



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**JARLEANE GALVÃO AMARAL**

**CORPO, CORPOREIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II NA REGIÃO DO  
PLANALTO EM SANTARÉM-PA**

**SANTARÉM – PA  
2021**

**JARLEANE GALVÃO AMARAL**

**CORPO, CORPOREIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II NA REGIÃO DO  
PLANALTO EM SANTARÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito de avaliação para obtenção do título de mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto

Linha de Pesquisa: Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

**SANTARÉM – PA  
2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA.  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Amaral, Jarleane Galvão.

Corpo, corporeidade e práticas pedagógicas da educação física em escolas de ensino fundamental II na Região do Planalto em Santarém-PA / Jarleane Galvão Amaral. - Santarém, 2022.  
188f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação.

Orientador: Hergos Ritor Fróes de Couto.

1. Corpo. 2. Corporeidade. 3. Educação. 4. Educação Física Escolar. 5. Prática pedagógica. I. Couto, Hergos Ritor Fróes de. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 796

**JARLEANE GALVÃO AMARAL**

**CORPO, CORPOREIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II NA REGIÃO DO  
PLANALTO EM SANTARÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito de avaliação para obtenção do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Data de aprovação: 10/ 12/ 2021

---

Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto.  
Orientador – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

---

Profª Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro  
Membro Interno – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

---

Profª Dra Edna Ferreira Coelho Galvão  
Membro Externo - Universidade Estadual do Pará (UEPA)

---

Prof. Dr. Gilson Cruz Junior  
Membro Suplente Interno – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)



Universidade Federal do Oeste do Pará  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA Nº 74**

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada **O CORPO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II NA REGIÃO DO PLANALTO EM SANTARÉM-PA**, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pelo(a) discente **JARLEANE GALVÃO AMARAL** (matrícula 2019101048 - início do curso em 03/2019), sob orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) **HERGOS RITOR FROES DE COUTO**.

Aos dez dias do mês de dezembro do ano de 2021, às 15:00 horas, por meio de vídeo conferência GoogleMeet, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr. **HERGOS RITOR FROES DE COUTO**- Orientador(a) Presidente

Dra. **EDNA FERREIRA COELHO GALVÃO** - Membro titular externo

Dra. **TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO** - Membro titular interno

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

( x ) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação. ( ) Reprovado.

  
**EDNA FERREIRA COELHO GALVÃO, UFOPA**

Examinadora Externa ao Programa

  
**TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO, UFOPA**

Examinadora Interno

  
**HERGOS RITOR FROES DE COUTO, UFOPA**



**JARLEANE GALVÃO AMARAL**

Mestranda

A todos os meus professores, especialmente, *in*  
*memorian* de Cleise Fonseca de Abreu.

## AGRADECIMENTOS

A trajetória da pesquisa é um caminho cheio de desafios e, nessa jornada, muitas pessoas foram marcantes: os professores, os amigos, os colegas de mestrado, a família, enfim, pessoas que, de alguma forma, contribuíram conosco e que nos inspiram a permanecer firme no nosso objetivo. Dedico esse momento, para agradecer a todos que diretamente ou indiretamente colaboraram durante esse percurso.

Primeiramente agradeço a Deus, por todas as bênçãos e graças alcançadas. Por estar comigo em momentos difíceis da minha vida e por me permitir chegar até aqui.

À minha mãe, Maria, e ao meu pai, José, que, dentro de suas possibilidades e esforços, se dedicaram à minha educação.

Ao meu esposo, Márcio, parceiro e amigo, agradeço a compreensão das ausências e por estar junto comigo durante as idas e vindas para realizar a pesquisa com os professores do planalto.

Às minhas parceiras de orientação Ana Hilguen, Nizianne, Franciellen e Andressa, que, em muitas conversas, discussões, pesquisa e estudo compartilharam as suas experiências, além de muitas palavras de incentivo e motivação.

À Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Agradeço a todos os servidores pelo apoio e auxílio nessa jornada.

À Fundação Amazônia de Amparo à Estudos e Pesquisas (FAPESPA), pelo fomento à pesquisa, com concessão de bolsa de estudos.

À Secretaria de Educação do município de Santarém (SEMED), na pessoa de Mara Belo Xavier, secretária de Educação, pela autorização da realização da pesquisa com os professores de Educação Física vinculados às escolas do planalto santareno.

Meu reconhecimento e gratidão aos professores de Educação Física do Planalto pela disponibilidade e contribuições com o estudo.

À professora doutora, Tânia Azevedo Brasileiro, que é uma inspiração de professora e referência acadêmica. Meus agradecimentos por todos os saberes compartilhados e reflexões.

À professora doutora, Edna Ferreira Coelho Galvão, exemplo de profissional pela qual tenho profunda admiração, agradeço a atenção minuciosa e dedicação em colaborar com a pesquisa.

Ao professor doutor, Gilson Cruz, pela disponibilidade, sugestões e indicação de alguns aportes teóricos.

Meu agradecimento especial ao meu orientador professor doutor, Hergos Ritor Fróes de Couto, pela confiança, ensinamentos, conversas, autonomia e apoio incondicional. Todo meu reconhecimento e respeito por sua trajetória. Sempre me motivou, incentivou e contribuiu significativamente para o meu crescimento. Em todos os momentos, me ensinou, não só a respeito da pesquisa, mas sobre a vida, com seus exemplos e experiência para melhor lidar com as situações difíceis. Minha eterna gratidão ao meu mestre.



“Sou e estou no mundo, sou e estou mundo, vivo, sinto minha realidade nele e com a de tudo que está a minha volta, assim como penso naquilo que nunca está, mas que é possível. Faço parte do complexo, como uno, múltiplo, coletivo, sociedade, espécie, sim - minha existência é. Sou corpo, estou corpo, em movimento constante intencional, com sentido, sentidos e mais sentidos. Sou e estou corporeidade, em incessante aprendizado, ciente da permanente incompletude, do inacabado, do inconcluso, da cultura, da história, do passado, do presente, do vir a ser, do tornar-se”.

(COUTO, 2021)

## RESUMO

A corporeidade é condição existencial do ser humano e nos leva a discutir sobre a relevância de sua abordagem na prática pedagógica. Esta pesquisa buscou compreender a relação entre as concepções de corpo e corporeidade dos professores de EF escolar do ensino fundamental II, da região de planalto no município de Santarém-PA, com suas práticas pedagógicas de ensino. A metodologia adotada envolveu revisão bibliográfica da produção científica sobre a temática corpo e corporeidade e pesquisa de campo. Para a produção de dados foram utilizadas questões geradoras que provocassem nos participantes concepções a respeito do fenômeno investigado. Esta pesquisa teve a participação de 11 professores graduados em Educação Física que atuam em escolas polos no Ensino Fundamental II, no planalto, no município de Santarém, estado do Pará. Para a análise, utilizou-se a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significados. Os resultados evidenciaram que os professores atribuem ao corpo duas concepções: uma que se configura como dualista ao fazerem dicotomia entre corpo e mente, e outra que alude à corporeidade, ainda que esta última não se apresente de forma clara e específica nos relatos de experiências dos participantes, entretanto assinalaram elementos, traços que a caracterizam na relação do corpo com o seu entorno numa perspectiva de preparação do aluno para atuar na sociedade, relacionando as vivências nas aulas de Educação Física com a sua realidade, procurando perceber o mundo, com criticidade e cidadania.

**Palavras-chave:** Corpo. Corporeidade. Educação. Educação Física Escolar. Prática pedagógica.

## **ABSTRACT**

Corporeality is an existential condition of human beings and leads us to discuss the relevance of its approach in pedagogical practice. This research sought to understand the relationship between the conceptions of body and corporeality of PE teachers in elementary school II, from the plateau region in the city of Santarém-PA, with their pedagogical teaching practices. The adopted methodology involved a bibliographic review of scientific production on the subject of body and corporeality and field research. For the production of data, generating questions that provoked in the participants conceptions about the investigated phenomenon were used. This research had the participation of 11 teachers graduated in Physical Education who work in centers of Elementary School II, in the plateau, in the municipality of Santarém, state of Pará. For the analysis, the Technique of Elaboration and Analysis of Units of Meanings. The results showed that teachers attribute two conceptions to the body: one that configures itself as dualist when making a dichotomy between body and mind, and another that alludes to corporeality, although the latter is not clearly and specifically presented in the reports of experiences of the Participants, however, pointed out elements, traits that characterize the relationship between the body and its surroundings in a perspective of preparing the student to act in society, relating the experiences in Physical Education classes with their reality, seeking to perceive the world, critically and citizenship.

**Keywords:** Body. Corporeality. Education. School Physical Education. Pedagogical practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Traços sobre o sentido polissêmico discutido por Rezende (1990) .....	82
Figura 2 -	Mapa de distribuição territorial do município de Santarém.....	86
Figura 3 -	Mapa com a localização das escolas polos de Ensino Fundamental II do planalto de Santarém.....	91
Figura 4 -	Fórmula da porcentagem que indica o número de respostas dos participantes em cada unidade de significado.....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos encontrados nos Periódicos Capes e Scielo com os descritores corpo e corporeidade, corporeidade e prática pedagógica, corporeidade e Educação Física .....	41
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Demonstrativo das produções acadêmicas selecionadas para análise nas bases de dados Capes e Scielo (janeiro de 2011 a agosto de 2021).....	42
Quadro 02 - Demonstrativo das produções acadêmicas selecionadas quanto aos objetivos, metodologia e resultados.....	43
Quadro 03 - Teses e Dissertações sobre o descritor corporeidade na CAPES.....	52
Quadro 04 - Dissertações e Teses selecionadas sobre corporeidade no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021).....	53
Quadro 05 - Características do discurso descritivo na Fenomenologia.....	81
Quadro 06 - Demonstrativo das escolas polos do planalto do município de Santarém.....	88
Quadro 07 - Demonstrativo das 27 Escolas de Ensino Fundamental II do Planalto de Santarém.....	90
Quadro 08 - Demonstrativo sobre o ano de conclusão da graduação/ experiência na docência.....	100
Quadro 09 - Demonstrativo das respostas dos professores quanto a formação sobre Corporeidade.....	101
Quadro 10 - Indicadores para a pergunta: O que é corpo para você?.....	103
Quadro 11 - Unidades de Significado para a pergunta: O que é corpo para você?.....	104
Quadro 12 - Indicadores da pergunta: O que é corporeidade para você?.....	112
Quadro 13 - Unidades de Significados da pergunta: O que é corporeidade para você?.....	113
Quadro 14 - Indicadores da pergunta: quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?.....	121
Quadro 15 - Unidades de Significados da pergunta: quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade? .....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idade e sexo dos professores de EF de escolas polos de 6 <sup>o</sup> ao 9 <sup>o</sup> ano do Planalto de Santarém.....	99
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
BDTD	Biblioteca Nacional Digital de Teses e dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EF	Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>2 DO CORPO À CORPOREIDADE .....</b>	<b>24</b>
2.1 Desvelando o corpo na história.....	24
2.2 Entendendo a corporeidade.....	37
2.3 Estado do conhecimento sobre corpo, corporeidade, Educação Física e Práticas Pedagógicas.....	40
<b>3 A CORPOREIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....</b>	<b>62</b>
3.1 A Corporeidade e a Educação Física.....	62
3.1.1 Educação: reflexões para o século XXI.....	67
3.1. 2 A relação da corporeidade com a Educação Física escolar .....	70
3.2 A Educação do Campo e a Educação Física escolar: um diálogo necessário. .....	75
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>79</b>
4.1 Caracterização e fases do estudo.....	80
4.2 Local da pesquisa .....	85
4.3 População alvo.....	92
4.4 Instrumentos de produção de dados.....	93
4.5 Método de apresentação dos resultados .....	95
<b>5 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PLANALTO SANTARENO: CONCEPÇÕES DE CORPO E CORPOREIDADE DE PROFESSORES.....</b>	<b>97</b>
5.1 Caracterização dos professores de EF do planalto do município de Santarém .....	99
5.2 Unidades de significados das questões geradoras .....	102
5.2.1 Unidades de significados para a primeira pergunta: o que é corpo para você? .....	103
5.2.2 Unidades de significados para a segunda pergunta: o que é corporeidade para você?.....	112

5.2.3 Unidades de significados para a terceira pergunta: quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade? .. 120

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES GERADORAS DA PESQUISA .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 1).....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 2).....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 3).....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 4).....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 5).....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 6).....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 7).....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 8).....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE K - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 9).....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 10).....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE M - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 11).....</b>	<b>180</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA.....</b>	<b>190</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.*

**(FREIRE, 2011, p. 54)**

É crescente o número de pesquisas e produção científica em relação à abordagem da corporeidade (BEZERRA; MOREIRA, 2013). Com isso, há a necessidade de realçar a importância desta temática no processo de formação do docente, realizando e consolidando ações no sentido de desenvolver o ser humano em suas dimensões social, histórica e cultural.

A corporeidade reconhece as relações que esse ser humano estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo, entendendo que no espaço escolar estes encadeamentos ocorrem permanentemente e diariamente em diversas situações e momentos. Em sala de aula, ou fora dela, o corpo, como condição existencial, sente, percebe, pensa, age e reage buscando educar-se por meio das experiências vividas.

A proposição em ter a corporeidade como balizadora das ações educativas, implica a inserção e valorização do corpo como mecanismo de sentido e significado, na relação dialética do corpo como fenômeno, com o meio, consigo e com os outros corpos em seu entorno (OLIVIER, 1995). Essa proposta sugere que a prática pedagógica seja endossada de forma dinâmica, favorecendo diferentes manifestações e expressões corporais que resultem na autonomia e no desenvolvimento multidimensional dos estudantes, promovendo a ampliação da visão de mundo e a percepção deste por meio do corpo.

Destaca-se que o fenômeno corpo é o fundamento primeiro para o conhecimento e engloba a essência das relações e as experiências vividas por meio da comunicação sensível (NÓBREGA, 2010; MOREIRA, 1995).

Com isso, a presente pesquisa versa acerca do corpo e da corporeidade na Educação Física escolar. Apresenta-se como oportunidade de contribuir com estudos na área da educação ao refletir e discutir a corporeidade nas práticas pedagógicas em escolas localizadas em área de Planalto, no município de Santarém, no oeste do Pará.

Nesse sentido, para discutir sobre a corporeidade no ensino da Educação Física escolar, ressalta-se esta última como área do conhecimento que tematiza as práticas corporais inseridas no currículo das escolas.

O contexto histórico que legitima a Educação Física na escola tem afetado a mediação das práticas corporais. Isso implica sobre como esta área tem se desenvolvido ao longo dos anos na escola como prática social de intervenção na formação humana.

Historicamente, desde a década de 1980, tem se refletido sobre a Educação Física escolar com enfoque em diferentes abordagens, que culminaram em discussões sobre o papel desta área na escola. Consequentemente, estes diálogos resultaram numa “crise” de identidade da Educação Física (EF), levando-a a refletir as várias teorias de cunho pedagógico e em como deve ser realizada nas instituições educacionais (BRACHT, 2019).

Contudo, a inclusão da EF como componente curricular nas escolas no Brasil remete inicialmente a ideais ligados ao conhecimento científico. Considerada como “filha” da modernidade, a EF estava pautada na “modernidade sólida” em que buscava a potencialização racional do corpo, por meio dos conhecimentos biológicos, fisiológicos e anatômicos que priorizavam as capacidades físicas, com foco na saúde (BRACHT, 2019). Além de suscitar o disciplinamento do corpo por meio da ordem com o controle do tempo e do espaço.

Com isso, nas últimas décadas, a corporeidade surge como perspectiva que se opõe à racionalização e mecanização do corpo, de forma que as experiências do sujeito sejam expressão criadora, que se realiza na sua relação com mundo.

Deste modo, compreende-se a importância da corporeidade no processo de formação humana, sendo o corpo a base fundante e existencial do sujeito e da cultura (NÓBREGA, 2010; CSORDAS, 2008). Partindo deste pressuposto, configura-se como problemática desta pesquisa o seguinte questionamento: qual a relação entre as concepções de corpo e corporeidade dos professores de EF escolar da região do planalto, do município de Santarém-PA, com suas práticas pedagógicas de ensino?

A investigação se insere na linha de pesquisa Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia, do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e teve como objetivo geral compreender a relação entre as concepções de corpo e corporeidade dos professores de EF escolar do ensino fundamental II, da

região de planalto no município de Santarém-PA, com suas práticas pedagógicas de ensino; e como objetivos específicos: i) descrever as concepções de corpo e corporeidade de tais professores; ii) averiguar as práticas pedagógicas que se relacionam com as concepções dos professores sobre a corporeidade e como elas se desenvolvem nas aulas da EF escolar.

Entende-se a relevância dessa pesquisa para estudar esses conceitos em relação a prática do professor de Educação Física, pois ao apontar as concepções de corpo e corporeidade e as práticas pedagógicas relacionadas a essa temática, busca-se o entendimento de que é necessário a compreensão do corpo na sua dimensão como um todo que precisa ser mais disseminado com mais ênfase no ambiente escolar. Além disso, ressalta-se que há poucas pesquisas sobre essa temática (SOUZA; SANCHES-NETO; OVENS, 2019). Assim, os resultados obtidos por esta investigação podem apontar reflexões e subsídios para ampliar as discussões no meio acadêmico que relacionam a abordagem da corporeidade com a prática pedagógica, a partir da perspectiva dos professores de EF escolar em meio aos desafios e possibilidades encontrados no contexto da área rural da região do planalto santareno, além de ensejar que a atuação docente no que se refere ao corpo e corporeidade seja propagada para uma práxis mais presente no campo educacional.

Em relação à metodologia, cabe destacar que a pesquisa foi realizada em etapas, a saber: revisão bibliográfica, pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, descritiva, com os aportes da fenomenologia. Utilizou-se três questões geradoras para produção de dados e como procedimentos de análise, adotou-se a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (TEAUS) de Moreira, Simões e Porto (2005).

Quanto à organização da pesquisa, está estruturada da seguinte maneira: a primeira seção refere-se à esta introdução. Em seguida, apresenta-se a segunda seção, que versa acerca da compreensão de corpo em distintas interfaces da história, chegando à concepção de corporeidade. Na terceira seção, é discutida a abordagem da corporeidade na prática pedagógica do professor de EF escolar e o seu papel no ensino e na formação humana. Ademais, essa seção, trata da EF e de discussões pertinentes acerca do modo como a identidade desse componente escolar influencia e vem sendo construída diante das diversas mudanças culturais que implicaram a prática pedagógica e, conseqüentemente, o próprio processo educativo como um todo. Na quarta seção, são descritos os caminhos percorridos da investigação: a

metodologia e os seus detalhes para a realização da pesquisa. Na quinta seção, apontam-se as análises e discussões dos dados a respeito da concepção dos professores sobre corpo e corporeidade em unidades de significado. Por fim, na sexta seção, as considerações finais versam acerca das reflexões em relação à relevância do corpo e corporeidade no processo educativo.

## 2 DO CORPO À CORPOREIDADE

[...]  
*Sentir tudo de todas as maneiras  
 Viver tudo de todos os lados  
 Ser a mesma coisa de todos os modos possíveis  
 ao mesmo tempo  
 Realizar em si toda a humanidade de todos os  
 momentos  
 Num só momento difuso, profuso, completo e  
 longínquo.*  
 [...]  
*Multipliquei-me, para me sentir,  
 para me sentir precisei sentir tudo.  
 Transbordei-me, não fiz senão extravasar-me.*  
 [...]

**Fernando Pessoa – Álvaro de campos**  
*Trecho de “A passagem das horas”*  
**(CAMPOS, 1993)**

As diferentes concepções atribuídas ao corpo, sua construção de sentidos e significados estão vinculados aos valores e à representação na sociedade e, portanto, relaciona-se ao contexto social, histórico, cultural, político e econômico, logo, tempo e o espaço influenciam a forma como o corpo é concebido.

Com isso, ao longo da história, o corpo sempre assumiu diferentes significados e, na contemporaneidade, ainda é engendrado de contradições, deflagrado pela influência da modernidade e pelo capitalismo, que submete o corpo à racionalização e à fragmentação da experiência existencial (PEREIRA; PICANÇO; COUTO, 2019).

Esta seção aborda o corpo em um percurso histórico, a compreensão de corporeidade e o estado do conhecimento sobre pesquisas publicadas relacionadas as temáticas corpo/corporeidade, Educação Física e Práticas Pedagógicas.

### 2.1 Desvelando o corpo na história

Esta subseção não é apenas uma reflexão que demarca como cada período histórico tematiza o corpo, ela também é filosófica, podendo assumir um caráter sociocultural e antropológico, posto que, a partir dos diferentes significados atribuídos ao corpo, é possível entender a visão de mundo e as relações que se estabelecem nele.



Salienta-se que o sentido dado ao corpo possui distintas visões. De acordo com Novaes (2003), vários estudiosos encarregaram-se de atribuir diferentes concepções, reforçando que se trata de um conceito aberto e problemático, assumindo diversos sentidos, conforme a visão de cada autor.

O corpo, sabe-se, percorre a história da ciência e da filosofia. É, por isso, um conceito aberto. De Platão a Bergson, passando por Descartes, Espinosa, Merleau-Ponty, Freud e Marx, a definição de corpo sempre pareceu um problema: para alguns ele é ao mesmo tempo enigma e parte da realidade objetiva, isto é, coisa, substância; para outros signos, representação, imagem. Ele é também estrutura libidinal que faz dele um modo de desejo, corpo natural que passa a outra dimensão ao se tornar corpo libidinal para outro, “uma elevação em direção a outrem”: o Eu do desejo é evidentemente o corpo, diz a psicanálise (NOVAES, 2003, p. 9).

No período pré-histórico, o ser humano, a partir das práticas instintivas e utilizando-se das potencialidades e habilidades que o corpo permitia, garantia a sobrevivência. Conforme Gonçalves (2012, p. 15), “nas sociedades estruturalmente mais simples, o homem para a sua sobrevivência, depende diretamente da acuidade dos seus sentidos, da agilidade de seus movimentos e da rapidez de suas ações corporais”.

É então por meio de práticas corporais naturais de aspecto utilitário, guerreiro e recreativo que o homem primitivo demarcava seus territórios, protegia suas tribos, alimentava-se e aprimorava, a cada geração, os sentidos e as habilidades naturais de seu corpo, as quais eram aprendidas e ensinadas por meio da imitação e de exercícios de aprendizagem que se baseavam no princípio do ensaio e erro (RAMOS, 1982).

Além disso, o homem primitivo, ao atribuir sua existência aos deuses, acabou desenvolvendo formas de agradecimento expressas por meio de práticas corporais diversas, como a dança, os rituais e os cultos, desempenhados em momentos de festividade ou no culto aos mortos, impregnando sua existência de misticismo e espiritualidade (RAMOS, 1982).

Na civilização oriental, as relações do homem com o corpo diferem-se das da civilização ocidental. Com base nas tradições místicas do pensamento oriental, a experiência do corpo é vista como a chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica. Na civilização ocidental, a exercitação do corpo constituía meio para a formação do espírito e da moral, já demonstrando uma

perspectiva dualista do homem, por meio da noção de corpo e alma que vigorava (GONÇALVES, 2012).

Para os filósofos gregos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, o corpo era tratado filosoficamente de maneira distinta. Na concepção de Sócrates, para que haja vida verdadeira é preciso que a pessoa tenha que ir em busca da verdade, a qual não é possível ser obtida pelo aspecto sensível, mas somente por meio do ato de pensar, que produz a razão. Gonçalves (2012, p. 42) ressalta que “Sócrates proclama a razão do homem, para transcender às condições exteriores e encontrar o verdadeiro sentido das coisas, orientando sua ação moral”.

Nesse sentido, o corpo envolto de ilusões e erros constituía-se como um verdadeiro aspecto limitante, impedindo o acesso à verdade absoluta e à imortalidade da alma. Para Sócrates, a verdade não poderia ser transmitida por outros ou por qualquer meio que não fosse a própria consciência, ou seja, para ele a verdade está no ser de quem a almeja, logo, está além das aparências.

Segundo Platão, o ser humano é dotado de três almas distintas, duas estão ligadas ao corpo, provido de erros e imperfeições, de natureza inferior, enquanto aquela ligada ao mundo das ideias seria superior, e, portanto, imortal e perfeita.

As almas inferiores seriam a alma concupiscível, responsável por nossos desejos e localizada na região abaixo do ventre; e a alma irascível, responsável por nossas emoções e paixões localizada no peito. A alma superior seria a alma racional, responsável por nossos pensamentos e localizada na cabeça. [...] a melhor condição, para Platão, é quando a alma racional- imortal e perfeita- comanda o corpo, sede de nossos desejos e paixões (GALLO, 2006, p.15).

Essa concepção, mais tarde, passou a ser conhecida como dualismo psicofísico, que considera o homem como ser de realidades distintas: o corpo (matéria e imperfeita) e a alma (espírito, ligada às ideias e à perfeição). Platão considerava que a alma é o fator primeiro para atingir o conhecimento, e, portanto, a verdade, e, nesse sentido, o corpo, por ser imperfeito e ligado às paixões, acaba tornando-se verdadeira prisão da alma (GONÇALVES, 2012). Tal filósofo pondera que somente por meio do mundo sensível é possível alcançar o inteligível, estando ambos interligados (GALLO, 2006). Para isso, é necessário superar os limites do conhecimento fornecido pelo senso comum, que é proveniente da pura aparência, e pelo corpo, que é fadado ao erro.

Salienta-se que embora prevaleça no pensamento de Platão a ideia de que a alma é superior ao corpo, ele reconhece a importância deste último, afirmando que, por ser limitado e imperfeito, necessita exercitar-se e aprimorar-se para ser saudável e acomodar a alma racional. Esse aprimoramento do corpo era possível de ser alcançado por meio da educação que, para ele, deveria estar fundamentada nos cuidados, por meio da ginástica (GALLO, 2006).

Já o pensamento de Aristóteles é considerado como orgânico, devido ao fato de atribuir à alma a conotação de alimento para o corpo, ou seja, aquilo que nutre, que anima e dá vida. Em sua perspectiva, o movimento, por exemplo, é executado pelo corpo sob o comando do pensamento e este último é faculdade da alma, logo a alma é quem, de fato, movimenta a matéria (GALLO, 2006). O corpo era uma extensão, uma realidade física limitada por uma superfície.

A visão de Aristóteles ficou conhecida como teoria do hilemorfismo, em que embora sejam elementos distintos, a forma (alma) e o conteúdo (corpo) fazem parte de uma continuidade e, portanto, não devem ser considerados como elementos separados. Este modo de pensar o levou a conceber o ser humano como um ser político e a educação como uma fonte para aquisição da moral (GONÇALVES, 2012).

Cabe salientar que, na Grécia antiga, em Atenas, a educação corporal tinha lugar de destaque, onde havia certos padrões de eficiência educacional, fisiológica, terapêutica, estética e moral, dentro das limitações da época. Tudo era realizado, sem descuidar da preparação militar, tendo em vista a formação do cidadão integral. Em Esparta, os exercícios físicos tinham características guerreiras, objetivando principalmente a preparação militar, a disciplina cívica, o endurecimento do corpo e a energia física e espiritual (RAMOS, 1982).

Na perspectiva de Aristóteles, a atividade corporal deveria ser incorporada na vida desde a infância, a partir de práticas de ginástica e de exercícios corporais leves, resguardando-se de regimes que contivessem excessos e que pudessem levar a processos de fadiga, brutalidade e danos físicos. Sobre esse aspecto, Aristóteles criticava veementemente o sistema espartano de preparação militar que se baseava em métodos exacerbados de exercícios, obrigando crianças a uma violenta rotina de exercícios (GALLO, 2006).

Na Idade Média, com o surgimento e difusão do cristianismo, o domínio da igreja passa a influenciar o pensamento do ser humano acerca do mundo e sobre a existência, e ao corpo é atribuída a noção de fonte de pecado e de todo o mal, tendo

em vista que para os cristãos era necessário cultivar um modelo de vida transcendente e obediente à figura de Deus e a seu código moral (GONÇALVES, 2012). Dessa forma, o corpo passava a ser visto como algo pecaminoso e estigmatizado, levando a uma recusa do prazer e do movimento, logo, o corpo, quanto menos ativo, mais próximo do ideal transcendente estaria (GALLO, 2006).

Nesse sentido, a igreja passa a desenvolver estratégias para coagir e impor medo a quem divergia dos ideais cristãos, punindo-os severamente por meio de castigos físicos e execuções, como modo de mantê-los em um regime de negação do corpo em detrimento do aperfeiçoamento da alma (DEL PRIORE, 1995).

Na Idade Moderna, período marcado pelo interesse na produção e sistematização da ciência, o ser humano passa a ser visto como objeto de conhecimento. Foi nesse período que Descartes, pai da Filosofia Moderna, sistematizou e disseminou a ideia da razão como elo entre o homem e o universo. De acordo com o filósofo, o corpo compõe-se de duas substâncias, a *res extensa* (corpo, matéria) e a *res cogitans* (alma, razão). Daí depreende-se que o corpo passa a ser interpretado como um mero objeto, extensão da alma e incapaz de mover-se por si mesmo (GALLO, 2006).

A partir do Renascimento [...], o homem descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo conforme as suas necessidades. [...], o homem passou a considerar a razão como único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo, visualizando-o como um objeto que deve ser disciplinado e controlado. Fragmentado em inúmeras ciências, o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e a manipulação científica (GONÇALVES, 2012, p. 20).

O pensamento de Descartes influenciou veementemente as ciências e o pensamento moderno, com a separação cartesiana entre corpo e mente, as ciências buscaram estudar, cada qual, o seu objeto separadamente.

Descartes coloca a mente como fundamento da verdade e da realidade, pois, ele passa a fragmentar o homem à medida que promove somente a razão, descartando o sentir e o agir. Com isso, os estudos científicos passam a ser específicos e começaram a ser estudados separadamente, reduzindo o corpo a objeto de estudo de ciências distintas e de forma fragmentada. Segundo Inforsato (2006, p. 98):

De início, o corpo está separado da cabeça, local onde se aloja a matriz pensante. Solicitado para trabalhar, ele serve ao funcionamento do sistema social enquanto este não descarta por completo, uma vez que, à medida que

os cérebros forem projetando processos cada vez mais sofisticados de intervenção na realidade, os corpos humanos terão pouca função para desempenhar. [...] Ela separou a cabeça do corpo e deu supremacia à primeira, pois ali é o lugar de onde saem os raciocínios que justificam por que existimos.

Confirmando essa ideia, Novaes (2003, p. 9) reforça o valor simbólico do corpo para Descartes: “massa composta de osso e carne, o corpo é, para Descartes, uma ‘mecânica articulada’ comparada a um relógio ‘composto de arruelas e contrapesos’”. Essa visão cartesiana desvaloriza o corpo e ignora o homem em sua totalidade.

Contra-pondo-se ao pensamento mecanicista de Descartes, Merleau-Ponty (1994) defende a visão de corpo como de movimento integrado na totalidade humana, em que o conhecimento ocorre por meio da percepção corporal do homem com o mundo. É por meio da consciência do próprio corpo que o ser humano enquanto ser-no-mundo aprende os sentidos e significados que o mundo possui e é mediante as experiências e vivências que a aprendizagem ocorre. Segundo Nóbrega (2010, p. 80), “a mente não é uma entidade des-situada, desencarnada ou um computador; a mente também não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. [...] O pensamento é insuficiente e a estrutura mental é inseparável da estrutura corpo”.

Articulando-se com esta discussão, Nietzsche, pensador do século XIX, crítico ao subjetivismo cartesiano que desprezava o corpo, considerava o pensamento como uma atividade corporal, admitia que o ser humano vivenciasse sua essência corporal como articulação de realização pessoal. Adverso ao dualismo metafísico e da racionalidade filosófica, compreendia o homem na relação do corpo com a consciência (GALLO, 2006).

A metafísica, concepção filosófica de Descartes, valoriza a razão em detrimento ao corpo, e a tradição religiosa exalta a alma celestial, que aprisiona e torna o corpo cárcere, negação da vida e provoca o afastamento dos instintos corpóreos. Contra essa ideia, Nietzsche, segundo Silva (2017), se posiciona de forma contrária ao mecanicismo, que compreende o materialismo do corpo e vê o homem como máquina. Para Nietzsche, o homem é corpo, um organismo vivo e, portanto, é uno, não separa em corpo-alma ou corpo-consciência, o corpo é parte integrante para a desconstrução da tradição metafísica e religiosa.

