem, pular, saltar e, então lá eles não tinham isso, que quarto é lugar pequeno para eles conviverem ali com a senhora e sua família lá, e aqui não, eles viram que aqui nós temos esse paraíso, esse lugar, esse ambiente para ele correr, ele saltar então ele vai ficar assim, mas eu já sei. Olha aqui na sala ele não fica como ele ficava, que a outra professora comentava que esse menino não dá tempo para a senhora falar e eu deixava ele, falava, falava ai que eu ia conversar com ele, agora não, a senhora entra na sala, a senhora ver o (falou nome do aluno) prestando atenção, sentadinho, tem que ter essa conversa com as crianças, porque hoje em dia a senhora sabe, o nosso tempo ele era diferente, o que a gente não fizesse, a gente ia logo ficar de castigo, hoje em dia não, basta a conversa a senhora sabia? se a senhora conversar a senhora ganha amizade da sua criança e assim a gente vai ser amigo de coração, então é essa relação que eu tenho com eles (alunos) na conversa, no diálogo, no respeito que sempre digo para eles, olha se vocês me respeitarem eu vou respeitar vocês em todos os momentos, não vai ser preciso a gente tá chamando a atenção de ninguém, e ai então essa conversa vale muito e é essa relação que nós temos. (MARY).

Eu procuro ser muito amorosa entender o jeito deles, como eles são, eu tenho na minha sala uma criança com síndrome de down, tem uma também que tem um defeito na mão que ela esconde, veio agora é aluna de Belterra, ela esconde a mãozinha porque sofreu muito preconceito lá e eu já conscientizei os coleguinhas dela e eles tratam igualmente aqui na nossa escola, porque aqui na nossa escola não tem esses problemas. Eles são muito amorosos, [...] principalmente com crianças que têm problemas, então eu procuro fazer de tudo, de tudo porque os meus alunos, assim... é muito difícil eu falar com eles mais alto eles sabem disso, pode perguntar para eles, meu jeito é esse com eles, sou muito amorosa com eles. [...] eu procuro sempre conversar assim como eu sou em casa, eu converso com eles, é muito difícil até gritar porque eu não gosto, é típico de mim mesmo, eu não gosto, os pais dos meus alunos quando vêm na sala eles sabem disso que eles são tratados com carinho. [...] como eu sou em casa amorosa, eu sou na sala de aula com os meus alunos com todos eles, eles ainda são daquela época de tomar benção (A pesquisadora: tomam benção da família ou do professor?) Eles saem na porta, eles tomam benção porque é o jeito deles também comigo, às vezes eles estão no portão me esperando, eu acho que eu não sou uma pessoa ruim com eles, porque se fosse assim, eles nem me procuravam (pesquisadora: eles são ativos na sala de aula?) são bastante ativos, quando eu passo atividade eles gostam muito de pesquisar no dicionário. Como não dá um dicionário para cada um, eles sentam de dupla, pesquisam, eles gostam. Tem horas que eles estão meio agitado mesmo... é típico de criança. (A pesquisadora: esse agitado que a senhora fala é da movimentação?) sim, a movimentação deles. (A pesquisadora: e como a senhora faz quando eles estão assim?) olha eu

gosto muito de contar histórias, então eu tenho um livro, tenho vários livros de histórias [...] eles gostam muito quando a gente lê e mostra a figura para eles, embora eles saibam ler, mas quando é um professor que conta, eles gostam, então quando eles estão muito agitados eu pego uma leitura e eu vou ler com eles, eu faço uma coisinha diferente, aí eles quietam mais um pouco, mas a minha turma não é muito agitada. (TANIA).

Por meio dos exemplos citados, analisa-se que as professoras têm buscado inserir as crianças em processo de formação crítica, aprendendo a respeitar o próximo na mesma condição que requer respeito. A escola é um local onde se busca outras possibilidades de vida, ampliar conhecimento, interagir com outras pessoas. Dela espera-se uma formação profissional, enfim, uma gama de expectativas. Por isso, afirmam Gerone Júnior e Hage (2013), que a escola pode ser um lugar alegre, dinâmico, na mesma proporção também séria e competente, neste caso, uma qualidade não anula a outra, porque quando se fala em escola, refere-se a educação, docência, ensino-aprendizagem.

As professoras que apostam no diálogo e no respeito compreendem a importância da infância, que a criança não precisa ser um “pequeno adulto” para ter verdade na sua vivência, pois sua fala, seus pensamentos e suas ações são repletas de sentidos e significados. Neste caso, como argumentam Gerone Júnior e Hage (2013, p. 31) “o professor, então, passa a ser o sujeito que cuida e olha para o educando, estabelecendo com ele uma relação de afetividade e compromisso”.

As ponderações feitas em torno da unidade de significado que coloca o diálogo e o respeito como foco central da relação professor e alunos convergem com a assertiva dos autores supracitados, que tratam do compromisso que permeia a prática do professor ao comprometer-se com o cotidiano da criança. Neste sentido, cabe refletir o que observa o poema - *Seu nome é hoje*, de autoria de Gabriela Mistral, sobre a importância de respeitar a singularidade da criança.

Somos culpados/ de muitos erros e faltas/ porém nosso pior crime/ é o abandono das crianças/ negando-lhes a fonte da vida/ Muitas das coisas/ de que necessitamos/ podem esperar. A criança não pode/ Agora é o momento em que/ seus ossos estão se formando/ seu sangue também o está/ e seus sentidos/ estão se desenvolvendo/ A ela não podemos responder “amanhã” / Seu nome é hoje. (MISTRAL, 2018, on-line).

O poema traz um alerta: a criança vive o hoje, assim, é necessário que a escola conceba o aluno no seu momento presente, fortalecendo sua identidade de ser

criança, ao invés de apenas fazê-la pensar que será o futuro de sua sociedade. Nesta conjuntura, vive-se um mundo abstrato na espera do futuro para poder ser e estar no mundo que a espera.

Outra unidade que possui relevância para as professoras e exige bastante esforço delas é para que o aluno *sinta-se bem na escola também, que ele tenha vontade de aprender* – isso representa a resposta de 50% das entrevistadas. São várias estratégias que as professoras experimentam no sentido de tornar a escola e a sala de aula um espaço de aprendizagem, de interação social, de respeito e de parceria.

Nossos desafios são situações adversas né, que a gente encontra na sala de aula em que sempre a gente está tentando conseguir fazer algo para que o aluno consiga aprender, que o nosso objetivo é esse que ele saia não como ele chegou, nem pior, que ele saia melhor do que ele chegou, que ele sinta-se bem na escola também, que ele tenha vontade de aprender que ele tenha que despertar a vontade de aprender porque às vezes tem criança que vem e diz para a gente mesmo que vem porque os pais estão fazendo com que elas venham, estão obrigando a vir, então nessa situação é muito complicado, mas existem crianças, graças a Deus, que gosta de estudar, e a gente se sente motivado, sente orgulhoso quando a gente vê que evoluiu no conhecimento daquela criança, que motivou a criança a gostar de estudar, querer estar na escola, então para um profissional da educação, para um professor isso aí é gratificante sabe, sentir que a gente tá conseguindo mudar o comportamento da criança, que está conseguindo contribuir para o desenvolvimento das crianças (Pesquisadora: Poderia dar um exemplo de mudança de comportamento?) digamos da criança veio arredo, que não gostava de estudar, a gente sempre vê essa diferença, as vezes a criança ela está sem motivação, aí chega na escola já quer embora, é agressiva e não gosta de ouvir o professor, não quer obedecer, respeitar as vezes o horário. E com o tempo, que eu já tive aluno que com o tempo foram modificando, que já foram passando a gostar da escola, ficar mais tempo, querer tá na escola, então a gente vai sentindo assim que já houve uma mudança do comportamento. (MARIA).

As professoras citam que - *Ele está voltado para leitura, 50%*, consideram que o corpo é importante, inclusive para realização da leitura, que é nessa aprendizagem que a escola vem focando e traçando caminhos para que, de fato, o aluno concretize-a. Verifica-se essa afirmativa na fala da Maria: [...] já começou também a aprender, as coisas que ainda não sabia, exemplo não sabia ler, nem escrever bem [...]. A respeito do espaço apropriado para leitura os dados do Censo demonstram que: “79,1% dos matriculados de escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura. A situação dos matriculados da zona rural é diferente, 35,4% deles têm acesso a esses espaços na escola em que estudam”. (INEP, 2017,

p. 14). De acordo com os referidos dados, conclui-se que há nas escolas rurais defasagem de locais apropriados para a realização da leitura.

Neste contexto, torna-se desafiador o exercício da prática docente, por isso, as professoras ao atribuírem sentido ao corpo, insurgem duas unidades de significado que recebe o mesmo percentual de convergências, 37,5% - *Relação família, escola, professor e criança; Não existe um modelo de aluno, cada pessoa é uma pessoa.*

Nesta primeira unidade a família exerce importante função com sua parceria, sem ela, tem-se um problema; já na segunda, refere-se à complexidade que se tem em trabalhar com diversos tipos de comportamentos e com as realidades diferenciadas. Assim, as professoras buscam idealizar ações que possam atender as necessidades dos alunos, eles reagem de formas distintas, mas há sempre uma dedicação do professor no sentido de envolvê-los às ações planejadas.

[...] não existe um modelo de aluno, cada pessoa é uma pessoa e um comportamento diferente, necessidades diferentes, dificuldade porque quando se fala de pessoa, todos nós temos limites, temos nossas limitações, nós temos as nossas deficiências, nós temos nossas dificuldades que é enfrentado no dia a dia e que o papel do professor, eu vejo assim, que realmente é um compromisso muito grande que a gente enfrenta durante o nosso dia a dia. (MARIA).

[...] nós temos vários modelos de aluno, principalmente através do comportamento, nem toda criança vem de uma família, temos vários tipos de criança na nossa sala de aula (Pesquisadora: como a senhora age com esses vários tipos de criança?) é muito difícil, muito difícil, a gente ajuda essas crianças de várias formas, [...] tem que agradar as crianças de várias formas, tem o modo de falar com aquela criança. (Pesquisadora: a senhora poderia citar um exemplo do momento da sua aula de como a senhora interage com os alunos?) é quando a gente faz algumas brincadeiras, na sala de aula, chama eles para fazer um movimento, mas nem toda criança gosta, tem aquela criança que fica, vamos fazer o movimento no seu corpo aí eles, muitos não gostam, mas muitos gostam de participar [...] convido eles, é difícil, muito difícil quando é uma atividade diferenciada é muito difícil nem todos gostam de participar, porque eu não sou professora de ficar com as crianças todo tempo sentada, sempre eles estão em movimento. Porque para mim aquela criança que está sentada todo tempo, não se move é uma criança doente ou então tá passando por alguma dificuldade em algum lugar ou na escola ou na família (Pesquisadora: quando a senhora percebe nesse caso, que há uma possível de dificuldade, como senhora age com esse aluno?) procurando muitas vezes a direção da escola, a família, procurar saber o que é que está acontecendo com essa criança. (EVA DAS ROSAS).

A última unidade de significado do corpo é - *Transmissor e receptor de conhecimento* – 12,5% que é o equivalente a uma professora. É válido salientar, que ela ao iniciar suas atividades docentes, possuía apenas dois meses de experiência.

Estava em um processo de reconhecer-se na docência, pois antes exercia atividades operacionais na escola quando começou a cursar o ensino superior e, em sua avaliação a brincadeira não é algo positivo no desempenho do aluno, pois o ideal é aquele que se concentra nas tarefas conteudistas: “[...] para mim o modelo de aluno é fazer as tarefas todinhas deles, responder/fazer as perguntas para o professor quando tá em dúvida é esse o modelo”. (PAJURÁ). Para Freire (2016, p. 25) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado”.

Foi realizada a terceira pergunta geradora aos professores participantes da pesquisa, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 8 – Unidade de significado referente à questão: “O que é ser professor nos territórios rurais?”