No século XX, Michel Foucault (1991), filósofo que estabelecia discussões acerca do corpo, abordava a relação de poder e conhecimento, discutia sobre a

intervenção de domínio sobre os corpos dos indivíduos: “o corpo é alvo de investimento político; se há uma ‘política do corpo’ e um ‘corpo político’, há também, e talvez principalmente, uma ‘política sobre o corpo’ “(GALLO, 2006, p. 23). O Estado surge como uma nova organização da sociedade, a “serviço das classes dominantes” que define a sua função na luta de classes da burguesia contra o proletariado.

Foucault (1991, p. 167) entende que o disciplinamento sobre os corpos é uma minúcia do poder, “toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício”. O poder disciplinar tem como objetivo maior “adestrar”, que é uma maneira de “fabricar” indivíduos, na qual, ao mesmo tempo em que são tomados como objetos também são instrumentos do poder disciplinar que se utiliza, do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame, como artifícios para adestrar, retirar e se apropriar ainda mais e melhor das forças dos indivíduos (FOUCAULT, 1991).

Para Foucault (1991, p. 134), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. A docilidade, criticada por Foucault, são amarras que encarceram o corpo. Disciplinar o corpo para uma docilidade, segundo o autor, parte da influência política e econômica, como domínio de poder sobre o indivíduo. A disciplina é uma forma de coagir e de se sobrepor ao sujeito, torná-lo obediente e oprimido, como uma mecânica de exploração das aptidões e das forças do corpo.

As pressões do dia a dia e do mundo do trabalho fazem com que as pessoas vivam sobrecarregadas, e o corpo, nesse ritmo, torna-se objeto, um instrumento de realização do modo de produção, como uma engrenagem de um sistema: um corpo máquina. Essa concepção do capitalismo de instrumentalização e utilitarismo do corpo para o mercado de trabalho o torna coisa, visa ao lucro e rejeita a sensibilidade, as emoções e expressões e corrobora para a perda da identidade do ser humano.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz

dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT 1991, p. 135-136).

Regular o corpo por meio do trabalho e explorá-lo no modo de produção capitalista<sup>1</sup> fez do corpo um instrumento para expansão do capital, em que a força de trabalho é vendida como mercadoria. O corpo torna-se mais valia<sup>2</sup> e reflete a relação entre produção e a ocupação do tempo, para a qual o processo produtivo requer cada vez mais que o indivíduo agregue lucros para aqueles que o exploram e o melhor “aproveitamento” do trabalhador para o trabalho a ser exercido. Esse procedimento de desumanização, torpe, que torna o indivíduo uma coisificação e um instrumento de escravização social, faz com que ele se aliene, que negue a si mesmo e perca a espontaneidade, a expressividade e, naturalmente, a essência humana, visto que se substitui a realização, a satisfação, a existência e as relações pela necessidade (GONÇALVES, 2012).

A consequência desse processo na sociedade capitalista contemporânea é de uma práxis fragmentária, pois “ela perdeu o sentido de sua direção, que é a humanização do homem ao longo do processo histórico. [...], o homem submerge numa práxis fetichizada e movimenta-se nesse mundo de aparências como se fosse o mundo real” (GONÇALVES, 2012, p. 83).

Nesse sentido, fazer do corpo um instrumento de trabalho cujo objetivo é proporcionar rendimentos e eficiência para atender aos interesses e às imposições instituídas, exigindo-se o máximo de esforço, fazendo com que o indivíduo seja cada vez mais produtivo, ao ponto de extenuá-lo e sobrecarregá-lo, torna-o coisa, objeto. A repetição e a alienação do corpo ignoram o processo de realização na multidimensionalidade, inibindo a criatividade e afetando as relações humanas. Isso permite interpretar que à medida em que o corpo perde sua condição humanizante, ele se torna um corpo-objeto, submisso, domesticado, adestrado, alienado.

Essa compreensão partia do entendimento de uma perspectiva marxista, firmada no conceito dos modos de produção. Já numa visão com base na sociologia de Bauman, que se estrutura em conceitos de modernidade sólida e modernidade

---

<sup>1</sup> Modo de produção capitalista – é o modo de produção que visa o lucro.

<sup>2</sup> Mais valia – pauta-se na exploração do trabalhador pelo patrão.

líquida<sup>3</sup>, evidencia-se a crítica desse sociólogo em nossos tempos, ao “estilo do consumidor” ao invés do “estilo do produtor”.

Isso quer dizer que, na contemporaneidade a sociedade integra seus membros na condição de consumidores, do qual passaram de cidadão trabalhador para cidadão consumidor, ou seja, de um corpo dócil (modernidade sólida - estilo produtor) para um corpo flexível (modernidade líquida - estilo consumidor). Enquanto a modernidade sólida privilegiava a ordem, o controle e o racional, a modernidade líquida prima por um rompimento a ideais racionalistas do corpo e visão maquínica dos movimentos humanos (BRACHT, 2019). O autor complementa, afirmando que “[...] isso não significa necessariamente maior autonomia do sujeito, muito mais pode significar a passagem para outra forma de controle: uma passagem do controle repressão para controle estimulação dos prazeres corporais” (BRACHT, 2019, p. 47), movidos por interesses de mercado (indústrias esportivas, indústrias de cosméticos, spas, fitness etc.).

A questão a se refletir está na capacidade do ser humano de saber lidar com esse estilo consumidor, já que na modernidade líquida “[...] tudo é descartável: as relações humanas, os humanos indesejáveis, as mercadorias e o próprio corpo” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 40).

Bauman defende que deve haver um equilíbrio, “embora ele próprio se recuse em que ponto ocorre esse equilíbrio e mesmo qual a imagem dessa sociedade diferente” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 45). É isso que é desafiante: a busca para saber o ponto de equilíbrio entre as coisas e saber viver diante dessa realidade.

Assim sendo, há o ensejo de um estilo de vida ativo, com capacidade de gerir a própria vida e a atitude ética para consigo mesmo (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016). Mediante tal reflexão, o ser humano precisa ser e estar no mundo, ser presença viva, ser corpo-sujeito, autor de sua própria história, pois o que torna o ser humano com a essência eminentemente humana se constrói ao longo da vida pelas relações e interações, uma vez que aprende por meio do corpo e também por meio da socialização que dá capacidade de oferecer sentido ao mundo, enquanto ser que age, visando à transcendência da realidade; as relações humanas são importantes nesse processo.

---

<sup>3</sup> O leitor encontrará uma apresentação mais detalhada no livro: *Bauman e a educação* de Almeida, Gomes e Bracht (2009).



O ser humano se desumaniza à medida que perde a capacidade de fazer escolhas e de agir conscientemente, à medida que está subordinado pelo controle, pela submissão, pela hostilidade e pela opressão imposta. Dessa maneira, a corporeidade se situa como uma filosofia de vida a ser seguida e estimulada dentro dos processos educativos.

Quanto a concepção de corporeidade<sup>4</sup>, é relativa à formulação e reelaboração do conhecimento, ressignifica as diferentes formas de ensinar e aprender, e perspectiva abranger o corpo na sua totalidade e singularidade, refutando a concepção de dualidade, defendida até o século passado, e que, ainda por vezes, prevalece e influencia até os dias atuais (NISTA-PICCOLO *et al*, 2019). Essa visão dualista, dicotômica e fragmentária no pensamento racionalista, enfatizada na modernidade, não se coaduna com as questões que valorizam a sensibilidade e, conseqüentemente, a totalidade do corpo. A perspectiva do corpo pelo referido pensamento, o considera como uma extensão da mente, desvalorizado, subestimado e assume a funcionalidade de instrumento apenas, sendo utensílio e serviente da “massa” pensante (a mente).

Merleau-Ponty é defensor de um corpo uno e não da superioridade do corpo em relação à mente. Menciona Marx para afirmar a visão da importância do corpo, na qual assegura que “é verdade, como diz Marx, que a história não anda com a cabeça, mas também é verdade que ela não pensa com os pés. Ou, antes, nós não devemos ocupar-nos nem de sua "cabeça", nem de seus "pés", mas de seu “corpo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 17). Para o autor, o corpo não se fragmenta, mas possui estreita relação com o conhecimento, que perpassa pelos sentidos e, portanto, necessita ser refletido para que seja fundamentado e contextualizado.

Nóbrega (2010) discute a relação do corpo na contemporaneidade por meio de duas perspectivas: a primeira é fundante de concepções racionalistas que primam pela razão em detrimento do corpo. A segunda faz uma alusão aos instintos, a vivência mítico-mágica e a ludicidade em que a razão é deixada de lado para atuar somente no campo da percepção. A percepção é o modo pelo qual o corpo utiliza-se das sensações para interpretar e atribuir significado ao mundo.

---

<sup>4</sup> A concepção de corporeidade será abordada ao final da seção. Mas, de início, ressalta-se que, para Pereira, Picanço e Couto (2019, p. 74), “A corporeidade, pode-se dizer, busca uma nova compreensão de ser humano e de sua existencialidade, é complexa e inacabada, não havendo como atribuir um conceito único”.

Nesse sentido, Nóbrega (2010, p. 15) afirma que “a existência é primeiramente corporal e que o corpo é a medida de nossa experiência no mundo e, portanto, referência primeira do conhecimento”, uma vez que lida com os acontecimentos, interage com o outro e possui a capacidade de tomada de decisão. É na relação com o outro que se comunica, interage, percebe, sente, produz conceitos, acerta, erra, entra em crises existenciais, questiona, busca respostas, soluciona, expressa, existe e coexiste para a compreensão do mundo. O corpo, nesse sentido, está atrelado à existência. É por meio dele que se compreendem os fenômenos mediatizados pela corporeidade.

Assim, a compreensão de si mesmo, do outro, a reflexão sobre as coisas que permeiam a vida, ações, fenômenos, atitudes, fatos e acontecimentos ocorrem de forma corporal, consciente, pela experiência vivida do corpo que atribui sentido à vida. Um conhecimento sensível dado pela experiência existencial. Logo, “comunicamo-nos pelo corpo. Expressamo-nos pela nossa corporeidade. Pelo corpo expressamos nossas emoções, demonstramos nossa motricidade, manifestamos comportamentos inteligentes e nos relacionamos com os outros” (NISTA-PICCOLO *et al*, 2019, p. 387-388). Nessa mesma perspectiva,

A intermediação entre símbolos e a realidade concreta se dá pela atividade corporal. À medida que se refinam os mecanismos de relações com o meio, também se refinam os conhecimentos acerca do próprio corpo. O corpo, cada vez mais conhecido, permite que o sujeito corrija suas interpretações, que vão de uma representação quase que só de faz de conta, a representações muito próximas do que é vivido corporalmente, isto é, do mundo concreto como ele é (FREIRE, 2009, p. 61-62).

Sendo assim, o corpo faz com que se perceba a realidade, transformando-a e, com isso, atribuindo sentido aos eventos históricos, culturais e sociais. Para Le Breton (2012, p. 26) “o corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam o seu funcionamento ou nas relações que mantêm o homem que encarna”. A forma como se vê e se tem a percepção do entorno possibilita o conhecimento e, portanto, emerge da experiência corporal. Sensível aos acontecimentos, fatos, eventos que ocorrem, o corpo se movimenta e essa condição não é restrita à forma biológica, mas proveniente da cultura, da história e das representações sociais.

Ao submeter a primazia do biológico, atribuindo ao corpo análises teóricas intelectuais, que se justificam por observações científicas que dividem as partes do

corpo para efeito de estudo, como por exemplo a anatomia e a fisiologia, pressupõe uma linearidade do corpo. A ideia contida neste discurso recebe crítica daqueles que defendem a abordagem da corporeidade, pois, o corpo não é um conjunto de partes distintas entre si, sua totalidade se constitui na existencialidade da experiência vivida. Nesse sentido, “para conhecimento do corpo, não basta dividi-lo em partes ou funções, mesmo reconhecendo a contribuição que as diferentes especializações trouxeram para tal compreensão” (NÓBREGA, 2010, p. 49).

Conforme exposto, o ser humano é biológico e também cultural. Essa relação nas ações humanas não acontece separadamente, “ao mesmo tempo em que são utilizados os órgãos do corpo para que o sujeito possa expressar-se, pensar e movimentar-se, também estão inclusos os aspectos das influências do meio cultural em suas ações” (COUTO, 2009, p. 151).

Nesse sentido, a cultura está imbricada no ser humano e a corporeidade é indispensável para ser e estar no mundo.

A cultura se estabelece através de mecanismos sociais que transitam pelo universo de símbolos do indivíduo. Nesse ambiente a corporeidade tem um papel imprescindível como canalizador das percepções culturais, manifestadas através dos próprios sentidos, entendidas assim como experiências de ser no mundo. No desenvolvimento dessa gama cultural têm-se diferentes níveis de entendimento, que podem variar tanto na influência do meio ambiente, na maneira de integrar-se com os outros ou nas diferentes formas de aprendizado (COUTO, 2008, p. 28).

Essa relação da corporeidade com a cultura se reflete na representação simbólica da realidade vivida, pela percepção dos sentidos e é marcada pelas ideias, atitudes, gestos, expressões, crenças e valores pelo modo de vida em si.

A corporeidade se configura na dinâmica dos processos orgânicos, da cultura, dos afetos e da história, criando uma linguagem sensível, em que não há a busca por uma correspondência pontual com as coisas, uma adequação, e sim uma expressão apenas aproximada, permitindo diferentes olhares (NÓBREGA, 2010, p. 88).

A autora continua evidenciando que “o sensível [...] não é compreendido como algo vago, impreciso ou inadequado. O sensível é presença revelada em saberes enraizados no corpo [...]” (NÓBREGA, 2010, p. 89). Esses saberes adquiridos pela percepção dos sentidos por meio do corpo vivenciado torna a corporeidade indispensável, porque é repleta de expressão, gesto, movimento, sensibilidade, afeto, historicidade e se dá mediante as relações que ocorrem consigo, com o outro e com

o meio. Portanto, “se a corporeidade é matéria de símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer. Ao contrário, o corpo é objeto de uma construção social e cultural” (LE BRETON, 2012, p. 65).

Embora os vários campos científicos que tratam o corpo de forma objetiva sejam de fundamental importância para entendê-lo e compreendê-lo, essas teorizações não consideram as questões sociais e culturais nem tampouco a totalidade do corpo. Suas bases são fixadas pela linearidade de dados científicos. Essa ideia cogita que “o corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas efeito de uma elaboração social e cultural” (LE BRETON, 2012, p. 26). Daí a relevância da fenomenologia do corpo que tem na essência o princípio do corpo vivido, do ser no mundo, reconhecendo o corpo como meio para o conhecimento. Conforme Nóbrega (2010),

o corpo não é uma massa material inerte e a causalidade linear, baseada no esquema estímulo-resposta, não se apresenta como a maneira mais apropriada de compreensão do universo corpóreo. Por sua vez, a sensação e a percepção não são elementos inferiores à evidência racional, aos conceitos lógicos-matemáticos, sendo imprescindíveis ao processo de conhecimento (NÓBREGA, 2010, p. 52).

A ciência na concepção de Merleau-Ponty (2018), parte da percepção do corpo, pois, tudo está relacionado com as experiências e as vivências. Segundo Merleau-Ponty (2018, p. 3),

eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu "psiquismo", eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.

Em suma, o corpo dá sentido à vida, é por meio do corpo que se estabelece comunicação com mundo, vivido, em que o conhecimento se perfaz. O ser humano é esse entrelaçamento de tudo aquilo que oferece sentidos à sua existência.

## 2.2 Entendendo a corporeidade

Definir a corporeidade de forma objetiva e única é limitá-la conceitualmente. De acordo com Moreira e Campos (2007, p. 7), a “corporeidade, mais que um conceito, é uma atitude perante a vida, no conhecimento de si mesmo, dos outros seres humanos e do mundo ou das coisas”. Santin (1993) reforça essa ideia, quando reflete a definição de corporeidade comparando-a com a de outros fenômenos concretos, por exemplo, com o da água. Para o autor, enquanto a água tem um conceito concreto, um objeto material palpável, possível de definir suas propriedades específicas, a corporeidade é abstrata relacionada à essência do corpo e está situada na dimensão ontológica do homem como ser no mundo.

Nessa dimensão ontológica do ser humano como ser no mundo, percebe-se a necessidade de compreender essa essência do corpo, de significá-lo, pois, “o corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora” (NÓBREGA, 2010, p. 47). Ao conceber o corpo como um objeto moldado, coisificado e atributo de exploração econômica e sujeição, limita o ser humano de sua capacidade criativa e emancipatória.

Sobre o corpo, como meio de significação, é necessário que seja concebido como ativo, que possua identidade própria, com capacidade de percepção, compreensão, interpretação, transformação, consciente, crítico e autônomo. O conceito de corpo ativo, nesse sentido:

[...] é o 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).

A corporeidade, deste modo, envolve o ser humano na perspectiva do corpo sujeito, em movimento, alicerçado pelas experiências refutando o que cristaliza e limita o indivíduo de seu potencial de desenvolvimento humano.

Ainda sobre ser corpo ativo, Couto (2017) *apud* Gualberto (2017) afirma que é a capacidade de se perceber, resistir às imposições e de contribuir para com o mundo:

Sou corpo ativo em movimento, pois em minha corporeidade me conheço, me reconheço, me identifico, me compreendo e me educo como sendo melhor num permanente devir. Ao me perceber assim, assumo o

compromisso de contribuir conscientemente para a melhoria do mundo, das outras pessoas, dos outros seres e de todo entorno. Visto que o movimento de ser e estar no mundo com a corporeidade, implica em gerir a vida com responsabilidade, criatividade e criticidade, resistindo as imposições de controle, a efemeridade ilusória, torpe, aos padrões hipermodernos e a todos os tipos de algemas e mordças que ameacem a liberdade de ser o autor da própria existência (COUTO, 2017 *apud* GUALBERTO, 2017, p. 09).

Daí a necessidade de entender a existência do ser no mundo, experiência vivida com e pelo corpo no tempo e espaço, de modo que a vida humana tenha sentido e significado.

Para Couto (2018) *apud* Rodrigues (2018), o sentido de corporeidade está voltado para o corpo sujeito, como condição existencial na multiplicidade do ser humano, mesmo,

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 *apud* RODRIGUES, 2018, p. 06).

A existência, deste modo, está relacionada às experiências, numa relação que se estende ao sentido que se é atribuído à própria vida, que não se limita a viver num padrão de amarras, de um corpo controlado e perecível. Mas, na comunicação com o mundo e de um corpo ativo.

Gonçalves (2012, p. 75) afirma que entender “o homem como unidade existencial significa compreendê-lo como subjetividade encarnada”. As reflexões de Merleau-Ponty sobre a percepção e o corpo reportam para a compreensão do humano em sua condição existencial. O autor defende o corpo como uno e considera as relações, a subjetividade e as sensações como substanciais para a fenomenologia da percepção. A percepção como atitude corpórea com intencionalidade e como forma de conhecimento.

Cabe destacar que:

Só apreendemos a unidade de nosso corpo na unidade da coisa, e é a partir das coisas que nossas mãos, nossos olhos, todos os nossos órgãos dos sentidos nos aparecem como tantos instrumentos substituíveis. O corpo por ele mesmo, o corpo em repouso, é apenas uma massa obscura, nós o percebemos como um ser preciso e identificável quando ele se move em direção a uma coisa, enquanto ele se projeta intencionalmente para o

exterior, e isso aliás sempre pelo canto do olho e na margem da consciência, cujo centro é ocupado pelas coisas e pelo mundo. Não se pode, dizíamos, conceber coisa percebida sem alguém que a perceba. Mas, além disso, a coisa se apresenta àquele mesmo que a percebe como coisa em si, e ela põe o problema de um verdadeiro em-si-para-nós (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 431-432).

Essa unidade do corpo e do movimento intencional é primordial para compreender o corpo como sujeito. A existência não se dá somente de forma individual, mas também coletiva. A vivência em sociedade permite afetar e ser afetado, significar e ressignificar o conhecimento, permitindo ser presença e estar aberto ao mundo.

Deste modo, a essência do ser humano é construída pela vida social que emerge das suas relações, interações e inserção pela práxis humana. Esta tem o sentido de abranger o ser humano como ser ativo que age em seu mundo (GONÇALVES, 2012).

Nóbrega (2010) acredita que a corporeidade pode contribuir para a transformação de atitudes em relação ao conhecimento e à educação, por meio da estesia do corpo e de sua comunicação sensível. O corpo é envolto de subjetividade e historicidade, sendo fatores que alicerçam a condição corpórea para decisões teóricas e práticas da vida e do conhecimento.

A complexa rede de significados que envolve a corporeidade é um desafio, não possui um conceito determinado, algo pronto e acabado. Assim, salienta-se que,

a corporeidade, compreendida em termos epistemológicos como campo de saberes do corpo, emerge da capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais. Trata-se de um saber incorporado, desdobrado pela concepção, configurando a linguagem sensível. Assim posto, a corporeidade é considerada como um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobram possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas (NÓBREGA, 2010, p. 35).

Pode-se dizer então que a corporeidade é compreendida como fenômeno social e cultural que ressignifica o corpo, multidimensional, complexo, sensível e expressivo, caracterizando-se em sua singularidade, particularidade, tanto na individualidade como na coletividade em comunicação com os outros – nestes também os seres e as coisas –, o mundo.

Com o intento de continuar averiguando as questões que se relacionam com esta dissertação é importante verificar outras pesquisas que possuem associação

com as temáticas do corpo/corporeidade, Educação Física e práticas pedagógicas para nortear a análise do objeto de estudo.

### **2.3 Estado do conhecimento sobre corpo, corporeidade, Educação Física e Práticas Pedagógicas**

Pesquisas são realizadas no campo da corporeidade no sentido de apontá-la como essencial na educação. No entanto, Gualberto (2017) faz um alerta sobre as produções científicas que relacionam a abordagem da corporeidade com as práticas pedagógicas, principalmente pela forma em que se apresenta, como é percebida e desenvolvida pelos professores.

A importância do levantamento da produção científica auxilia realizar um mapeamento a respeito de um determinado assunto. A partir disto, busca-se analisar e avaliar as experiências e saberes que os autores encontrados trazem e que possa contribuir para o desenvolvimento de outras investigações, além de levar o pesquisador a registrar como se encontra o tema ou o seu objeto de estudo com o propósito de conhecer o seu campo de estudo.

Considerando-se o estado do conhecimento como referência para estudos do campo acadêmico, realizou-se o levantamento das produções científicas relacionadas sobre as temáticas corpo, corporeidade, Educação Física e práticas pedagógicas, a fim de apontar as discussões teóricas e metodológicas de tais trabalhos científicos.

A revisão foi realizada no banco de dados do Periódico Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no portal Scielo (*Scientific Electronic Library online*) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A escolha por essas bases de dados, e não de outras, se deu por serem de fácil acesso e de possuírem representatividade no meio acadêmico brasileiro. No caso das teses e dissertações, trata-se de estudos mais detalhados e pesquisas com discussões teóricas abrangentes, realizadas no Brasil.<sup>5</sup>

Para apreciar as pesquisas e os estudos realizados, esta revisão foi dividida em duas partes: uma, para o estudo dos artigos e ensaios e outra com enfoque nas teses e dissertações.

---

<sup>5</sup> Além de estarem no repositório da Capes - Portal de depósito obrigatório das pesquisas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC).



Para o levantamento de artigos, utilizou-se os seguintes descritores: “corpo e corporeidade”, “corporeidade e práticas pedagógicas” e “corporeidade e educação física”.

A partir desses descritores, realizou-se a primeira etapa, que se constituiu em delimitar os filtros da busca nos periódicos por: período da produção acadêmica entre janeiro de 2011 a agosto de 2021; trabalhos científicos no idioma português; e no periódico da Capes somente os artigos revisados por pares. Neste sentido, foram encontrados na última década 484 artigos referentes ao descritor *corpo e corporeidade*, 141 para o descritor *corporeidade e práticas pedagógicas* e 291 artigos para o descritor *corporeidade e educação física*.

Na tabela 1, é apresentada a quantidade de artigos encontrados nos portais da Capes e da Scielo, no período de janeiro de 2011 a agosto de 2021, e o número de trabalhos selecionados, de acordo com a pertinência da temática à presente pesquisa:

**Tabela 1** – Artigos encontrados nos Periódicos Capes e Scielo com os descritores corpo e corporeidade, corporeidade e prática pedagógica, corporeidade e Educação Física.

Pesquisas	Descritores			Quantidade de Artigos encontrados	Quantidade de Artigos selecionados
	Corpo e corporeidade	Corporeidade e prática pedagógica	Corporeidade e educação física		
<b>Periódicos da Capes</b>	400	140	281	821	10
<b>Scielo</b>	84	01	10	95	02
<b>Total:</b>	484	141	291	916	12

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nas informações dos bancos de dados dos periódicos Capes e Scielo.

Salienta-se que a seleção dos artigos ocorreu a partir da leitura do título com analogia aos descritores. Com isso, os critérios para a escolha deles, além da disponibilidade de acesso do material nas bases de dados pesquisadas foram: se é referente à educação e se possui relação com as temáticas *corpo*, *corporeidade*, *práticas pedagógicas* e *EF* no seu título, no resumo e/ou palavras-chave. É importante ressaltar que alguns artigos apareceram com mais de um descritor e em mais de um periódico. Desta maneira, foram excluídos aqueles que se repetiam e também os artigos que estavam relacionados com outras áreas e não necessariamente com a

educação, como por exemplo, as áreas das ciências biológicas, saúde, arte, literatura, antropologia, religiosa, entre outras.

Diante do exposto, conforme a tabela 1, o número correspondente de publicações encontradas totalizou 916 produções. Destas, foram selecionadas 12 para a leitura integral dos artigos. Após a seleção dos trabalhos científicos, realizou-se uma análise para conhecer as bases conceituais e epistemológicas que deram suporte para o conhecimento que envolve esses estudos. Assim, foram observadas as principais temáticas utilizadas, os objetivos, as metodologias e as discussões e reflexões apontadas pelos autores.

A seguir, apresenta-se o quadro 01, demonstrativo das produções selecionadas nas bases de dados da Capes e da Scielo, na última década.

**Quadro 01** – Demonstrativo das produções acadêmicas selecionadas para análise nas bases de dados Capes e Scielo (janeiro de 2011 a agosto de 2021).

Título	Ano de publicação	Autor (a), (es)	Base de dados
Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo	2012	I.M. FREIRE E M.H. DE A. DANTAS	CAPES
Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade	2011	A. AHLERT	CAPES
Significações do corpo na escola de aplicação da UFPA	2018	M. DO E. S. C. GORDO; L. M. N. BENTES; R. DE O. ALMEIDA;	CAPES
Corporeidade e fenomenologia: o corpo vivo e o corpo vivido de Petrúcia Nóbrega	2018	A. S. M. PEREIRA E D. P. GOMES;	CAPES
Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de Educação Física	2017	F. M. FERREIRA; J. DAÓLIO; D. F. DE ALMEIDA.	CAPES
Corpo, educação e pedagogia em Merleau-Ponty	2014	R. V. PINHO	CAPES
Corporeidade e motricidade na pedagogia do esporte: conhecimento e atitude indispensáveis para o ensino fundamental	2017	W. W. MOREIRA; A. J. SCAGLIA; M. V. S. DE CAMPOS	CAPES
Corporeidade, motricidade humana e cultura esportiva: Princípios fundamentais para práticas educativas	2017	W. W. MOREIRA; M. V. S. DE CAMPOS	CAPES
Reflexões sobre Corpo, Práxis e Corporeidade	2019	L. B. DE O. FREIRE; P.F. R. LIMA;	CAPES
Motricidade, Corporeidade e Complexidade: diálogos a partir do hemisfério sul	2019	W. W. MOREIRA; M. V. S. DE CAMPOS; R. SIMOES	CAPES
Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral	2016	L.L.GONÇALVES-SILA; M. C. R. F. DE SOUZA; R. SIMOES; W. W. MOREIRA	SCIELO
A concepção de corpo dos estudantes de graduação em Educação Física	2012	R. A. ARANDA; A. M. PEREIRA; J. A. PALMA; A. P. T. V. PALMA;	SCIELO

**Fonte:** Elaboração própria (2021), conforme os dados da pesquisa (2021).

Conforme mostra o quadro 01, os artigos fazem menção ao corpo, corporeidade, educação e motricidade. A maioria dos artigos parte de uma perspectiva histórica de corpo e de significado para discutir a corporeidade. Para melhor compreender os estudos e a relação que possui entre si, foram desenvolvidas categorias de análise quanto aos objetivos, metodologias, discussões e resultados presentes nas produções selecionadas.

O quadro 02 apresenta de forma sintética os objetivos, as metodologias utilizadas pelos autores e os resultados dos artigos selecionados neste estado do conhecimento.

**Quadro 02** – Demonstrativo das produções acadêmicas selecionadas quanto aos objetivos, metodologia e resultados.

Autor/Ano	Título	Objetivo (s)	Metodologia (s)	Resultado (s)
I.M. FREIRE E M.H. DE A. DANTAS 2012	<b>Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo</b>	Refletir a concepção de corpo em nossa sociedade na tentativa de elucidar saberes e conhecimentos sobre o corpo e a corporeidade	Utilizaram questionário com questões abertas sobre a compreensão de corpo com alunos do 9º ano de uma escola. Do universo de 82 alunos, obtiveram 75 respostas.	A pesquisa reflete sobre alguns aspectos relacionados ao corpo, como beleza, saúde, sensualidade, entre outros, trazendo discussões sobre conhecimentos ligados ao corpo e a corporeidade.
A. AHLERT 2011	<b>Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade</b>	Abordar temáticas como qualidade de vida e educação e corporeidade para discutir a questão do corpo na complexidade.	O texto é resultado de uma palestra para professores de Educação Física.	O autor enfatiza o diálogo como princípio para efetivar a Teoria da complexidade. Um diálogo de saberes, uma comunicação de teorias, tendo a educação o papel de prezar pela humanidade. Compreendendo o ser humano pela sua complexidade caracterizada no corpo.
M. DO E. S. C. GORDO; L. M. N. BENTES; R. DE O. ALMEIDA; 2018	<b>Significações do corpo na escola de aplicação da UFPA</b>	Compreender as significações construídas sobre e pelo corpo junto aos alunos da escola básica e refletir sobre a forma como as práticas escolares, como extensões de nossas atividades humanas vem incidindo nas atribuições de sentido que os alunos fazem do corpo.	Abordagem qualitativa e para a coleta e a análise dos dados, no que diz respeito ao discurso dos alunos, utilizamos a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado proposta por Moreira, Simões e Porto (2005).	Os resultados apontam que o significado de corpo, gerou quatro unidades de significados: 1) corpo biológico; 2) corpo reprodutor; 3) movimento; 4) morada da alma e essas unidades ao serem analisadas implicaram numa visão utilitarista, instrumental e fragmentada do corpo.

**Quadro 02** – Demonstrativo das produções acadêmicas selecionadas quanto aos objetivos, metodologia e resultados (continuação).

<b>Autor/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo (s)</b>	<b>Metodologia (s)</b>	<b>Resultado (s)</b>
A. S. M. PEREIRA E D. P. GOMES;  2018	<b>Corporeidade e fenomenologia: o corpo vivo e o corpo vivido de Petrúcia Nóbrega</b>	O texto tem o propósito de apresentar a entrevista realizada com Dra. Terezinha Petrúcia Nóbrega	Entrevista realizada no dia 03 de novembro de 2017, em Fortaleza Ceará.	A entrevista retrata a trajetória acadêmica da autora e as suas aproximações com o pensamento de Merleau-Ponty, e sua visão para uma educação sensível. Merleau-Ponty é sua referência para a questão do corpo, do movimento, e tem lhe aberto outras possibilidades.
F. M. FERREIRA; J. DAÓLIO; D. F. DE ALMEIDA.  2017	<b>Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de Educação Física</b>	Compreender como as diferenças e os significados são produzidos nas aulas de Educação Física (EF) a partir das dinâmicas culturais infantis, envolvendo os processos de diferenciação que ocorrem no corpo das crianças.	Estudo de caso etnográfico realizado em uma turma de quarto ano de uma escola pública na cidade de Jundiaí/SP, composta por vinte e seis crianças.	O artigo discute sobre a construção cultural do corpo nas aulas de Educação Física. Os autores concluem que a mediação pedagógica é importante para a construção de novos conhecimentos, considerando as diferenças, a construção cultural do corpo das crianças e marcas expressas neste corpo.
R. V. PINHO  2014	<b>Corpo, educação e pedagogia em Merleau-Ponty</b>	Visa compreender a relevância do pensamento educativo e pedagógico de Merleau-Ponty para a sua fenomenologia	Pesquisa bibliográfica.	As discussões apontam que o corpo é essencial para compreender a educação. O texto abre um diálogo com as principais obras de Merleau-Ponty com a educação.
W. W. MOREIRA; A. J. SCAGLIA; M. V. S. DE CAMPOS  2017	<b>Corporeidade e motricidade na pedagogia do esporte: conhecimento e atitude indispensáveis para o ensino fundamental</b>	Associar corporeidade e motricidade a uma pedagogia do esporte como elementos importantes para o trabalho de professores de Educação Física na escola.	Pesquisa bibliográfica.	Os autores abordam discussões conceituais de corporeidade e motricidade e retratam a importância da pedagogia do esporte para a criança e adolescente do ensino fundamental.
W. W. MOREIRA; M. V. S. DE CAMPOS  2017	<b>Corporeidade, motricidade humana e cultura esportiva: Princípios fundamentais para práticas educativas</b>	Associar corporeidade e motricidade ao ensino e aprendizagem do esporte no Ensino Fundamental e retratar que na formação em Educação Física a corporeidade, motricidade e fenômeno esportivo são temas que se entrelaçam e que devem ser discutidos no curso.	Pesquisa bibliográfica nas bases epistemológicas do corpo em movimento e possibilidades de aplicações pedagógicas	O texto discute a abordagem da corporeidade e da motricidade numa perspectiva de conceitos/attitudes; o fenômeno do esporte no contexto educacional

**Quadro 02** – Demonstrativo das produções acadêmicas selecionadas quanto aos objetivos, metodologia e resultados (continuação).

Autor/Ano	Título	Objetivo (s)	Metodologia (s)	Resultado (s)
<p>L. B. DE O. FREIRE; P.F. R. LIMA;</p> <p>2019</p>	<p><b>Reflexões sobre Corpo, Práxis e Corporeidade</b></p>	<p>Abordar as concepções sociais de corpo e as raízes da Educação Física como prática corporal constituída sob orientação disciplinatória e higienista ao longo da história recente, considerando nessa articulação o conceito de práxis como vetor de transformação social e o de corporeidade como dimensão sensível, totalizante e fecunda do ser humano.</p>	<p>Este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e procedimento bibliográfico. A revisão bibliográfica foi realizada de forma não-sistemática.</p>	<p>Os resultados de acordo com os autores revelam que nos discursos os aspectos pedagógicos que, no contexto <i>escola-capital-trabalho</i>, apontam para a superação da visão maquinica do corpo por meio de uma práxis transformadora e de uma corporeidade ativa do sujeito</p>
<p>W. W. MOREIRA; M. V. S. DE CAMPOS; R. SIMOES</p> <p>2019</p>	<p><b>Motricidade, Corporeidade e Complexidade: diálogos a partir do hemisfério sul</b></p>	<p>Aliar os temas Motricidade, Corporeidade e Complexidade, todos atrelados ao sentido educacional formal, mostrando a importância do trato desses temas por pesquisadores e professores, fato esse que permite alterar o conceito de corpo na cultura e na escola.</p>	<p>É um artigo de reflexão, centrado em pesquisa bibliográfica</p>	<p>O texto enfatiza a Motricidade como possível metaciência ocupada em reconhecer o ser humano que se movimenta intencionalmente na direção de transcender; a Corporeidade como uma atitude a exigir valores diferentes do trato com o corpo mecânico, ainda estudado e ensinado de forma hegemônica na atualidade; a Complexidade como nova forma de perspectivar a vida e os pressupostos axiológicos nela contidos.</p>
<p>R. A. ARANDA; A. M. PEREIRA; J. A. PALMA; A. P. T. V. PALMA;</p> <p>2012</p>	<p><b>A concepção de corpo dos estudantes de graduação em Educação Física</b></p>	<p>O objetivo desta pesquisa foi identificar quais concepções de corpo/corporeidade têm os estudantes dos cursos de graduação licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina.</p>	<p>Abordagem antropológica de cunho fenomenológico, realizou-se pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada buscando informações e conhecimentos.</p>	<p>Após análise dos resultados verificou-se que a concepção de corpo/corporeidade assimilada pelos estudantes do currículo licenciatura generalista aproximou-se de corpo físico, dualista e instrumental. Os estudantes do currículo de licenciatura atual estão construindo uma concepção de corpo/corporeidade sob a égide do paradigma da unidade e da totalidade, compreendendo o humano que se movimenta intencionalmente.</p>

**Quadro 02** – Demonstrativo das produções acadêmicas selecionadas quanto aos objetivos, metodologia e resultados (continuação).

Autor/Ano	Título	Objetivo (s)	Metodologia (s)	Resultado (s)
L.L.GONÇALVES-SILA; M. C. R. F. DE SOUZA; R. SIMOES; W. W. MOREIRA  2016	<b>Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral</b>	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	Artigo de cunho bibliográfico	Os autores revelam refletir a cisão corpo/mente nos movimentos que inspiravam a educação integral; e, nas proposições do Mais Educação, vislumbram-se avanços em direção à corporeidade. Entretanto, a educação integral não pode se estruturar na junção de atividades curriculares nas propostas de ampliação do tempo escolar, mas deve propiciar uma visão integral dos discentes, razão que favoreceram argumentos em favor da corporeidade apreendente como possível fundamento para experiências educacionais de tempo integral.

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Quanto aos **objetivos**, conforme mostra o quadro 02, a maioria revela apresentar as concepções de corpo para discutir desde um determinado contexto (corporeidade, motricidade, escola, aulas de EF, crianças, cultura, formação de professores, entre outros assuntos).

Os estudos de Freire e Dantas (2012), Gordo, Bentes e Almeida (2018); Ferreira, Daólio e Almeida (2017), Freire e Lima (2019), e Aranda *et al* (2012) trataram de maneira geral o corpo e objetivaram apresentar as concepções de corpo e os significados construídos com o intuito de superar uma visão dualista, mecânica, abordando o corpo de maneira fragmentada.

Nos estudos de Freire e Dantas (2012), o corpo, por exemplo, foi discutido com ênfase nas questões de saúde, sensualidade e beleza, com finalidade de corrigir o corpo, fazendo referência ao consumismo desenfreado para atender aos interesses da indústria estética, apontando um sentido de que o corpo é tratado como um acessório, em que há a valorização da aparência física condicionada principalmente pela mídia, como maneira de ser aceito pela sociedade.

No entanto, os autores vislumbram o corpo considerando a sua complexidade e a sua cultura. A escola, nesta perspectiva, é apontada como meio de construção de representações do corpo, a fim de refletir sobre a formação dos sujeitos

para uma prática pedagógica mais humanizada em que possam formar seus próprios significados, superando a visão estereotipada construída pela sociedade de valorização somente da aparência física.

Com o objetivo de buscar a compreensão de corpo de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, Gordo, Bentes e Almeida (2018) abordaram o corpo, inicialmente, numa trajetória histórica, na qual apresentam as significações do corpo primitivo (o corpo numa relação com o meio, que se percebe como parte desse ambiente); as significações de Sócrates, Platão e Aristóteles sobre corpo; o corpo na Idade Média (período que a alma prevalecia sobre o corpo e o marcava com desprezo e sob influência do cristianismo ensejava restrição a qualquer tipo de manifestação criativa); o corpo moderno (o corpo passou a ser estudo de experiências científicas, analisado pela anatomia e pela biomecânica, sendo que Descartes pregava a separação de corpo e mente, fracionando o corpo para estudos e comparando-o como uma engrenagem) e o corpo contemporâneo (que já possui uma ideia de corpo sujeito, ao mesmo tempo que sofre influência da mídia para padrões de beleza e consumismo). Além disso, o artigo destaca o corpo com ênfase na escola, onde, desde o século XIX, as práticas pedagógicas voltavam-se à modulação, disciplinarização e controle do corpo e à compartimentalização do saber que interferiam na percepção e significado do corpo. No entanto, em discordância dessa visão, os autores mencionam que o fenômeno da significação emerge das experiências do corpo e consideram que o conhecimento não deve ser fragmentado.

Sobre o corpo, o texto de Ferreira, Daólio e Almeida (2017) objetivou compreender como as diferenças e os significados são produzidos nas aulas de EF, dentro de um determinado contexto: a diversidade cultural em relação às ações das crianças. Nesse sentido, os autores afirmam que o corpo é uma forma simbólica, cheio de significados, considerando o ser humano como ser social e cultural e que, nas aulas de EF, as experiências são uma maneira de comunicação com o mundo.

Freire e Lima (2019) objetivaram em seu artigo, a partir do estudo das concepções de corpo que influenciaram o processo educativo, apresentar algumas considerações sobre a relação de práxis e corporeidade. Dentro de uma concepção marxista, Freire e Lima (2019) discutem o corpo num contexto da sociedade de produção capitalista. Em uma perspectiva histórica, o corpo é atrelado à ideia de saúde, vinculada ao corpo biológico, como maneira de disciplinarização e controle social da classe trabalhadora. Um corpo preparado para uma vida saudável, o qual é

dotado de preparo físico e aptidão corporal constituindo-se como um importante fator para atender aos interesses e às demandas do capitalismo. Desse modo, o processo educativo vislumbrava moldar o corpo para a produção, sendo este docilizado, e a EF, nesse processo, tornou-se uma “aliada” na disciplinarização e adestramento do corpo convertendo-o em máquina útil. Com isto, os autores traçaram a trajetória da EF ao longo dos anos, mostrando como ela serviu de base ao adestramento do corpo e, em contraponto a isso, discutem a perspectiva da corporeidade, o corpo de maneira que o sujeito reflita sobre sua existência no mundo e com o mundo.

Aranda *et al* (2012) visaram com o estudo identificar as concepções de corpo/corporeidade de estudantes dos cursos de graduação em licenciatura em EF. Os autores versam acerca do corpo ao longo do tempo, considerando aspectos históricos e filosóficos e as concepções de corpo/corporeidade que estão presentes na contemporaneidade e, assim como os estudos de Gordo, Bentes e Almeida (2018), abordam uma trajetória do corpo numa perspectiva histórica do primitivo até a contemporaneidade para discutir a respeito da corporeidade.

Quanto aos demais estudos, no que se refere aos objetivos, abordam temáticas como qualidade de vida e educação para discutir a corporeidade e o corpo pela complexidade (AHLERT, 2011); apresentam a trajetória de uma renomada autora, apontando aspectos que tratam a corporeidade na educação (PEREIRA; GOMES, 2018); discorrem sobre a relevância do pensamento educativo e pedagógico de Merleau-Ponty para a sua fenomenologia (PINHO, 2014); associam a corporeidade e motricidade a uma pedagogia do esporte como elementos importantes para o trabalho de professores de EF na escola (MOREIRA; SCAGLIA; CAMPOS, 2017); abordam a corporeidade e motricidade no ensino e aprendizagem do esporte no Ensino Fundamental (MOREIRA; CAMPOS, 2017); aliam temáticas como Motricidade, Corporeidade e Complexidade para mostrar a importância do trato desses temas ao discutir o conceito de corpo na cultura e na escola (MOREIRA; CAMPOS; SIMÕES, 2019); e buscam elementos para analisar a concepção de corpo presente nos movimentos de educação integral no país e no Programa Mais Educação (GONÇALVES-SILVA *et al*, 2016).

Em relação à **metodologia**, a maioria dos estudos é produto de pesquisas de cunho bibliográfico. Há pesquisas de campo, como de Freire e Dantas (2012), na qual a metodologia utilizada foi desenvolvida durante as aulas de EF, por meio de exposições dialógicas, leituras, seminários, palestras e vivência de diferentes técnicas



corporais, buscando enfatizar conhecimentos com diferentes temas ligados ao corpo e à corporeidade, a fim de superar uma visão alienante e limitada sobre o corpo. Utilizaram um questionário com questões abertas sobre a compreensão de corpo com alunos do 9º ano de uma escola. De um universo de 82 alunos, obtiveram 75 respostas que teceram reflexões envolvendo as falas dos alunos participantes na pesquisa. Em outras pesquisas levantadas, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para saber o sentido de corpo; estudo de cunho etnográfico e artigos que resultaram de palestra e entrevista. Também foram encontradas pesquisas de campo que utilizaram a Técnica de Elaboração de Unidade de Significado, técnica essa, que é usada por esta dissertação para a análise de seus dados produzidos em estudo empírico também.

Os **resultados** das pesquisas mostraram a corporeidade como uma concepção que faz uma ruptura com a visão fragmentada de corpo-mente-alma e de ideais de beleza do corpo para a aparência física considerado como um acessório, instrumento ou ferramenta. Além disso, na perspectiva do corpo como condição existencial, consideram o corpo como um campo gerador de conhecimento e defendem que a corporeidade é uma linguagem sensível. O corpo não pode ser apenas função e estrutura no que tange aos aspectos biológicos, tornando o corpo, portanto, uma apresentação do ser no mundo, uma linguagem que se articula para se expressar (FREIRE; DANTAS, 2012). Nesse sentido, a corporeidade está relacionada à essência ou natureza do corpo e se relaciona com o mundo na sua objetividade e subjetividade, sendo a corporeidade, o conhecimento do corpo (AHLERT, 2011). Nesse processo, a mediação pedagógica favorece a construção de novos conhecimentos a partir das diferenças estabelecidas, considerando a construção cultural do corpo das crianças e relativizando as marcas produzidas neste corpo dentro e fora da escola (FERREIRA; DAÓLIO; ALMEIDA, 2017).

O corpo é um elemento principal para compreender como se educa, e as obras de Merleau-Ponty trazem muitas contribuições neste aspecto (PINHO, 2014). Sobre isso, ressalta-se a reflexão acerca da corporeidade associada a autores como Merleau-Ponty, em que enfatiza a importância do mundo vivido e do aprender pela sensibilidade por meio do corpo inteiro. Neste ensejo, os professores de EF devem estar atentos para não associar movimento e percepção como coisas distantes, mas vivências que auxiliam um trabalho para a pedagogia do movimento, considerando a corporeidade discente. Desse modo, a corporeidade e motricidade devem ser

estimuladas nos processos educacionais. Além disso, pressupõe estar aliada a esses saberes, a pedagogia do esporte, como alternativa para tornar as aulas mais interessante para os alunos. A importância da pedagogia do esporte na escola traz reflexões sobre os valores que podem contribuir com a vida do aluno. Da mesma maneira que não se propõe a substituição da EF pela pedagogia do esporte, mas que esta deva ser preconizada na escola quando for trabalhado o esporte para enriquecer as aulas de EF (MOREIRA; SCAGLIA; CAMPOS, 2017). Daí a importância do corpo na sua capacidade sensível de percepção que significa o mundo numa atitude corporal, se estabelecendo pelo movimento. Essa relação da corporeidade com a motricidade revela-se, à medida que a percepção emerge da motricidade e a cognição emerge da corporeidade (MOREIRA; CAMPOS; SIMÕES, 2019).

Assim, o esporte como aspecto motivacional pode ser um desencadeador da vivência da corporeidade e da motricidade para os alunos da escola. No entanto, ressalta-se que o esporte de que se fala não é aquele em que se prioriza o rendimento e a performance técnica, das quais são utilizados os movimentos mecanicistas nas aulas de EF, pois a corporeidade e a motricidade, assim como o esporte, possuem um sentido complexo, que visa a alcançar autonomias, buscar superações, tanto individualmente como coletivamente. Desta maneira, tanto a corporeidade como a motricidade e o esporte podem provocar mudanças na sociedade (MOREIRA; CAMPOS, 2017).

Em relação à área da Educação Física, na entrevista realizada com a professora Nóbrega por Pereira e Gomes (2018), mostra-se a visão da entrevistada sobre o desafio de uma EF para uma educação sensível. Ao apontar reflexões que para se alcançar tal intento, é necessário mobilizar o outro por meio da intercorporeidade<sup>6</sup>, que não se dá de forma individual, mas na comunicação com o outro e essa educação sensível não é algo específico da EF, nem só da escola. Para Nóbrega, a educação sensível transcende o currículo escolar, é uma educação que sensibiliza para o vivido, numa relação com o mundo e com o outro e a EF tem esse papel, assim como as demais disciplinas.

Freire e Lima (2019) consideram a relação da EF com a práxis e a corporeidade. Na pesquisa, os autores reconhecem que a corporeidade é um meio para se refletir sobre a EF como via de superação do conhecimento racional, para

---

<sup>6</sup> Intercorporeidade: é a interação de uma pessoa com a outra; comunicação entre dois corpos.

uma compreensão do ser humano como ser repleto de significados, que é cultural, que se manifesta e supera a dicotomia. Além disso, em relação à formação docente, é necessário que a corporeidade seja parte integrante, devendo ser explorada, manifesta, desencadeada na atuação profissional dos professores, a fim de abordar os significados do corpo numa perspectiva que supere o corpo-mecânico, adestrado e o compreenda como ser histórico e cultural, assumindo a corporeidade como referência.

Nessa mesma perspectiva, mas se voltando para a educação integral, Gonçalves-Silva *et al* (2016) têm como base teórica os pressupostos de Merleau-Ponty, os quais compreendem o corpo em sua integralidade e não como soma das partes, valorizando as experiências e as vivências. Além disso, salientam discussões sobre o corpo nos movimentos que historicamente subsidiaram a criação da educação integral: os movimentos Anarquista, Integralista, Escolanovista, assim como abordam a corporeidade no Programa Mais Educação, com o intuito de refletir sobre a cisão corpo/mente que permanece nesses movimentos, como alternativa de possível fundamento para experiências educacionais de tempo integral. Os autores consideram que os movimentos educacionais possuíam uma concepção de corpo fragmentada, com ideais cartesianos. Já o Programa Mais Educação vislumbrava a corporeidade. A crítica dos autores é referente à Educação Integral que apenas possui diferentes atividades, mas que não considera o sujeito em sua integralidade. Por isso, ensejam que a aprendizagem seja desenvolvida pela corporeidade.

Na pesquisa que versou a respeito das *significações do corpo na escola de aplicação da UFPA* de Gordo, Bentes e Almeida (2018), os resultados geraram quatro unidades de significados. Foi feita a seguinte pergunta - o que significa corpo para você? Surgiram: 1) corpo biológico; 2) corpo reprodutor; 3) movimento; 4) morada da alma. As análises apontaram que as falas dos participantes da pesquisa estão atreladas à visão utilitarista, instrumental e fragmentada do corpo. Referente a isso, os autores advogam que a corporeidade precisa ser trabalhada no âmbito escolar para a compreensão do corpo como unidade e manifestação de nossa própria existência.

Nesta mesma linha de pesquisa, Aranda *et al* (2012) fazem tratativas sobre *a concepção de corpo dos estudantes de graduação em Educação Física*. Os participantes da pesquisa foram estudantes do currículo de licenciatura generalista e estudantes do currículo de licenciatura atual. De acordo com as análises dos resultados, verificou-se que os estudantes do currículo licenciatura generalista

concebiam o corpo como físico, dualista e instrumental. Já os estudantes do currículo de licenciatura atual, percebeu-se a construção de uma concepção de corpo/corporeidade em favor da unidade e da totalidade, compreendendo que o ser humano age e se movimenta de forma intencional. Observou-se, portanto, que o currículo dos cursos exerceu influência na construção do significado de corpo e de corporeidade dos estudantes.

Conforme discutido, a maioria dos estudos faz um percurso histórico sobre o corpo para abordar a corporeidade, associando-a a várias temáticas discutidas pelos autores. A relação do corpo/corporeidade na educação reflete a necessidade de a corporeidade ser mais presente e estimulada no ensino, principalmente na formação docente como meio de superar a visão dualista, fragmentada e mecânica que se tem do corpo na escola.

Na segunda parte em que se preconizam os resultados de pesquisas no âmbito das pós-graduações, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o único descritor utilizado foi o termo *corporeidade*, pois, ao se colocar mais de um termo, apontaram-se inúmeras pesquisas que faziam articulação somente com um ou com outro termo. Desta forma, foram selecionados somente estudos que tinham relação com o descritor corporeidade com a educação e que se mostrassem pertinentes a presente pesquisa. Não foi adotado o critério de período por tempo ou qualquer outro filtro.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram encontradas 1426 pesquisas relacionadas ao descritor corporeidade. Destas foram excluídas 1406, pois não tinham afinidade com a temática investigada (ver quadro 03).

**Quadro 03** – Teses e Dissertações sobre o descritor corporeidade na CAPES.

Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações	Descritor	Quantidade de pesquisas selecionadas
	Corporeidade	
<b>Teses</b>	344	03
<b>Dissertações</b>	1082	17
<b>Total:</b>	1426	20

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2021).

De acordo com o quadro 03 acima, foram selecionadas apenas 20 das 1426 pesquisas entre teses e dissertações, por meio do título e resumo relacionados a temática corporeidade no contexto da educação. O quadro 4, mostra estas produções e o respectivo ano de publicação.

**Quadro 4** – Dissertações e Teses selecionadas sobre corporeidade no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021).

DISSERTAÇÕES			
Título	Autor	Ano de publicação	Orientador (a)/ Co-orientador (a)
A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem	Fabrcio Leomar Lima Bezerra	2015	Wagner Wey Moreira
Corporeidade: quais são as concepções de corpo presentes no discurso dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Uberlândia	Sergio Servulo Ribeiro Barbosa	1996	Wagner Wey Moreira
Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na educação infantil	Diorge Santos da Costa	2018	Mariangela Momo
Corporeidade e Educação Integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG	Luiza Lana Gonçalves Silva	2014	Wagner Wey Moreira
Corporeidade e dança: reflexões para o ensino	Roberta Miranda Ferreira	2015	Michele Viviene Carbinatto
Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação escolar	Ana Carolina de Athayde Raymundi Braz	2012	Lucinea Aparecida de Rezende
A percepção da corporeidade sob o olhar dos professores de Educação Física: um estudo em fenomenologia	Paula Emboava Ortiz	2016	Jucimara Silva Rojas
Desvelar o corpo: compreensões sobre corporeidade no contexto escolar	Amanda Martinez Lourido	2017	Luciana Szymanski
(Re) significando o corpo: um estudo sobre as concepções de corporeidades legitimadas pelos professores de educação física e alunos de uma escola pública.	Neide Inês Ghellere De Luca	1999	Elenor Kunz
A corporeidade na Educação Física escolar: na perspectiva do cuidado de si	Luciane Leal De Oliveira	2015	Leonidas Roberto Taschetto
Corporeidade: sentidos atribuídos por estudantes de psicologia	Maria Isabel Saczuk	2020	Denise de Camargo
A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará	Madma Laine Colares Gualberto	2017	Hergos Ritor Fróes de Couto.
A corporeidade e o corpo sujeito, ressignificados na educação básica	José Gilvane Lauer	2015	Paulino Eidt.
Corporeidade e aprendizagem: implicações nas experiências formativas	Liane Fatima Pasinato Ranzan	2017	Roque Strieder
O corpo/corporeidade na educação de tempo integral – ciclo I	Natália Papacidero Magrin	2016	Wagner Wey Moreira
O fenômeno corpo/corporeidade no discurso dos concluintes de cursos de licenciatura em Educação Física no triângulo mineiro	Weisiana Santana De Castro Paiva	2019	Orientador: Wagner Wey Moreira Coorientador: Rafael Guimarães Botelho
Corporeidade e Educação do Campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-Pa	Rosenilma Branco Rodrigues	2018	Hergos Ritor Fróes de Couto.

**Quadro 4** – Dissertações e Teses selecionadas sobre corporeidade no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – 2021 (Continuação).

TESES			
Corpo e Movimento na Educação Infantil: Concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas	Nara Rejane Cruz de Oliveira	2010	Zilma de Morais Ramos de Oliveira
Corporeidade e Cultura Amazônica: Re-flexões a partir do Pássaro Junino do Pará	Pedro Paulo Araujo Maneschy	2001	Wagner Wey Moreira
Motricidade Humana: Aproximações filosóficas sobre a corporeidade	Wilson do Carmo Junior	2005	Silvio Ancizar Sanches Gamboa

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações (2021).

Para saber se as pesquisas atendiam ao interesse que objetiva esse estudo, foram lidos, inicialmente, todos os resumos. Feito isso, realizou-se uma leitura atenta acerca do material. A seguir, discorreu-se acerca de tais pesquisas para delinear, ainda que de forma sintética, como foram sistematizadas por seus autores.

A dissertação de Bezerra (2015) versa sobre um processo de ensino e aprendizagem que perspectiva o corpo. Ao acompanhar as aulas e desvelar a trajetória de vida de uma docente da Universidade Federal do Ceará (UFC), se propôs reconhecer a corporeidade nas experiências vividas pela professora. A pesquisa objetivou a reflexão de um processo de aprendizagem com base na corporeidade, a partir da história de vida da professora doutora Tatiana Passos Zylberberg. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, que explora e descreve as experiências da entrevistada, tecendo reflexões e discussões a respeito da corporeidade.

Barbosa (1996) destaca que o corpo tem sido objeto e alvo de diversos estudos, e seu objetivo na dissertação *Corporeidade: quais são as concepções de corpo presentes no discurso dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Uberlândia* buscou identificar quais as concepções de *corpo* presentes na EF escolar. O autor faz um breve histórico da EF e utiliza a análise de conteúdo de Laurence Bardin para analisar as 27 entrevistas com professores de EF. Os resultados revelam que os indicadores apontaram para quatro categorias em dois grupos distintos: Grupo I - corpo numa perspectiva dual: 1) Corpo como instrumento/expressão da alma, 2) corpo-máquina ou objeto; Grupo II - corpo numa perspectiva unitária: 3) Corpo enquanto unidade, 4) Corpo sensível/inteligível.

Na dissertação de Costa (2018), *Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na educação infantil*, o objetivo foi de compreender e analisar os entendimentos e as práticas pedagógicas de três profissionais da educação infantil,

relativas ao corpo e ao movimento das crianças. Foram utilizadas como ferramentas metodológicas dez sessões de observação e uma entrevista semiestruturada. Os resultados mostram que a educação infantil ainda não conseguiu se constituir como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Foi observado também a ênfase na questão cognitiva e quanto o movimento corporal é desvalorizado na prática pedagógica e tido, em alguns casos, como indisciplina.

A dissertação *Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares-MG*, de Silva (2014) buscou analisar a concepção de corpo de educadores de uma Escola de tempo integral. Para isso, utilizou-se a Técnica de Elaboração de Unidades de Significado numa pesquisa caracterizada por uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritivo, apoiada em pressupostos fenomenológicos para dar base à sua análise e interpretação. Nos resultados foi possível perceber que 56% dos sujeitos entrevistados possuem uma visão do corpo relacionada à parte física numa perspectiva de corpo como objeto. Os sujeitos também entendem que o corpo dos alunos deve ser trabalhado com atividades físicas e atividades extras. Desse modo, a pesquisa mostrou que prevalece o discurso de um corpo fragmentado, caracterizado por uma concepção dualista, pautada no paradigma cartesiano, e a necessidade de estudos que privilegiem a corporeidade na educação integral em tempo integral.

Ferreira (2015), em sua pesquisa, investigou como são as práticas dos professores de dança dos ambientes não formais de ensino da cidade de Uberaba, dentro do que perspectiva a abordagem da corporeidade. A metodologia utilizada caracterizou-se como exploratório-descritivo de abordagem qualitativa e utilizou-se da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado para a elaboração dos dados por meio de entrevista estruturada. Os resultados da pesquisa revelaram que o ensino da dança, segundo os professores, deve estar voltado para: “formação humana; habilidades técnicas; forma de viver; expressão e modalidades” e os significados atribuídos ao corpo na dança são referentes a: “forma de expressão, instrumento de trabalho, corpo e mente, corporeidade e biotipo”. De acordo com a autora, os resultados apontaram que as concepções dos professores sobre o ensino da dança no que tange à corporeidade está associado ao interesse dos professores de alicerçar sua prática em aprendizagens significativas, utilizando-se de experiências sensíveis aliadas às técnicas de expressão do movimento.

Na dissertação *Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação escolar*, Braz (2012) mencionou a necessidade de a escola considerar a corporeidade e a motricidade humanas nos processos de ensino de formação de leitores. Objetivou apresentar os sentidos e os significados da corporeidade e motricidade para a aquisição de leitura. Trata-se de uma pesquisa descritiva que considerou a corporeidade e a motricidade como pilares fundamentais para significar e ressignificar o texto e o leitor.

Paula Ortiz (2016), ao versar sobre *A percepção da corporeidade sob o olhar dos professores de Educação Física: um estudo em fenomenologia*, teve como objetivo principal compreender e analisar a percepção de corporeidade dos professores de EF. Com o público-alvo de 7 professores, e utilizando o método do fenômeno situado, os resultados apontaram que os professores de EF perceberam o corpo como uma forma de se expressar e viver no mundo, existindo diferentes corporeidades, uma vez que cada ser-no-mundo é corporeidade.

A dissertação intitulada *Desvelar o corpo: compreensões sobre a corporeidade no contexto escolar*, realizada em uma escola municipal de ensino fundamental, na periferia da cidade de São Paulo objetivou compreender a corporeidade e seus desdobramentos no contexto escolar. Para isso, Lourido (2017) abordou a pesquisa de forma qualitativa de caráter participativo e interventivo, pautada na abordagem fenomenológica. Os procedimentos utilizados na investigação foram a observação participante e o encontro reflexivo, proposto por Symanski, e a compreensão merleauPontiana sobre a corporeidade. Os resultados mostraram que as educadoras fazem críticas à estrutura educacional brasileira no sentido de manter práticas segmentadas e controladoras acerca do corpo e conhecimento dos alunos.

A pesquisa de Oliveira (2015) investigou as práticas educativas dos professores de EF em uma escola da rede municipal de Canoas/RS e objetivou compreender de que modo os professores de EF planejam e executam suas práticas educativas com o intuito de entender as concepções de corporeidade e de que maneira se poderia compreender a EF na perspectiva do cuidado de si. O estudo teceu reflexões e discutiu a corporeidade no espaço escolar, dentro das aulas de EF. Retratou a cultura como um aspecto que se inscreve nos corpos e se consubstancia no cumprimento e execução do currículo que está estruturado de maneira a traduzir, nas práticas corporais, a complexa relação entre corpo, mídia e cultura nas sociedades contemporâneas. A autora evidenciou o papel do professor como



mediador neste processo de fomento da cultura corporal, debatendo as relações de poder que influenciam a apropriação social do corpo, sua docilização e sua capacidade de resistência, a partir de variáveis como gênero e classe, evidenciando a dimensão política da corporeidade.

Saczuk (2020) investigou os sentidos atribuídos à corporeidade por estudantes de psicologia. Para isso, primeiro fez uma revisão bibliográfica para conhecer como o corpo estava sendo estudado pela psicologia e uma pesquisa de campo com estudantes de psicologia. Na revisão, constatou que a visão de corpo estava pautada numa perspectiva cartesiana. Os estudos relacionados mostraram um grande interesse da psicologia de compreender, de forma mais ampla, o lugar do corpo em seus estudos e práticas. Na pesquisa de campo, a autora fez uma pesquisa-ação, caracterizada por ser de natureza qualitativa, do tipo exploratória. Para isso, realizou oficinas de corpo e arte e também aplicou questionários antes e após as oficinas. As análises evidenciaram que os sentidos atribuídos à corporeidade tinham estreita relação com as experiências vividas nas oficinas. Percebeu-se que, dentro desta proposta, os participantes deram sentido aos seus processos criativos e a imaginação possibilitou a autoconsciência do corpo atrelada às emoções, sendo possível ampliar as percepções para a compreensão de si e do mundo, a fim de refletir, questionar e reivindicar seu lugar político e social.

Na pesquisa *A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará*, Gualberto (2017) abordou a manifestação da corporeidade na educação infantil, e, por meio da observação não participante e da entrevista semiestruturada, buscou analisar as práticas pedagógicas de 8 professoras das redes de ensino pública e privada da cidade de Santarém-Pará. As análises mostraram que as práticas pedagógicas eram realizadas de forma individual e fragmentada e, por meio das atividades reproduzidas, inibiam-se a criatividade e as manifestações corporais. Verificou-se que a maioria das professoras (7) desconheciam a temática corporeidade. Foi constatado, portanto, que apenas uma professora promovia vivências que convergiam com a corporeidade, na relação com os outros seres, com objetos e com o mundo, práticas que possibilitam a criatividade, a sensibilidade, a capacidade de cooperação e o desenvolvimento integral da criança. A autora enfatizou a importância da corporeidade para a promoção de uma educação integral, reflexiva e participativa e mostrou a necessidade de formação continuada para os

profissionais de educação infantil que precisam ressignificar suas práticas pedagógicas vislumbrando a corporeidade como fomentadora do processo de formação integral das crianças.