<i>Sujeitos</i> →									
<i>Unidades de Significado</i> ↓	Tania	Pajurá	Mary	Bem-te-vi	Helen	Eva das Rosas	Violeta	Maria	Total
Pesquisas nos espaços internos e externos à escola	x		x		x				37,5%
Alunos daqui são totalmente diferentes		x							12,5%
Ser professor aquele que luta pelas suas crianças			x				x		25%
A gente tem espaço de caminhar da casa da gente sem susto, sem ser assaltada.			x						12,5%
Um lugar bacana a escola do campo			x						12,5%
Enfrentar dificuldades				X				x	25%
É como se fosse em qualquer lugar					x				12,5%
Nossa aula hoje no campo já está muito diferenciada						x			12,5%
Conhecer a criança no seu dia a dia, cada criança é uma criança.							x		12,5%
Me sinto bem trabalhando aqui	x							x	25%

Fonte: A pesquisadora (2017).

Os professores, na sua docência, exercem papel fundamental na formação e na reafirmação da identidade dos sujeitos do campo, impulsionando-os ao desenvolvimento crítico na busca de superação dos desafios sociais, econômicos e políticos que se concentram nos seus territórios rurais. Nesta perspectiva, foi-lhes interrogado: O que é ser professor nos territórios rurais?

Nessa lógica, os dados apontaram que 37,5% afirmam que ser professor é poder realizar as - *Pesquisas nos espaços internos e externos à escola*.

[...] eu uso os espaços fora da sala de aula [...] principalmente quando tem assunto que vem que é para gente fazer pesquisa no ambiente escolar dos alunos, visitar as plantas como uma aula de ciências, nós temos fonte de pesquisa aqui dentro da sala de aula, sala, espaço aqui como as plantas, as árvores tudinho, aqui nós temos bem material para a gente fazer pesquisa com as nossas crianças. (MARY).

[...] se tornará mais fácil na hora de desenvolvermos nossa atividade, no caso trabalhar a disciplina de ciências, nós temos como trabalhar fora de uma sala de aula e diversas, nós temos como trabalhar sobre a água mostrando o igarapé, no caso se torna mais fácil nós nos deslocarmos do lugar, do local do nosso trabalho né, da sala de aula fechada. (HELEN).

As professoras relataram que o fato de haver maior contato com a natureza, torna-se mais viável para promover atividades que explorem os espaços externos às salas de aulas. É uma possibilidade de diversificação das aulas, além do contato direto que a criança tem com os igarapés, as praias, as árvores e os animais, permitindo-lhe permite a relação da teoria e da prática.

A professora Tânia, da mesma forma, faz as visitas na comunidade com os alunos e no percurso vai mostrando os recursos naturais, salientando as mudanças que ocorreram do período em que ela era criança, em que pulava do galho das árvores no rio até os dias atuais, em que devido à degradação ambiental muitos desses ambientes vão desaparecendo. Outro fator estacado é que hoje a comunidade se divide por bairros²⁰, antigamente não, e isso ocorreu devido à expansão populacional. Assim, por meio dessas experiências, os alunos estabelecem contatos com as diferentes áreas de conhecimento a partir da realidade deles, a ribeirinha:

Nas comunidades rurais-ribeirinhas a cultura amazônica, além do espaço escolar, é expressa na «cultura da conversa», oralidade dos mais antigos, que se utilizam dos espaços comunitários e religiosos para a transmissão dos saberes, dos valores e da tradição social das populações locais, configurando uma prática na qual a cultura é fundamental no processo de formação social dessas comunidades. (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 1).

Neste aspecto, o ribeirinho tem seus próprios modos de produção material, seja por meio do contato com a água, com a terra ou com a mata. Ele movimenta

²⁰ Os moradores da comunidade Lago Grande do Curuai, em virtude do aumento populacional daquele território dividiram-no e classificaram por bairros.

um conjunto de saberes, de estratégias e de recursos da comunidade. Contudo, essas peculiaridades são silenciadas pelo currículo oficial que é materializado pelas instituições escolares presentes no contexto amazônico. (LIMA, 2013).

O professor do campo é - *aquele que luta pelas suas crianças*, 25% dos dados conferem essa unidade,

[...] a pessoa que tem tempo disponível para tudo, principalmente quando a gente é dona de casa também, porque ser professor é [...] investir nas minhas crianças, olhar lá o lado da minha criança procurar pesquisar, procurar correr atrás de algo que venha beneficiar eles [...] (MARY).

A fala da professora Mary revela que o professor deve se dedicar aos alunos, buscando proporcionar-lhes atividades que venham contribuir com o seu desenvolvimento. Por isso, o educador deve munir-se de pesquisa e formação pedagógica, pois esses fatores facilitam para que o docente se torne um investigador da própria prática. A formação de educadores do campo faz parte do embate político dos movimentos sociais que buscam a valorização identitária dos homens e mulheres do campo, como afirma Arroyo (2012, p. 361) “a concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo”.

Outra unidade, com 25% referente a ser professor nos territórios, pressupõe - *enfrentar dificuldades*:

[...] Ser professor nos territórios eu sei que é muito difícil, como a gente vê, as atividades e recursos para nós aqui, no caso é muito difícil, agente que tem que comprar, têm muitos desafios, ser professor da zona azul rural a gente enfrenta muitas dificuldades principalmente de materiais didáticos, materiais pedagógicos, mas mesmo assim eu não acho assim que haja muita diferença da escola do campo para ir para escola da cidade, porque os professores daqui da zona do campo eles desempenham apesar dos desafios, que tem muitos desafios, mas eles procuram dar o melhor de si. Nós aqui principalmente, às vezes não temos material didático, mas a gente compra, se a gente não sabe fazer a gente manda (risos), mas tem aquele material e eu sei que as dificuldades são tantas, o professor da zona rural ele tem que ser um professor assim guerreiro, um professor guerreiro, porque não é fácil as dificuldades são tantas para enfrentar perante os alunos, perante a comunidade e muitas vezes não tem recurso, o recurso é pouquinho [...] e o recurso que vem é pelo número de alunos, então é pouquinho para se trabalhar tudo isso na escola, principalmente material didático que se usa muito na sala de aula. (BEM-TE-VI).

Olha para mim, como eu sou do campo, eu sou de Curuai, nasci aqui e desde quando eu comecei minha vida estudantil e profissional foi aqui no campo, então a gente sabe que tem muitas dificuldades, mas também não são tantas comparando aqui como eu trabalho no polo (cita o nome da escola) não é, não posso dizer assim que já é uma escola assim que seja

tão distante das coisas modernas, [...] eu vejo que nossa escola ela está boa é claro tem necessidades pelo fato da gente ficar um pouco distante do centro do nosso município que é Santarém. A gente sente algumas dificuldades, mas não tanto, então eu vejo assim que é boa [...] (Pesquisadora: Quando a senhora fala de problemáticas, poderia citar algumas delas que ainda existem nas escolas?) Sim, nós temos assim, vários são os problemas, são vários, tem aquelas crianças como eu falei que as vezes os pais precisam ir trabalhar na colônia, falta de assistência mesmo da família, as vezes as crianças estão na rua, as vezes muito tempo na rua, falta educação para os pais. Porque eu acho que é uma questão de educação para os pais, é não entenderem qual a importância da presença deles na família dá orientação deles, porque os pais precisam colocar limites nos filhos porque se eles não colocarem limites em casa na escola também a gente vai sentir o reflexo dessa falta de educação, então um dos pontos é esse, é a falta de assistência dos pais, alguns pais que deixam os filhos e vão para colônia e as crianças ficam sozinhas. Questão de comportamento também, que a gente sofre mais em decorrência disso, também existe carência, muitos pais carentes. (MARIA).

A professora Bem-te-vi faz um relato de que como difícil ser professor nos territórios rurais pelas dificuldades enfrentadas e pela ausência de recursos didáticos e pedagógicos, de tal modo que o professor procura dar o melhor de si na busca da superação desses desafios. O educador se reinventa para não deixar os alunos sem atividades. Para Gerone Júnior e Hage (2013) é notória a precariedade das escolas ribeirinhas que dificultam o desenvolvimento da ação pedagógica.

A professora Maria argumenta que as dificuldades existem, porém, não são tantas, pois ela não faz menção ao material didático pedagógico, inclusive observa como positiva as condições estruturais da escola. Por outro lado, a dificuldade está voltada para a relação com as famílias, pois as mesmas sobrevivem da agricultura e da pesca, com isso, deixam os filhos sem esse acompanhamento familiar, muitas delas têm carências de ordem financeiras. Sobre isso, Gerone Júnior e Hage (2013, p. 27), afirmam que “a realidade social que se encontram boa parte das comunidades ribeirinhas é de significativa precariedade. Não é fácil estar em uma sala de aula enquanto a fome, a carência de alimentos no lar, as doenças [...] batem à porta”.

Apesar de todas as problemáticas que persistem no contexto dos territórios rurais, 25% das professoras afirmam que *se sentem bem trabalhando no campo*, pois tem contato com a natureza, assim diz a professora Tânia. Essa comodidade é enfatizada pela professora Maria:

[...] não posso dizer assim, que já é uma escola, que seja tão distante das coisas modernas. Nós temos internet, nós temos computadores, a própria estrutura da escola né, não é tão precária, nós temos assim ginásio, nós temos uma estrutura muito boa, eu considero né, se a gente for comparar

com uma escola da cidade do município Santarém, eu vejo que nossa escola ela está boa.

As professoras consideram serem muito significativas as suas funções de docentes nos territórios rurais, não negam os desafios, bem como salientam as especificidades de se trabalhar nesses locais.

Vale destacar que seis unidades de significado receberam cada uma delas um percentual de 12%, citam-se: *alunos daqui são totalmente diferentes; a gente tem espaço de caminhar da casa da gente sem susto, sem ser assaltada; um lugar bacana a escola do campo; é como se fosse em qualquer lugar; nossas aulas hoje no campo já estão muito diferenciadas; conhecer a criança no seu dia a dia, cada criança é uma criança.*

A professora Pajurá afirma que no exercício da docência, tem-se que verificar conteúdos que contextualizam a realidade do campo. Ela explica que na zona urbana trabalham-se assuntos relacionados ao meio de transporte, mas no campo, segundo ela, não tem trânsito, por esse motivo deixaria de trabalhar esse assunto.

Neste contexto, é cabível salientar que trabalhar as peculiaridades do camponês, não significa isolá-lo do contexto global, “os atores da escola do campo também buscam um aprendizado que lhes possa proporcionar uma visão ampliada da realidade, na solução de problemas que surgem no seu existir como um ser que vive em coletividade”. (SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 146).

A professora Mary fez a seguinte consideração a respeito de ser professor no campo – *a gente tem espaço de caminhar da casa da gente sem susto, sem ser assaltada*, ela justificou que se pode andar com segurança, sem ter a preocupação de sofrer algum tipo de violência no caminho para a escola, além disso, ela destaca também que na cidade as pessoas vivem a agitação própria dos centros urbanos. Por essas razões, ela classifica *ser um lugar bacana*, onde se tem mais tranquilidade no ir e vir.

No discurso da professora Helen estar docente no campo - *é como se fosse em qualquer lugar*. Sobre isso, ela não está negando a singularidade do campo, o ponto de análise dela, é que se o professor estiver qualificado ele consegue atuar em diferentes contextos:

[...] se nós professores estamos sendo preparados, nós sempre estamos em formação, então nós podemos fazer a mesma coisa que em outro lado

uma cidade faz, certo, não vai todos os recursos tecnológicos, mas nós podemos renovar os nossos conhecimentos e colocar para nosso aluno. (HELEN).

Ao analisar a comparação da realidade do campo e da cidade, Santos; Almeida, (2012, p. 144), pontuam que:

[...] O cotidiano da escola do campo não difere da escola da cidade, onde os sujeitos presentes são as crianças, os jovens e os adultos, evidentemente estas pessoas possuem particularidades distintas quanto ao ambiente em que vivem em relação àqueles que moram na cidade.

Nossas aulas hoje no campo já estão muito diferenciadas – assim a professora Eva das Rosas define sua atuação no campo.