O estudo de Lauer (2015) foi uma investigação que utilizou a técnica de grupos focais, na qual teceu reflexões a respeito do corpo considerando que deve ser proporcionada experiências significativas que potencializem e respeitem a identidade do aluno, promovendo interações positivas, autonomia, criatividade e criticidade. Além disso, retratou o corpo na educação como meio de aprendizagem, principalmente na iniciação esportiva, sendo o jogo um processo de ensino construtivo que deve conciliar a ludicidade e a educação para o desenvolvimento de competências que visem à construção de valores e atitudes em prol da cidadania e da humanização.

A pesquisa de Ranzan (2017) versou acerca de como a corporeidade esteve presente nos processos de aprendizagem e nas experiências formativas, e objetivou compreender as percepções de professores sobre a corporeidade e a aprendizagem em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental em que atuam. Os resultados da pesquisa mostraram que ainda persiste uma educação pautada no dualismo corpo/mente.

A dissertação de Magrin (2016) objetivou analisar a percepção de *corpo* de professores atuantes no ensino fundamental I, em escolas de Tempo Integral do município de Franca/SP. Sua pesquisa foi realizada utilizando a abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva. Teve 10 professoras do 2º ano do ensino fundamental participantes e utilizou questões geradoras embasadas pela Técnica de Elaboração e Análise de Unidade de Significado. Os resultados mostraram o corpo numa visão utilitarista, fragmentada e vista como partes operantes. A supremacia da mente sobre o corpo estava presente na prática profissional das professoras, as quais atentavam-se apenas ao trato da mente em sala de aula, deixando o corpo sob responsabilidade do profissional da quadra, o professor de EF.

Paiva (2019), em sua pesquisa, dialogou acerca do fenômeno corpo/corporeidade no discurso de alunos concluintes de cursos de licenciatura em EF. Buscou analisar nos relatos: se ainda havia uma concepção cartesiana, dualista de corpo/mente, assim como procurou reconhecer os pontos de convergência e/ou de divergência com a corporeidade nas falas dos discentes.

Na dissertação *Corporeidade e Educação do Campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-Pa,*

Rodrigues (2018) 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. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, fundamentada numa abordagem fenomenológica. Realizou-se vasta revisão bibliográfica e, posteriormente, uma pesquisa de campo. Para as análises, utilizou-se da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005). Participaram deste estudo oito docentes que atuavam na Educação do Campo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por meio das falas das entrevistadas, verificou-se as vivências da corporeidade na prática docente da maioria das professoras e o entendimento de que o corpo é uma totalidade, com múltiplas possibilidades de saberes e interação social, e que, por meio de gestos e movimentos, estabelece-se uma relação de diálogo e respeito. Além disso, Rodrigues (2018) discutiu a respeito do corpo como condição de existência humana, da qual por meio da subjetividade interage-se com outras subjetividades e com o mundo, sendo o corpo dotado de capacidade para o movimento com intencionalidade na direção da transformação e emancipação humana. Ao mesmo tempo, fez um alerta em relação ao comprometimento da Educação na formação do ser humano: ao se reduzir ou se negar a importância do corpo na constituição do conhecimento, ele deixa de fazer o seu papel social, democrático e crítico.

A tese de Oliveira (2010), intitulada *Corpo e Movimento na Educação Infantil: Concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas*, retratou a importância do corpo e do movimento na Educação Infantil e, mesmo com os avanços quanto a essa temática, mencionou as dificuldades dos professores para trabalhar o corpo em sua totalidade. Teve como objetivo investigar a concepção de corpo e movimento que norteiam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil e a relação de tais práticas com as suas vivências/experiências corporais anteriores. O método foi concretizado por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de São Paulo/SP e Jundiaí/SP. Os resultados mostraram o valor significativo que os professores dão às práticas pedagógicas que consideram o movimento. No entanto, relataram que possuem dificuldades por não terem uma compreensão mais ampla sobre isso. Oliveira (2010) chamou atenção para a necessidade de formação profissional com subsídios que reflitam sobre a prática docente, considerando a corporeidade para a totalidade.

A tese de Maneschy (2001), com o título de *Corporeidade e Cultura Amazônica: Re-flexões a partir do Pássaro Junino do Pará*, objetivou indicar as possibilidades de construir um mosaico reflexivo que interpenetre algumas temáticas vinculadas à necessidade e ao desejo de associar e distinguir sentidos relacionais entre corporeidade, cultura e sociedade. A pesquisa trouxe aportes que expressam a busca da interpretação do humano nas suas múltiplas dimensões como ser cultural e mencionou que a EF imersa no contexto sociocultural é capaz de incorporar vivências em conformidade com as especificidades da Amazônia.

A tese intitulada *Motricidade Humana: aproximações filosóficas sobre a corporeidade* abordou o discurso acerca da motricidade humana. O autor mencionou que as práticas corporais ultrapassaram os limites disciplinares do fazer EF, enfatizando o contexto da formação de conceitos sobre a corporeidade. A pesquisa visou a aprofundar a questão da EF dentro de uma visão polissêmica, desenvolvendo a compreensão da EF como atividade cultural cuja referência à corporeidade requer a presença da reflexão filosófica, aproximando a filosofia da EF, sobretudo considerando a contribuição de Merleau-Ponty na compreensão do conteúdo que sustenta a visão da prática na área da EF.

Em suma, os estudos apresentados, de maneira geral, em seus objetivos visaram a analisar o fenômeno corpo/corporeidade sob o viés da percepção de professores, de alunos/estudantes (da educação básica e concluintes de cursos de graduação em Educação Física e Psicologia).

Quanto aos aportes teóricos, as pesquisas se fundamentaram em vários autores, dentre eles: Merleau-Ponty, Le Breton, Foucault, Gonçalves, Moreira, Nóbrega, Santin, Gallo, Descartes e tantos outros, apresentando os princípios e os ideais desses autores, analisados a partir da perspectiva da corporeidade tentando discuti-la dentro de alguns contextos, entre eles: o corpo que se revela como condição aberta e fundamental na relação humana com o mundo; a docência por meio do exemplo de determinada professora ou de colocar em evidência as concepções dos professores sobre corpo/corporeidade; refletir sobre as práticas pedagógicas pelo viés da corporeidade na Educação Infantil, na EF ou ainda em grupo de dança; a educação integral; a educação do campo e tantos outros contextos. Os autores também abordaram a corporeidade na relação da formação humana em contextos educacionais.

A metodologia empregada na maioria dos estudos partiu de uma abordagem que possui raízes na fenomenologia e na abordagem qualitativa, tendo em vista que se trata de estudos empíricos que utilizaram revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Os instrumentos utilizados pelos autores das dissertações e teses mencionaram a entrevista, mais especificamente a entrevista semiestruturada, a observação, encontro reflexivo e pesquisa – ação. Já para as análises, foram empregadas a descrição das observações, a Técnica do fenômeno situado e a Técnica de Análise e Elaboração de Unidade de Significado.

Os resultados revelaram vertentes que se pautam em uma concepção cartesiana de corpo e mente, que reconhece o corpo em partes, fragmentado e utilitarista e outras que vislumbram a corporeidade a partir de uma concepção de corpo para uma totalidade, que reconhece o sujeito de maneira integral, exaltando suas experiências e vivências. Salienta-se que as pesquisas teceram críticas à vertente que considera o corpo de maneira dicotômica e na perspectiva somente biológica, de saúde e estética, e apresentaram a corporeidade como atitude que possibilita a formação que é capaz de contribuir com o sujeito para a integralidade da condição humana.

Ao tomar as teses e dissertações como referência para buscar a compreensão do objeto de pesquisa nesse estudo, especificamente, a corporeidade na prática pedagógica, entende-se que a educação embasada na corporeidade envolve o corpo por inteiro na busca de conhecimento a partir de um corpo sensível, que interage e se comunica, de modo que se perceba em sua relação com o outro e com o mundo por meio de experiências e vivências, uma esfera que induza a autonomia e a criticidade, pressupondo reflexão crítica. Desta maneira, a prática pedagógica ao ser balizada pela corporeidade, busca a formação humana em sua totalidade e plenitude, partindo de pressupostos pedagógicos que consideram o movimento intencional e a promoção das interações que valorizam a imaginação e a criatividade.

A partir das considerações decorrentes do estado do conhecimento a respeito da importância da corporeidade nas práticas pedagógicas, a próxima seção discorrerá sobre esta questão relacionada a EF escolar, enfatizando a discussão da influência da trajetória histórica desse componente curricular sobre o corpo, apontando reflexões acerca da corporeidade, educação e educação no campo.

### 3 A CORPOREIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Desvendar os olhos para olhar atentamente o fenômeno corporeidade é adentrar o domínio do impreciso, do complexo, das imperfeições e da desordem do mundo real, razão pela qual este texto não pretende iluminar o visível, mas apenas e tão somente exercitar o invisível, ou melhor, revelar as possibilidades do sensível, que normalmente está no outro lado do corpo.*

**(MOREIRA, 1995, p. 17)**

A Educação Física (EF) como componente curricular historicamente construído, assume práticas corporais de preparação do corpo para exercer alguma atividade funcional e/ou voltada para a promoção da saúde. No entanto, a EF escolar numa perspectiva pedagógica objetiva a formação plena do indivíduo e isso implica ações reflexivas, dinâmicas, participativas e críticas.

Segundo Santin (1987, p. 32), “a Educação Física não é uma atividade nova, ao contrário, é uma prática milenar, portanto, portadora de uma forte carga cultural, sob todos os pontos de vistas”. Nesse sentido, cabe discutir os discursos que legitimaram a EF como componente curricular na educação básica, compreendendo-se como educação e não somente educação do “físico”, a que se vincula uma ideia dualista cuja a compreensão é a de separação do ser humano em duas partes: corpo e mente. No entanto, a EF, como educação, não se limita a utilizar o corpo como objeto ou instrumento, mas possui um caráter pedagógico, que, além das práticas corporais, envolve as diversas experiências e manifestações da cultura corporal. Nesse sentido, numa perspectiva crítica aos ideais racionais, busca-se discutir a EF na abordagem da corporeidade, a fim de que se possa considerar o corpo em sua totalidade.

Nesses termos, esta seção a seguir apresenta os aportes sobre a EF, a questão da identidade da área como influência na prática pedagógica, a relação da corporeidade com a EF escolar e o diálogo com a educação no campo.

#### 3.1 A Corporeidade e a Educação Física

Historicamente, a EF foi vista como instrumento de aprimoramento físico voltado para o mercado de trabalho tendo como principal objetivo cuidar do corpo.

Pautava-se em conhecimentos provenientes de outras áreas científicas, especialmente da biologia, fisiologia e anatomia. Era exclusivamente prática, baseada numa pedagogia tecnicista, calcada em normas, regras e valores próprios da instituição militar (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A influência das ideias racionalistas que contemplam a valorização da mente visa a uma educação cognitiva; e a EF escolar ocupa a função de fabricar corpos exercitados para efetuarem o papel de utensílio e de preparação para o trabalho operacional. Essa dificuldade de compreender a identidade da EF, captar as suas dimensões está direcionada ao valor funcional e instrumental fundado em uma perspectiva dualista (SANTIN, 1987).

No panorama atual, a EF é concebida como cultura corporal que expressa um sentido/significado no qual se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Considera-se que essa perspectiva da EF embora valorize o corpo em seus aspectos motores, cognitivos e socioafetivos, ainda se desenvolve por meio de práticas pedagógicas sob a influência de tendências e abordagens tecnicistas, higienistas e eugênicas. Tais tendências doutrinavam o corpo para uma intenção ideológica e/ou utilitarista.

Na concepção higienista, a preocupação principal era com os hábitos de higiene e de saúde, pois a elite utilizava a EF como meio de fiscalização para promover a assepsia das classes mais baixas e exercícios físicos para manter a saúde. A abordagem tecnicista considerava os alunos de forma homogênea, renunciava os aspectos educacionais da prática e institucionalizava os corpos. Essas tendências não incorporam o indivíduo na sua integralidade, como um todo. No entanto, as abordagens críticas (Construtivista, Abordagem de ensino aberto, Sistêmica Crítico-emancipatória Plural e Crítico-Superadora), em oposição a esses movimentos tecnicistas, biologistas e eugênicos, concebem as práticas corporais para a valorização da formação humana.

Esclarece-se que a EF é uma área científica que trabalha com o corpo e, durante muito tempo, enfatizou-se a valorização da formação acadêmica na perspectiva de um corpo biológico (DAÓLIO, 1995). Essa herança cultural, com ênfase em práticas esportivas, treinamentos físicos, práticas higienistas, eugênicas, exercícios físicos de repetição, influenciou o ensino da EF na escola com objetivos de

desenvolvimento físico do corpo e, conseqüentemente, interferiu e interfere na atuação do professor em sua prática pedagógica.

Além da trajetória histórica e herança cultural voltada para uma visão cartesiana do corpo, possivelmente outro fator que influenciou a prática pedagógica do professor, e que se faz presente na atualidade, refere-se à questão da identificação da área da EF, com procedência híbrida que transita entre educação e saúde. Essa complexidade de compreensão colabora para uma interpretação enviesada da EF para uma perspectiva que induz a superação de uma em relação a outra. Porém, a EF não separa a educação da saúde, nem a saúde da educação. Logo, a “[...] Educação Física é educação e saúde, ao mesmo tempo, sem divisão, sem confusão. É também esporte na medida em que não visualize o esporte como um fim em si mesmo, mas subordinado a objetivos educacionais específicos” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 36).

A vinculação da Educação Física com a saúde sustentou-se inicialmente, no entendimento de que atividade física era fundamental para o funcionamento normal do corpo humano, combatendo diferentes males provindos da falta de movimento conseqüente do fenômeno moderno do sedentarismo (BRACHT, 2019, p. 126-127).

Essa associação da Educação Física com a saúde foi questionada a partir do crescimento do fenômeno esportivo na área. Seu discurso legitimador como esporte se evidenciou principalmente nas décadas de 60, 70 e 80, por conta do papel político dos Jogos Olímpicos durante a Guerra Fria. O ensino do esporte nas aulas de EF baseava-se em técnicas esportivas que partiam de processos sistemáticos que iam do mais simples para o mais complexo, em partes, até chegar ao movimento todo. A partir da década de 80, com o conceito de cultura corporal e a propagação das teorias críticas da educação, o esporte passa a ter um significado pedagógico no sentido de ser praticado não mais visando ao rendimento, o atleta, e sim o cidadão comum nas aulas de EF (BRACHT, 2019).

A herança herdada da EF delegou um lugar marginal ao corpo: a práticas que o moldam e não permitem exprimir a espontaneidade, silenciando-o. Segundo Gonçalves (2012, p. 136),

revela-se, na prática escolar, em atividades físicas que se caracterizam principalmente pela execução de movimentos mecânicos, destituídos de sentido para o aluno e, em geral, transmitidos por comando pelo professor, cabendo ao aluno obedecer e imitar. A avaliação se dá somente por meio de



critérios de rendimento e produtividade, privilegiando os alunos com maior capacidade desportiva.

Essa constatação endossa uma concepção de corpo-objeto no ambiente escolar, mais especificamente, uma reflexão do modo de como a prática pedagógica de EF é realizada nas escolas.

Segundo Nista-Piccolo *et al.* (2019), a corporeidade como perspectiva para a educação que contempla o ser em sua totalidade ainda não é usual nem consensual no contexto escolar. Em meio a contemporaneidade, ainda se vincula o corpo às práticas educativas numa visão dualista, cartesiana e mecanicista. Deste modo, é necessário conceber a EF com fundamento nas perspectivas humanistas da educação, pois é o que a alicerça como um todo, de forma global, tratando o ser humano como unidade, já que toda educação é educação do indivíduo e não apenas de uma parte dele (SANTIN, 1987). Sob essa ótica, a EF não engloba somente exercícios físicos, mas práticas humanas, as vivências do corpo integralmente, o ser humano como uno.

Para Rodrigues (2018, p. 46), “essa visão de sujeito em sua totalidade é fundamental quando se discute a formação educacional, a fim de trazer novos significados para a prática docente e a formação dos alunos”. Para que isso se concretize, a EF deve buscar uma identificação que permeie e se relacione com a corporeidade e essa identificação está atrelada à sua realidade. Segundo Santin (1987, p.36),

a realidade da Educação Física é a realidade humana, pois o homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. Maurice Merleau Ponty descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavra e linguagem. O homem instaura sua presença, ou define sua fenomenologia, como corporeidade. A presença é marcada pela postura. O animal tem seu movimento. A estátua tem sua posição. O homem não é nem uma e nem outra coisa. O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui, justamente neste espaço, está a Educação Física. Ela tem que ser gesto, o gesto que se faz, que fala. Não o exercício ou o movimento mecânico, vazio e ritualístico.

Contudo, a EF não pode exercer o papel de vislumbrar o ser humano como objeto mecânico, desprovido de gesto e intencionalidade, nem se quer deve estar condicionada ao adestramento e à docilização<sup>7</sup> de corpos.

A corporeidade sustenta o caráter do movimento com originalidade, ímpar em sua manifestação, desvinculando a ideia da repetição de movimento como reprodutor de ações de corpo mecanizado, mas como ação cultural e histórica de um corpo que comunga sua relação com o mundo, com o outro e consigo (COUTO, 2008, p. 43).

É importante ressaltar que a corporeidade é uma abordagem que não é específica da EF ou da Arte, nem é determinada por uma única e exclusiva área da ciência. “Trata-se de uma reflexão mais ampla sobre a educação” (NÓBREGA, 2010, p. 115). Sua essência se dá na pluralidade, na existencialidade, na construção social e cultural, na complexidade paradoxal do corpo, na linguagem corporal e em todos os momentos em que se faça sentido para o ser humano. Ainda que seja uma abordagem que não está presa a um componente curricular, a corporeidade está intimamente relacionada à EF, uma vez que supõe movimento e não há EF sem movimento, pois

a experimentação das técnicas corporais procura aprofundar a relação do ser-no-mundo, compreender a espacialidade do corpo, a tonicidade, a linguagem do gesto, do silêncio e da voz. As experiências do contato humano, dos gestos construídos em diferentes culturas amplificam o olhar como campo da experiência sensível e da imputação de sentidos (NÓBREGA, 2010, p. 115).

A EF desenvolve potencialidades humanas e estabelece relações sociais, pois “a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é **educação de corpo inteiro**, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço” (FREIRE, 2009, p. 77, grifo do autor). Portanto,

a educação física, assim concebida, revela toda a sua tradição cultural, carrega todos os signos tatuados em sua trajetória histórica, estando, portanto, com seu corpo atravessado por marcas, por estigmas que deverão ser removidos na transcendência epistemológica de novos olhares-conhecimentos (MOREIRA, 1995, p. 31).

Logo, a corporeidade não se distancia da EF nesse sentido, pois a corporeidade, enquanto perspectiva teórica que se fundamenta no entendimento de

---

<sup>7</sup> A docilização é um termo empregado por Michael Foucault para dirigir-se ao corpo que é manipulável e educado pela e para a disciplinarização. Segundo o autor: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1991, p. 134).

ser humano como corpo que sente, pensa e age com intencionalidade no mundo, assume também o significado de corpo ativo. Assim, é necessário que o corpo no processo educativo seja atuante, consciente, reflexivo e crítico de sua forma de ver e perceber o que está envolto, pois é nas experiências e vivências que vai se constituindo como ser no mundo.

### 3.1.1 Educação: reflexões para o século XXI

Refletir sobre o cenário da educação neste século sugere pensar em alguns questionamentos, tais como: como deve ser/atuar o professor do século XXI? Qual (is) qualidade (s) deve ter? Que perspectivas para a educação estão sendo esperadas para essa “nova” realidade? Eis algumas reflexões para a educação deste período.

Morin (2011) reflete sobre as perspectivas para o século XXI e considera que a educação deve ser uma apreensão crítica da realidade. Assim, a educação do futuro deve primar pela condição humana e pelo conhecimento integrado, não subdividido em partes. O autor menciona que são sete saberes necessários à educação do futuro, a saber:

- O primeiro trata do conhecimento do conhecimento, um saber necessário preparatório para reconhecer as cegueiras do conhecimento dados pela transmissão e sem qualquer preocupação em fazer conhecer o que é conhecer e que podem levar ao erro e à ilusão.
- O segundo saber conforma para o ensino do conhecimento de forma integral, sem compreendê-lo em partes. O conhecimento deve ser aprendido no seu contexto, complexidade e conjunto, de maneira que possibilite relações entre as partes e o todo, para que a partir do global se reflitam os conhecimentos parciais e locais.
- O terceiro retrata que a condição humana deveria ser a centralidade do ensino, de tal modo que é necessário compreender o que significa ser humano afim de que se possa reconhecer a unidade e a complexidade humana.
- O quarto saber necessário a educação do futuro considera ensinar a identidade terrena com base na historicidade da era planetária na relação todo-partes, multidimensionalidade e complexidade, ponderando a unidade/diversidade da condição humana para a identidade e a consciência terrena, como retrata Morin (2011,

p. 66), “é necessário aprender ‘estar aqui’ no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, comunicar, a comungar; [...]”.

- O quinto saber versa sobre a necessidade de enfrentar as incertezas, de se preparar para o inesperado e enfrentá-lo.

- O sexto prima pelo ensino da compreensão. É a missão da educação, o ensino da compreensão como meio e fim da comunicação para o combate e superação da incompreensão.

- E, finalmente, o sétimo saber necessário à educação do futuro, refere-se ao ensino com propósito na ética do gênero humano. O ensino não deve embasar-se de lições de moral, mas da consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo-sociedade-espécie.

Os sete saberes necessários à educação, apontados por Morin (2011) fazem menção ao ensino centrado na condição humana, que compreenda e reconheça a sua humanidade, situando o indivíduo no universo, integrando não só a multidimensionalidade e a complexidade humana, mas também o contexto conectado com todas as áreas e ciências do saber.

Desse modo, as práticas pedagógicas carecem de uma construção, tecida a cada circunstância da vida e é necessário que se concretizem nos processos sociais, de modo que, “as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula” (FRANCO, 2012, p. 162).

Esta autora ressalta que a prática não pode ser realizada de forma linear, que esta deve ser dinâmica e se realiza na interação de sujeitos e na intencionalidade posta na sua própria prática, pois entende que a educação é uma ação social humana na relação dialética entre homem, mundo, história e circunstância, perspectivando na atuação docente a possibilidade de criar novos sentidos (FRANCO, 2005).

Isso nos permite interpretar que a prática pedagógica é uma incursão coletiva e que o professor do século XXI deverá ser aquele que tenha uma ação reflexiva. A prática pedagógica para a educação do futuro rege a compreensão da complexidade da docência e exige responsabilidade social que concerne à avaliação crítica para a atuação docente. Ao conceber os alunos nas múltiplas interfaces, o professor desenvolve um senso crítico que promove uma prática significativa e reflexiva da ação que realiza.

Conforme Freire (2011), o papel do professor não é somente voltado à transmissão de conhecimento, mas de criar possibilidades de descobertas, curiosidades, indagações, isto, segundo ele, é ensinar. Esta ação exige do docente um permanente processo de reflexão acerca de sua prática. Portanto,

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

Todo o esforço educativo, de acordo com Gonçalves (2012) deve estar embasado na práxis<sup>8</sup>, através da qual o sujeito possa construir sua história social, constituindo-se com autonomia e com liberdade em prol de um mundo mais humano. A práxis, para a autora, tem sentido de humanização e diz respeito à unidade humano-social que envolve o ser em sua totalidade. Assim, da mesma maneira que o ser humano interfere na transformação da realidade, transforma a si mesmo. A práxis assume o sentido de manifestação do homem em seu sentido existencial, de modo que intervenha como um ser ativo, intencional que age e promove uma consciência crítica sobre a realidade educativa e sua complexidade.

O ensino que promove uma educação de corpo inteiro e que se relacione com o mundo explicita a corporeidade, pois “o corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível através de sua integração na estrutura social” (MOREIRA, 2012, p. 38). Neste processo, de integração do ser humano, a educação revela-se estar presente, uma vez que ela

abrange um conjunto de normas, preceitos e valores que podem variar de acordo com o contexto, com o conhecimento e o comportamento da sociedade, envolvendo diretamente a família, o ambiente social e a tradição da sociedade na qual está inserido. Por essas razões, a educação é um processo contínuo, ela vai se formando através das experiências vividas que assimilamos e acumulamos durante uma existência, que influenciam, diretamente, em seu relacionamento com outras pessoas (SANTOS, 2019, p. 110-111).

Neste raciocínio, Moreira *et al* (2006) destacam que a educação é uma experiência profundamente humana endossada pela aprendizagem da cultura, em

---

<sup>8</sup> A práxis, de acordo com Gonçalves (2012) em um sentido amplo que abrange todas as manifestações do homem em seu sentido existencial – um homem como um ser ativo que age em seu mundo.

que o corpo só pode ser entendido e compreendido a partir da sua integração no mundo.

A educação deve considerar a relevância do contexto social para a formação do sujeito, e a atuação docente pressupõe o desenvolvimento de diversos e múltiplos conhecimentos, a fim de possibilitar ao aluno enfrentar e resolver os problemas que surgem nas distintas situações da vida.

Nesses termos, “a Educação Física como educação, como uma prática que pretende agir sobre o homem transformando-o, só tem sentido se for compreendida como um momento da totalidade concreta” (GONÇALVES, 2012, p. 86). Para o professor de EF ter uma atuação profissional que corrobore para a formação humana, é necessário que valorize o indivíduo em todas as suas dimensões.

Com isso, é fundamental que o professor tenha uma reflexão crítica de sua prática e que esta seja intencional tendo sentido para a formação do aluno, considerando suas necessidades, instigando-o a uma aprendizagem significativa, a fim de que se concretizem as expectativas educacionais (FRANCO, 2016).

Betti e Gomes-da-Silva (2018) mencionam que o professor tem o encargo de provocar conhecimento e despertar o interesse do aprendente<sup>9</sup> e este possui o ensejo de buscar o conhecimento seja pela curiosidade, necessidade e/ou desejo de saber, de tal modo que os dois possuem a responsabilidade social de ser partícipe do processo educativo. No âmbito da EF, a aula, não se resume “pelo interesse-planejamento do professor, nem pelo interesse-ação dos aprendentes, mas por ambos, em interação com o contexto físico e social em que a aula se realiza” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 122).

### 3.1. 2 A relação da corporeidade com a Educação Física escolar

Moreira (2006) ressalta a importância da efetivação da corporeidade aprendente, como perspectiva a ser ensinada e vivida. Considerando que essa abordagem envolve a existência humana, compreende o indivíduo como uno e visa à sua totalidade. Assim, entende-se que:

---

<sup>9</sup> Betti e Gomes-da-Silva utilizam o termo *aprendente* e não *aluno* com base em Asmann (1998, p. 129) para referir-se ao fato de que *aprendente* é o “agente cognitivo que se encontra em processo ativo de estar aprendendo”.

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

Rodrigues e Couto (2017) ressaltam o corpo como meio para a constituição do conhecimento; negá-lo seria limitar as vivências corporais e expressivas do ser humano, assim como o empobrece de conhecimento.

A aprendizagem pautada numa compreensão de corpo como expressão de sua corporeidade, pode embasar práticas pedagógicas em propostas que levam o aluno a perceber seu próprio corpo e o corpo do outro, além de vivenciar suas múltiplas possibilidades de expressão. A partir dessa premissa, entende-se que considerar o ser humano em sua corporeidade é dar oportunidade ao desenvolvimento das dimensões da sensibilidade do homem como um ser no mundo (NISTA-PICCOLO *et al*, 2019, p. 379).

Desenvolver o ser humano em sua plenitude exige que a prática pedagógica supere as dualidades e a mecanização do movimento. Nesse sentido, as práticas do professor de EF devem estar embasadas na condição existencial do ser humano, de forma que se possa favorecer um novo sentido para as práticas educativas.

[...] o professor de Educação Física, ao orientar as ações motoras dos alunos, deverá levá-los a vivenciar autênticas experiências corporais, em que o aluno forme seus próprios significados de movimento, quer dizer, que ele envolva seus movimentos com sua subjetividade, que eles se tornem seus e brotem de sua interioridade (GONÇALVES, 2012, p. 77).

Mais do que uma coisa a ser aprendida, a corporeidade deve ser um meio que signifique e possibilite a imaginação e a criatividade (SANTIN, 1993). Desse modo, se a EF, ao se posicionar de forma dinâmica, se afirmando e conotando valor significativo e intencionalidade ao movimento humano, fundamentada em pressupostos pedagógicos, torna-se prática pedagógica agregando sentido às relações e interações sociais, estimulando o aluno a ser corpo ativo e a manifestar a sua corporeidade, uma vez que

o movimento humano é mais do que o resultado da atuação de forças fisiológicas ou biomecânicas, ou de um processo de aprendizagem motora. O acento principal está no termo "humano": é o homem como um todo que se movimenta, o homem como um ser que pensa, sente e age existindo em um mundo com o qual interage dialeticamente (GONÇALVES, 2012, p. 141).

Santin (1993) retrata que a compreensão do corpo não se perfaz pela interpretação do olhar científico da biologia, que considera apenas os fatores biológicos, entre eles os músculos, as articulações, consumos aeróbicos, batimentos cardíacos, pressões articulares, ainda que não se despreze esses elementos. No entanto, essas características podem ser encontradas em outros seres vivos. Santin revela que a corporeidade humana precisa ser transcendente e não presa à satisfação das necessidades primárias, as quais fazem parte da esfera animal. Para o autor, “a corporeidade deve alcançar, portanto, a plenitude de seu desenvolvimento no estado estético, livre do mais alto grau de qualquer coerção, apenas na fruição da perfeição estética” (SANTIN, 1993, p. 68).

A intencionalidade dada ao movimento reflete na finalidade da aula de tal forma que multiplica e expande o conhecimento, acrescenta qualidade ao movimento e comunicação com o meio. Para Betti e Gomes-da-Silva (2018) a finalidade da aula de EF se estrutura em sentir/ perceber; conhecer/comunicar; e amar/ integrar/transbordar, para o que é necessário que se tenha uma percepção-motora à circunstância que resulte em conhecimento, envolvimento e comunicação com o mundo e a fazer relação com as experiências vividas de forma criativa e integrada consigo mesmo. Assim,

para repensar e desenvolver a corporeidade é fundamental aprender a realidade corporal humana. [...] A corporeidade humana deve ir além, precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético etc. [...] é aqui e assim que ela se manifesta e se expressa. São esses os sinais e os elementos que precisam ser desenvolvidos, isto é, cultivados e, portanto, orientados, estimulados, fortalecidos. Poderíamos dizer, talvez, educados, e ao mesmo tempo cultuados, isto é, mantidos livres, espontâneos, criativos, como obra de arte, como os valores estéticos (SANTIN, 1993, p. 67-68).

Para esse fim, os movimentos precisam ser criativos e, por ter originalidade e personalidade, não é apenas treinamento físico, mas educação. Tem-se, assim, na EF, educação humana (SANTIN, 1987), visto que “a dimensão de uma educação para a existência humana, via corporeidade, requer ver-se a si próprio para melhor ver fora de si, pois aqui está a linha de ruptura possível entre o pensamento mutilado/mutilador e o pensamento complexo” (MOREIRA, 2006, p. 142).

De tal modo que, mais do que compreender a epistemologia da corporeidade e suas contribuições para a compreensão do ser humano e sua condição existencial, requer uma ação do ser humano de percepção interna de si



mesmo e externa na relação com o mundo, fazendo uma reflexão da complexidade da existência humana, já que “o conhecimento complexo exige que nos situemos na situação, compreendamos na compreensão e nos conheçamos ao conhecermos” (MOREIRA, 2006, p. 142). Dessa maneira, “a educação da corporeidade aprendente [...] exige a complexidade do pensar, em que uno e múltiplo, certo e incerto, lógico e contraditório estão em íntima relação, sempre incluindo o observador na observação realizada” (MOREIRA, 2006, p. 143).

Percebe-se o papel da escola para permear e incitar práticas educativas que elevem os alunos a pensar, a conhecer, a incorporar, a interpretar, a sentir, ouvir, agir, enfim, a refletir-se como presença no mundo e estar aberto a ele com toda a complexidade que se exige dele, como sendo paradoxal, instituído de valores, historicidade e cultura.

Entende-se a escola como ambiente propício para uma corporeidade aprendente que, ao conceber o corpo como meio de comunicação e expressão criativa, revela-se como espaço privilegiado para a abordagem da corporeidade. Para esse fim, demandam-se ao professor práticas que provoquem não uma receita com respostas prontas, mas desafios, descobertas, motivações, criatividade e perspectivas.

Todo e qualquer professor, além de situar com exatidão as reais necessidades dos educandos, deverá instigar seus alunos à descoberta, ao novo, para que eles improvisem e sejam despertados para o ato criador. O processo de aprender pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar, de maneira que o conceito de aprendizagem se apresenta, então, atrelado à vivência geral do indivíduo. Nesse sentido, percebe-se que a realidade escolar não é a única instância educativa. No entanto, deve-se estar ciente de que não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem um papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência, a escola deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a corporeidade de seres vivos concretos é a sua referência básica (SANTOS, 2019, p. 117).

Moreira (1995, p. 28) faz um alerta aos educadores da EF, para que estes, em sua ação profissional, atenham-se ao fenômeno da corporeidade, visto que, segundo suas proposições, “ninguém escapa à ação educativa” e “a educação processa-se no corpo todo e não apenas na cabeça dos alunos”.

Com esta mesma concepção, Nista-Piccolo *et al* (2019) ressaltam afirmativas que apontam para a educação pela sensibilidade como uma forma de aprendizagem, que, por via da corporeidade, enseja que as práticas pedagógicas

potencializem e respeitem as capacidades de cada aluno, suas particularidades e pluralidades e possibilitem a manifestação do conhecimento do aluno. Tais práticas, devem ser tratadas de forma contextualizada e não fragmentada, para que o educando possa compreender a sua corporeidade nas experiências vividas em conexão com a realidade em que vive, atribuindo significado ao que aprende, como maneira de se apropriar do conhecimento para criar e recriar o mundo.

Para isso, será necessário que professor de EF abandone atividades utilitárias, fragmentárias, mecanicistas, de controle e disciplinarização do movimento. A corporeidade aprendente deve reconhecer, segundo Moreira (2006), que o desenvolvimento humano está atrelado ao desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais.

Assim, as práticas docentes precisam privilegiar estratégias de ensino diversificadas, sem modelos rígidos, visando a encontrar rotas acessíveis à aprendizagem dos alunos. Ao criar ambientes pedagógicos que respeitam os valores sociais e pessoais, o professor permite que os conteúdos sejam efetivamente aprendidos e não apenas momentaneamente (NISTA-PICCOLO *et al*, 2019, p. 380).

A relação professor-aluno dinamiza e dá sentido ao processo educativo. No entanto, ela pode ser prazerosa como também conflituosa, dependendo de como foi construída ao longo das aulas. Tal relação deve estar embasada em confiança, afetividade e respeito. Todavia, se o educador tolhe a liberdade do educando em sua expressão criadora em prol da memorização mecânica, desrespeita a curiosidade do aluno e transgride os princípios éticos da existência (FREIRE, 2011). A corporeidade, portanto, deve ser ensinada no sentido de permitir que o aluno se manifeste, que faça parte da prática pedagógica, assim como o professor, que também seja protagonista do conhecimento, que se arrisque, observe, analise e reflita acerca de sua aprendizagem.

A corporeidade vem afirmando perspectivas que versam sobre a integralidade do ser humano, no sentido de um ser de intencionalidades, com capacidade de reflexão, criticidade e criatividade. É uma abordagem teórica que norteia o conhecimento e que deve ser estimulada na prática pedagógica dos professores de EF na escola.

### 3.2 A Educação do Campo e a Educação Física escolar: um diálogo necessário<sup>10</sup>.

O conceito de educação do campo é recente e surgiu para favorecer os diversos sujeitos sociais do campo. Caldart (2009) entende que os princípios da Educação do Campo emergem de uma crítica à realidade da educação brasileira, principalmente a realizada para o povo brasileiro camponês.

Essa crítica revelada mostra o descaso com a educação do campo, refletida na forma de como a educação do e no campo era tratada pelo governo e também mostra a luta e aspiração aos direitos. Entretanto, não se configura como uma proposta de educação, mas uma crítica projetiva de transformações, uma luta por uma vida digna, por igualdade e por uma concepção de educação e de campo (CALDART, 2009).

A definição de Educação “do” campo refere-se à valorização da educação no cenário da identidade e cultura camponesa, em contextos e pluralidades que vão além da inserção de uma escola na zona rural.

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (CALDART, 2009, p. 41).

Algumas discussões relacionadas à Educação no/do campo e educação rural referem-se a estigma de conceitos, sendo que a educação rural se dissemina para atender aos interesses do capital e não das pessoas que vivem e trabalham no campo.

A educação rural se intensifica no agronegócio e objetiva fazer treinamentos com a finalidade de preparar para o mercado de trabalho. Além disso, possui uma visão estigmatizada do homem do campo, já que desconsidera os conhecimentos adquiridos que são repassados de geração em geração.

A luta por políticas sociais que atendam os sujeitos do campo se intensifica e a Educação do Campo nasce das ações sociais por meio do Movimento de

---

<sup>10</sup> Embora a Educação no/do Campo não seja o eixo balizador nessa pesquisa, que tem como enfoque a corporeidade, considera-se importante fazer algumas reflexões a respeito, ressaltando que o objeto de estudo volta-se para a Educação Física em escolas do planalto.

Educação do Campo, que ocorreu a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I Enerà.

Deste modo, a legislação retrata que a educação do campo merece um entendimento com características e aspectos culturais diferentes. O decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre as políticas de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o qual se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e seus princípios regem o respeito à diversidade do campo; projetos político-pedagógicos específicos; formação de profissionais para as escolas do campo; a identidade da escola do campo com conteúdo curricular e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo; e controle social da qualidade da educação escolar, com a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010a).

As escolas do campo possuem atributos que diferem de outros locais de ensino. Embora existam diretrizes que regem a educação do país, de certa forma com caráter homogêneo, a Educação do Campo considera realidades distintas, uma vez que os sujeitos da Educação do Campo (lavradores, pescadores, indígenas, quilombolas, sem-terra etc.) são sujeitos históricos e sociais que possuem demandas e diversidade que se divergem das populações urbanas.

As práticas de educação dos povos do campo constituem-se por toda ação educativa que integra espaços de floresta, minas, pecuária e agricultura, baseando-se nas peculiaridades da região, bem como nos conhecimentos, valores, habilidades, modos de se relacionar com a terra, de ser e produzir dessas populações (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2005).

Dessa forma, é preciso pensar a educação e a escola do campo nas próprias singularidades e especificidades, como as “dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos” (CALDART, 2008, p. 73), uma vez que não se deve reduzir ou simplificar as características inerentes à vivência do campo, sendo esses contextos constituídos de diversidade econômica, social, cultural, multiplicidade de geração etc. (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2005).

Neste sentido, os autores defendem a necessidade de a educação estar voltada para a diversidade e especificidade, nas quais sejam consideradas as singularidades da educação do campo, pois direcionar os conteúdos escolares para as experiências da realidade nesses espaços torna a construção do saber mais

propícia ao fortalecimento social e cultural dos sujeitos, podendo garantir não só a formação, mas a qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no campo. Por outro lado, não somente o contexto social e a realidade devem ser exclusivamente alocados em prol do que é específico, do que é local, mas, também, o conhecimento que lhe é exterior, para o universal.

Daí a importância do universal. Não o contemplar seria adotar uma posição reducionista, uma vez que pensar a educação somente pelo viés do específico é desconsiderar a conexão existente entre o ser humano e os contextos mais amplos da sociedade, os quais interferem na constituição do indivíduo e dos espaços sociais a que pertence. Assim, “o que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias” (CALDART, 2008, p. 74).

Essas particularidades que caracterizam a educação do campo têm estreita relação com a formação do professor que irá atuar nesses locais. Logo, em relação à prática educativa do professor, esta “deve estar voltada ao sentido do trabalho docente enquanto ação intencional, consciente, significativa e objetiva para a formação do ser humano” (GUALBERTO, 2017, p. 46).

No que se refere à prática do professor de EF, nos espaços de educação do campo constata-se que os currículos e as práticas direcionam para uma utilização do “exercício físico ou do esporte como objetos de ensino” (ETO; NEIRA, 2014, p. 9), resultando em uma subjugação cultural de práticas corporais da população do campo, disseminando os modelos e significados pertencentes aos grupos hegemônicos. Entretanto, os autores ressaltam que a EF no campo deve orientar as práticas para a promoção de reflexões pelos estudantes sobre as experiências próprias dos espaços do campo, visando à análise e fortalecimento das práticas corporais já existentes.

Desse modo, a prática pedagógica da EF na escola não é só de promover práticas corporais para uma finalidade física, mas formar sujeitos críticos e reflexivos de sua realidade, pautada numa intencionalidade educativa. Nessa perspectiva, a corporeidade que está na relação dos sujeitos com o mundo, com os outros sujeitos e consigo também contribui para aquilo que a educação do campo visiona, de ter consciência enquanto ser social e da realização de práticas concretas em busca da emancipação humana.

Sobre o trabalho docente, salienta-se que “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1999, p. 67). Para o autor, existe uma necessidade maior de repensar os programas de formação de professores na perspectiva das dimensões pessoais e culturais do que dos aspectos técnicos da profissão.

Com efeito, cabe ressaltar que, “o curso de formação capacita os professores para começar a ensinar, mas não é capaz de abranger a totalidade da prática pedagógica nem de prever todos os possíveis eventos que os professores vivenciarão” (XIMENES; TANCREDI, 2006, p. 15).

Logo, é evidente que o papel que o professor exercerá na própria atuação tem a ver com a formação acadêmica e as experiências vividas. Deste modo, na Educação do Campo, a prática pedagógica deve privilegiar espaços para a construção de diálogos e vivências que abarquem as particularidades culturais e sociais desse contexto, para que os indivíduos que vivem no e do campo tenham uma educação escolar a partir desta realidade, mas que não se resume apenas a ela. Tais vivências precisam transcender e emancipar as particularidades do campo e, logo, conseguir desenvolver formas de fortalecer e melhorar suas vidas.

Com isso, ressalta-se a importância de tal prática se concretizar em ações educativas que dependam de aspectos, como o processo de formação profissional, influências internas e externas ao ambiente educacional e também da visão de ser humano e mundo que norteiam o professor. Da mesma forma, essa ação precisa considerar fatores singulares e específicos do local de atuação, como na educação do e no campo.

Após discutir as questões que envolvem a EF escolar abarcando reflexões acerca do corpo, corporeidade, educação e Educação do Campo, a próxima seção abordará a metodologia, salientando a caracterização da pesquisa, o local, o público alvo, os instrumentos e a técnica de análise.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

*Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.*

**(FREIRE, 1987, p. 58)**

A pesquisa não é reduzida a um conjunto de técnicas, mas se constitui na sua fundamentação epistemológica. Nesse sentido, entende-se que a ciência emerge da curiosidade e, para compreender o objeto a ser investigado, é necessário construir um caminho por meio do método e se ancora no que fundamentam as teorias.

Sobre a ciência, Merleau-Ponty (2018) entende que se constitui no mundo vivido, fazendo referência sobre a percepção como caminho primeiro para chegar a compreender os fenômenos do mundo. De acordo com o autor,

todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 3).

O conhecimento é produzido através da vivência do ser no mundo, sendo esta que se concretiza nas experiências atribuídas de sentido e significação que se firmam na existência.

Nesta seção da pesquisa, incluem-se as etapas do estudo, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos de técnica de elaboração e análise dos dados e os recursos utilizados para a discussão dos resultados. Também abarca os procedimentos éticos para pesquisas que envolvem seres humanos. Ressalta-se que o projeto de pesquisa para a realização desta investigação foi aprovado pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa da UEPA<sup>11</sup>. Processo com o número de protocolo: 32445920.3.0000.5168 e parecer de número: 4.144.230, conforme o Anexo A. Salienta-se, ainda, que a pesquisa segue as normas da Universidade Federal do Oeste do Pará para a configuração e padronização de pesquisas acadêmicas<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> UEPA – Universidade do Estado do Pará.

<sup>12</sup> A dissertação é baseada conforme as normas e diretrizes de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

#### 4.1 Caracterização e fases do estudo

A epistemologia que baseia esta investigação ancora-se nos pressupostos fenomenológicos, especialmente os de Merleau-Ponty, que entende que o conhecimento se realiza pelas experiências do corpo vivido a partir da percepção das significações humanas, relacionando assim, com o que perspectiva a abordagem da Corporeidade<sup>13</sup>, segundo a qual “o corpo é condição de vida, de existência, de conhecimento” (NÓBREGA, 2010, p. 19) e se debruça numa análise existencial que possibilita compreender o ser humano na relação com o mundo, com outro e consigo mesmo. Nessa abordagem, o indivíduo é compreendido como um todo, uno, sem dicotomia, ser transcendental, que é presença e sujeito da história, que manifesta e expressa suas concepções e modos de ver e compreender a realidade mediante a dinâmica e a infinidade de possibilidades da corporeidade.

Merleau-Ponty (2018) define a fenomenologia como o estudo das essências, que se preocupa em compreender o sentido do mundo, não em explicá-lo ou analisá-lo, mas descrevê-lo.

Essa compreensão da fenomenologia remete a interpretar que, com base na descrição do fenômeno, busca-se entendê-lo, pois não é explicado de maneira causal e linear, com conceitos e definições objetivas, isso o limita. Mas, a partir da experiência vivida, da dúvida e da necessidade de desvelar seu sentido, sua essência.

Rezende (1990) aponta o método fenomenológico numa perspectiva da dimensão pedagógica, abordando-o pelo discurso fenomenológico, discurso descritivo, discurso compreensivo e discurso interpretativo.

Em seus escritos sobre uma concepção fenomenológica da educação, Rezende (1990, p. 17) ressalta que “o método da fenomenologia é discursivo e não apenas definitivo das essências”, mas preconiza a significação de uma essência existencial e retrata que a fenomenologia se sustenta ao dizer que “sentido há sentido,

---

<sup>13</sup> Nesta pesquisa, a Corporeidade não é tratada como teoria, mas sim como abordagem ou perspectiva, tendo em vista que, segundo Nóbrega (2010, p. 36), “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”. A autora ainda afirma que: “Uma teoria da corporeidade parece, em princípio, contraditória, pois, a corporeidade está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido, na qual as funções corporais ocorrem sem precisar necessariamente de teorizações” (NÓBREGA, 2010, p. 37). No entanto, Nóbrega considera que existe a necessidade de uma teoria: “isso porque a informação, a experiência são necessárias, mas insuficientes, por se restringirem a uma determinada perspectiva, não abrangendo outros pontos de vista sobre o fenômeno” (NÓBREGA, 2010, p. 38).



e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (REZENDE, 1990, p. 17). O autor considera o sentido relacionado à existência, entendendo, portanto, que o sentido é polissêmico, pois emerge da interpretação por meio do discurso fenomenológico como uma busca de densidade semântica do fenômeno, que encarna sentido nos seus diversos lugares de manifestação (REZENDE, 1990).

Quanto ao discurso fenomenológico descritivo, caracteristicamente, “deve ser significativo, pertinente, relevante, referente, provocante, suficiente” (REZENDE, 1990, p. 18). Quanto às características do discurso descritivo, Pereira (2020), com base em Rezende (1990) faz um quadro-síntese para ilustrar as particularidades do discurso descritivo:

**Quadro 5** - Características do discurso descritivo na Fenomenologia

<b>Significante</b>	A descrição deve dar conta de transmitir a existencialidade do fenômeno, como ele se aparece para a consciência perceptiva, para a inteligência, para a consciência cognitiva e para a consciência prática. Provém da descrição de todos os aspectos necessários para torná-lo significativo.
<b>Pertinente</b>	O discurso deve abordar todos os aspectos que fazem parte da estrutura do fenômeno, ou seja, o que faz ele ser o que é e não qualquer outro; busca-se seu significado pleno (mesmo que inalcançável) e a complexidade de sua estrutura;
<b>Relevante</b>	Refere-se aos acontecimentos que determinam o sentido do fenômeno; é descrever como ele acontece, como sua estrutura realmente se articula no acontecimento.
<b>Referente</b>	A descrição precisa atender-se para as relações existentes entre os diferentes aspectos da estrutura interna do fenômeno e contemplar o contexto, ou seja, integrar os aspectos que se relacionam com o fenômeno, mas não fazem parte de sua estrutura interna. Assim, embora o fenômeno possua especificidades que lhe conferem ser o que é e não qualquer outro, necessita estar situado no mundo para fazer sentido.
<b>Provocante</b>	Deve-se apresentar o sentido como sentido pelo sujeito; o sujeito confere duplo papel ao fenômeno, pois é entendido como aquele que percebe e formula sentido, ao mesmo tempo que possui liberdade para agir conforme o percebido ou não. O discurso precisa alertar quais outros sentidos o fenômeno poderia ter, provocando um quem percebe um “engajamento”. Visualiza-se aqui que tal engajamento seja correspondente a um compromisso com o dado, o que levaria o ser humano a corresponder ou não com o que é percebido por ele.
<b>Suficiente</b>	Para que o discurso seja suficiente é importante dizer e redizer o que se sabe sobre o fenômeno, tendo a clareza de que essa descrição não é uma simples repetição do que foi dito antes, mas um novo sentido que surge e é adicionado ao fenômeno por meio do contato com ele; assim a descrição suficiente é considerada recursiva e não pode ser confundida com um processo de repetição compulsiva do que já foi descrito. Está relacionada com a capacidade de contemplar a complexidade do fenômeno por meio da descrição dos diferentes aspectos que fazem parte de sua estrutura e lhe conferem sentido.

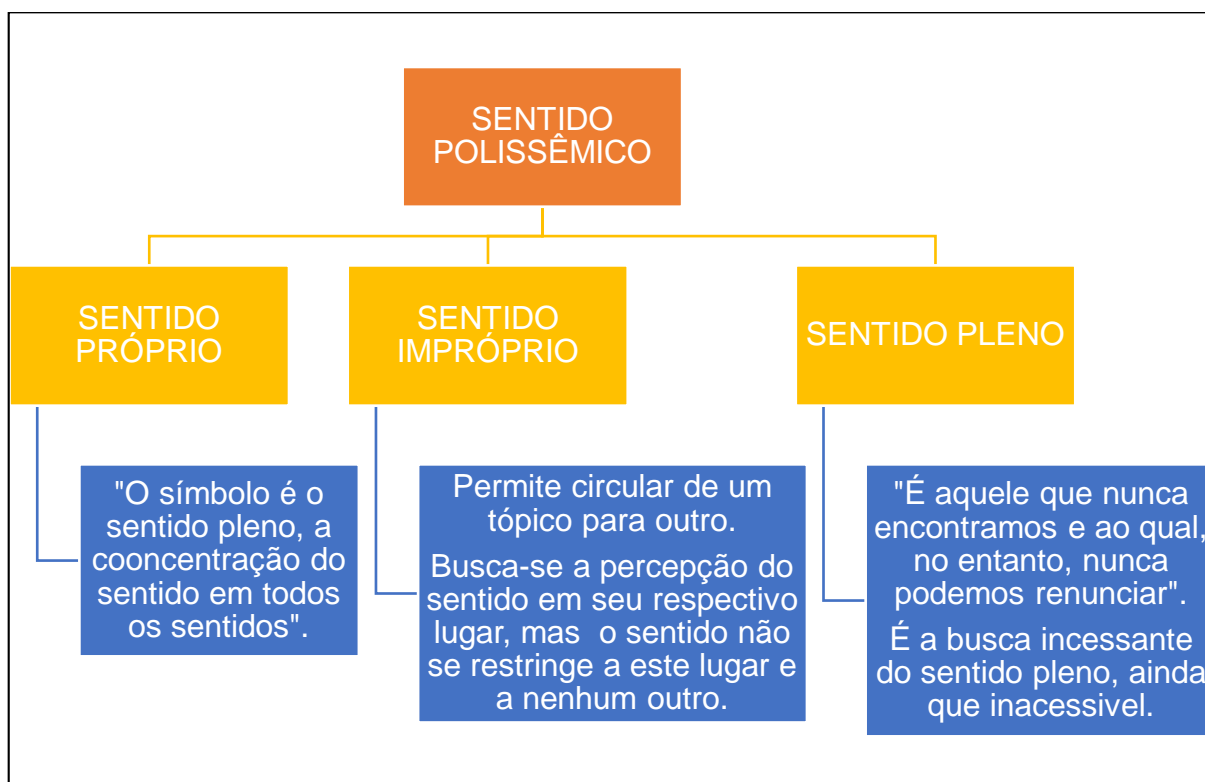
**Fonte:** Pereira (2020, p. 35), com base em Rezende (1990).

Essas características apontam que a descrição da experiência, supõe presença do sujeito como fator substancial para a percepção do fenômeno, como meio

de atribuir sentido à realidade, a partir da relação intencional entre sujeito-mundo com o conhecimento. Em função disso, é o próprio sujeito do discurso que estabelece contato com o mundo complexo, numa relação que se faz de forma corporal e com o sentido dado pelo sujeito.

O discurso fenomenológico compreensivo visa à busca da compreensão. No entanto, embora a fenomenologia busque a compreensão, nunca se chegará ao sentido pleno. Rezende (1990) aponta que um dos problemas para não alcançar o sentido em sua plenitude é o símbolo, pois este possui dois aspectos: a encarnação e a polissemia. Quanto à encarnação, deixa explícito que esta faz parte da existência, pois “é o próprio homem que é símbolo” (REZENDE, 1990, p. 27), desse modo, a encarnação é a compreensão do símbolo referente ao significante (homem) e ao(s) significado(s) (sentido), e o símbolo só tem significado, porque faz parte da condição existencial de ser homem. O segundo aspecto é referente à polissemia (Figura 1), já que o símbolo é passível de vários sentidos, e reconhece a distinção que esses possuem, podendo ser subdivididos em: sentido próprio, sentido impróprio e sentido pleno (REZENDE, 1990).

**Figura 1** - Traços sobre o sentido polissêmico discutido por Rezende (1990).



**Fonte:** Elaboração própria (2020), com base em Rezende (1990, p. 27-28).

Sobre o discurso compreensivo, Rezende (1990) menciona que a fenomenologia precisa dizer em qual sentido está a compreensão em relação ao significado que é atribuído na interpretação do símbolo, e esclarece, ainda, que tanto a descrição como a compreensão se revelam na busca pela verdade “no sentido em que o desvelamento é possível” (REZENDE, 1990, p. 29).

Em relação ao discurso interpretativo, conforme Rezende (1990, p. 29): “a interpretação diz respeito ao fenômeno enquanto percebido e vivido: trata-se de interpretar a existência”. A interpretação é necessária quando o símbolo possui vários sentidos possíveis, é uma análise do fenômeno e indispensável para a compreensão da cultura de forma consciente e repleta de sentidos (REZENDE, 1990).

Com enfoque no fenômeno, essa pesquisa tem como característica a abordagem qualitativa, que tem raízes na fenomenologia e busca a compreensão de determinado fato, com o desígnio de descobrir a significação dos acontecimentos e das relações e interações humanas (PROSCENCIO, 2010).

A abordagem qualitativa, segundo Alves (1991, p. 54), parte do entendimento de “que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. Destarte, André (2013, p.97) reforça que

as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Martins (2006), com base em outros estudiosos (GODOY, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986), aponta que as pesquisas na abordagem qualitativa requerem características com cinco particularidades básicas constitutivas dos estudos de tipo qualitativo.

A primeira possui um caráter naturalista, por destacar o ambiente natural como base nos dados investigados, e permite o contato direto e prolongado do pesquisador com o campo de estudo. Tem como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico, privilegiando os processos interativos presentes no contexto da investigação.

A segunda tem um caráter descritivo, possui apreensão dos dados nas relações que mantêm com o contexto ao qual pertencem. Nela, procura-se verificar

como os fenômenos se manifestam, tendo em vista uma compreensão holística, histórica e processual.

A terceira característica está voltada para o processo. O objetivo da investigação se assenta nas descrições dos problemas estudados, tal como manifesto nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

A quarta característica envolve as questões analíticas. Relaciona-se a um sistema de significações pelos quais se procede a decodificação hermenêutica dos fenômenos, e que é reiterado naquilo que se propõe ser a melhor maneira de captar a realidade: o pesquisador se colocar no lugar do outro. A preocupação essencial é dar conta dos significados que as pessoas atribuem aos fenômenos. Nesta característica também estão as questões relacionadas às percepções do pesquisador, o qual deve exercer um papel subjetivo de participante e objetivo de examinador buscando capturar a perspectiva dos participantes, os significados atribuídos pelas pessoas às questões em foco na pesquisa.

A quinta característica de acordo com Martins (2006, p. 7) diz respeito à natureza indutiva da investigação. “Nelas, parte-se de questões ou focos bastante amplos que vão se tornando mais diretos e específicos no transcurso do trabalho”. A natureza indutiva é uma condição que busca a compreensão do fenômeno na totalidade.

Em resumo, essa abordagem focaliza como o conhecimento é construído por meio das vivências, experiências, na percepção e compreensão dos sujeitos nas interações e relações humanas, dadas na cultura e na história.

A presente pesquisa delinea-se por meio da fundamentação na abordagem qualitativa, com caráter descritivo. A descrição, segundo Nóbrega (2010, p. 40), “busca a *própria coisa* que, embora enraizada, encontra-se repleta de significados vividos dia a dia, sem que isso seja conscientizado ou verbalizado”. Para a autora, refere-se a um estado contemplativo do fenômeno, sem a rigidez de um sentido definitivo das coisas e das pessoas, mas de um caminhar para isso. Trata-se de, a partir das possibilidades sensíveis, dar novo significado e novo interesse epistemológico, pois “descrever é dizer o que há, o que existe, o que acontece, o que se dá a conhecer” (REZENDE, 1990, p. 19).

Nesse sentido, Pereira (2020, p. 34) enfatiza que:

[...] a descrição rigorosa e a percepção, são elementos que possibilitam desvelar o sentido proveniente das experiências que se tem das coisas, tendo

em vista que a fenomenologia privilegia o sentido experimentado e coloca em suspensão os conhecimentos já formulados pela ciência ou os pré-conceitos formulados por quem busca compreender o fenômeno.

Ao realizar pesquisas qualitativas, o pesquisador faz um exercício consciente e autorreflexivo da realidade. Existe, portanto, a importância da inter-relação entre o conhecedor e o conhecido no contato com a realidade no processo de investigação, pois “não se pode [...] deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando aprender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados” (ALVES, 1991, p. 55).

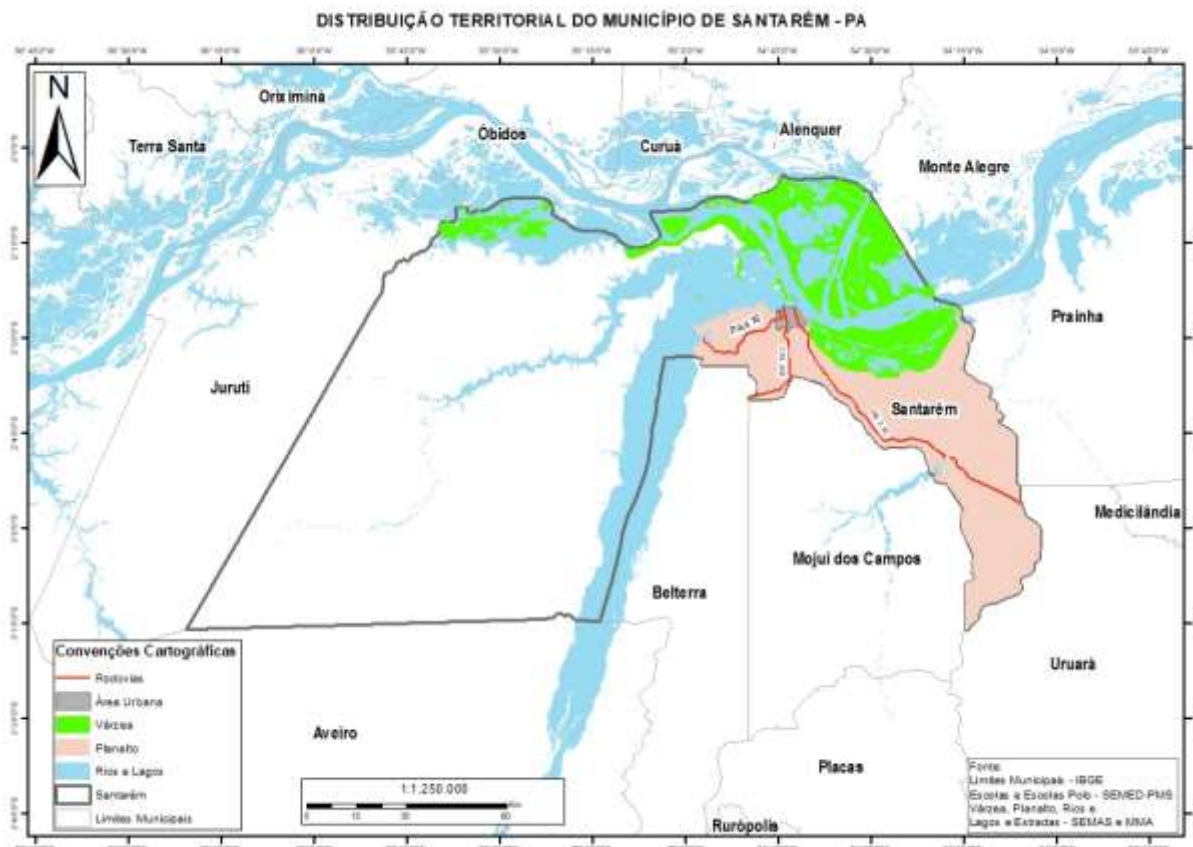
Na primeira fase da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico das teses, dissertações e artigos que subsidiaram as temáticas corpo, corporeidade, Educação Física e a prática pedagógica. A segunda etapa versou sobre a pesquisa de campo realizada com os professores de EF escolar do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), da região de planalto, zona rural de Santarém-Pará, em que se aplicou três questões geradoras, cujo o roteiro encontra-se no apêndice B e gravação da fala dos participantes a respeito do fenômeno estudado. A amostragem da pesquisa foi não probabilística, com a participação de 11 docentes graduados em EF que concordaram, assinaram e rubricaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), em duas vias, uma foi entregue ao participante e a outra ficou com a pesquisadora. A terceira etapa incluiu as transcrições das entrevistas (Apêndices C, D, E, F, G, H, I, J, L, M e N) e análise dos relatos dos professores.

## **4.2 Local da pesquisa**

O *locus* da pesquisa foram escolas municipais da zona rural de Santarém, especificamente nos educandários localizados na região do planalto, tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED), para gerir a educação no município, divide as escolas da zona rural em: rios (várzea) e planalto (terra firme e superfícies elevadas e plana).

O mapa (figura 2), a seguir, mostra como está dividida a zona rural do município de Santarém, no oeste paraense:

**Figura 2** - Mapa com a distribuição territorial do município de Santarém, dividido em várzea, planalto e área urbana.



**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados do IBGE (2021).

O acesso à região de planalto do município de Santarém é por meio de três principais vias: PA-470, PA-370 e BR-163, conhecidas respectivamente por Rodovias Everaldo Martins, Santarém-Curuá-una e Santarém-Cuiabá.

A escolha pela zona rural de terra firme (planalto) se deu, principalmente, pela opção de contribuição acadêmica sobre essa temática, tendo em vista que a pesquisa que versa sobre corporeidade e educação do campo em Santarém foi realizada por Rodrigues (2018) na várzea de Santarém.

Outro fator que contribuiu para a não inclusão da região de rios diz respeito ao tempo para a realização da pesquisa: a limitação ao acesso, percebido como mais difícil para desenvolver este estudo, além do quadro pandêmico por Covid-19<sup>14</sup>, que se instalou pelo mundo no início do ano de 2020. Cabe esclarecer também que a região de rios (várzea) implica conhecer minuciosamente as comunidades onde se localizam as escolas e, para isso, haveria que ter logística para organizar as viagens,

<sup>14</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2 e pode ocasionar infecções respiratórias que, no estado mais grave, causa sequelas e morte.

já que não há transporte disponível todos os dias, além dos custos com estadia e alimentação nos locais que fossem definidos para a aplicação do estudo empírico.

Estas dificuldades, conseqüentemente, também poderiam prejudicar a organização para a elaboração de dados. Ressalta-se que a escolha da pesquisa envolvendo a corporeidade no município de Santarém foi motivada por ser um estudo com poucas produções acadêmicas nesta região. De acordo com Pereira (2020), até o ano de 2019 as pesquisas de pós-graduação sobre corporeidade em Educação, na região norte do Brasil, resumem-se em 11 estudos e 81,82% concentram-se no estado do Pará. Dessa porcentagem, 18,18% das pesquisas são da UFOPA, instituição de ensino superior que tem sede no município de Santarém.