As crianças já têm muito, assim, depois que chegou a nossa energia, ele já tem muito acesso aos meios de comunicação, então nossas aulas hoje do campo já estão muito diferenciadas de uma atividade de outras escolas sem [...] eles já têm muito conhecimento, eles já trazem um reconhecimento, um vasto conhecimento de casa, da família, da sua comunidade (Pesquisadora: a senhora acha importante esse conhecimento que eles trazem?) muito, é fundamental esse conhecimento das crianças, porque eles já trazem, assim eles já sabem falar tudo aquilo que acontece, principalmente, o que acontece dentro da família deles, a gente aqui, a gente sabe a maioria dos alunos contam para gente aquilo que acontece na família.

A diferenciação que a professora observa se traduz no acesso aos meios de comunicação que as crianças estão recebendo, conseqüentemente, elas estão ficando mais informadas, pois, segundo a professora, já trazem conhecimento de casa.

Assim, torna-se necessário enfatizar que o conhecimento não se alcança somente na escola, a criança traz consigo uma gama de informações que são adquiridas a partir da convivência dos diferentes grupos sociais, sendo o primeiro deles a família. Talvez, isso ainda não estivesse sido refletido pela professora e somente agora concebia a importância desses aprendizados. Assim, Lima (2013, p. 96) consubstancia que “[...] saberes estão presentes no dia a dia dos ribeirinhos, em suas relações com diferentes espaços em ações ou comportamentos relacionados à terra, à mata e às águas”.

Conhecer a criança no seu dia a dia, cada criança é uma criança – é a unidade que finaliza o ser professor no campo.

[...] você tem que ter amor e [...] Dom, porque nós sabemos que cada criança é uma criança, então para mim ser professor, eu tenho que saber, eu tenho que conhecer minha criança no meu dia a dia, eu tenho que saber de onde ele vem, o que fez, como é a família. Porque cada um, ele tem uma

distância que é diferente do outro, então tudo isso vai repercutir lá no aprendizado dele aqui e vai[...] desmoronar aqui no meu trabalho se eu não conhecer a rotina do meu aluno, eu não vou poder desenvolver um bom trabalho com ele (Pesquisadora: A senhora procura conhecer antes de começar suas aulas?) antes de começar as aulas, isso eu faço logo na primeira semana na hora que eu recebo a criança eu começo a fazer essa entrevista com ela, aí eu começo a conhecer, onde mora, como é sua casa, como é a família, qual é o percurso que você faz? por onde você vem? Será que não dá de você fazer outro percurso que é muito mais curto? aí tudo isso daqui é um trabalho que a gente vai desenvolvendo, que cada ano a gente vai mudando e vai recolhendo crianças diferentes e (Pesquisadora: eles vêm de diferentes realidades e diferentes distâncias?) diferentes realidades e diferentes distâncias. (VIOLETA).

Neste aspecto, a professora Violeta, descreve a maneira como estabelece a relação com seus alunos. Ela desenvolve um processo de conhecer o outro, a cada início do ano letivo. Então, somente a partir disso, ela julga desenvolver um bom trabalho com seus alunos. Desta forma, consegue realizar um mapeamento, inclusive, dos estudantes que possuem ou não acompanhamento da família. Nesta conjuntura, por conceber quão importante é a participação dos pais na escola, ela realiza um projeto denominado “sacola viajante” (imagem 3 e 4 deste trabalho), nessa sacola o aluno leva um livro para sua casa, o qual deverá fazer a leitura com a família e posteriormente, socializar em sala de aula. Essa estratégia foi positiva, assim ela pontua, pois, quando não chega até a família, os pais deslocam-se até escola e verificam o motivo pelo qual a sacola não viajou com seu filho.



Imagem 4: A sacola viajante e o rio que muitos alunos ribeirinhos navegam até suas casas.



Fonte: A pesquisadora (2017).

O quadro a seguir corrobora por meio das falas dos sujeitos a importância da sua prática para os territórios:

Quadro 9 – Unidade de significado referente à questão: “Qual a importância da sua prática docente nos territórios rurais?”

Sujeitos 	Tania	Pajurá	Mary	Bem-te-vi	Helen	Eva das Rosas	Violeta	Maria	Total
Unidades de Significado 									
O que eu quero para os meus alunos, que eles tenham um futuro melhor.	X		x			x	x	x	62,5%
A minha contribuição é o que eu deixo para cada aluno, é seguir seu espaço do momento que ele passe de uma série para outra.			x						12,5%
A gente dá o melhor de si, queremos o melhor do aluno e procuramos a maneira mais fácil do aluno aprender através da realidade dele.		x		x	x	x	x		62,5%
Nosso desafio maior é quanto à família	X		x		X				37,5%
É incentivar essa criança que daqui a mais anos volte a trabalhar no seu próprio território					X	x		x	37,5%
Ajudar e desenvolver um trabalho que eu tenha sucesso, não só eu, como a escola e como um todo.	X		x				x		37,5%

Fonte: A pesquisadora (2017).

Com base nas respostas do quadro, afirma-se que 62,5% das professoras compreendem a importância de suas práticas pedagógica nos territórios na seguinte afirmação - *O que eu quero para os meus alunos, que eles tenham um futuro melhor*, com esse objetivo, as ações que propõem aos meninos e meninas do campo, visa prepará-los para a vida. Conforme se observa no discurso da professora Tânia:

[...] que eles consigam seguir em frente, porque a gente fica tão feliz quando a gente vê o aluno da gente lá longe com estudo, [...] o que eu quero é o desenvolvimento deles, eu só quero que eles sigam em frente, que consigam, que não cheguem a ficar em situação igual a situação de muitos aqui no interior que cedo eles arrumam mulher, arrumam logo homem, e aí qual é, não têm emprego. Então o que eles vão fazer? Vão trabalhar na roça, vão pescar para tentar sobreviver, aí já vêm filhos. Eu sempre converso com eles, vocês tem que dar valor para o pai com a mãe, porque eles estão lá batalhando para vocês terem alguma coisa. Quando eles rasgam o caderno, quando eles perdem uma caneta, lápis, eu sempre digo para eles vocês tem que dar valor naquilo que vocês tem, porque o pai e a mãe estão se sacrificando para vocês estarem aqui. Eu converso muito com os meus alunos, sou de conversar, eu não sou de gritar, vou só conversando com eles para eles entenderem...entenderem um pouco da vida, eles ainda estão numa maravilha que é aqui, quantos estão na rua jogados que não tem para onde ir, eles ainda têm [...] eles estão numa maravilha por isso que eu converso muito com eles , eu acho que isso daí é fundamental de nós como

professores ter a conversa aberta com nossos alunos para poder tentar abrir a mente deles que já é aberta com certeza, mas para tentar colocar alguma coisa para eles. É muito importante falar sobre isso, eu não tenho vergonha, eu tenho orgulho de ser professora, embora o salário não compense muito, mas a gente vai levando, [...] eu estava dizendo para eles, eu não sou 100%, ninguém é, nem Jesus Cristo foi, mas eu procuro fazer de tudo, de tudo para que eles se desenvolvam e cheguem lá na frente e digam, olha essa daí foi minha professora como muitos dizem, muitos procuram a gente, agora que eu criei um Facebook depois de muito tempo, geralmente eles mandam mensagens, só que eu ainda não sei mexer (risos), mas é um orgulho muito grande, tenho orgulho de ser professora, não tenho vergonha, é orgulho mesmo, como eu disse, minha mãe foi professora, minha família praticamente toda, e eu estou aqui. (TÂNIA).

No contexto do relato da professora Tânia, dois elementos ficaram perceptíveis: no primeiro, ela evidenciou e afirmou por meio do diálogo com seus alunos que o estudo é a possibilidade desse futuro melhor, pois muitos constituem famílias ainda jovens, deixam de estudar e vão sobreviver arduamente da roça e da pesca como última possibilidade de geração de renda. Nesta afirmativa, a professora não tem a intenção de desprezar essas duas realidades – a constituição da família e a maneira econômica de manter-se no campo, mas ela procurou elucidar que por meio do estudo os jovens geram outras possibilidades.

Já no segundo, a professora ilustrou que “*embora o salário não compense muito, mas a gente vai levando*”. Aqui ficou evidente a desvalorização salarial ou ausência desse direito, configurando como umas das pautas dos movimentos sociais que lutam por dignidade dos camponeses. Nesta perspectiva, Gerone Júnior e Hage (2013, p. 37) constataam:

A perspectiva de contribuir com outro mundo possível, com outra realidade possível, a superação das mazelas, com a valorização e humanização das pessoas motivam estes professores. Ouvir e perceber que a ação que desempenham criou possibilidades e transformou realidades fazem eles se sentirem valorizados. Ora, não é uma motivação simplesmente salarial ou profissional. Apesar de este aspecto ser importante [...] não é isto que instiga esses professores à ação pedagógica. É, de fato, a esperança, o sonho de um novo momento na história dos seres humanos se concretizar.

Em análise ao financiamento da educação no Brasil, Pinto (2012) argumenta que o valor disponibilizado por aluno ao mês não lhe garante um padrão mínimo de qualidade no ensino, além disso, alega que o principal efeito do subfinanciamento consiste nos baixos salários dos professores.

Ainda com base nos dados do quadro acima, verificou-se que a segunda unidade com maior percentual de 62,5%, refere-se a seguinte assertiva das

professoras - a gente dá o melhor da gente, queremos o melhor do aluno e procuramos a maneira mais fácil do aluno aprender através da realidade dele:

[...] a gente sempre dá o melhor da gente, sempre quer o melhor do aluno, sempre procura a maneira mais fácil do aluno aprender através da realidade dele, eu não vou pegar uma realidade que tá lá na cidade, vou pegar a realidade do aluno, a realidade que a gente vive aqui dentro da sala de aula, dentro do nosso meio aqui do campo. Têm tantas coisas para gente trabalhar aqui sobre a nossa natureza, muita coisa boa. Nós somos, nós vivemos aqui, mas vivemos num paraíso. Olha só, hoje na dificuldade que tem o negócio de alimentação, os alunos não sentem dificuldades porque tem tudo e na cidade não tem nada de graça [...] como eu disse para eles, olha aqui a gente tem vizinho, a gente tem amigos, na cidade é cada um por si e Deus por todos e aqui não, [...] cada um ainda procura ajudar o outro da maneira que é possível, olha aqui nós trabalhamos em união, um dá suporte para o outro, no caso eu não tenho uma coisa, mas você tem, aí você vai ajudando uma outra aqui, não tem essa desunião, então para mim eu acho muito importante, muito gratificante trabalhar e eu acho que a minha metodologia que eu estou trabalhando se compara a que a gente está trabalhando né, na zona do campo. (BEM-TE-VI).

[...] (Pesquisadora: professora, a senhora falou sobre a pesquisa que vocês estão fazendo com as lendas da comunidade, qual o intuito disso?) nosso intuito é, nós fazemos a divulgação como a escola é hoje, já tem um blog também, que foi criado pelo laboratório de informática, o nosso objetivo é apresentar na feira de ciências, cada disciplina vai ter que ter um trabalho e divulgar para nossos comunitários, têm muitos que já sabem e colocar para o nosso aluno, que eu trabalho com crianças aonde eles possam ser informados que muitas das vezes nós professores temos tanta coisa boa para mostrar para nosso aluno, desenvolver na sala de aula. Porque as vezes nós só aprendemos copiar e copiar, então é uma forma de voltar aos nossos antepassados, vê como era que surgiu é na verdade quem era, no caso, têm coisas que a gente que está vivido sabe e que o nosso aluno nem sabe que aconteceu. (HELEN).

A professora Bem-te-vi relatou que em sua metodologia procura dar ênfase no ensino a partir da realidade do aluno para que a aprendizagem seja mais significativa e prazerosa, pois julga que no campo há tantas possibilidades de explorar o que esse território tem a oferecer. Nas reflexões que faz com seus alunos, busca dar ênfase sobre o “sentido de bem comum”, que ainda são conservados nas comunidades camponesas. O alimento estaria “mais acessível” pela facilidade de produção local, enquanto que no meio urbano as pessoas têm outra forma de se comportar coletivamente, no meio rural o sentido de “ser vizinho ou ter vizinho”, preconiza o olhar para o outro com sentimento de compartilhamento.