As escolas da zona rural – Planalto, selecionadas para fazer parte da pesquisa, são as escolas polos. As escolas polos, em sua maioria, são educandários do 1º ao 9º ano, e algumas possuem também a Educação Infantil.

O foco nas escolas polos é devido, em grande parte, contemplarem a segunda etapa do Ensino Fundamental. Cabe lembrar que nas escolas municipais de Santarém, o ensino de EF é obrigatório somente a partir do 6º ao 9º ano. Já as escolas anexas possuem somente a educação infantil e/ou do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e EJA<sup>15</sup>; nessas etapas de ensino, não se tem a obrigatoriedade do professor de EF. Ressalta-se, ainda, que algumas escolas polos possuem somente o ensino para os anos iniciais e Ensino Fundamental I, sendo excluídas, portanto, do estudo.

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2019), são 102 escolas (polos e anexos) localizadas na zona rural (região de planalto), mas algumas estão desativadas. Destas 102 escolas, 38 são escolas polos, (quadro 6):

---

<sup>15</sup> EJA - Educação de Jovens e Adultos.

**Quadro 6** - Demonstrativo das escolas polos do planalto do município de Santarém.

<b>Escolas polos</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Escola polo – Ensino Fundamental I</b>	5
<b>Escola polo – Ensino Fundamental I e II</b>	27
<b>Escola polo – quilombola</b>	3
<b>Escola polo – Indígena</b>	2
<b>Escola polo – atividade complementar</b>	1
	Total: 38

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados da SEMED (2019).

Nestes termos, 27 escolas poderiam fazer parte da pesquisa, pois as escolas polos de Ensino Fundamental I, por não possuírem a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física, não fizeram parte do estudo, assim como a escola de atividade complementar, além das escolas de Educação Indígena e Quilombola.

A escola polo de atividade complementar não foi incluída no estudo, pois é uma escola que tem como características a educação ambiental, oferecendo atividades diversificadas para os alunos, referentes a espaços que propõem contato com a natureza, como trilhas na área da escola, viveiro de peixes, casa de seringueiro e casa da farinha, além de mudas, canteiro e o memorial Chico Mendes. A proposta da Escola da Floresta é estimular mudanças de práticas e valores quanto à preservação e conservação do meio ambiente (SEMED, 2008). Portanto, como não oferece ensino regular, não fez parte do estudo.

As escolas indígenas e quilombolas também não foram incluídas na pesquisa, por manifestarem características muito peculiares e específicas atreladas às tradições culturais e crenças. Vale destacar que as culturas indígenas e quilombolas são bastante distintas e necessitariam de um estudo mais aprofundado e com maior densidade, como uma pesquisa etnográfica, por exemplo, o que exigiria um tempo maior para sua realização, a fim de obter a valorização de todas as formas de organização social e dos saberes característicos destes territórios. Além disso, outros fatores foram preponderantes para a não inclusão das escolas indígenas e quilombolas do estudo, como a dificuldade para a realização de pesquisas nesses espaços, necessitando de autorizações das lideranças locais e dos órgãos aos quais são vinculados; salienta-se que para realizar pesquisa em área indígena é necessário



autorização da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), além da aceitação dos participantes-alvo da pesquisa.

De acordo com a Resolução CNS nº 304/2000, pesquisas que envolvem comunidade indígena devem “ter a concordância da comunidade alvo da pesquisa que pode ser obtida por intermédio das respectivas organizações indígenas ou conselhos locais, sem prejuízo do consentimento individual, que em comum acordo com as referidas comunidades designarão o intermediário para o contato entre pesquisador e a comunidade”. O fator tempo de espera para as autorizações e para a avaliação do projeto de Pesquisa pelo Comitê de ética foram cruciais para a não inclusão, uma vez que, após todas as autorizações da comunidade indígena e da FUNAI, o projeto de pesquisa seria submetido ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), que possui a função primária de avaliação dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos e, se aprovado, seria avaliado pelo CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que possui a função de analisar os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos em áreas temáticas especiais, como por exemplo, pesquisas com populações indígenas, com normas específicas para essas áreas.

É importante destacar o acontecimento crítico que assolou a humanidade, a Pandemia por Covid-19 (SARS-COV-2). Tal evento provocou uma crise catastrófica na saúde brasileira e mundial em 2020. Com a intensificação de transmissão do novo coronavírus, sendo este de alto risco e fácil contaminação por meio do contato com pessoas infectadas, foram reforçadas campanhas e determinações de isolamento social, evidenciando assim, ainda mais, a dificuldade de realizar estudos, especialmente, no local selecionado para esta pesquisa.

No entanto, no que tange às demais escolas polos e considerando a problemática de acesso à internet, impossibilitando, em alguns casos, a utilização de plataformas virtuais, houve a necessidade da aplicação das questões geradoras presencialmente. Para isso, foram adotadas medidas de segurança, atendendo as normas sanitárias governamentais, como a utilização de máscaras, uso de álcool gel 70% e o distanciamento social de 2 metros do participante da pesquisa.

Desse modo, 27 instituições escolares atenderam os requisitos para a realização desta investigação.

**Quadro 7-** Demonstrativo das 27 Escolas de Ensino Fundamental II do Planalto de Santarém.

<b>Nº</b>	<b>ESCOLAS POLOS</b>	<b>COMUNIDADE</b>
01	Antônio Pereira Da Silva	Rod. Stm Curua-Uma
02	Francisco Pereira Chaves	Boa Esperança
03	Jayme Barcessat	Hidrelétrica Silvin
04	Cícero Mendes	Cicero Mendes
05	São Jorge	São Jorge
06	São João	Tipizal
07	Rosilda Vanghon	Perema
08	Santa Cruz	Diamantino
09	União Santana	Santana do Ituqui
10	José Arlindo Betcel	Ipaupixuna
11	São Raimundo	Palestina
12	Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	Santa Cruz
13	São Félix	Guaraná I
14	Caetano Braga	Poço Branco
15	São Sebastião	Estrada Nova
16	Santo Antonio	Jacamim
17	São José	Br 163
18	Tereza Neuma	Tabocal
19	João XXIII	Cipoal
20	Maria do Rosário Barbosa	Irurama
21	Antonio da Silva Barbosa	Vila Nova
22	Boa Ventura Queiroz	São Brás
23	Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	Cucurunã
24	Irmã Dorothy Mae Stang	Caranazal
25	Santo Antônio	Serra Grande
26	Cristo Libertador	Nova Vitória/ Ituqui
27	São Miguel	Pau Darco/Ituqui

**Fonte:** Elaboração própria (2020), com base na SEMED (2019).

As escolas são apresentadas no quadro 7 apenas como referência dos locais de atuação dos professores de EF, público-alvo da pesquisa.



geograficamente as escolas polos de Ensino Fundamental II que fazem parte do planalto (terra firme) do Município de Santarém.<sup>17</sup>

### 4.3 População alvo

Os sujeitos da pesquisa foram professores que possuem graduação em Educação Física e atuam em escolas de ensino fundamental II no planalto santareno.

Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa foram detalhados, conforme constam a seguir.

#### **Critérios de inclusão:**

- Atuar em escolas polos de Ensino Fundamental II;
- Ter e ser o professor da disciplina de EF na escola;
- Trabalhar na zona rural (planalto) do município de Santarém;
- Assinar e rubricar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE;

#### **Critérios de exclusão:**

- As escolas de atividade complementar, indígena e quilombola;
- Não possuir graduação em EF;
- Atuar apenas em escolas do 1º ao 5º ano.

Das 27 escolas, foi encontrado o quantitativo de 18 professores que atuavam na EF, sendo que alguns trabalhavam em mais de uma (01) escola polo. Entretanto, dos 18 professores, 16 se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa listados, 2 (dois) docentes foram excluídos por terem apenas especialização em EF, porém, sem a habilitação específica obtida no curso de graduação, uma vez que este foi um dos critérios de inclusão de participação no estudo. Do total, 4 (quatro) professores não aceitaram participar do estudo (vale destacar que 2 (dois) tinham aceitado, mas no dia do encontro para realizar a entrevista, infelizmente desistiram); também é importante pontuar que 1 (um) professor não foi contatado, devido a impossibilidade de encontrá-lo nos espaços escolares por causa da pandemia da Covid -19, assim como o contato telefônico não foi autorizado pela escola.

---

<sup>17</sup> Professores de algumas dessas escolas não fizeram parte do estudo por não atenderem aos critérios de inclusão, como por exemplo, ser graduado em EF e/ou não assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

Ressalta-se que a pesquisa, a princípio, ensejava uma amostra intencional de 15 participantes entre os 18 docentes das escolas selecionadas, no entanto, com a pandemia e dificuldades de contato com alguns professores, incluindo também os critérios de exclusão, a disponibilidade da aceitação dos professores de EF dessas escolas para participar do estudo, resultou na amostra de 11 participantes.

É importante destacar que a pesquisa, por ser de abordagem qualitativa e enfoque fenomenológico, não possui uma quantidade específica de sujeitos. Conforme ressalta Gil (2010, p. 138),

a seleção dos participantes de uma pesquisa fenomenológica não requer a utilização do processo de amostragem probabilística nem mesmo um número elevado de informantes. Isso porque seu propósito não é o de garantir que seus resultados sejam representativos das características de determinada população. O que interessa é dispor de participantes que sejam capazes de descrever de maneira acurada a sua experiência vivida.

Em relação aos aspectos éticos do estudo, na elaboração dos resultados da pesquisa qualitativa, os interlocutores foram apresentados por codificação como por exemplo: Professor 1 ou P-1. Cabe salientar que esta identificação se manteve ao longo do texto conforme combinado entre as partes.

Na exposição da pesquisa, os participantes ficaram cientes do que se tratava, os objetivos, relevância social, riscos e benefícios, assim como por meio da leitura do TCLE.

Os dados produzidos no estudo foram utilizados exclusivamente para responder às questões apontadas na problematização da pesquisa.

#### **4.4 Instrumentos de produção de dados**

De acordo com Alves (1991), três grandes etapas podem ser distinguidas nos estudos qualitativos: período exploratório, investigação focalizada e análise final e elaboração do relatório.

O período exploratório consiste na visão geral e não enviesada do problema considerado; já a investigação focalizada é a elaboração de dados, que pode ou não recorrer ao uso de instrumentos auxiliares; a terceira etapa, corresponde à análise final dos resultados e produção do relatório - análise e interpretação dos dados que acompanham todo o processo de investigação (ALVES, 1991).

O período exploratório consistiu, na primeira etapa, no levantamento das pesquisas já realizadas no campo da corporeidade e a relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de EF, a fim de apresentar aportes teóricos e epistemológicos da corporeidade.

A segunda etapa versou sobre a investigação focalizada, com a concretização da elaboração dos dados. Para esta fase, foram aplicadas três questões geradoras, as respostas foram gravadas por meio do gravador de voz do celular, para desvelar a concepção dos participantes com relação ao corpo e a corporeidade no ensino da EF.

Para atender aos objetivos da pesquisa, elaboraram-se as seguintes questões geradoras:

- 1) O que é corpo para você?
- 2) O que é corporeidade para você?
- 3) Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?

A aplicação das questões geradoras ocorreu em vários locais (espaços físicos da escola, nas respectivas residências dos participantes, praça e cafeteria), conforme a disponibilidade dos professores, após sua concordância, com horário e dia definidos por cada um, considerando sempre os protocolos sanitários de segurança.

A terceira etapa abordou a análise e discussão dos resultados por meio da “Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado”, desenvolvida por Moreira, Simões, Porto (2005). Cabe lembrar que as “técnicas mais adequadas para coleta de dados na pesquisa fenomenológica são as que possibilitam a livre expressão dos participantes, que é essencial tanto para a descrição quanto para a interpretação da experiência vivida” (GIL, 2010, p. 137).

Desse modo, o pesquisador deve ter fidedignidade dos pontos de vista dos participantes; precisa ter estratégia de checagem confrontando com as percepções dos outros pesquisadores e discussões abertas com os próprios participantes do estudo; além disso, as conclusões não podem ser subjetivas e devem resultar de descrições precisas, da classificação e compreensão dos processos dinâmicos presentes (MARTINS, 2006).

#### 4.5 Método de apresentação dos resultados

Conforme mencionado, a análise e discussão de resultados foi realizada por meio da “Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado”, de Moreira, Simões, Porto (2005), segundo a qual, a análise do material é efetuada a partir da interpretação dos significados da fala do sujeito em relação as perspectivas particulares sobre corpo, corporeidade e sua relação com a prática pedagógica da Educação Física.

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

O relato ingênuo visa compreender o discurso dos participantes por meio de questões geradoras, em que as perguntas não podem direcionar a retornos monossilábicos, buscando obter a maior riqueza possível das respostas para efeito de interpretação do fenômeno investigado. O relato ingênuo refere-se ao que o participante relata originalmente “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).

O segundo momento da técnica é a identificação de atitudes que possui dois pontos principais para o pesquisador:

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. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111).

Nessa etapa da Técnica, cabe ao pesquisador identificar os componentes enunciados, as atitudes, os termos em comum e os conectores verbais (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

A terceira etapa refere-se à interpretação na qual o pesquisador faz uma análise interpretativa, buscando compreender o fenômeno na sua essência, selecionando as unidades mais significativas para o objeto a ser estudado.

A partir da compreensão da metodologia e do detalhamento do caminho a ser percorrido em todas as fases da pesquisa, fez-se o estudo empírico com o público

alvo. Na próxima seção apresenta-se a caracterização dos participantes, assim como a sistematização e análise das respostas às perguntas geradoras que formaram as Unidades de Significado.





direcionavam à caixa postal. Em seguida, ocorreu as visitas às escolas polos do Planalto de Santarém nos meses de novembro e dezembro de 2020. Lamentavelmente, isso ocorreu, quando da não possibilidade de a pesquisa ser realizada no primeiro semestre, devido à paralização do ensino nas escolas, causada pela Pandemia de Covid-19.

No ano letivo de 2020, as aulas das escolas municipais de Santarém tiveram início de forma presencial em meados dos meses de fevereiro e março. No entanto, foram paralisadas em abril, quando foi iniciado um processo de prevenção à Covid-19, solicitando às escolas o isolamento social, e, desde então, não houve aulas presenciais nas escolas municipais.

No segundo semestre de 2020, começou-se uma organização das escolas para adequarem-se à modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), estabelecido pelo Ministério da Educação, em virtude da pandemia causada pela Covid-19, sendo uma:

educação remota emergencial [...] apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial (ARRUDA, 2020, p. 266).

Nesse contexto, as escolas buscaram se adaptar à modalidade emergencial, de acordo com a sua realidade. Porém, no planalto alguns dos problemas mais frequentes relacionam-se à escassez de recursos tecnológicos e baixa conexão de internet, por vezes até inexistente. Assim, o método utilizado para dar continuidade ao ensino, consistiu-se na participação dos pais dos alunos neste processo. Eles precisavam ir buscar, nas dependências das escolas, as apostilas das diversas disciplinas preparadas e organizadas pelos docentes (obedecendo protocolos de segurança, como distanciamento social, uso de álcool gel e uso de máscaras) para serem respondidas pelos estudantes, fixando o prazo de devolução às escolas para a correção das atividades, preenchimento de fichas e pareceres pelos professores, informando o aproveitamento escolar dos alunos em relação às atividades realizadas.

A partir do exposto, a previsão de iniciação da pesquisa de campo era de que seria realizada após a qualificação, no mês de outubro de 2020, entretanto não foi possível, pois a pesquisadora adoeceu de gripe e, visando a preservar a saúde dos participantes, não foi razoável realizar as visitas às escolas naquele momento. Nesse período, foi realizada apenas a comunicação via telefone com os gestores e/ou pedagogos. Com isso, a pesquisa de campo ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2020 e janeiro de 2021.

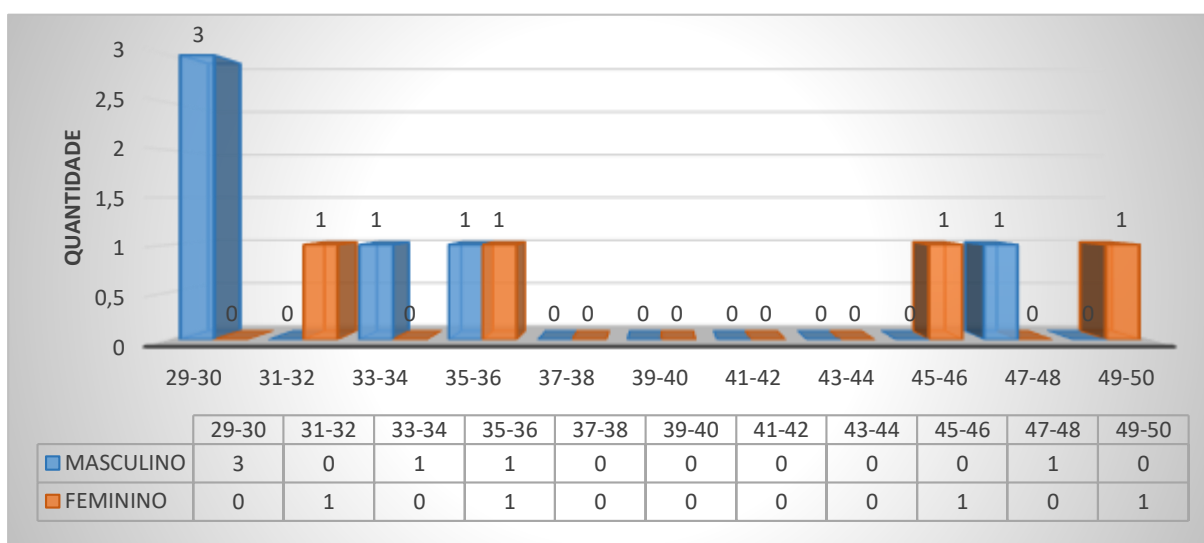
Posto isto, procurou-se caracterizar o participante em relação à sua formação, idade, gênero, anos de experiência enquanto docente de EF no planalto santareno e o quantitativo de escolas em que trabalhava naquele momento do estudo de campo.

### 5.1 Caracterização dos professores de EF do planalto do município de Santarém

Considerando os princípios éticos, a identidade dos participantes foi preservada, sendo identificados por: Professor 1 (P-1), Professora 2 (P-2), Professor 3 (P-3), Professora 4 (P-4), Professor 5 (P-5), Professora 6 (P-6), Professor 7 (P-7), Professora 8 (P-8), Professora 9 (P-9), Professor 10 (P-10) e Professor 11 (P-11).

O gráfico 1 mostra a idade e sexo dos professores pesquisados:

**Gráfico 1** – Idade e sexo dos professores de EF de escolas polos de 6º ao 9º ano do Planalto de Santarém.



**Fonte:** Elaboração própria (2021), de acordo com os dados obtidos na pesquisa de campo (2020).<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Não foi apresentada a idade de 1(uma) professora, pois ela preferiu não revelar sua idade.

Como mostra o gráfico 1, em relação a faixa etária dos professores, as idades variam entre 29 e 50 anos, sendo a maior parte deles com idades entre 29 e 36 anos, totalizando 7 (sete) professores, a maioria do sexo masculino. O restante dos docentes que revelaram a idade, se encontrava entre 45 e 50 anos. De acordo com os dados, são 6 professores do sexo masculino e 5 professoras do sexo feminino.

Quanto à formação dos participantes (quadro 8), a conclusão da graduação do curso de EF dos professores deu-se entre os anos de 2010 e 2018. Sendo que 1 (uma) professora concluiu em 2010, 3 (três) professores em 2011, 3 (três) professores em 2014, 1 (um) professor em 2015, 1 (uma) professora em 2016, 1 (um) professor em 2017 e 1 (uma) professora em 2018. Para ilustrar essas informações, o quadro 8 sintetiza esses dados e mostra o ano de conclusão da graduação dos professores, assim como os anos de experiência na docência e o número de escolas que atuavam em 2020.

**Quadro 8** - Demonstrativo sobre o ano de conclusão da graduação/ experiência na docência.

Professores	Ano de conclusão do curso de Educação Física	Anos de experiência de docência na zona rural	Quantitativo de escolas em que trabalha no planalto
P-1	2011	10 (3 anos no planalto)	1
P-2	2016	04 (4 anos no planalto)	3
P-3	2017	02 (2 anos no planalto)	1
P-4	2010	10 (10 anos no planalto)	1
P-5	2014	05 (2 anos no planalto)	2
P-6	2011	08 (8 anos no planalto)	2
P-7	2014	07 (7 anos no planalto)	1
P-8	2014	09 (9 anos no planalto)	1
P-9 <sup>20</sup>	2018	15 (15 anos de planalto, mas apenas 11 lecionando Educação Física)	1
P-10	2015	05 (2 anos no planalto)	1
P-11	2011	08 (8 anos no planalto)	3

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados obtidos durante a pesquisa em 2020.

Os anos de experiência dos professores na docência variam de 2 (dois) a 15 anos. No entanto, nem todos são concomitantes aos anos de experiência de docência na região de planalto do município de Santarém.

<sup>20</sup> A professora P-9, embora tenha concluído sua graduação somente em 2018, lecionava a disciplina de EF desde 2009.

Os dados também revelam que 04 (quatro) docentes trabalham em mais de uma escola. É importante ressaltar os desafios que os professores do planalto enfrentam ao trabalharem em mais de uma escola. Destaca-se que algumas escolas do Planalto se localizam a longas distâncias das rodovias, o que torna um desafio ainda maior para os professores que não possuem transporte próprio, além das questões climáticas, que influenciam nas vicinais, como quedas de árvores e fortes chuvas, deixando o acesso intrafegável para chegar as escolas desta região.

Para saber o conhecimento dos professores em relação ao tema principal da pesquisa, foi questionado aos participantes do estudo sobre sua formação em relação à corporeidade, ilustradas suas respostas no quadro 9 a seguir.

**Quadro 9** – Demonstrativo das respostas dos professores quanto a formação sobre Corporeidade.

<b>Professores</b>	<b>Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade?</b>
<b>P-1</b>	Só nas matérias que envolviam o curso. Tive três matérias relacionadas a essa formação.
<b>P-2</b>	Sim.
<b>P-3</b>	Formações adicionais do curso não. Adicionais a gente não teve, foi dentro das disciplinas da faculdade mesmo que teve. Especificamente sobre corporeidade não. Não lembro não.
<b>P-4</b>	Sim.
<b>P-5</b>	Sim, tinha disciplinas sim relacionadas à corporeidade, como a dança, por exemplo.
<b>P-6</b>	Durante o curso eu não lembro, mas tivemos muito pela SEMED (secretaria de Educação de Santarém).
<b>P-7</b>	Sim.
<b>P-8</b>	Sim, dentro das disciplinas do curso.
<b>P-9</b>	Não. Não teve no curso nada específico sobre isso.
<b>P-10</b>	Salvo me engano não! Que eu me lembre, não!
<b>P-11</b>	Não.

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2020/2021).

Ao serem perguntados sobre a formação com a temática corporeidade: 7 (sete) professores relataram que, em algum momento de sua formação, a corporeidade foi abordada, ainda que, de forma inespecífica como disciplina, durante o curso de sua graduação; os outros 4 (quatro) professores mencionaram que nunca estudaram nada relacionado à tal tema. Após a caracterização dos participantes, aplicou-se as questões geradoras, analisadas pela Técnica de Análise e Elaboração de Unidades de Significado, retratada na subseção a seguir.

## 5.2 Unidades de significados das questões geradoras

Considerando as fases da Técnica de Análise e Elaboração de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005), que consiste em três momentos (relato ingênuo, identificação de atitudes e interpretação) foram aplicadas as três questões geradoras, que resultaram no relato ingênuo dos professores.

A partir de tais relatos, passou-se para o segundo momento da técnica, que foi a identificação de atitudes. Essa etapa fez com que a pesquisadora imergisse no universo das experiências e dos relatos dos docentes. Assim, buscou-se estabelecer um diálogo com os participantes a partir de uma escuta sensível, estabelecendo uma relação próxima com eles, primando para que ficassem à vontade, deixando-os falar do seu mundo vivido com todos os sentidos e significados de suas experiências, buscando compreender na totalidade das falas, a essência dos significados atribuídos ao corpo e à corporeidade para, posteriormente, elaborar as unidades mais significativas, elegendo indicadores e criando categorias, denominadas de unidades de significados. Posto isto, o terceiro momento foi a interpretação das unidades que surgiram dos referidos relatos.

É importante ressaltar que a porcentagem das categorias não resultou em 100% se somadas, pois houve mais de uma resposta por participante para a mesma pergunta. Então, a porcentagem baseia-se no número de respostas e não no número de participantes. Exemplificando: com o número de participantes dessa pesquisa (FIGURA 4), supondo que dos 11 que participaram nesse estudo foram obtidas 4 (quatro) respostas semelhantes (mesma unidade de significado) para a mesma pergunta. Na figura 4, ilustra-se o descrito anteriormente.

**Figura 4** – Fórmula da porcentagem que indica o número de respostas dos participantes em cada unidade de significado.

$$\begin{array}{r}
 \begin{array}{ccc}
 & 11 & 100\% \\
 \text{N}^{\circ} \text{ de respostas} & \times & ?\%
 \end{array} \\
 \\
 \% = \frac{100 \times \text{N}^{\circ} \text{ de respostas}}{11} \\
 \% = \frac{100 \times 4}{11} \\
 \% = 36,3 \\
 36,3\%
 \end{array}$$

Fonte: Elaboração própria (2021).

### 5.2.1 Unidades de significados para a primeira pergunta: o que é corpo para você?

Nesta pergunta objetivou-se compreender o significado de Corpo para os professores, que participaram do estudo.

Sobre corpo, os professores entrevistados apontam os indicadores no quadro 10, a sua compreensão sobre o que é corpo para você?

**Quadro 10** – Indicadores para a pergunta: O que é corpo para você?

Pergunta: o que é corpo para você?	
Participantes	Indicadores
P-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É essencial. É tudo.</li> <li>• É uma “pedra bruta” que precisa ser lapidada. Uma joia a ser lapidada.</li> </ul>
P-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a matéria.</li> <li>• É a nossa “casinha”.</li> </ul>
P-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O corpo é saúde.</li> </ul>
P-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É um objeto.</li> <li>• É um meio de aprendizagem.</li> </ul>
P-5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É o meio que a gente vive.</li> <li>• É essencial, dependemos dele para viver.</li> </ul>
P-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O corpo é matéria.</li> <li>• É tudo.</li> </ul>
P-7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma máquina.</li> </ul>
P-8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo é corpo saudável. É saúde.</li> </ul>
P-9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo é o ser cognitivo, pois o corpo é uma ferramenta.</li> </ul>
P-10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É toda estrutura física do ser humano.</li> <li>• É movimento. Tudo que envolve movimento é corpo.</li> </ul>
P-11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo é uma expressão, expressão da alma.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2020/2021).

Categorizando em unidades de significado, foi possível obter 10 unidades que se referem ao corpo e encontram ilustradas no quadro 11, a seguir:

**Quadro 11** – Unidades de Significado para a pergunta: O que é corpo para você?

Unidade de significados	Professores											Nº de respostas	%
	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	P-9	P-10	P-11		
1 - É saúde		X	X				X	X				4	36,3%
2 - É essencial/ é tudo.	X				X	X						3	27,2%
3 - É objeto – ferramenta - máquina.				X			X		X			3	27,2%
4 - É uma pedra bruta a ser lapidada.	X											1	9%
5 - Um meio de aprendizagem.				X								1	9%
6 - É o meio que a gente vive.					X							1	9%
7 - É toda estrutura física do ser humano.										X		1	9%
8 - É movimento.										X		1	9%
9 - É uma expressão/ expressão da alma											X	1	9%
10 - É matéria		X				X						2	18,1%

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2020/2021).

Quatro professores entendem que o corpo é *saúde* (P-2, P-3, P-7 e P-8) e equivalem à maior porcentagem das respostas (36,3%). Estes docentes relatam o seguinte:

[...] o nosso corpo é... eu falo assim, que o nosso corpo ele é a nossa casinha [entendeu?]. Então, se você trata bem o teu corpo, você vai ter uma casinha para o resto da vida, entendeu? Você tem que trabalhar o corpo, desde a sua alimentação (Professora 2).

Especificamente com o que? Bom, antigamente, dentro da matéria de Educação Física começaram a praticar bastante nela, eles praticavam até lutas pelo corpo ser uma exibição do belo. O belo no formato do corpo. O corpo em si, na Educação Física se torna saúde. Você tem a força energética que os músculos trabalham e acabam protegendo e fortalecendo todo o



corpo. Mas, assim, em forma geral, para você observar um corpo, [...] ele praticando exercícios físicos, uma pessoa gordinha que pratica exercícios, ele vai ter mais energia e proteção do corpo dele do que uma pessoa magra que não pratica exercícios. A Educação Física e o corpo elas têm que trabalhar juntas. Elas representam saúde (Professor 3).

Meu corpo, seu corpo, nosso corpo... em que sentido é essa pergunta O que é corpo para mim? Eu vejo o corpo como o corpo saudável [...]. Quando estou com eles digo que a gente tem que cuidar... Vocês têm que cuidar do corpo, como algo importante para você. Tem que tá sempre cheiroso, sempre chegar limpinho, ter higiene com o seu corpo, entendeu! Porque você ter um corpo bem e se sentir bem, você vai estar com aquela sua autoestima lá em cima, entendeu? [...]. O corpo também está relacionado à saúde. Então manter a qualidade de vida do corpo, está relacionado a cuidar de si próprio, de olhar para si mesmo e dizer: “eu me amo!”. [...] é a gente tentar se cuidar e a gente tentar manter a qualidade de vida e demonstrar para mim que eu estou bem e não ficar querendo demonstrar para o outro o corpinho perfeito (Professora 8).

Segundo os professores acima, o corpo precisa ser saudável, estar alinhado à alimentação, para se prevenir de problemas de saúde. Sobre isso, Gonçalves (2012) alerta para uma concepção dualista do ser humano em que a EF implicitamente trabalha com uma tendência biologizante, cujo objetivo está centrado principalmente na manutenção da saúde corporal.

Todos esses relatos remetem a uma acuidade do corpo. Cabe destacar, na fala da professora 8, a ênfase em hábitos higienistas. Os discursos que embasam as questões higienistas derivam da área médica. Nela, entende-se que os atos higienistas modificavam os hábitos de saúde e higiene das pessoas, melhorando a qualidade de vida da população. Assim, o foco da aula da EF favorecia a educação do corpo para aprimoramento físico e obtenção de um corpo saudável menos suscetível às doenças. Para transcender essa realidade experimentada até os dias atuais em muitas nas aulas desta disciplina, advoga-se para que os docentes estimulem o sentido da corporeidade. À vista disso, poderão superar dualidades, permitindo aos educandos estarem neste mundo se percebendo e se sentindo corpo, sendo este não apenas biológico, mas social e histórico.

A unidade de significado que designa o *corpo como essencial/tudo* - reflete 27,2% (três professores) das respostas e menciona o corpo como algo essencial para a disciplina de EF pela infinidade de possibilidades que pode exercer, além das contribuições da relação de um corpo com outros corpos. De acordo com os professores P-1, P-5 e P-6:

O corpo para mim é essencial, porque é o que nós trabalhamos, não interessa passar uma coisa, sendo que o corpo vai ser utilizado tanto no correr, no pular, no saltar.... Na nossa área, o corpo é tudo na nossa área, né?, porque se não for não tem como nós trabalhar, né? (Professor 1).

Penso que ele seja também de uma forma ... digamos assim .... Essencial, né?, porque se a gente ali vê... digamos assim, o professor que leva em consideração o corpo dele, acaba contribuindo com os alunos, né? (Professor 5).

Corpo quer dizer tudo, né?, porque no nosso corpo nós temos que assimilar as coisas que vêm para aceitarmos. O que que é aceitar? Será que hoje eu aceito fazer uma dança? Será que hoje o meu corpo está disposto a fazer uma atividade diferenciada? porque o corpo ele é tudo, né? O corpo se movimenta, o corpo se mexe, o corpo ele anda, né?. Tem toda uma infinidade do nosso corpo (Professora 6).

A unidade apresenta indicativos que se inserem na corporeidade. Nota-se que a concepção dos professores considera o corpo como essência da EF, principalmente por ser uma disciplina de práticas corporais. Com o corpo, é possível fazer os mais variados movimentos. A diversidade de gestos e relações que podem ser exercidas com o corpo e pelo corpo integram uma reflexão sobre a formação humana no sentido de que se justifique na corporeidade, “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” (RODRIGUES, 2017, p. 87).

A unidade que retrata o *corpo como uma pedra bruta a ser lapidada* mostra que o professor 1 busca moldar o seu aluno e prioriza corrigir gestos corporais, com o objetivo de aperfeiçoar as capacidades motoras:

O sentido do corpo para mim, né? ...o sentido de que eu posso lapidar, porque tem alunos que é como se fosse uma pedra bruta, tem que ir lapidando aos poucos. Tem alunos que não tem é... lateralidade, outros não têm coordenação motora, outros não têm aprendizagem com uma certa atividade, mas já têm com outras e assim sucessivamente. Então, o corpo para mim é uma pedra bruta, né?... que precisa ser lapidada, às vezes no alongamento e no aquecimento a gente já vê, porque tem uns que têm flexibilidade e já fazia, outros não têm tanta, então ali eu tenho que lapidar, tem que ir certo, porque senão, se não fazer certo no alongamento e no aquecimento vai dar prejuízo para eles. Nós temos que saber lapidar, se não lapidar direito, vai vir toda torta toda mal feita, né?. [...] Então, o corpo é uma pedra, como eu já lhe falei logo lá no início, uma pedra a ser lapidada, é a minha joia, se eu não lapidar direito, ela vem bruta, né? Ainda, né?. Então, ela é uma joia a ser lapidada (Professor 1).

Esse relato indicia para uma visão de que o corpo é um objeto que precisa ser “lapidado” para a padronização de movimentos. A respeito dessa ideia cartesiana, Nóbrega (2019, p. 77) ressalva que:

Realizar um movimento não é, pois, ser capaz de repetir gestos padronizados, mas sim ser capaz de aprender o entorno, o mundo humano. Realizar os movimentos é realizar os projetos de nossa existência, é saber-se enquanto ser de potencialidades originais. O hábito motor não pode ser compreendido apenas pela sua biomecânica, porque o equipamento biomecânico humano é também simbólico, é produtor e produto da cultura.

Desta maneira, o corpo não pode se configurar como uma pedra a ser lapidada, reduzida a um objeto, ou utensílio do qual precisa ser extraída a sua beleza em bases de níveis biomecânicos, mas que anseia o cultivo do corpo para uma intencionalidade que se realize na existência, de tal modo que crie e recrie um mundo simbólico de significações.

Partindo dessa discussão, a unidade que menciona que o *corpo é movimento* é uma delimitação de que o corpo é essencial na EF. Segundo o relato do professor 10, ao ser questionado sobre *o que é corpo?*, anunciou que é:

movimento... tudo que envolve movimento pra mim é corpo. O corpo quanto à prática de Educação Física é tudo “cara”. A Educação Física sem movimento, sem Educação Física, sem você olhar o seu corpo mesmo, não é Educação Física (Professor 10).

Deste modo, desde que o movimento seja fundado pela motricidade com intencionalidade,

o movimento não é mecanicista, é intencional, possui um sentido e uma significação. Essa intencionalidade deve ser despertada, ao solicitarmos a realização de movimentos pelos alunos. Nesse sentido, na escolha dos métodos de ensino, o professor deve considerar que, ao realizar movimentos, os alunos não são objetos, corpo-máquina, prontos a reagir com precisão diante das solicitações externas, mas são sujeitos cuja condição corporal marca sua singularidade e autonomia, pois o corpo é vivo e significativo e ao mover-se, o sujeito humano cria e recria a história e a cultura (NÓBREGA, 2019, p. 86).

Por outro lado, em conformidade com o pensamento racionalista, numa perspectiva dualista, 27, 2 % (três docentes) das respostas dos professores retratam o *corpo como objeto, ferramenta e máquina*. Para essa unidade de significado, os docentes possuem a concepção de que o corpo é um instrumento, um acessório que auxilia a mente. Essa concepção é um pensamento que se consolidou, principalmente

na modernidade, com Descartes, que pregava o dualismo entre corpo e mente. Segundo os professores P-4, P-7 e P-9, o corpo é:

Eu penso que é um... um objeto, vamos dizer assim [...] (Professora 4).

Corpo? Deixa eu ver, como eu vou responder... eu vou te dar um conceito bem... pra mim o corpo humano é uma máquina que se você não cuidar, você acaba tendo alguns problemas de saúde! (Professor 7).

O corpo? O corpo para mim é o ser cognitivo, pois o corpo é uma ferramenta (Professora 9).

Como mostram os relatos, o corpo é tratado como objeto. Desse modo, é considerado como submisso, podendo ser moldado, treinado, manipulado, enfim, controlado. Sob o mesmo aspecto, ao concebê-lo como máquina, entende-se que suas ações são mecânicas e age como uma engrenagem em que não há intencionalidade.

Mendes e Nóbrega (2004, p. 125) tecem críticas incisivas a esse tipo de definição, pois:

o corpo humano, ao ser comparado com uma máquina hidráulica, recebe uma educação que o considera apenas em seu aspecto mecânico, sem vontade própria, sem desejos e sem o reconhecimento da intencionalidade do movimento humano, o qual é explicado através da mera reação a estímulos externos, sem qualquer relação com a subjetividade.

Essas concepções dos professores conformam-se com a ideia de inviabilização de que o aluno seja sujeito de sua própria história, assim, a subjetividade, autenticidade e autonomia do aluno não se concretizarão no âmbito escolar, haja vista que a domesticação corpórea fragmenta a educação e privilegia a soberania da racionalidade em detrimento do corpo integral.

Utilizar o corpo como mero objeto ou ferramenta reduz o ser humano ao objetivismo, que padroniza e disciplina o corpo para uma educação que não aprecia o saber sensível. Com regularidade, a EF escolar acaba sendo entendida como disciplina exclusivamente prática, reduzindo-a apenas à recreação e/ou exercitação do corpo.

Seguindo a visão de corpo-objeto, duas professoras retratam a unidade que *corpo é matéria* (18,1% das respostas). A seguir, destacam-se os seguintes relatos:

O corpo, o corpo é uma matéria, né?. Uma matéria que nós temos que trabalhar, porque do corpo que vem a mente e a alma, e nós precisamos estar

preparados primeiro aqui na nossa mente para trabalhar nossa alma (Professora 6).

Olha eu atribuo... o corpo você diz? O corpo é a matéria, né? Então, ele é não totalmente a matéria na Educação Física, porque a gente trabalha o corpo na Educação Física nas nossas aulas e nós trabalha a mente. No Planalto, a gente acha muita dificuldade, porque no Planalto a gente não tem uma quadra [entendeu?], então a gente vai improvisar o nosso corpo, a gente vai ter que improvisar, a gente vai ter que criar, a gente vai ter que recriar, abrir mais a criatividade para trabalhar aquele corpo, [entendeu?] (Professora 8).

Como observado nos relatos, esse entendimento configura o corpo como atenuante da mente e da alma, desprezando a totalidade e a formação integral. Outro aspecto citado está relacionado à criatividade que o professor deve desenvolver para lidar com as dificuldades que surgem enquanto docente na escola do Planalto, relativizando o imprevisto como algo que faz parte do cotidiano e que agrega na superação das limitações.

Seguindo com a análise das unidades de significado, para a professora 4, o corpo é *um meio de aprendizagem*. Seu relato diz que por meio da EF o corpo aprende:

[...] é também um meio que a gente busca aprender, né?, assim como posso dizer?... que nem eu falei que somos analfabetos motores quando a gente é criança, né? e aí através da Educação Física, a gente pode alfabetizar, através de movimentos novos e prática (Professora 4).

Nóbrega (2019) entende que a aprendizagem repleta de significado transcende os ideais anatômicos e privilegia o entorno, a cultura e o mundo, de forma que os hábitos motores sejam um meio de extensão da existência e, assim, a aprendizagem se configura pela corporeidade. Por outro lado, se não há uma significação, um ato intencional no movimento, também não há originalidade do sujeito e, portanto, torna-se objeto ou coisa.

O professor 5, menciona que o *corpo é o meio que a gente vive* (9% das respostas). Esse significado refere-se ao corpo como meio pelo qual, dele e com ele, se podem vivenciar todas as experiências para se constituir como ser humano. Para esse professor, o corpo é:

Corpo? Corpo é o nosso meio que a gente vive, a gente depende muito dele pra tudo, né?, depende pra deslocar, pra pensar, pra viver... acho que seria isso o corpo (Professor 5).

Ao mencionar que o corpo “depende pra deslocar, pra pensar, pra viver”, fica evidente que não há dicotomia entre corpo e mente, e sim uma relação do corpo com o meio em que o ser humano vive. Isso se manifesta na forma como o sujeito se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

O corpo, entendido em sua totalidade, ou seja, para além da estrutura orgânica, compreende toda uma complexidade que envolve o sentir, o perceber, o pensar e o agir dos indivíduos, revelando a intencionalidade de suas ações, o que caracteriza o homem como um ser repleto de subjetividade. As vivências pelas quais passam os indivíduos tem significados e sentidos particulares, de acordo com a singularidade subjetiva de cada um. Logo, tal entendimento de corpo ultrapassa a perspectiva de corpo objeto, [...], chegando a uma concepção de corpo sujeito, não uma massa inerte, mas um corpo vivo, que sente, pensa e age de maneira singular. O corpo nesta perspectiva, passa a ter uma compreensão ampliada, transcendendo a esfera objetiva e alcançando a subjetividade do ser (SANTOS, 2019, p. 116).

Para Santos (2019), o corpo é um meio de expressão, linguagem; corpo que pode ser sentido e vivido repleto de subjetividade que transcende o sentido orgânico de sua estrutura e se entrelaça com o mundo e com os outros. Compreende a totalidade e é complexo, plural, carregado de intencionalidade nas suas ações.

Desse modo, o corpo vivido é um meio que se dá a conhecer e as vivências e experiências são maneiras de dar sentido a esse conhecimento.

O *corpo como toda estrutura física do ser humano* é a unidade de significado mencionada pelo professor 10, afirmando que:

Corpo? Pra mim? Pra mim corpo é talvez... talvez não, pra mim... é toda a estrutura física do ser humano, né? (Professor 10).

Essa compreensão revela o sentido científico-anatômico do corpo. Nessa perspectiva, o corpo é um elemento da natureza em que o movimento é realizado por um organismo biológico.

Quando se analisa o “organismo”, estuda-se a estrutura física do homem, bem como o seu funcionamento. Nesse aspecto, o movimento humano pode ser estudado, porém não passará de um estudo biomecânico, fisiológico, objetivo e sem considerar a intencionalidade característica do sujeito. Quando se analisa o “corpo”, o ser humano está sendo analisado em todas as suas instâncias: física, social, psicológica e espiritual, um corpo-sujeito, construtor de sua própria realidade. Sendo assim, o corpo é a própria expressão da existência do homem, aquele que sente, age, interage, aprende, recebe e doa, é um corpo vivido possuidor de uma linguagem, de uma história e de uma identidade, é singular no seu existir e no seu relacionar-se com o mundo (SANTOS, 2019, p. 116).

O autor tece críticas ao abordar o corpo apenas como uma estrutura física, sendo desconsiderado o que lhe é próprio do sujeito, suas construções sociais, experiências de vida, as relações humanas e tudo que envolve o sujeito. Essa discussão revela a importância do corpo como existência e a complexidade desse corpo enquanto ser social.

A unidade *o corpo como expressão/ expressão da alma*, corresponde ao relato do professor 11, para o qual o corpo está relacionado com diferentes meios e formas de manifestação, seja de afeto, emoção, sentimento e relação social:

[...] o corpo é uma expressão, é uma expressão da alma, né?, e aí a questão é assim o corpo, ele expressa o sentimento das pessoas, então, por exemplo, eu vou trazer para a realidade dos meus alunos, se os meus alunos estão tristes, eles expressam isso, até eu professor se eu estou triste eu vou expressar isto pros meus alunos através do meio corpo, através do semblante, da fala, né?, das expressões faciais, enfim, o corpo ele é tudo isso, ele traz consigo essa carga emocional, né?, então se, por exemplo, é... ao ouvir uma música, os meus alunos, ao ouvirem uma música, se for uma música agitada, né?, uma música mais ritmada, eles podem até ali fazer alguns movimentos, né?, mas se o interior deles não tiver, né?... , aí eles não vão conseguir ir ali através daquele ouvir daquela música, né?, mas aí, com o tempo trabalhando esse lado emocional deles, né?, através de práticas que a gente propõe, aí eles vão melhorando, eles vão melhorando a sua socialização que foi o que eu falei no início que a Educação Física é isso e aí o corpo... eu falei e vou tornar a repetir: ele expressa o lado interior da pessoa (Professor 11).

Como se pode ver, o professor 11 não dissocia o corpo da alma, ao contrário, foi possível perceber que ele entende que o corpo não serve apenas para a prática de exercícios e movimentos, mas que deve estar contextualizado com a realidade, com a sociedade, com o cotidiano e, principalmente, com a formação humana para ser corpo-sujeito que se expressa, que critica, que tem autonomia e sensibilidade.

À vista disso, observa-se indicativos de convergência com a corporeidade na fala do docente, pois esse sentir que se manifesta e se expressa no corpo deixa os códigos e as marcas nele impressos, como a própria história e a da sociedade. Assim, o corpo se comunica e se expressa como linguagem na produção de sentidos (GONÇALVES, 2012).

A próxima subseção retrata as concepções dos professores entrevistados sobre corporeidade.

### 5.2.2 Unidades de significados para a segunda pergunta: o que é corporeidade para você?

Para a segunda questão geradora, foram apontados os indicadores presentes no quadro 12, a seguir:

**Quadro 12** - Indicadores da segunda questão geradora: O que é corporeidade para você?

<b>Pergunta: o que é Corporeidade para você?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Indicadores</b>
<b>P-1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem a ver com o corpo.</li> <li>• Significa o meu emprego.</li> </ul>
<b>P-2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É o corpo em movimento.</li> <li>• É tudo que você trabalha na Educação Física que gera movimento.</li> </ul>
<b>P-3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É viver bem com o seu próprio corpo.</li> </ul>
<b>P-4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É ensinar corporalmente.</li> </ul>
<b>P-5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corporeidade é o modo como a gente vê o mundo em relação ao corpo.</li> </ul>
<b>P-6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalha o todo.</li> <li>• Trabalha o corpo e a essência do aluno.</li> </ul>
<b>P-7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultural corporal para trabalhar os movimentos.</li> </ul>
<b>P-8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está relacionada com o movimento do corpo.</li> </ul>
<b>P-9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corporeidade é a parte do corpo que tem relação com o pensamento, com o cognitivo da pessoa com o que o corpo pode desenvolver com aquela ação que é o movimento.</li> </ul>
<b>P-10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corporeidade e corporativismo são a mesma coisa.</li> <li>• De um ajudar o outro.</li> </ul>
<b>P-11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tudo e qualquer prática com o corpo.</li> <li>• A corporeidade traz a dicotomia corpo e alma.</li> <li>• É manter harmonia em sociedade</li> <li>• É cultura corporal.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2020/2021).



Desses indicadores surgiram as unidades de significado desta categoria de análise. Nelas observa-se a concepção de corporeidade dos professores pesquisados, ilustrada no quadro 13.

**Quadro 13:** Unidades de Significados da segunda pergunta: O que é corporeidade para você?

Unidade de significados	Professores											Nº de respostas	%
	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	P-9	P-10	P-11		
1 - Tudo e qualquer prática com o corpo.	X										X	2	18,1%
2 - É o corpo em movimento.		X						X				2	18,1%
3- Cultura corporal de movimento.		X					X				X	3	27,2%
4 - Viver bem com o próprio corpo.			X									1	9%
5 - Ensinar corporalmente.				X								1	9%
6 - Trabalhar a essência do aluno.						X						1	9%
7 - É o modo que a gente vê o mundo em relação ao corpo.					X							1	9%
8 - É a parte do corpo que tem relação com o pensamento/ dicotomia de corpo e alma									X		X	2	18,1%
9 - Harmonia em sociedade/ De um ajudar o outro.										X	X	2	18,1%
10 - Significa emprego	X											1	9%

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2020/2021).

Em relação a corporeidade, alguns professores se mostraram desconfortáveis para responder a essa pergunta, pois muitos pediam para pensar, demorando mais tempo para iniciar as respostas, se comparado à pergunta anterior sobre corpo.

Para 27,2% dos professores, corporeidade é *cultura corporal de movimento*. O professor 7 deixa explícita que não sabe a resposta, porém, tenta

responder afirmando que “sobre corporeidade eu nem sei como te responder essa. Então, eu acho, assim, que a cultura corporal pra trabalhar assim os movimentos” (P-7).

Já o professor 11 dimensiona a corporeidade de maneira bastante presente nas aulas de EF como algo inerente à disciplina:

Corporeidade está muito introjetada na Educação Física pelo conhecimento que eu tenho de cultura corporal de movimento, né?. Eu creio que, com a Educação Física, estão muito ali atreladas, né?, se confundem algumas vezes, né?, ou todas as vezes (Professor 11).

A professora 2, embora não defina a corporeidade como cultura corporal de movimento, menciona a importância dessa cultura para a corporeidade de seus alunos:

[...] é muito bom a cultura corporal de movimento. Eu trabalho muito isso! Olha, quando eu fui trabalhar na escola nos temas escolar, eu tive muita dificuldade no primeiro ano com a corporeidade dos alunos, muita dificuldade! É... eu vou falar uma palavra aqui ... as meninas elas eram travadas... travadas as meninas... eu fui trabalhar baliza, nossa!... as crianças eram cabeça baixa, entendeu?, elas tinham uma corporeidade tão pouca, porque na época também eu... eu fui a segunda professora de Educação Física, foi o segundo ano que eles tiveram professor de Educação Física formado na área, antes era só os outros que trabalhavam com português e tinham habilidade com Educação Física... trabalhavam matemática e tinham uma habilidade com Educação Física... Quando eu fui para lá, eu tive muita dificuldade com isso, muita dificuldade mesmo, entendeu? [...] (Professora 2).

Segundo o relato acima, à medida que a EF foi sendo realizada por um professor com formação nesta área, a professora percebeu, por meio de sua prática, a evolução dos alunos, pois foram ensinados movimentos que não faziam parte do contexto das aulas de EF ministradas por professores sem habilitação específica da área. Com isso, ao incorporar elementos da cultura corporal de movimento, percebeu-se que as alunas apresentavam uma melhor desenvoltura.

Nesse sentido, Bracht (2019) versa sobre os conhecimentos da cultura corporal de movimento, ressaltando a necessidade de ir além do saber fazer corporal (práticas corporais), ou seja, é fundamental que se reconheça que o corpo é uma construção histórico-cultural e que o movimento é uma maneira de conhecer e apropriar-se do mundo, que precisa estar permeado de compreensão crítica dessas práticas corporais.

Desse modo, a corporeidade está relacionada à cultura e à história, tendo como base o movimento que busca a sensibilidade para dar sentido às ações humanas que são presença corporal no mundo (NÓBREGA, 2019).

Outra conceituação de corporeidade, apontada por 18,1% dos respondentes, compreende que a corporeidade é *tudo e qualquer prática com o corpo*.

Corporeidade, nós da área sabemos que está falando de alguma coisa que tem a ver com o corpo (Professor 1).

Corporeidade? Eu acho que tem tudo a ver com Educação Física, eu tiro pelo que eu entendo da cultura corporal de movimento, que é os jogos, é as lutas, né?, as danças, a ginástica, enfim, tudo e qualquer prática com o corpo, né? (Professor 11).

Nesses relatos, os professores não demonstram certeza em suas afirmações. Ao alegarem que é qualquer prática com o corpo, deixam tudo muito amplo e não definem a corporeidade em si. Essa unidade converge para a segunda unidade de significado também de maior abrangência com 18,1% das respostas, estes entendem que a corporeidade é *corpo em movimento*. Conforme mostra os relatos a seguir:

Corporeidade é o corpo em movimento. Então, tudo que você trabalha na Educação Física que gera o movimento do corpo, é a corporeidade (Professora 2).

Em relação à corporeidade está relacionada ao movimento do corpo, mas ela não é somente na questão do corpo, mas a questão também de você entender o ser humano, saber lidar com certas situações, é uma coisa muito complexa, né? O quê que é corporeidade? muitas pessoas inclusive falam: “ah, não, corporeidade é uma coisa que não trabalho muito com os meus alunos”. Mas, se você for avaliar é algo que você trabalha praticamente em tudo, em todos os assuntos, entendeu?! Tanto numa atividade esportiva, uma atividade recreativa, numa atividade lúdica, porque a maioria das atividades que os professores fazem, têm um pouco de lúdico, entendeu? Não tem aquela coisa mecânica! Você vai fazer isso... isso... isso... não! Automaticamente, você tem que se movimentar, porque isso é um processo humano. (Professora 8).

Diferente da professora 2, que dá uma resposta direta e sem uma contextualização, a professora 8 entende que a corporeidade é ampla e está em tudo, além de poder se fazer presente nas maneiras de lidar com as diversas situações que surgem, sendo o movimento fundamental para as interações e realização de práticas corporais que superem o sentido mecânico.

Essa unidade traz importantes reflexões sobre a universalidade da corporeidade e a superação da mecanização do movimento. Partindo desse contexto,

a corporeidade se faz presente, na medida em que contempla todas as dimensões da vida do ser humano e entende que ele é histórico, biológico, cultural e complexo, buscando sentidos e significações para as objetividades e subjetividades do mundo. Nóbrega (2019) menciona que o movimento relacionado à motricidade não é mecanicista, uma vez que é dotado de intencionalidades. Superar o adestramento e a repetição de movimentos sem intencionalidade requer que o corpo não seja visto como máquina e/ou objeto, requer que as experiências corporais sejam vivenciadas de forma integrada e consciente numa perspectiva reflexiva, ativa, criativa e autônoma.

*Viver bem com o próprio corpo* é uma unidade de significado relatada pelo professor 3, que considera a corporeidade a partir de uma visão transcendental de superação que se realiza sempre em busca do ser mais, compreendendo como ser inacabado, que precisa superar as suas limitações.

[...] Corporeidade é viver bem com o seu próprio corpo, é conseguindo vencer as próprias limitações (Professor 3).

Nesta mesma perspectiva, a unidade de significado que retrata que a *corporeidade é o modo que a gente vê o mundo em relação ao corpo* é relatada pelo professor 5:

Corporeidade acredito que seja o modo que a gente vê o mundo em relação ao corpo, por exemplo, nas atividades físicas, a gente depende muito do nosso corpo para praticar. Como eu te falei, sendo fisicamente ou intelectualmente (Professor 5).

Evidenciando as afinidades dessas duas unidades de significado percebe-se que a corporeidade é superação que transcende as limitações e que está presente na relação do corpo com o mundo. O professor 5 tem uma concepção relativa à corporeidade, pois esta é uma maneira de comunicação do corpo, com o mundo e com o outro. “Na base de toda compreensão da realidade está o sentir, esta realidade pré-objetiva que temos que descobrir em nós mesmos, a partir do nosso mundo-vida, da nossa corporeidade” (NÓBREGA, 2019, p. 72). É uma aprendizagem que se estabelece por meio do corpo, que percebe e interpreta por meio do saber sensível conjuntamente com o saber racional, permeado de sentidos e significações para ser-no-mundo.

Ainda no mesmo aspecto, a unidade de significado que compreende que a corporeidade é *trabalhar a essência do aluno* representou 9% das respostas. De acordo com a professora 6:

Quanto à corporeidade, primeiro que ela é bem grande, né?, porque ela trabalha um todo, né?. A gente tem que trabalhar isso com o aluno, a questão corpo e a essência do aluno e a gente mesmo também. [...] nós temos que despertar para saber primeiro quem eu sou, como eu sou, para passar pro teu aluno. [...] Mas, eu quero te dizer assim que isso tem que ser bem trabalhado. Primeiro eu professora, para depois eu trabalhar o meu aluno, o todo. Entendeu? (Professora 6).

Essa interpretação levanta questões sobre a reflexão do eu, de se perceber, de interpretar a própria existência, buscando compreender a si próprio e a sua essência. Mesmo porque cada pessoa percebe o mundo, os outros e a si mesmo à sua maneira.

Essa visão de totalidade da professora 6, ao atribuir a necessidade de trabalhar a essência do aluno, culmina para o sentido da corporeidade.

*Corporeidade é ensinar corporalmente* – essa unidade de significado aponta para um sentido um pouco vazio. A fala da professora 4 designa que: “A corporeidade é ensinar corporalmente. Como o próprio nome sugere, né?, é ensinar o corpo das mais variadas formas e atividades” (P-4).

Diferentemente do que a professora 4 sugere, a corporeidade não se limita à realização de práticas corporais. Desta forma, é muito mais que um gesto corporal, é uma atitude, uma visão de mundo que ultrapassa a realização de exercícios. Contribuindo com essa concepção, Bracht (2019) aponta a importância para os conhecimentos que devem ser estimulados, em que o professor, além de proporcionar as práticas corporais, necessita saber a respeito desse fazer corporal. Para Sérgio (1995), o movimento exige intencionalidade, que é a atribuição de sentido, para ser realizado de forma global e não só para o físico. Deste modo, o ensino de práticas corporais sem intencionalidade não reflete, nem compactua com a corporeidade.

*A corporeidade é a parte do corpo que tem relação com o pensamento/ dicotomia de corpo e alma* – em relação a essa unidade, o sentido apontado pela professora 9 é mostrado a seguir:

Corporeidade eu penso que é... é... é a parte do corpo... eu digo que tem a relação do pensamento [né?] do cognitivo da pessoa com o que o corpo pode desenvolver com aquela ação que é o movimento, porque trabalha movimento. Você vai se desenvolver com o movimento, você observa tudo [...] (Professora 9).

Essa interpretação da professora mostra a relevância que ela dá à fragmentação do corpo. A princípio, assinala para a valorização da mente (pensamento, cognitivo) em relação ao corpo como um acessório que está para auxiliar o pensamento na execução de determinado movimento. Isso dispõe sobre a visão dualista, discutida no referencial teórico, que separa o corpo da mente, em que o corpo é apenas um objeto que é serviente à mente. Essa visão vai de encontro ao que perspectiva a corporeidade, que compreende o sujeito na sua unidade e totalidade, na qual corpo e mente, apesar de serem unidades distintas, são concebidas como inseparáveis, interdependentes em uma relação harmônica.

Nesta mesma direção, está o entendimento do professor 11, que considera que a corporeidade *é a dicotomia entre corpo e alma*:

Então corporeidade eu creio que ela traz essa .... eu creio que ela traz essa abrangência aí, né?, dessa dicotomia corpo e alma esse sentimento que vem de dentro e expressa no corpo, no físico. Eu acho que o corpo ele... ele, novamente, ele é uma expressão da alma, ele é uma expressão de sentimentos, né?, e aí a questão corporal ela traz isso consigo (Professor 11).

O professor 11 faz a separação de corpo e alma e dirige-se para uma concepção dualista, num idealismo cartesiano de dicotomia. Por outro lado, no mesmo relato, indica que o corpo é uma expressão, é algo que faz parte e se manifesta pela sensibilidade, o que diz respeito a traços da corporeidade.

Nóbrega (2017) retrata que as funções mentais emergem da corporeidade, a cognição não se situa somente no processar de informações, no raciocínio, mas que dela também fazem parte a emoção e a percepção. Segundo Nóbrega (2005), o sentir é essencial para a compreensão da realidade, assim como a relação com outros corpos é de suma importância. Nesse sentido, a corporeidade é primordial entendendo-se que corpo e mundo são dependentes construídos de unidade existencial. Desta maneira, é por meio do corpo, do sentir que se pode perceber o mundo e, nessa maneira de sentir, revela-se a corporeidade (NÓBREGA, 2010).

A unidade que considera a corporeidade *como significado de emprego* é referente à resposta de um único professor. Para o professor 1, a corporeidade é o seu emprego, pois entende que sem os corpos dos alunos ele não teria profissão, como relata a seguir.

[...] para mim, significa o meu emprego, porque se não tiver o corpo, o corpo presente das crianças, não tenho emprego (Professor 1).

Essa associação da corporeidade com o seu emprego/trabalho assinala para uma questão pessoal do professor 1, relacionada ao seu sustento, deixando de apontar um sentido pleno relacionado à corporeidade.

Já a unidade de significado que compreende a corporeidade *como harmonia em sociedade/ e de um ajudar o outro* está relacionada à forma como se vivencia e se percebe atuando em sociedade.

Primeiramente na fala do professor 10, a concepção dele sobre corporeidade é um tanto confusa, no final da resposta, entende-se que se trata de compreensão e parceria entre aluno e professor.

Corporeidade? De um ajudar o outro? [...] olha só eu acho que assim, corporeidade na questão do corpo, porque corporeidade já está dizendo eu acho que tratar o aluno de forma escusa, eu acho que isso daí talvez ele não seja o que tu queiras ouvir, mas talvez seja uma forma de não tá contribuindo com ele, entendeu? excluir ele na Educação Física, tratá-lo de uma forma, de uma forma diferenciada, do que gosta e do que não gosta, talvez não faça parte dessa questão corporal, dessa questão da corporeidade. Então, eu acredito que eu... na minha percepção de professor, quando em questão de corporeidade, é a questão de um auxiliar o outro, de um tá do lado do outro do outro, de um na hora que precisar está ali para ajudar. Está sempre, sempre..., sempre... como diz assim, uma palavra bem... para fechar esta pergunta?! Sempre estando ali um com o outro, entendeu? (Professor 10).

A fala do professor 11 está relacionada a como se percebe e como é importante a questão corporal para a harmonia e o equilíbrio em sociedade.

Então, é na questão do meu falar, é na questão da minha conversa, né?, eu acho que a questão corporal ela é importante nesse sentido de manter uma harmonia em sociedade, né?, manter um equilíbrio ali no meio em que você está, né? localizado (Professor 11).

Essa questão apontada pelo professor 10, de ajudar um ao outro e da não exclusão, direciona para a ideia de que a corporeidade se firma na comunicação de dois ou mais corpos, que, na interação e relação de uns com os outros, alude para a aquisição de experiências que contribuem para a superação dos limites e possibilita a construção de aprendizagens na integração de um sujeito com o outro. A questão corporal, presente nessa comunicação e a relação de um corpo com o outro, é apontada pelo professor 11 como uma manutenção para a harmonia em sociedade por meio do diálogo e interação humana.

Partindo dessa reflexão, é possível perceber que há muitas concepções para corpo e corporeidade, conforme mostrou os quadros de unidades de significados, que revelaram que muitos professores não possuem uma definição clara, porém alguns relatos mostram traços da corporeidade e outros possuem uma visão dualista, cartesiana.

A próxima unidade de significado fará menção sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo e à corporeidade nas aulas de EF.

### **5.2.3 Unidades de significados para a terceira pergunta: quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?**

As respostas dos professores para esta questão resultaram nos indicadores ilustrados na página seguinte.



**Quadro 14** – Indicadores para a pergunta: quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?

<b>Pergunta: quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Indicadores</b>
<b>P-1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amostra de dança que trabalha o corpo em si, tudo.</li> </ul>
<b>P-2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O corpo em sociedade.</li> <li>• Práticas que trabalham corpo e mente.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Construção e confecções.</li> <li>• Atividades que permitem atenção, estratégia e tomada de decisão.</li> </ul>
<b>P-3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação motora e esportes.</li> </ul>
<b>P-4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as atividades práticas trabalham o corpo.</li> </ul>
<b>P-5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginásticas, esportes, lutas, dança, jogos e brincadeiras, conhecimentos sobre o corpo.</li> <li>• Esporte de aventura, fazendo relação com o local.</li> <li>• Hidroginástica.</li> <li>• Caminhadas pela comunidade.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Muay thai.</li> </ul>
<b>P-6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas de dança.</li> <li>• A questão da alimentação.</li> </ul>
<b>P-7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene do corpo.</li> <li>• Esporte e dança.</li> </ul>
<b>P-8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esportes.</li> <li>• Atletismo.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esporte de aventura (trilhas, passeio ciclístico).</li> <li>• Vivências novas.</li> </ul>
<b>P-9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delega funções com o acompanhamento do professor.</li> <li>• Jogos populares que tem a ver com a realidade dos alunos.</li> </ul>
<b>P-10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura, corpo, esporte, atletismo. Tudo isso vinculado com a arte.</li> <li>• A relação do corpo com o mundo.</li> <li>• A questão cultural e social.</li> <li>• Preconceito e racismo.</li> <li>• Cultura e sociedade e cultura em linguagem.</li> <li>• Respeito com o próximo.</li> <li>• Cidadania.</li> </ul>
<b>P-11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma posição crítica que não faça os movimentos por mera repetição.</li> <li>• Reflexão das atividades para desenvolver a criatividade.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Esporte de aventura.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Práticas de mapeamento de locais.</li> <li>• Promoção da saúde: alimentação e cuidados com o corpo.</li> <li>• Harmonia em meio a sociedade através do corpo e do cuidar do seu corpo.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2020/2021).