Antes de começar as entrevistas, houve um momento de diálogo entre as professoras participantes e a pesquisadora. A professora Helen, uma das entrevistada, mencionou que estava realizando uma pesquisa a respeito da história da comunidade, assim, foi oportuno trazer este elemento para o registro do estudo.

Por isso, sua fala, anteriormente citada, inicia com uma indagação da pesquisadora para averiguar qual era o objetivo da professora fazer esse regaste histórico da comunidade.

Sobre isso, ela relatou que essa atividade foi um projeto que objetivava resgatar a história da comunidade local. Primeiramente, trouxe algumas pessoas da comunidade para a sala de aula, onde se reuniram com os alunos. Esses comunitários socializaram o que conheciam sobre o surgimento da Comunidade do Lago Grande do Curuai. A professora, neste caso, deu importância aos saberes dos comunitários, ao mesmo tempo, fez com que os alunos participassem ativamente do processo, uma vez que, após esse levantamento histórico, ele foi socializado na feira de ciências pelos próprios alunos para a comunidade escolar. Posteriormente, todo esse material foi publicado no blog da escola.

Isso ajuda a refletir sobre o uso das tecnologias em benefício do ensino aprendizagem. Para Siqueira et. al (2013) a população camponesa ainda sofre muitas limitações quanto ao uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula.

[...] porém estas devem ser incorporadas à escola, pois são meios que provocam mudanças e melhores desenvolvimentos, sendo importante que os sujeitos do campo se façam presentes no campo e tenham acesso e usem as tecnologias no seu desenvolvimento. Uma vez que, as tecnologias podem ser importantes para o desenvolvimento das habilidades do ser humano. (SIQUEIRA et. al. 2013, p. 338).

Outra significação, com 37,5%, as professoras afirmam - *Nosso desafio maior é quanto à família:*

[...] nosso desafio maior, eu digo é quanto à família, nós sabemos que nós temos aquela família que ela tem uma estabilidade melhor, ela tem estabilidade tanto financeira quanto, assim em ensino-aprendizagem, onde tudo isso se nós estivéssemos as nossas famílias elas fossem estruturadas só de uma forma nós saberíamos muito bem que a nossa criança ela não ia ter dificuldade em sala de aula. Nós sabemos que aquela criança que ela tem bastante atenção da família, que tem uma estabilidade boa, nosso aluno ele avança, ele flui rápido, aí nosso desafio é esse, saber como lidar com essas situações, saber diferenciar, eu como professora eu amo que eu faço, eu me dedico muito naquilo, então meu foco é, se hoje João não sabe, vamos lá nós vamos ter que descobrir um segredo aqui para a gente chegar num determinado lugar, justamente por isso que eu estou 16 anos trabalhando, meu maior trabalho é com as series iniciais 1º ao 5º, sempre fui professora de educação infantil e assim o nosso aluno tem como aprender, mas o trabalho é junto, é parceria. (HELEN).

[...] muitas vezes a família é uma coisa que a gente vai enfrentando aqui na comunidade e em todo lugar eu acho, [...] tem criança que a gente sabe, conhece que tem problema em família aí vem atribuir tudo aqui com a gente na sala de aula, muitas vezes não tem carinho em casa e acha aqui, e às

vezes tem criança que não acha em casa e muitas vezes que a gente quer, olha porque nós estamos com aluno que está dando muito problema, desde o primeiro ano, mas era uma criança daquela que ele não gostava de carinho, nem que a gente chegasse perto dele - meu filho bora fazer isso - bora fazer assim, ele não gostava mesmo. Ele procurava se afastar da senhora, então tem muitos casos assim que é de família que a gente enfrenta, acho que todas essas tem esse problema da falta do apoio da família, mas há aqueles que dão apoio (Pesquisadora: quais tipos de problemas o aluno está dando?) olha de, assim, ser agressivo, acho que assim como eles vêm os pais serem em casa, chamar coisas assim que nunca chamou aqui, eu pelo menos, eu vejo que tem muitas crianças chamando palavrão, chamando aquelas coisas lá da rua, mas aí a gente trabalha, a gente trabalha aquela criança e as vezes ele para, ele esquece, mas tem aquela que continua, mas é na família que a gente sabe, não dão atenção para as crianças, aí é difícil, fica difícil para a gente aqui na escola, para diretor para todos nós aqui que estamos envolvidos. (MARY).

Sobre essa unidade, ancora-se no pensamento dos autores Gerone Júnior e Hage (2013). Para os pesquisadores, todas essas questões que surgem na fala das professoras fazem parte dos desafios enfrentados pelos educadores ribeirinhos no teor de suas práticas, por meio da qual lidam com problemas de drogas, desrespeitos, falta de valores morais e éticos, a ausência da família, entre outros, que circundam a realidade dos docentes.

Consideram pertinente sua atuação no campo 37,5% dos sujeitos, pois a importância da sua prática - *é incentivar essa criança que daqui a mais anos volte a trabalhar no seu próprio território*, conforme se observa nos relatos:

A importância é que nós trabalhamos no campo, é incentivar essa criança que lá, daqui a mais anos ele possa ser uma criança que volte a trabalhar no seu próprio território, vá buscar conhecimento e volte, porque a nossa realidade hoje cada vez mais está diferente, conhecer o que você tem dentro da sua comunidade, dentro da sua região para que que serve? (Pesquisadora: a senhora motiva esse conhecimento?) eu motivo, principalmente quando eu falo da nossa cultura, nos esquecemos da nossa cultura, nós vamos esquecendo, eu sempre dou exemplo através das nossas frutas da região, da natureza, quando eu vou tomar o vinho da Bacaba, porque que eu prefiro, eu não quero tomar o vinho de Bacaba, eu quero tomar o suco de uva, mas aí porque aquele já veio industrializado vamos tomar o nosso natural, comer a nossa fruta, todas as nossas que dá. (EVAS DAS ROSAS).

[...] eu me preocupo com a formação deles, como cidadão, digamos do Curuai, eu sempre converso muito e falo sobre a importância de estudar, porque nós que nascemos numa comunidade pequena, carente de muitas coisas, saúde, educação, a gente sabe que apesar de ter uma estrutura, mas não tá lá 100%, nós temos muitas dificuldades ainda para superar, aqui dentro da nossa comunidade. Então para nós a gente sempre põe assim, olha o caminho é através dos estudos, se a gente se preparar a gente estudar e ter foco na vida eu penso que a gente vai longe, nossa comunidade está crescendo, futuramente nós vamos precisar de pessoas que nos represente aqui mesmo dentro do Curuai, se a gente não estiver devidamente preparado nós vamos ceder o espaço para outros de

fora, sempre eu coloco isso aí para eles porque eu vejo que nossa comunidade ela vai crescer a medida que melhorar a educação, melhorar a qualidade de vida da população, nós vamos ter uma cidade futuramente né melhor, onde as pessoas não vão precisar digamos ir para outros lugares porque não tem trabalho, aqui mesmo eles podem conseguir uma vaga de emprego, digamos, mas isso se as pessoas estiverem preparadas para isso, então eu penso assim, eu vejo assim, que se a gente trabalhar, se a gente procurar preparar as pessoas que estão aqui nas nossas mãos **o momento é esse, o momento é agora** e colocar essa consciência neles. Tentar conscientizá-los de que isso é importante, **que cada um vai conquistar o espaço que quiser**, dependendo do desejo que tenha também né, de superar dificuldades, claro que não são poucas, não é fácil as vezes, mas a gente se tiver vontade vence sim. (MARIA).

[...] nós professores, nós temos que trabalhar sempre preparando nosso aluno justamente para contribuir também com nossa comunidade, saber informa-los, dizer o que é bom, o que é ruim. O nosso aluno ele só passa ter essa visão quando ele é bastante informado e essa informação ela não para numa determinada idade, no caso, o aluno de segundo ano agora que eles estão completando oito anos, então se trabalho esse ano, provavelmente, no outro ano vai ser outro professor e se esse professor não chegar, professora Helen até aonde a senhora trabalhou? Lá em língua portuguesa até aonde a senhora trabalhou? Lá na matemática? Nas outras disciplinas o que você trabalhou? Olha, eu trabalhei até aqui, mas minha conversa era dessa e dessa forma, critérios nós temos que colocar para nossa criança, porque nós sabemos que hoje o mundo ele tá muito diferente evoluiu muito, [...] a tecnologia está aí no nosso nariz e as vezes a criança tá até mais conectada do que nós professores. (HELEN).

Sobre isso, dialoga-se com Oliveira (2016) quando faz referência do ponto de vista do desenvolvimento da educação do campo. É fundamental que seus futuros educadores (as) que atuarão na educação básica sejam sujeitos do campo. Neste contexto, é imprescindível salientar que os sujeitos do campo constituem saberes próprios adquiridos na própria relação cultural.

O trabalho desenvolvido junto aos alunos alerta-os para a importância do conhecimento, é o olhar voltado para a escola como viés de superação das dificuldades que se apresentam cotidianamente.

A professora Eva das Rosas acredita que a cultura do aluno deve ser valorizada nas experiências em sala de aula. O diálogo tecido por ela traz referência de vários autores que discutem a cultura como fator de formação e desenvolvimento humano, entre os quais cita Morin e os princípios norteadores da *Teoria da Complexidade*, Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido e Educação e Mudança* e Moreira et. al na relação *Corporeidade e Cultura*. Esses autores vinculam a cultura à nossa condição humana. Neste aspecto, Morin (2011, p.47), enfatiza que:

O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, apreendido, e comporta normas e princípio de aquisição.

Para Freire (1987), é por meio do processo dialético entre o educador-educando que se torna possível a superação da educação bancária; não é mais o educador centralizador do ensino-aprendizagem, mas o aluno deve ser considerado como sujeito capaz de pensar, refletir e agir sobre sua própria realidade, assim pode-se falar em um novo processo, o de educador-educando com educando-educador. Estas novas condições fogem aos “argumentos de autoridade” e as hierarquizações já não valem, pois os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, em uma troca de saberes culturais:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e metem a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2011, p. 51).

Admite-se igualmente, a importância do conhecimento, inclusive o escolar, não deve ser realizado distanciando da criança e de sua realidade. Neste sentido, figura-se a cultura, pois ela consiste a realidade da criança que é mediada na relação com o adulto. Assim:

É verdade que freqüentemente o conhecimento do outro ilumina o conhecimento de si: o espetáculo exterior revela à criança o sentido de suas próprias pulsões propondo-lhes uma meta. Mas o exemplo passaria despercebido se ele não se encontrasse com as possibilidades internas da criança. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 251).

Sobre a importância da educação camponesa, Freire (1986, p. 14) enfatiza: “se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós”. Por isso, “assim é que vemos o trabalho do agrônomo-educador. Trabalho no qual deve buscar em diálogo com os camponeses, conhecer a realidade, para com eles, melhor transformá-la”. (FREIRE, 1983, p.58).

Para tanto:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos,

organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2011, p.110).

A professora Helen afirma que o aluno é preparado para a vida adulta, inclusive, o retorno dessa formação escolar hoje, pode ter como consequência, contribuições para a comunidade. No entendimento da professora, o ensino deve ocorrer como um processo, pois o professor deve ter o cuidado de verificar com o que lhe antecedeu naquela turma, principalmente as metodologias utilizadas para a melhor aprendizagem do aluno. Ela procurou destacar também na sua fala que o uso das tecnologias tem possibilitado aos alunos tornarem-se muitas vezes mais informados que os professores.

Para Marques (1999), a globalização, em especial ao uso das tecnologias, têm gerado novos espaços de aprendizagens onde são criadas alternativas para além da sala de aula, dando possibilidade de adequação às necessidades de cada um por meio da escola virtual. Em síntese, ensinar e aprender por meio desses instrumentos tecnológicos é uma nova realidade que questiona também o modelo tradicional de educação feito nas escolas. Ainda, sobre a incorporação de novos mecanismos para a aprendizagem, Moreira *et.al* (2006, p. 139), refletem que o ser humano pelo viés da corporeidade também suscita, na condição de existencialidade, “olhar os objetos, sabendo que isso demanda habitá-los e assim aprender ou incorporar as coisas nas mais diversas perspectivas”.

Sabe-se que esse modelo de educação mediado pelos sistemas tecnológicos é uma realidade, contudo, ao mesmo tempo constitui-se como uma possibilidade, que por mais que exista, não está ao acesso de todo, principalmente pelas condições estruturais que apresentam as escolas públicas brasileiras, e tratando-se das escolas do campo, o cenário em muitas localidades é precário pela falta de condições básicas que favoreçam o ensino aprendizagem. É cabível salientar que a escola do campo tem uma dinâmica própria, e que:

A visão de campo da Educação do Campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Mas, ainda assim, há um risco de instrumentalização. Já sabemos pela história: toda vez que se subordina a educação a interesses/necessidades de formação imediata (por "melhores" que sejam), a educação se empobrece do ponto de vista de formação humana, de perspectiva omnilateral, necessariamente de "tempo longo". E essa perspectiva pedagógica não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida real. Ao

contrário, é exatamente a vida real que para ser emancipada exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração. (CALDART, 2008, p.50).

Ainda tratando das tecnologias, a autora Gonçalves (2012) remete suas reflexões nos argumentos de Bornheim²¹, para o qual os avanços da tecnologia no mundo de hoje, oferecem sentidos ambíguos, os quais se sustentam em dois polos: de um lado permite a libertação do homem de inúmeras condicionantes, por outro, possibilita também escravizá-lo nas múltiplas determinações que seu desenvolvimento lhe impõe. De modo mais abrangente, vive-se um processo de transformação e, nessas condicionantes, o homem também se transforma, porém quem determina essas transformações é a classe dominante que impera o capital, buscando cada vez mais sua expansão à custa da exploração das classes trabalhadoras.

Neste aspecto, a educação gera a perspicácia da transformação social para a não alienação do capital. Essas mudanças para a libertação humana podem modificar a maneira como as pessoas têm de se relacionar com suas vivências e isso é percebível, por exemplo, pelas conquistas realizadas no âmbito da educação nos territórios rurais. Assim sendo, buscaram-se mudanças de paradigmas a partir da visão de que a “educação rural” não atendia as necessidades da população rural, atendendo somente aos interesses do sistema capitalista. Com efeito, as mudanças paradigmáticas vieram acontecer pela mobilização de pessoas que começaram a refletir criticamente sua realidade, não aceitando a maneira como estava sendo realizada. Desta forma, os sujeitos deram movimento no sentido emancipatório de sua própria história.

Por essas questões vivenciadas no território rural, bem como as demandas sociopolítica e sociocultural, tornou-se fundamental para esta pesquisa ouvir àqueles que estão diretamente no trabalho educacional com meninos e meninas do campo, o professor. Pois, [...] “diálogos podem contribuir com a possibilidade de o professor refletir sobre sua ação [...] e se (re) conhecer melhor”. (GERONE JUNIOR; HAGE, 2013, p. 21). Além disso, a “escola é o local onde o ato educativo se concretiza no

²¹ Gerd Bornheim. Vigência de Hegel: os impasses da categoria da totalidade. 1981, p.46.

maior espaço de tempo, [...] falar de escola é pensar em educação, em docência, em ensino aprendizagem”. (GERONE JUNIOR; HAGE, 2013, p.33).

O professor na sua docência é o mediador do conhecimento, vinculando às práticas de sala de aula com as vivências culturais da criança. Essas vivências são para elas carregadas de intencionalidades, assim como deve ser a ação docente. Mas, segundo Nóbrega (2014, p. 79) é “o ensino, que não deve se confundir com a Educação em si, o elemento que vai garantir os diferentes aspectos que interagem o processo educativo – intelectual, moral, estéticos, práticos, físicos e éticos”.

De acordo com Pires (2012), tratar a respeito da Educação do Campo, acima de tudo pressupõe refletir sobre a complexidade que o território camponês abarca, das quais podem ser pontuadas: espaço de experiências humanas, políticas, sociais culturais, cognitivas, éticas e estéticas.

Todos esses fatores não podem ser negados ou camuflados pela escola, com isso, é fundamental destacar o professor na sua formação em nível de graduação, principalmente, quando é “habilitado” para a docência e não foi preparado para lidar com as questões que constituem a complexidade social e humana, e talvez, nem fosse possível formá-lo o suficientemente a tal ponto, pois não há receitas para condução desses aspectos. Todavia, na formação do docente se preconizou/preconiza um modelo linear, para uma clientela que é heterogênea.

Os dados apontam que as professoras querem - *ajudar e desenvolver um trabalho que se tenha sucesso*, é pertinente para 37,5%, na qual fica elucidado que esse sucesso depende de um esforço coletivo e o aluno precisa estar envolvido nas práticas planejadas pelo docente, conforme destaca a professora Violeta que cita uma experiência corriqueira na execução de suas aulas:

[...] eu procuro desenvolver uma atividade que meu aluno se sinta envolvido, então isso daqui é uma coisa que me prende [...], principalmente finais de semana [...] é voltado para minhas pesquisas para que na segunda-feira eu venha com uma coisa nova, então para que eu possa buscar e o meu aluno se sentir que ele tá sendo trabalhado, de uma forma com que eu possa me orgulhar no final daquele trabalho que ele está desenvolvendo, porque também eu tenho uma outra atividade que eu faço que é sobre as caretinhas, então no dia da caretinha que é a na leitura da acolhida, da exposição dos livros, aquele aluno que ele fez uma atividade que ele mesmo se levantou, porque ele sabe no dia da acolhida dos livros, quarta-feira,[...] cada um ele não quer pegar uma caretinha que esteja assim (triste) e nem caretinha que tem uma lágrima derramando, ele quer uma caretinha que esteja sorrindo, então isso daqui é uma forma, uma prática assim que eu sinto que eles se sentem bem, [...] eu acredito que é uma forma de eu ajudar e desenvolver um trabalho que eu tenha sucesso, não só eu, como a escola e como um todo. A primeira coisa [...] é saber sobre a família, eu quero saber se aquela família ela é bem centralizada, [...] se tem

algum problema, se [...] tem hora de almoço, se todo mundo vai para almoço só de uma vez. Porque tudo isso é uma forma da gente saber o dia a dia daquela criança, então esse mapeamento que eu sempre faço [...] é uma forma da gente conhecer principalmente aquela criança que a gente recebe, porque no início do ano a gente recebe diversas crianças, então cada uma ela é uma forma, cada uma ela tem um jeito, ela tem uma habilidade diferente, então isso daqui é uma forma de poder assim conhecer porque na hora que eu passo a conhecer aquela família, eu passo me aproximar [...], eu estou buscando aquela família para dentro da sala de aula, [...] então eu sinto que dessa forma eu tenho bastante êxito e sucesso [...] ele vem com uma forma quando ele chega aqui, ele diz assim: professora, olhe o fulano tá fazendo tal coisa, aí o que eu faço, eu levanto a mão, quando não levanta dois dedos aí eles sabem professora, que na hora que eu levantar a mão e levanto dois dedos eu estou triste, porque que eu estou triste né? porque eu levantei só dois dedos e os outros três dedos não estão trabalhando. [...] eu estou triste? Porque o meu aluno ele tá fazendo alguma coisa que o colega não gostou, e se eu levanto um dedo professora, eles ficam calados totalmente, porque você me magoou e meu coração não tá suportando aquilo que você está fazendo, aí eles dizem assim: professora porque a senhora não diz menino? (ela faz tons de gritos). Não, porque você sabe [...] eu não vou gostar que a senhora diga assim: professora? (tons gritos). Não, eu não gosto, então eu vou usar essa forma, e quando eu levanto os 5 dedos professora, eles dão uma gargalhada, porque? Porque eles sabem que o que eles fizeram aquilo me agradou e isso eu faço todo final de aula. Eles já ficam esperando pela aquilo.

No relato a professora usa o corpo para comunicar-se com os alunos, estes compreendem os gestos expressados por ela, e os tornam recíprocos, pois “a capacidade da imagem corporal de mimetizar-se permite o fenômeno da comunicação e da empatia, fundamento da intersubjetividade. Sua capacidade mimética é o que nos possibilita viver plenamente os acontecimentos do meio”. (GONÇALVES, 2012, p. 109).

No último quadro, com 12,5%, a unidade que finalizou a sistematização dos relatos ingênuos é - *a contribuição que deixa para cada aluno, é seguir seu espaço do momento que ele passa de uma série para outra:*

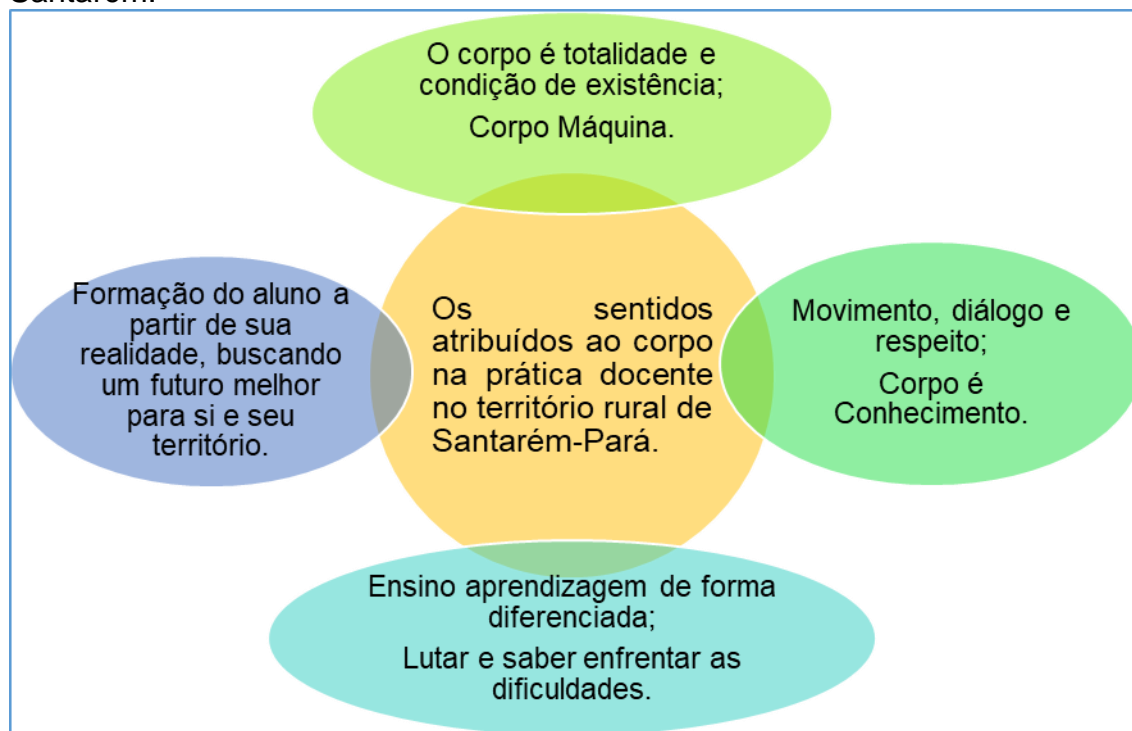
[...] eu acho que é a minha contribuição é o que eu deixo para cada aluno, seguir seu espaço do momento que ele passa de uma série para outra que eu já ajudei ele a caminhar um pouquinho, eu acho que isso é a minha vantagem que se ele sair daqui [...] ele já vai pegar outro caminho lá em Santarém com muitos dos meus alunos do ano passado que foram para Santarém, para Manaus e, hoje quando os pais voltam que lá em Manaus o aluno que vai muito avançado daqui lá ele troca. Então isso eu acho que é a minha contribuição para cada aluno, eu fico feliz de um pai chegar comigo com a gente e falar isso, e não dizer olha meu filho foi reprovado lá que foi daqui que estudou com a senhora, a gente fica meio triste, mas quando chegam dizendo que isso aí para gente é uma contribuição que está lá na frente e para cada aluno que sai que não estuda mais aqui que vai muito para fora, eu acho que quando eu vejo um aluno assim, eu acho que procurei ajudar. (MARY).

Para professora Mary torna-se reconhecedor quando o aluno migra para outra escola e consegue avançar com êxito as etapas seguintes do ensino escolar, contextualiza que esse é um dos principais pontos de reconhecimento da sua prática docente.

Os sentidos atribuídos pelos professores nesse questionamento canalizam para uma educação voltada para além da sala de aula. As respostas dos sujeitos apontam que a grande preocupação reside na vivência do aluno pós-escola, respeitando a sua realidade camponesa.

Nesta acepção, para elucidar os sentidos do corpo no lócus pesquisado, elaborou-se um esquema abaixo que reflete a concepção dos sujeitos:

Esquema 2: Os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente no território rural de Santarém.



Fonte: A pesquisadora, (2017).

Na visão das professoras, o corpo ultrapassa a condição biológica, de modo que os alunos e professores interagem por meio dele. Sem o corpo como possibilidade de existência desses indivíduos, não se realizaria a prática docente. Na formação educacional, o corpo é o meio pelo qual há comunicação e troca de experiências, por consequência, acontece o ensino e a aprendizagem. Assim, as entrevistadas revelaram o desejo de que esses alunos possam formar-se enquanto

cidadãos, na perspectiva de gerar possibilidade de qualidade de vida para si e para o seu território camponês.

Além disso, segundo as professoras, as dificuldades existem, mas julgam que os alunos devem estar preparados para o enfrentamento delas, portanto, o diálogo com respeito é uma ferramenta fundamental nesse processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar e
a certeza de que seria interrompido
antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
Fazer da queda um passo de dança,
Do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro”.
(Fernando Pessoa).

Este estudo objetivou Investigar os sentidos que os professores atribuem ao corpo na prática docente pelo viés da Corporeidade em diálogo com a Educação do Campo nos territórios rurais de Santarém-PA. Para tanto, utilizou-se como técnica de produção e análise de dados a - *Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado*, desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005). Essa ferramenta foi fundamental para clarificar o objetivo da pesquisa e definir as questões geradoras para a entrevista semiestruturada aplicada em campo.

Nesta pesquisa, evidenciou-se, por meio do estudo teórico, a relevância de pensar, de planejar e de executar uma educação que de fato, esteja voltada para princípios da formação humana, em que pese a condição de sujeito integral. Pois, no decorrer da história da humanidade, várias aferições foram dirigidas ao corpo e em vários momentos ele foi negado como impossibilidade de projetar-se, já que tinha que seguir os comandos da mente. Depois se verifica que o corpo é dotado de uma capacidade de criar, de inventar e se reinventar, com isso, ele passa a ser oprimido, silenciado e negado.

No entanto, a partir do século XX o corpo passa a ser pensado como condição do sujeito *ser e estar*, como materialidade da existência humana, por isso é importante considerar que por meio do nosso corpo construímos possibilidades de múltiplas vivências. Como seres corporais, estamos situados no mundo e por meio da nossa corporeidade necessitamos buscar formas próprias de ser e estar neste contexto vivido. Logo, o pensamento não traduz a parte hegemônica do ser humano, pois ele é reflexo das experiências vivenciadas pelo corpo e vice-versa, sem o corpo, a mente não é uma experiência concreta, mas um mundo abstrato, o qual se sabe que existe, porque sem o corpo a mente é imperceptível e por si mesma não interage para além do seu universo. Os estudos apontam que o corpo na sua

condição existencial é a possibilidade concreta da comunicabilidade com outrem e o mundo.

As inferências feitas ao corpo no decorrer da história passaram a definir a concepção dele nos diversos campos de conhecimento. Determinando, assim, o comportamento social dos sujeitos para com os outros.

No território rural essa realidade foi bem mais massificadora, pois, dos sujeitos camponeses foi lhes retirada a dignidade de vida sem acesso aos direitos sociais, políticos e civis. A educação, por exemplo, por décadas não foi um direito conquistado, apesar de algum tempo ter sido adquirido mediante medidas constitucionais. A especificidade do camponês era a razão do seu retrocesso. Assim, preconizavam-se os discursos das classes dominantes para continuar mantendo-os dominados.

Concebe-se, portanto que o território camponês não é um lugar do atraso, mas o começo do desenvolvimento, pois do campo extrai-se o alimento da cidade e é lugar de gente, de cultura e de saberes. Assim, considera-se que antes de existir ciência e tecnologia, o sujeito do campo tinha suas próprias formas de se estabelecer no meio onde vive.

Ao fazer a relação da Teoria da Corporeidade com a Educação do Campo, constataram-se os arrolamentos que ambas estabelecem. Na corporeidade nega-se a opressão do sujeito, a docilização e o silenciamento do corpo. Já, a Educação do Campo, não apenas enquanto termo que ultrapassa o entendimento de Educação Rural, demonstra a superação da opressão dos camponeses ao longo de décadas. Por isso, pensar a Educação do Campo, reflete a organização social de sujeitos que buscam por meio da vivência da sua corporeidade formas de superação das condições opressoras com as quais foram historicamente tratados.

Portanto, ao investigar os sentidos atribuídos ao corpo pelos professores na prática docente no território rural de Santarém, buscou-se contribuir com a possibilidade de ampliação de olhares sobre os meninos e as meninas do campo, pois eles possuem uma variedade de saberes adquiridos pelas próprias vivências camponesas.

Assim, o estudo constatou que a maioria das professoras define o corpo como uma totalidade, sem o corpo na visão delas, não há presença humana porque ele precisa estar presente em todos os momentos da ação do sujeito. Sem ele, nenhuma outra atividade se realiza.

Os sentidos atribuídos por elas ao corpo denotam a relação que se estabelece com os alunos, na qual os movimentos e os gestos definem o comportamento de cada educando. Para maioria das professoras fica evidente: aluno quietinho na sala de aula não é sinônimo de aprendizagem. Assim, há momentos em que o aluno interage mais por meio do movimento, apresentando uma aprendizagem mais significativa. De acordo com as professoras, essa aprendizagem ganha mais sentido quando as especificidades locais, no caso deste estudo, a modalidade ribeirinha, fazem parte do contexto do ensino aprendizagem.

Verificou-se que, apesar das questões “corpo” e “Corporeidade” não serem uma discussão que faça parte do cotidiano das professoras, e talvez, não as foram trabalhadas nas suas formações acadêmicas, ainda assim, os argumentos revelados em suas falas denotam a presença da corporeidade nas práticas docentes. Isso se realiza na valorização dos saberes das crianças, na preocupação com o bem estar social, na impulsão para serem construtores de suas próprias vidas e no respeito à condição de criança, ou seja, levam com seriedade os gestos comunicados pelos alunos, no respeito às suas famílias e às suas origens. Ao mesmo tempo, fazem do passado desses meninos e meninas mola propulsora na busca de um presente melhor e conseqüentemente de um futuro com mais esperança.

Esses gestos comunicados pelas professoras junto aos seus alunos devem ser carregados de sentido para ambos, pois assim como elas os respeitam, eles as respeitam igualmente.

Isso somente foi verificado na ida da pesquisa a campo, ainda que a observação não faça parte metodologicamente deste trabalho, mas foi inevitável perceber entre o tempo de espera na escola pelas entrevistadas, o cotidiano da escola investigada, pois é um local arborizado, em que fala da comunidade escolar misturam-se com o canto dos pássaros. A área, onde há bancos e mesas, possibilita várias atividades de interação social entre as pessoas que estão naquele universo. Por algumas vezes observou-se os alunos transportando suas cadeiras para o jardim da escola, local onde sempre se desenvolvia de atividades voltadas para o ensino aprendizagem.

As entrevistas aconteceram em uma sala, somente com a presença da pesquisadora e das entrevistadas. Cada uma com horários específicos, pois a maioria delas estava em atividades de sala de aula e deixavam as crianças na responsabilidade de outro professor ou realizando alguma tarefa na classe, e o

acordo feito com os alunos foi que ao término das tarefas poderiam ir para suas casas, e assim eles faziam. No entanto, antes de irem embora passaram na porta para acenar para a professora com um sinal de “até logo” ou então pediam benção (saudação) da professora. Esse gesto não é um sinal de opressão, mas de respeito que as pessoas conservam uns para com os outros a fim de desejar proteção e felicidade. Esses saberes são conservados historicamente, principalmente nas comunidades camponesas. Da mesma maneira, a escola investigada valoriza e corresponde aos gestos dos alunos, portanto, conclui-se que são várias evidências de corporeidade presentes naquele espaço educacional da comunidade Lago Grande do Curuai.

Na escola é preciso considerar que por meio das experiências corporais, a criança fecunda um mundo de descobertas, em contínuas indagações e a indagação. Isso constitui o reconhecimento da necessidade de novos aprendizados, que por sua vez devem ser significativos para a vida, seja ela individual ou coletiva. Portanto, esse processo só é possível pela condição de totalidade humana. Daí a importância da corporeidade no processo educacional.

Logo, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a prática docente ancorada na corporeidade, pois as experiências reveladas nas falas das professoras demonstram responsabilidade com o aluno na atualidade, no presente e na perspectiva de um futuro melhor.

Enquanto pesquisadora assumo, além da obrigação social de oferecer retorno desta pesquisa aos sujeitos investigados, o compromisso, após a finalização do estudo, voluntariamente, de oferecer formação continuada aos professores da escola pesquisada, no sentido de contribuir com a prática docente e a formação humana, porque a Corporeidade é!

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marcelo Andrade. *Estudo da sedimentação recente na Várzea do Lago Grande do Curuai, Pará, Brasil* – Niterói: [s.n.], 2006. 150 f.:il.,30cm. Dissertação (Mestrado em Geoquímica Ambiental – Universidade Federal Fluminense, 2006).
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. – 4. ed. – São Paulo: Moderna, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio(Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Jan
eiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 2ª edição. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- BAGGIO, André; VIEIRA, Péricles, Saremba Vieira. *Novos paradigmas e educação: física, antropologia, pedagogia, brincadeira*. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Oscar Ferreira. *Educação popular ribeirinha: um estudo dos saberes e práticas produtivas do trabalho ribeirinho na Amazônia paraense*. Dissertação de Mestrado. UFPB, 2007.
- BATISTA, José Carlos de Freitas. Imagem corporal: uma viagem pela compreensão do corpo. In: FABRIN, Filomena de Carlo Salerno; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de; TODARO; Mônica de Ávila (orgs). *Corpo e Educação – Desafios e Possibilidades*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014
- BERTUOL, Fernanda Pires. *A corporeidade essencial à ação pedagógica*. S.d. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI096.pdf>>. Acesso em: 10 ago 2015.
- BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org). *Educação do Campo: epistemologias e práticas*. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BONAVIDES, Paulo. *A evolução constitucional do Brasil*. Estudos Avançados 14 (40), 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a16.pdf>>. Acesso em jan 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro_07.pdf>. Acesso em ago 2016.

CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do Campo: campo- políticas públicas - educação/*. - Brasília: INCRA; MDA. 2008 109 p.: 19 cm - (NEAD Especial: 10).

CAMPOS, Francisco. *Legislação Informatizada - DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931* - Publicação Original.

CARVALHO, Rosa Malena. *Corporeidade e cotidianidade na formação de professores* – Niterói: Editora da UFF, 2012.

CASTRO, Gilda de. *Professor submisso, aluno-cliente: reflexões sobre a docência no Brasil*. – DP&A, 2003.

CASTRO, Rosângela da Costa; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Interações entre teoria e prática: formação continuada e saberes docentes nas salas multisseriadas do município de Petrolina-PE. In: OLIVEIRA, Lucia Marisy Sousa Ribeiro de; FLORES, Fulvio Torres. *Escola do Campo: espaço de vida e de trabalho – a educação rompendo paradigmas*. [Volume II]. – 1.ed – Curitiba, PR: CRV, 2014.

FERNANDES, Bernardo; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

DAMINIANO, Gilberto A.; OLIVEIRA, Wanderley C. Merleau-Ponty e as relações entre corpo, percepção e expressão na infância. In: DAMINIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena; OLIVEIRA, Wanderley C. Oliveira (Orgs). *Corporeidade e Educação: tecendo sentidos...* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

DENTZ, René Armand. *Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty*. INTUITIO ISSN: 1983-4012. - Porto Alegre V.1 - No.2 Novembro, 2008. pp. 296-307. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/viewFile/4238/3356>>. Acesso em out 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.) *Por uma educação do campo*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR HISTÓRICO, UMA REALIDADE CONCRETA. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011. Disponível em <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicações/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf> Acesso em: 15 de jul de 2015.

FONSECA, Rosa Maria; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A educação do campo: uma realidade construída historicamente. In: GHEDIN, Evandro (Org). *Educação do Campo: epistemologias e práticas*. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987. F934p

FREIRE, Paulo. *Extensão e comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra (Col. O Mundo, hoje, 24).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 54ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

FURTADO, A. M. M; MACEDO, M. R. A. *As Unidades de Relevo e a Expansão do Sítio Urbano da Grande Santarém – Microrregião Do Médio Amazonas Paraense – Estado Do Pará: Observações Preliminares*. Universidade Federal do Pará, Departamento de Geografia. IV Simpósio de Geomorfologia. – Goiânia, 6 a 10 de novembro de 2006.

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

GAMA, Antonia do Socorro Pena da. Estudo Comparativo das Formas de Aposseamento na Várzea e suas Implicações para a Política Fundiária. 2004. 113f. *Dissertação (Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento)* – Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

GERONE JUNIOR, Acyr de; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Ser professor ribeirinho: os desafios que emergem da educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas da Amazônia. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (Orgs). *Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo*. 2ª Ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In: Louro, G. NECKEL, J. GOELLNER, S. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

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

GREINER, C. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Protagonismo, precarização e regulação como referências para análise das Políticas em Educação do Campo. *Agricultura Familiar: Pesquisa, formação e Desenvolvimento*. RAF. v. 11, nº 012, 2015/jan-jun2017, ISSN 1414-0810. Disponível em < file:///C:/Users/Rose/Downloads/4684-15622-1-SM.pdf > Acesso dez de 2017.

INFORSATO, E. C. A Educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, W.W (Org). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papirus, 2006. Cap. 5 p. 91 -108.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas*. Brasília-DF, Fevereiro de 2017. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf > Acesso jan 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Programa Se Liga*. 2018. Disponível em < <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html> > Acesso em jan 2018.

LARROSA; Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

LIMA, Natamias Lopes de. Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos: a relação com o currículo em ação. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (Orgs). *Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo*. 2ª Ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Formação corporal de pedagogos e pedagogia do teatro: meu caminho sou eu quem faço. In: FABRIN, Filomena de

Carlo Salerno; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de; TODARO; Mônica de Ávila (orgs). *Corpo e Educação – Desafios e Possibilidades*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

MAGRIN, Natália Papacídero. *O corpo/corporeidade na Educação de tempo integral – ciclo i*. Uberaba, 2016. 72 p. Dissertação de (mestrado Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Saberes escolares: para além da escola. In: OSOWSKI, Cecília Irene. *Provocações da sala de aula*. Edições Loyola, São Paulo, 1999.

MATURANA R., Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

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

MISTRAL, Gabriela. *Seu nome é hoje*. Tradução de Maria Teresa Almeida Pina. 2018. Disponível em <<http://blogs.utopia.org.br/oesialatina/seu-nome-e-hoje-gabriela-mistral/>> Acesso jan 2018.

MOREIRA, W.W. et. al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender a viver. In: _____(Org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 134-157.

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

MOREIRA, W.W. Do corpo à corporeidade na educação formal: mudança paradigmática. In: FABRIN, Filomena de Carlo Salerno; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de; TODARO; Mônica de Ávila (orgs). *Corpo e Educação – Desafios e Possibilidades*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

MOREIRA, W. W. Perspectivas da Educação Motora na Escola. In: DE MARCO, A. *Pensando a Educação Motora*. São Paulo: Papyrus, 1995

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

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

MOSKA, Paulinho. *Pensar é fazer música*. Brasil: EMI – Odeon, 1995

NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de. O corpo como sede de signos e significados. In: FABRIN, Filomena de Carlo Salerno; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de;

TODARO; Mônica de Ávila (orgs). *Corpo e Educação – Desafios e Possibilidades*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

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

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. *Uma fenomenologia do corpo*. – São Paulo: Editora livraria da Física, 2010. (Coleção contextos da ciência).

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; SILVA; Liege Monique Filgueiras da; LIMA NETO, Avelino Aldo de. *Movimentos do pensamento: cenários da filosofia do corpo no Brasil*. Dialektiké, Dossiê Filosofia do Corpo | Dossier Philosophie du Corps. 2015. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/3047>> Acesso em out 2016.

OLIVEIRA, I. A. SANTOS, T. R. L. *A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares*. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039--Int.pdf> Acesso em dez 2017.

OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de. *Percurso metodológico para construções identitárias na formação de professoras e professores do campo no norte do Tocantins: reflexões a partir da experiência com o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da UFT, Câmpus Tocantinópolis*. In: SILVA Cícero da; MIRANDA Cássia Ferreira; AIRES, Helena Quirino Porto; OLIVEIRA Ubiratan Francisco de (orgs.). *Educação do campo, artes e formação docente*. – Palmas/TO: EDUFT, 2016.

OLIVEIRA, Adolfo; SOBREIRO, José Filho. *Aprendizagem territorial na Amazônia Ribeirinha: primeira aproximações*. In: SOUZA, Dayana; VASCONCELOS, Maria Eliane; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). *Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Editora: CRV, 2018.

PENSADOR, Gabriel o. *O estudo errado*. 1995. Disponível em < <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>> Acesso em jul 2017.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. *O Campo ribeirinho: educação escolar e território na Amazônia*. In: In: SOUZA, Dayana; VASCONCELOS, Maria Eliane; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). *Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Editora: CRV, 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Fundos públicos*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio(Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PIRES, Angela Monteiro. *Educação do Campo como direito humano*. – São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção educação em direitos humanos; v. 4).

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM. SECRETARIA MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE. CENTRO MUNICIPAL DE INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Mapa de Santarém-Pará*. Santarém, 2018.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. *Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente*. Londrina – Paraná, 2010. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertações/2010/2010%20-20PROSCENCIO,%20Patricia%20Alzira.pdf>>. Acesso em: 01out 2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. *Construção da ação docente: aprendizagem de professoras leigas em classe multisseriada nas escolas do campo*. São Carlos-SP, 2007. 191 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Carlos.

ROSARIO, Trovão do. Qualidade de vida e Educação: juventude, idade adulta e educação. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org). *Complexidade e educação*. – Campinas, SP: Papirus, 2001.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. *É possível realizar uma história do corpo?*. In: SOARES, Carmem Lucia (Org). *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio(Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Ademar Vieira dos; ALMEIDA, Luiz Sérgio Castro de. Perspectivas curriculares para a Educação no campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, Evandro. *Educação do Campo: epistemologias e práticas*. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SENA, Cristovam. *O poeta da Vila*. 2016. Disponível em <<http://www.jesocarneiro.com.br/artigos/o-poeta-da-vila.html>> acesso em ago 2017.

SILVA, Luiza L. G.; MOREIRA, W. W. Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de escola de tempo integral de Governador Valadares (MG). In: *Pensar a prática*. Goiânia, v. 17, n.4, out./dez. 2014. Disponível

em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewFile/30025/17751>> acesso em 19 jun 2015.

SIQUEIRA, Adriane Santos; BATISTA, Ilda Gonçalves; PRAZERES, Maria Suely Correia dos; PANTOJA, Tamires Brito. Escola do campo e o uso de tecnologias educacionais. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (Orgs). *Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo*. 2ª Ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

SOARES, Edla de Araújo Lira. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em nov. 2017.

SOUZA, José Camilo Ramos de. Os processos educativos no lugar de vida ribeirinho. In: SOUZA, Dayana; VASCONCELOS, Maria Eliane; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). *Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Editora: CRV, 2018.

STRAPASOLAS, Valmir Luiz. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto. *Corpo e infância: exercícios tensos de ser criança*. – Por outras pedagogias dos corpos. Ed. Vozes Limitada, 2012.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio(Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloisa da Silva. In: GHEDIN, Evandro. *Educação do Campo: epistemologias e práticas*. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

TOJAL, João Batista. *Manuel Sergio's Human Kinetics Perspectives for its implementation in Brazil*. Technical University of Lisbon/Portugal. Fiep Bulletin 2009-2010. Disponível em < file:///C:/Users/Rose/Downloads/2568-542_3-1-SM.pdf> Acesso jul 2017.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Memórias do movimento de ribeirinhos e ribeirinhas no amazonas: contribuições para uma educação dialógica. In: SOUZA, Dayana; VASCONCELOS, Maria Eliane; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). *Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo*. Editora: CRV, 2018.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e os Movimentos Sociais por uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro. *Educação do Campo: epistemologias e práticas*. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1996). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Nº

TCLE:

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: Corporeidade e Educação do Campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-Pa.

FINALIDADE DA PESQUISA:

Senhor professor,

Convidamos vossa senhoria a participar desta pesquisa que buscará compreender os sentidos que os professores atribuem ao corpo na sua prática docente nos territórios rurais de Santarém -Pa. Participarão 02 professores que atuam no ensino fundamental menor em uma escola localizada no território rural do município de Santarém - Pará. Sendo assim, a proposta desta pesquisa consiste em compreender os sentidos do corpo na prática docente e suas possíveis influências para a formação educacional dos camponeses. Esta pesquisa se justifica por contribuir com a formação integral dos sujeitos envolvidos. Trata-se de um estudo que investiga a concepção de corpo revelada na fala dos sujeitos (professores) que estão nos territórios rurais trabalhando com a Educação do Campo. A possibilidade de risco aos participantes é praticamente nula, visto que o estudo permite que as mesmas fiquem à vontade com participação opcional e voluntária.

Para participar do estudo, vossa senhoria deve ser professor atuante no ensino fundamental menor em uma escola localizada no território rural do município de Santarém - Pará, especificamente localizado em uma comunidade do Eixo Forte, sem restrição de faixa etária e tempo de serviço e assinar esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa está dividida em etapas: 1) Visitas à Secretaria Municipal de Educação para buscar informações acerca do perfil dos professores sujeitos desta pesquisa. 2) A seguir, visita na escola lócus do estudo para apresentar a proposta de pesquisa. 3) No terceiro momento será realizado contato com os sujeitos, apresentando também o objetivo da pesquisa utilizado o instrumento, bem como o interesse em participar, além disso será discutido também a respeito do dia e horário para a entrevista. Antes da entrevista será apresentado o tema Corporeidade e os seus preceitos para a educação. As perguntas realizadas serão: 1 O que é corpo para você? 2 Que sentidos você atribui ao corpo na sua prática docente? 3 O que é ser professor nos territórios rurais? 4 Qual a importância da sua prática docente nos territórios rurais? Destacamos que para essa técnica de produção serão aplicadas tais perguntas nessa sequência pela pesquisadora responsável com o consentimento do participante. Solicitamos sua colaboração, autorizando a participação por meio da entrevista neste estudo.

DESTINO DAS INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES:

As informações obtidas com os participantes por meio das técnicas de coleta de dados citadas acima serão utilizadas exclusivamente para a presente pesquisa e serão analisadas individualmente, sendo que ninguém será identificado pelo nome de cartório ou batismo, o participante escolherá como deseja ser chamado. O destino dos dados escritos e/ou gravados em áudio ou imagens ficará arquivado pela pesquisadora responsável. Após cinco anos de finalizada a pesquisa, os dados escritos serão queimados e os gravados serão apagados/deletados.

RISCOS, PREVENÇÃO E BENEFÍCIOS PARA O SUJEITO DA PESQUISA:

O risco para os participantes na presente pesquisa diz respeito ao possível constrangimento durante o procedimento de coleta de dados. Para evitar qualquer tipo de situação de risco, a pesquisadora responsável terá o cuidado de não identificar pelo nome de cartório ou batismo os participantes, assim como a produção de dados será realizada pela pesquisadora e pessoas sob o consentimento do participante, em local reservado e em conformidade à escolha do participante. Os dados escritos e gravados em áudio e/ou imagens serão identificados por meio de um nome fictício, correspondente ao seu TCLE. Esse nome será gerado pelo participante.

Os benefícios esperados para vossa sra quanto para a pesquisadora tratam de um maior reconhecimento em matéria do tema de estudo, ao emergir uma discussão em torno dos sentidos do corpo e suas possíveis influências na prática docente, vislumbrando uma formação humana.

GARANTIAS E INDENIZAÇÕES:

Aos participantes é garantido o total sigilo e privacidade de seus dados, assim como a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que haja nenhum prejuízo ao seu atendimento. Em caso de dano pessoal, diretamente provocado pelos procedimentos da pesquisa, os participantes terão direito às indenizações legalmente estabelecidas. Vossa sra tem o direito de se manter informado (a) a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa. Para isto, terá a qualquer momento do estudo, acesso à pesquisadora responsável, bem como ao seu orientador.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS:

A pesquisadora responsável deste estudo é Rosenilma Branco Rodrigues, aluna de pós graduação em Educação da UFOPA, que pode ser encontrada na Rua Angelim, nº. 1051, bairro Santarenzinho, telefones (93) 991430819/981038455, e-mail: rosebrancor@yahoo.com.br. O orientador do estudo é o Prof Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto, e-mail: hergos@hotmail.com.

FINANCIAMENTOS

Este trabalho será desenvolvimento com recursos advindos de bolsa de Pós Graduação stricto sensu concedida pela UFOPA/CAPEES. Para os participantes não haverá despesas para participar deste estudo, assim como não haverá qualquer pagamento para a sua participação.

DECLARAÇÃO

Declaro que compreendi as informações do que li e que me foram explicadas sobre a proposta de pesquisa em questão. Discuti com a pesquisadora responsável sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, às garantias de confidencialidade e de esclarecimentos pertinentes.

Autorizo que utilizem, divulguem e publiquem, para fins científicos e culturais, os resultados obtidos pela minha participação neste estudo.

Ficou claro também que a minha participação não será paga, não terei despesas, poderei desistir a qualquer momento de participar da pesquisa. Se houver danos, poderei legalmente solicitar indenizações.

Sendo assim, aceito participar da pesquisa “Corporeidade e Educação do Campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-Pa.” A pesquisadora garante que estou recebendo uma cópia deste TCLE. Assino/rubrico todas as páginas deste TCLE, assim como a pesquisadora responsável.

Santarém-Pa, _____, de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Rosenilma Branco Rodrigues
Pesquisadora responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante do estudo, conforme determina a Resolução CNS 466/12, bem como expliquei tudo sobre a pesquisa e sanei todas suas dúvidas.

APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Questões geradoras:

- 1 O que é corpo para você?
- 2 Que sentidos você atribui ao corpo na sua prática docente?
- 3 O que é ser professor nos territórios rurais?
- 4 Qual a importância da sua prática docente nos territórios rurais?

ANEXO A - CARTA À MINHA FILHA: NÃO DEIXE QUE A ESCOLA TE ENSINE²²

Renato Carvalho
2 de Abril de 2014

Clarice querida,

O mundo está mudando rápido. Bem mais rápido que as nossas escolas. Há tantas delas que ainda não perceberam que este mundo internético em que hoje vivemos é radicalmente diferente do mundo desconectado de algumas poucas décadas atrás e que nossa Educação agora pode e precisa ser muito melhor.

Grandes ideias não faltam: escolas na nuvem na Índia, aulas sem turmas nem professores em Portugal, salas-de-aula invertidas nos Estados Unidos, brinquedos que ensinam crianças a programar computadores na Inglaterra, milhares de pessoas do mundo todo fazendo juntas cursos de nível superior!

Mas é preciso querer ver a necessidade de mudar, e isso demora. Por mais que eu esteja otimista, não acho que os anos que te restam na escola sejam tempo suficiente para essa onda de renovação se espalhar pelo Brasil e chegar à tua sala-de-aula.

Vai ser por pouco... Você é parte da última geração de alunos da escola do passado. Ou seja, alunos de um modelo de educação igualzinho ao que eu tive, e que também foi o mesmo dos teus avós, teus bisavós, teus trisavós...

Mas se não dá para evitar que as manhãs da tua infância sejam gastas em aulas chatas e desestimulantes, você pode pelo menos ficar alerta aos defeitos desse modelo. Assim, enquanto você aproveita o que a escola pode te oferecer de bom, vai conseguir impedir que ela te ensine algumas coisas que a mim custaram muitos anos para desaprender.

Não deixe que a escola te ensine que conhecimentos podem ser compartimentados, separados em caixinhas, isolados uns dos outros.

Na escola do passado, a matemática acaba quando começa a física e a geografia acaba quando começa a história. No mundo, há biologia no esporte, matemática na música, história na literatura, gramática na programação de computadores... Por isso, depois de ver algo de perto, dê sempre um passo para trás, perceba as relações, enxergue o todo.

Não deixe que a escola te ensine que alguns conhecimentos são mais importantes que outros.

Na escola do passado, para cada aula de artes há duas de geografia e para cada uma de geografia há duas de matemática. Música, artes plásticas, esportes, religião, filosofia são tratados como matérias de “segundo time”. Quantos grandes artistas e esportistas foram vistos como maus alunos e forçados a abandonar seus talentos porque o conhecimento que lhes interessava não era o mesmo que interessava à escola! Persiga teus interesses mesmo que eles não interessem a mais ninguém.

²² Disponível em: <http://rescola.com.br/carta-a-minha-filha-nao-deixe-que-a-escola-te-ensine/>

Não deixe que a escola te ensine que há um momento específico para aprender cada coisa.

Na escola do passado, quem não consegue acompanhar a turma é tido como um fracassado e quem quer avançar mais rápido é freado, impedido. Ela exige que todos aprendam o mesmo ao mesmo tempo. Mas as pessoas não são todas iguais. Você pode ter mais facilidade que os colegas em um determinado assunto e menos em outro. Não deixe que te empurrem nem que te segurem. Respeite teu próprio ritmo de aprendizado.

Não deixe que a escola te ensine a decorar.

Ao contrário, esqueça tudo que puder. O homem dominou o planeta porque foi capaz de fabricar ferramentas que estenderam os limites das nossas mãos e pés. Agora, fomos ainda mais além e fabricamos ferramentas que estendem os limites do nosso cérebro. Não precisamos mais desperdiçá-lo usando-o como um depósito de nomes, datas e fórmulas; hoje podemos aproveitar todo o potencial dele para analisar, criticar e refletir o mundo de informações que podemos acessar com um clique. A Internet é o teu HD, o cérebro é o teu processador.

Não deixe que a escola te ensine a te contentar com pouco.

Na escola do passado, as consequências de tirar nota 10 ou nota 7 são as mesmas. O aluno excelente passa de ano da mesma forma que o mediano, com, no máximo, um elogio da professora. Assim, aos poucos os alunos vão ficando satisfeitos em “passar por média”. Nunca fique contente com a média. Dê teu melhor sempre, em tudo o que fizer (inclusive nesses poucos anos que ainda te restam na escola do passado). No mundo, ao contrário da escola, a excelência faz muita diferença.

Não deixe que a escola te ensine a acreditar que ela é suficiente.

A escola do passado lamentavelmente abdicou da missão de preparar os alunos para o futuro e se limita a tentar prepará-los para o vestibular ou o ENEM. Mas a tua vida produtiva começa exatamente depois desse ponto e para ser bem sucedida nela você precisará de muito mais do que ciências, matemática, português, história e geografia. O futuro vai exigir que você tenha uma boa noção dos teus direitos e deveres para cumprir teu papel de cidadã, conheça um pouco de economia para saber gerenciar teu dinheiro, aprenda sobre empreendedorismo para fazer tuas ideias virarem realidade, tenha consciência global para compreender teu lugar no mundo, domine a Internet enquanto ferramenta de comunicação e muito mais. Há muitos conhecimentos que não estão na escola. Procure-os onde estiverem.

Não deixe que a escola te ensine que provas são capazes de medir a tua capacidade e inteligência.

A história está repleta de gênios que foram tidos como maus alunos. Eles eram considerados incapazes nas suas escolas porque estavam à frente delas e, portanto, não podiam ser medidos pelos seus testes. As provas da escola do passado servem para provar quem está mais adequado ao mundo do passado.

Não deixe que a escola te ensine que você não tem nada a ensinar.

Na escola do passado os alunos são separados em séries de acordo com suas faixas etárias e isso praticamente impede a interação entre idades diferentes. Colegas um pouco mais velhos têm muito a te ensinar e, o que é ainda mais importante, os mais novos têm muito a aprender contigo. E ensinar é a forma mais eficiente de aprender. Quando um professor detém o monopólio do ensino, ele te rouba inúmeras oportunidades de aprender ensinando e ensinar aprendendo.

Não deixe que a escola te ensine que errar é ruim.

Provas fazem isso o tempo todo, sem que os alunos percebam. Do jeito que são feitas, elas servem apenas para apontar e punir nossos erros e desperdiçam a oportunidade de nos ajudar a aprender com eles. O resultado é que aos poucos vamos nos acostumando a não arriscar e a evitar erros a todo custo. Não há nada pior para o aprendizado do que o medo de errar. Erre! Erre de novo! Erre à vontade. Erre quantas vezes forem necessárias até acertar.

Não deixe que a escola te ensine a ser apenas consumidora de ideias.

A escola do passado se limita a ruminar as ideias dos outros. Diariamente, aula após aula, os alunos mastigam, engolem e digerem um enorme cardápio de informações. Não há nenhum espaço para que eles gerem conhecimento, produzam pensamentos, criem ideias, somem. Os alunos são tratados como se fossem incapazes disso e logo se convencem dessa incapacidade. O mundo do futuro é o mundo da troca. Nele, os bem sucedidos não serão os que forem capazes de acumular mais ideias, mas os que forem capazes de distribuir mais. Escreva, desenhe, cante, dance, filme, blogue, fotografe, pinte e borde. Crie, produza, pense, gere, compartilhe.

E o mais importante de tudo, minha filha: não deixe que a escola te ensine que aprender é a mesma coisa que ser ensinado.

Toda criança nasce uma esponjinha de conhecimento ávida para absorver os como e os porquês de tudo que vê. Essa curiosidade sem fim, essa fome de aprender costuma durar até o exato momento em que ela passa pela porta da sala de aula da primeira série da escola do passado. É nesse momento que as crianças são convencidas que aprender não é experimentar, sentir e sujar as mãos de terra ou tinta, como faziam até agora, mas sim sentar silenciosamente em cadeiras alinhadas e ser ensinado por um professor que é o dono de todo o saber e que decide sozinho a hora de começar e de parar de estudar cada assunto. O aprendizado não vem mais da interação da própria criança com o objeto que ela está conhecendo. Agora, ele é “transferido”. A criança não faz mais perguntas, ouve respostas. A busca do conhecimento não começa mais nas interrogações dos alunos, mas nas afirmações do professor; o estudo não mais se inicia na curiosidade, mas na autoridade. A criança não está mais no comando do seu aprendizado, ela não é mais um sujeito ativo no ato de aprender, é um sujeito passivo do ato de ensinar do professor. Em resumo, a criança não mais aprende, é ensinada. Não abra mão da direção da tua vida. Viver é aprender e você tem autonomia (ou seja, a liberdade e a responsabilidade) para decidir o que aprender e, portanto, como viver. Não a ceda a ninguém.

Se você conseguir impedir a escola de te ensinar essas coisas, vai acabar descobrindo que vida escolar é diferente de vida de aprendizado. E então, terá a vida inteira para desfrutar dessa incrível Era do Conhecimento que está apenas começando.

Te amo.
Teu pai