Conforme mostram os indicadores, há uma diversidade de respostas que resultaram em 12 unidades de significado apresentadas no quadro 15.

**Quadro 15** – Unidades de Significados para a pergunta: quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?

Unidade de significados	Professores											Nº de respostas	%
	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	P-9	P-10	P-11		
1 - Dança	X	X			X	X	X	X				6	54,5%
2 - O corpo em sociedade		X									X	3	18,1%
3 - Práticas que trabalham corpo e mente.		X										1	9%
4 - Coordenação motora e esporte			X									1	9%
5 - Atividades que objetivam: atenção, estratégia e tomada de decisão		X										1	9%
6 - Ginásticas, esportes, lutas, atletismo, conhecimento sobre o corpo, jogos e brincadeiras.				X	X			X	X		X	3	45,4%
7 - Promoção da saúde e cuidados com o corpo/ alimentação/higiene.						X	X				X	3	27,2%
8 - Esporte de aventura e a relação com o local.					X			X			X	3	27,2%
9 - Delegar funções para alunos acompanharem o professor.									X			1	9%
10 - Preconceito e racismo/ respeito ao próximo/ cidadania.										X		1	9%
11 - Estimula o pensamento crítico para que os alunos não façam o movimento por mera repetição.											X	1	9%
12 - Práticas que desenvolvem a criatividade.											X	1	9%

**Fonte:** Elaboração própria (2021), com base nos dados obtidos na pesquisa de campo (2020/2021).

No quadro 15, observa-se grande diversidade de práticas pedagógicas trabalhadas pelos professores e, que de acordo com eles, estão relacionadas à temática corpo e corporeidade. Destaca-se que a maioria mencionou a *dança*, com

54,5% das respostas, como sendo uma atividade que permite a vivência do corpo e da corporeidade.

A menção à dança foi evidenciada pelos professores 1, 2, 5, 6, 7 e 8, os quais citaram a dança como projeto e conteúdo. Destacam-se as seguintes falas, a seguir:

Aqui nós desenvolvemos amostra de dança.... Na verdade, tinha! Na verdade, tinha aqui, quem propõe essa amostra é mais um projeto da escola, já que quando na semana pedagógica nós estamos todos 'acertadinho' com tudo que vai acontecer. Mas, essa é uma das formas que... que se trabalha a corporeidade, o corpo em si, tudo. São vários tipos de dança, vários estilos, aí já é com os alunos (Professor 1).

Eles nos dão para nós trabalhar aquele conteúdo programático e lá tem esporte, tem futebol, tem o handebol, tem a corporeidade que é a dança, o corpo em movimento (Professora 2).

[...] aqui a gente tem muitas atividades práticas na escola, muitas mesmo. A gente trabalha aqui com dança, trabalha com... já trouxemos aqui professores de capoeira pra eles vivenciarem, já trouxemos aqui professores de Muay Thai pra eles vivenciarem, é... dentro dos esportes, a gente também trabalha com o corpo, né?, futebol, basquete, futsal, handebol, o próprio vôlei, as ginásticas em si, eles também já vivenciaram muito, eu trouxe aqui também pra que eles tivessem uma noção de ginástica, hidroginástica (Professor 5).

Quando tu fala do corpo, né?, aqui eu vou te dar um exemplo, aqui na escola tem aula de dança, quando eu cheguei na escola eu tive muita dificuldade porque eu estou costumada a trabalhar Aero Hit, lá no meu espaço e aqui eu tive que me adaptar com vários tipos de música. Porque adaptar para vários tipos de músicas para que os meus alunos pudessem socializar e muitos não gostavam, porque, como eu te falei, o corpo precisa..., ele precisa se movimentar. Ele precisa ter essa questão do ritmo, é o pagode, aí o aluno vai ter que dançar o pagode. Ah, é música romântica, aí vai ter que...né?. Então, isso daí que tô te colocando é uma vivência, assim, que aqui eu aprendi, eu nunca pensei que eu ia trabalhar a questão de dança. Aí quando chega período de festa junina tem que trabalhar carimbó. Mas, eu não sei dançar carimbó, eu sei que é um pé pra cá e um pé pra lá, né?, mas eu não sei. Então o que que eu fazia? eu chamava outros colegas meu. Eu chamava e eles me ajudavam. Então, quando disse que o corpo... ele tem que ser trabalhado de uma forma muito é... eu digo assim do simples ao complexo, simples ou do complexo, eu penso que seja, né? (Professora 6).

Além dos esportes, eu trabalho dança. [...] Eu sempre fui muito bom de dança, sabia fazer coreografia, então era assim... eu que ensinava todas as danças na festa junina, a gente monta as danças e divide lá [...] (Professor 7).

[...] eu coloco dança. [...] Na escola que eu trabalho foi uma novidade a questão da dança, porque eles eram muito duro, são duro. Então, é muito difícil ter aquela dança, né?. Festa junina para ter a dança é muito complicado. Então, eu coloquei todo mundo pra dançar, do 6º ao 9º ano. Coloquei como nota: "ou você dança ou se você não dançar, vai perder ponto". Se um aluno me perguntar: "professora, se eu não dançar, eu vou fazer um trabalho?" Eu respondo: "ou você dança ou perde ponto". "Ah, eu sou evangélico". "Dança música evangélica"! Mas, a dança, em si, eu ensino desde onde começa as oitavas, de como a gente vai fazer uma coreografia, que tipo de passo vamos usar, o que que é oitava.... Então, do 6º ao 9º tem tudo isso em relação ao conteúdo, né?, [...] Em relação à dança, eu fiz uma roda e fiz vários grupos de dança. Eu fiz uma apresentação e fiz vários grupos

de 4, de 6 e, no máximo, 8 pessoas. Então, cada um tinha que me demonstrar um passo, uma oitava... Então 1, 2, 3, 4... 5, 6, 7, 8, aí o outro já vinha 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e aí outro já vinha 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8... Então, era juntar aqueles passos e colocar dentro de uma música. Só que, logicamente, eu pedi para eles deixarem eu ouvir a música, porque não vai ser qualquer música, porque estamos dentro de um círculo escolar e a professora em conjunto.... vamos escolher a música. Os alunos escolhem a música trazem para mim, para ver se eu autorizo, que a gente também não pode deixar tão aberto, senão 'meu amor' vai ter um 'mete e soca'. Então, eu falo: "escolham a música, mas vocês têm que ver que é um setor escolar. Você não está na sua casa, você não está na casa da vizinha, você não tá numa festa... você vai fazer uma apresentação onde a escola toda vai ver". Aí escolhe uma música para fazer a coreografia deles e pode escolher uma outra música e a gente pode fazer uma montagem com a música. Sair cada coreografia perfeita... tantas perfeitas, entendeu que é interessante? Então, trabalhamos primeiro a teoria. Eu dancei. Eu falo para eles demonstrando na música como seria. Coloquei uma música, coloquei um passo... Primeiro fiz assim.... 'João' me dá um passo e 'Maria' me deu um passo; 'Maria' me dá um passo, 'João' me deu um passo; todos deram passos... agora vamos formar uma oitava. "O que que é oitava, professora?" Você vai contar de 1 a 8 passos. Depois, eu mandei ficar todos de pé e falei "agora a gente vai dançar", aí eles falaram: "Ah, não". Todo mundo sentou. Aí eu falei: "todos em pé, agora", aí eles ficaram em pé. "Agora vocês vão me seguir", aí eu comecei a fazer na música... aí pronto. Só que a música acaba atrapalhando o professor de matemática, o professor de português, né?. Aí pronto! "a Educação Física agora tem música?" Até nas minhas aulas teóricas, automaticamente, eu coloco já para trabalhar na sala essa parte prática [...]. Inclusive, já tive alunos que hoje fazem atividade de dança profissional como Street Dance. Tive um aluno numa outra escola que participou do Domingo do Faustão e ganhou dinheiro por lá (Professora 8).

Entende-se, nestes discursos, a prática da dança como um recurso da corporeidade, no sentido de uma comunicação entre os corpos, conduzidos por gestualidades, culturas e seus tipos diferentes de manifestações relacionadas aos estilos musicais e também à festa junina.

Além de englobar a criatividade e a capacidade de criação dos alunos, os relatos mostram a dificuldade de trabalhar a dança, seja por conta do som que atrapalha outras aulas, seja pela dificuldade do próprio professor em ensinar ou ainda por encontrar grupos de alunos que não possuem interesse ou que são tímidos.

Também foi possível perceber que a prática da dança é um projeto da escola ou uma maneira de trabalhar as individualidades e a coletividade de grupos de alunos. Desse modo, a dança como particularidade da corporeidade é um meio de se perceber a gestualidade do movimento e de gestos significantes, assim como uma comunicação que se realiza na interação com os outros corpos. "[...] para entender o sentido de corporeidade na dança, é necessário deixar a sensibilidade da experiência humana ultrapassar os limites físicos para uma dimensão ontológica da expressão dos movimentos" (FERREIRA, 2015, p. 32), pois o corpo está em todas as coisas, é linguagem, é movimento, é existência.

A segunda unidade com maior abrangência de percentual (45,4%), se refere a vários conteúdos da EF (*ginásticas, esportes, lutas, atletismo, conhecimento sobre o corpo, jogos e brincadeiras*), ilustrada com os relatos a seguir:

Todas as atividades práticas, né? trabalham o corpo, porque envolvem a ginástica, os esportes, a dança. Porque tem agora a nova BNCC, e tem lá agora que a gente tem que estudar, se reciclar pra aprender as novas nomenclaturas, inclusive. É tudo dali, a gente teve formação sobre isso, né? e a gente ensina tudo, esportes, dança, lutas, jogos e brincadeiras e também trabalho o teórico com eles, faço o teórico e prática, teórico e prática e eles já se acostumaram com o meu ritmo, né?, que também não deve ficar só ali na prática também tem que ter o momento na sala (Professora 4).

A gente tem trabalhado dentro dos conteúdos da Educação Física, né?, como a ginástica, os esportes, lutas, dança, jogos e brincadeiras e conhecimentos sobre o corpo e agora com essa nova inclusão da BNCC, que já vem trazendo alguns aspectos sobre a... os esportes de aventura, a gente também está tentando incluir já, desde do ano passado a gente já tá trabalhando os esportes de aventura dentro da nossa disciplina (Professor 5).

Geralmente, os conteúdos que eu abordo do 6º ao 9º ano, além dos esportes: futsal, voleibol, basquetebol, handebol, beach hand, que são geralmente as novidades para eles, eu também coloco a questão do atletismo, lutas entendeu?! mas também, para mim colocar isso, eu tenho que vivenciar, porque não adianta eu colocar lutas se eu não sei nada de lutas, né?. Então, eu coloco lutas, eu coloco dança. [...] (Professora 8).

Ainda muda muito em relação aos níveis, porque eles têm as práticas, não é só na escola que eles trabalham a atividade física, o esporte... porque na escola é vivenciado muito esporte. Eu gosto muito de trabalhar diferenciados níveis, os jogos..., os jogos populares [né?], tem mais a ver com a realidade da comunidade deles (Professora 9).

Eu vou falar da ginástica, eu já falei ... eu vou falar da ginástica um pouquinho que a gente também trabalha bastante e aí são movimentos que são da infância dele, que ele vai lembrar, aí traz um fio ali de... de lembrança do aluno de quando ele era criança, quando ele fazia aquele movimento e aí ele começa a se sentir familiarizado, aí ele começa a falar: “ah eu lembro que eu fazia isso, que eu fazia aquilo, cambalhota... [a expressão cambalhota, eles falam assim cambalhota]”, mas aí tem, né?, giro pra frente... e pula e salta, né?, e aí ele vai lembrando. Aí pega esse fio de lembrança do aluno, aí vai pra realidade da Educação Física na escola e aí ele vai aprendendo o conteúdo em si da ginástica e aí se torna muito mais prazeroso pra ele fazer aquilo, né? e aí a gente vê o grande sucesso da conquista da Educação Física através da ginástica que ele vai conseguir fazer aquele movimento, porque ele lembrou, porque ele já viveu isso aí, né? Eu acho que Educação Física é tudo isso, né?, porque ela traz esse cotidiano do aluno, traz essa vivência, mesmo que ele pense que nunca fez, mas... nós propomos isso, um pouquinho do que ele já vivenciou e o corpo dele já vivenciou lá atrás e ele nunca mais tinha feito e ele vai lembrar, e ele vai tornar muito mais familiarizado com aquilo e ele vai poder se deslocar de um lado para o outro, né?, porque ele já correu muito lá atrás, há um tempo atrás e vai fazer isso de uma forma muito mais prazerosa. [...] Com a transformação aí da Educação Física com a BNCC, a gente tem trabalhado agora a questão dos esportes, né?, a questão agora das é... esporte de aventura, né?, a gente tem trabalhado muito também a questão é esporte de aventura, a questão dos esportes tradicionais que nós conhecemos, a ginástica, né?, que é muito

importante a gente trabalha esses conceitos, né?, a questão também das lutas, a gente tem trabalhado bastante a questão das lutas e aí a gente traz um pouco pra nossa região, né?, as lutas amazônicas. Tem uma luta aí, chamada IKINDENE onde coloca um de frente ao outro onde a intenção é de que o oponente consiga é... agarrar o seu adversário, segurar o seu adversário e encostar os braços do adversário no chão, então eles ficam naquele movimento ali um de frente para o outro e ali, em algum momento, um vai conseguir encostar os braços no chão, isso que é a intenção do IKINDENE, e aí nós iríamos trabalhar de uma forma mais lúdica e não na forma como aí propõe, aí a gente traz esse contexto para eles visualizarem e aí tem a inúmeras práticas lúdicas que a gente procura também colocar pra eles... as atividades recreativas, as atividades lúdicas, né?, pré-desportivas, enfim... todos esses conteúdos. A gente procura relacionar da melhor forma possível, em que sentido... a questão de socialização, né? (Professor 11).

A professora 4 e o professor 5 citam a BNCC<sup>21</sup>, uma normativa que direciona suas práticas; a professora 8 entende que é preciso vivenciar a sua prática pedagógica para poder ensinar; já o professor 11, busca relacionar o conteúdo de ginástica com a corporeidade, no sentido de trabalhar as vivências e memórias da infância do aluno e aborda lutas amazônicas para relacionar com o cotidiano e as singularidades do local. Sobre os conteúdos da EF, Santos (2019, p. 116), retrata que

o ensino da Educação Física na escola deve possibilitar a aprendizagem de diferentes conhecimentos sobre movimento, contemplando as três dimensões: procedimental (saber fazer), conceitual (saber sobre) e atitudinal (saber ser)". Por conseguinte, o conhecimento escolar (conteúdo) a ser aprendido nas aulas de Educação Física é composto por fatos, princípios, conceitos, habilidades, atitudes, normas e valores sobre o movimento humano, considerando não como ato motor, mas como uma ação repleta de significado, que é construído culturalmente por intermédio do processo de socialização.

Assim, no ensino da Educação Física Escolar os conteúdos são voltados para ações com perspectivas que favoreçam a formação do aluno em suas relações com o meio e com os diversos saberes da área e da cultura corporal de movimento. No entanto, somente a partir da intencionalidade do movimento e da compreensão do corpo como um todo em sua complexidade e na sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo por meio das experiências do mundo vivido, é que a corporeidade se faz presente e conforma para que o aluno seja autor de sua própria história, supere-se e não se limite a ações mecânicas, tornando assim a corporeidade como atitude e meio de significação nas práticas corporais.

Uma unidade de significado, fomentada pela BNCC, foi citada pelos professores - *é o esporte de aventura e a relação com o local* (27,2% das respostas).

---

<sup>21</sup> BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Segundo relatos dos professores, eles aproveitam o que o local oferece para promover as aulas de EF:

Aí a gente aproveita o que tem na comunidade, né?, a gente leva os meninos pra dar uma volta e fazer uma caminhada, conhecer o igarapé. A gente relaciona muito com a questão do local, né?. Teve aula nossa que a gente tava fazendo exatamente hidroginástica. Eu trabalhei um tema com hidroginástica e fomos num igarapé aqui perto da escola, aqui da comunidade, tem um espaço de uma professora aqui e ela foi trabalhar lá e a gente foi pra lá. Tem vezes que fazemos caminhadas aqui pela comunidade pra gente conhecer a própria realidade deles, né?, a gente trabalha dentro disso. Mas, logicamente, também trabalhamos tudo isso atrelado à teoria, né?, a gente vê na teoria e depois vai pra prática (Professor 5).

[...] e uma coisa que eu comecei a colocar muito no meu conteúdo que veio agora também na nova norma é... esporte de aventura. Então, eu gosto, sempre gostei, sendo que na faculdade a gente tem, né?, a questão de esporte de aventura e eu coloquei isso também como conteúdo e foi super aceito. Fiz trilha com os meus alunos, fiz passeio ciclístico com os meus alunos... Então, eu procurei fazer com que eles vivenciassem coisas novas na Educação Física [...] (Professora 8).

Na área rural tem um conteúdo aí, dentro da prática de esporte de aventura que é as práticas de mapeamento dos locais, né?, saber direcionar as corridas de aventura, saber localizar cada ponto, né?, percurso, fazer percurso através de mapeamento isso aí é um dos conteúdos que estamos trabalhando também (Professor 11).

O professor 5, por exemplo, descreve as inúmeras possibilidades que podem ser desenvolvidas por meio do esporte de aventura que possui uma dimensão social e uma relação intrínseca entre o ambiente escolar e a comunidade de planalto em que a escola está inserida. Nessa perspectiva, a corporeidade pode estar imbricada, à medida que proporciona as mais variadas vivências e descobertas e, desde que auxilie o aluno em seu desenvolvimento pleno.

Rodrigues Júnior (2010), por sua vez, menciona que os saberes construídos ao longo da infância e da adolescência são estabelecidos com base nos sentidos e significados de práticas corporais experimentadas na vivência. São saberes que resultaram de diversas experiências corporais em diferentes contextos e interações que podem ou não ser percebidos pelos alunos, ainda que estejam presentes em seus corpos e em seus gestos.

A próxima unidade de significado diz respeito à *promoção da saúde e cuidados com o corpo/alimentação/higiene*. Essa unidade corresponde a 27, 2% das respostas e foi relatada pelos professores 6, 7 e 11:

Hoje você tem que dizer que primeiro, tem que aprender a teoria para depois ir para a prática. Então, eu trabalho todo esse espaçamento primeiro.

Trabalho toda a introdução da Educação Física, aqui não, eu trabalhei mais a questão da alimentação que é muito importante, a obesidade... (Professora 6).

Eu trabalhei muito com a higiene do corpo, porque tem, assim, umas famílias bem humildes, sabe? Só que também ser humilde não significa não tomar um banho, e aí não é culpa das crianças, eu sei disso, tem pais que deixam um pouco a desejar e tem alunos que chegavam de manhã assim e teve aluno que foi preciso pedir pra tomar um banho, aluno pequeno que chegava sujo mesmo. Tu olhava, aí tem criança com aquele problema do braço também e aí eu trabalhei muito e tem mãe que me viu e fala: “professor, a fulana só sai de casa se passar Rexona”! Aí eu disse: “Mas, tá certo”! [...] aí eu trabalhei muito com a questão higiene (Professor 7).

[...] eu sempre procuro, da melhor forma possível, expandir esse conhecimento que eu trago, né?, para os meus alunos, pros meus que estão ao meu redor, né?, em família, a questão da saúde é o que a Educação Física também propõe pra nós que é a promoção da saúde, né? e aí a questão de manter o corpo saudável, uma mente saudável, né?, cuidar para que tenhamos aí uma perspectiva de vida maior e aí você leva isso pro os alunos esse conhecimento de cuidar do corpo. Como cuidar do corpo? Através de uma boa alimentação, né?, leitura, né?, estudos também na saúde da mente, né? [...] (Professor 11).

Os dizeres dos professores sobre a prática pedagógica relacionada ao corpo e à corporeidade reafirmam ações pertinentes à saúde, alimentação, cuidados com o corpo e higiene. Percebe-se no discurso dos professores uma valorização de uma abordagem biológica e higienista, sendo a saúde o tema central. Numa perspectiva histórica da EF, a saúde é fundamental, com isso era realizadas atividades físicas que visava prevenir doenças, entre elas o sedentarismo. A partir das críticas à EF escolar, que se fundamentava em modelo voltado para a medicina, começou a se desenvolverem propostas pedagógicas (BRACHT, 2019).

Essas propostas pedagógicas trouxeram novos olhares e perspectivas para a área da EF escolar, compreendida não somente numa particularidade da ciência, mas como área pedagógica, o que a levou a tomar novos rumos relacionados ao educando.

*Corpo em sociedade* - corresponde a 18,1% das respostas. Essa unidade retrata a importância de trabalhar o aluno e o corpo para a sociedade, como uma construção de conhecimentos que agregue à vida do aluno. De acordo com os professores P-2 e P-11,

A gente trabalha um pouco a teoria, a gente trabalha o corpo na prática, entendeu?, a gente trabalha o corpo em sociedade, a gente trabalha o corpo e mente, entendeu?, a gente trabalha assim.... vai variando, entendeu? (Professora 2).



[...] manter ali a harmonia em meio a sociedade através do seu corpo, do cuidar do seu corpo, eu acho que corpo é tudo isso, né?. Não é só o físico, mas é também o lado interior também, é isso (Professor 11).

Santos (2019) discorre sobre os conceitos, os valores e as atitudes que devem ser aprendidos na escola e nas aulas de EF. Mostra que estes devem ser fundamentados e explícitos. Para isso,

não basta [...] proclamar o desenvolvimento integral, a formação para a cidadania ou a socialização. É preciso apresentar formas de selecionar e ensinar conhecimentos e normas sobre o movimento humano que constituem a dimensão atitudinal a ser ensinada nas aulas de Educação Física (SANTOS, 2019, p. 115).

Essa ponderação de Santos (2019) assegura que sejam estimuladas práticas pedagógicas que ensinem aos alunos a aprender a Ser, providos de valores e princípios que transcendam a esfera objetiva para alcançar a subjetividade.

Na mesma perspectiva da unidade anterior, a unidade de significado que menciona *atividades que objetivam: atenção, estratégia e tomada de decisão*, também é uma maneira de preparação do aluno para atuar na sociedade a partir de experiências que estimulem a criatividade e o poder de escolha e decisão do aluno. Para a professora 2:

Eu tenho uma metodologia, eu tenho uma avaliação para fazer, [entendeu?], eu tenho um eixo atrás dessa brincadeira, eu tenho tudo isso, [entendeu?]. Estafeta, o que é que eu vou trabalhar com aluno em estafeta: o girar, o pular, o rolar, [entendeu?]. A prancha, como ele vai desenvolver para ele andar naquela prancha? Como é que ele vai trabalhar para passar na prancha? Atenção, estratégia, tomada de decisão, onde ele mesmo tem que tomar a decisão dele, [entendeu?], a gente fala para o aluno é assim, mas é o aluno que tem que tomar a decisão, a gente deixa ele caminhar com as próprias pernas (Professora 2).

Sobre isso, Finck (2011, p. 68) explicita uma necessidade de proporcionar conhecimentos que estimulem a formação do aluno como cidadão, para atuar na sociedade, e retrata que:

O mundo hoje requer cidadãos que tenham não só conhecimentos, mas também que saibam como utilizá-los em benefício de si e dos outros, e que tenham desenvolvido ainda as mais diversas habilidades, capacidades e competências. A escola, como instituição formal de ensino, deve oportunizar espaços e condições para que isso possa ser efetivado. Portanto, por meio de um projeto político diferenciado, a escola poderá buscar a formação do aluno como cidadão, para que ele possa atuar na sociedade de forma que venha contribuir na sua melhoria. Esse princípio deve estar presente no

desenvolvimento das atividades pedagógicas curriculares cotidianas de todas as disciplinas, entre elas a Educação Física.

Esta afirmação da autora se insere numa perspectiva de que pensar e refletir sobre as práticas pedagógicas na EF escolar requer uma estruturação, organização e reorganização dos conhecimentos, situando-os numa relação que proporcione a atuação e a compreensão da sociedade. A professora 2 relata que embora tenha um objetivo intencional para as suas práticas pedagógicas, deixa claro que o aluno tem autonomia para o poder de decisão e escolha referente aos caminhos para o exercício de cada atividade, o que direciona para que o aluno seja autor e tenha um papel importante no processo pedagógico e de avaliação de suas ações.

A unidade *estimular o pensamento crítico*, foi referida pelo professor 11, ilustrada no seu discurso abaixo:

As práticas pedagógicas que a gente sempre utiliza e que eu sempre utilizo desde quando eu comecei a minha vida aí nas escolas é uma posição crítica, uma posição em que o aluno, ele enxergue, que ele visualize a questão do conteúdo, mas que ele não apenas repita, mas que ele venha refletir, que ele venha criticar, ele venha criar um posicionamento em relação aquilo, né? Então é uma prática que desde o início a gente propõe para os nossos alunos, que eles não sejam apenas repetidores de movimento, mas que eles venham refletir, que eles venham criar [...] (Professor 11).

Desse modo, essa unidade de significado faz menção a que os alunos não façam o movimento por mera repetição e corrobora com uma formação humana que diz respeito à percepção de mundo, que dialogue e se constitua numa reflexão crítica.

Veloza (2010) considera que o processo de mediação pedagógica deve possuir criticidade em relação à sociedade e que o aluno não apenas reproduza ou seja um mero receptor de conhecimento. Mas, que, por meio das aulas de EF, possa fazer uma releitura da realidade. Assim, o papel que o professor de EF deve exercer é o de possibilitar a capacidade crítica do aluno a partir de uma reescrita da história das práticas corporais.

Outra unidade relacionada à corporeidade refere-se a *práticas que desenvolvem a criatividade* (9% das respostas). Essas práticas visam a desafiar os alunos a serem mais, no sentido de criar, recriar e se reinventar. Para o professor 11:

[...] eu trabalho muito com a questão da criação deles, né?, criar novas coisas em relação a movimentos. Por exemplo, a questão dos jogos, né?, isso aí a gente aprendeu muito na faculdade e a gente leva isso pra vida mesmo, né? a questão dos jogos e os jogos, a gente dá elementos pra eles e eles vão lá e criam e isso aqui eu trago desde o tempo da.... da universidade e a gente

leva isso para os alunos, né?. Então eles vão ali criando, vão refletindo sobre os movimentos, eles vão percebendo, né?, o que que dá pra fazer disso aqui, o que que eu posso fazer, o que dá pra fazer, né?, aí eles vão percebendo. Visualizar o aluno, a questão corporal, é quando ele compreende, quando ele entende (Professor 11).

Santos (2019, p. 117) instiga que o papel do professor vai além de reconhecer as necessidades dos alunos, é preciso que estimule e fomente a criatividade:

Todo e qualquer professor, além de situar com exatidão as reais necessidades dos educandos, deverá instigar seus alunos à descoberta, ao novo para que eles improvisem e sejam despertados para o ato criador. O processo de aprender pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar, de maneira que o conceito de aprendizagem se apresenta, então, atrelado à vivência geral do indivíduo. Nesse sentido, percebe-se que a realidade escolar não é a única instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência, a escola deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a corporeidade de seres vivos concretos é a sua referência básica.

A unidade que menciona *práticas que trabalham corpo e mente*, relatada pela professora 2, não esclarece de forma explícita e objetiva está se tratando de uma prática pedagógica que integra corpo e mente ou se faz uma dicotomia do corpo ao mencionar “vai variando”.

[...] a gente trabalha o corpo e mente, entendeu? a gente trabalha assim.... vai variando, entendeu? (Professora 2).

Sobre isso, a prática pedagógica que associa corpo e mente de maneira integral contribui para a busca da totalidade do ser humano e o estimula para um corpo ativo, relacionando os conhecimentos de um corpo vivido por meio de um saber sensível, que considera as relações existentes (eu, outro e mundo). Já uma prática que possui a visão dicotômica, esvazia a corporeidade, pois dissocia o corpo da mente e o coloca num lugar de coadjuvante, sendo que ambos se entrelaçam e são interdependentes.

A unidade *Coordenação motora* foi citada pelo professor 3. Essa unidade de significado corresponde à compreensão de que professor tenta prover atividades para o desenvolvimento da coordenação motora. Ficou demonstrado o desinteresse dos alunos e, aparentemente, também do professor que salientou sua preferência em atuar com os esportes nas aulas e, como justificativa, menciona a dificuldade de

trabalhar o corpo por questões religiosas. Quanto à corporeidade, diante do dizeres do professor 3, não se mostrou evidente sua concepção em seu relato.

A gente vai em cima da grade curricular e passa... a gente não passa tudo que tem lá, tenta passar da melhor forma possível pra eles e sempre... assuntos, alguns assuntos que ... eles não se interessam como a parte de coordenação motora, quando você vai falar: "oh, a gente vai estudar sobre coordenação motora", tem aluno que não sabe nem o que é isso, mas aí quando você começa a falar que ela vai trabalhar pra você distinguir a direita da esquerda, alto, baixo, aí rola um certo interesse da parte deles e a gente tem sempre que despertar a curiosidade deles com os esportes que eles mais gostam e fazer miniprojetos. Ano passado, eu passei sobre lateralidade, aí eles quase não se identificavam com isso, então tive que voltar na história para explicar pra eles [...]. Porque o corpo tem as suas lateralidades e você tem que ter bastante cuidado e não pode chegar mostrar o toque nas pessoas, tem muitas diferenças de religião dentro da escola, então, é um pouco complexo trabalhar esse conteúdo que aí, pelo menos eu, fugindo um pouco dessa parte, trabalhando bastante sobre esporte, porque é a tendência deles. Até ano passado no Barbalhão, a gente conseguiu ter vários alunos meus participando do projeto do Vasco naquela peneira que teve, do Flamengo que foi lá na AABB, então vários deles vieram [...] (Professor 3).

Temas citados no relato anterior, como coordenação motora e, posteriormente, a religiosidade para não trabalhar determinados conteúdos, especialmente relacionados ao corpo, revelam na concepção do docente que a coordenação motora se refere a atividades corporais que são invasivas e que a religião nesse processo condena qualquer "toque nas pessoas". Aparentemente, parece um pretexto, ainda que o professor não demonstre ter clareza sobre os significados de corpo e corporeidade. Além disso, o docente aponta que foge desse conteúdo para trabalhar com o esporte, tendo em vista que o considera como sendo a principal prática corporal que os alunos gostam. Menciona ainda que estimula os alunos a serem atletas, sobretudo em relação ao futebol. Embora o professor afirme que as práticas pedagógicas relacionadas a corpo e corporeidade estejam condicionadas à coordenação motora, não conseguiu ser convincente em seu relato, devido à escassez de argumentos.

Por outro lado, Santin (1987, p. 77) entende que:

A mobilidade humana não pode ser vista apenas sob o ponto de vista da coordenação motora. O movimento humano ultrapassa os limites da simples motricidade ou das atividades mecânicas. O movimento humano não pode ser reduzido a deslocamentos físicos, a articulações motoras ou a gesticulações produtivas. Mas é necessário vinculá-lo a todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento. É o homem todo que age, que se movimenta.

Santin (1987) reflete sobre o significado simbólico do movimento que deve ser gerado pela intencionalidade, somente por ela é que o movimento passa a ser significante. Uma presença corporal que não é apenas física, mas que se revela na semântica do movimento que se expressa pelo dinamismo e se transforma em linguagem.

Em relação à ênfase no esporte mencionado pelo professor 3, mostra-se numa perspectiva mecanicista, em que o docente considera somente o rendimento e a produtividade, além de instigar os alunos para uma capacidade desportiva, exaltando a competição e a formação tecnicista do aluno-atleta em detrimento dos princípios educacionais que valorizam o aluno-sujeito. Não se trata de uma crítica ao esporte, pelo contrário, o esporte é um fenômeno social, que transcende os “muros” da escola. O que se questiona é a veiculação do esporte voltado ao rendimento, a qual, de certa maneira, se distancia dos aspectos pedagógicos e educacionais do contexto escolar (FINCK, 2011).

A unidade de significado que corresponde a *delegar funções para alunos acompanharem o professor* emerge do entendimento de que os alunos fazem atividades mecanizadas e repetitivas, tendo em vista que, de acordo com o discurso da professora 9, os alunos do 6º ano possuem dificuldades para fazer as atividades, sendo comparados, inclusive, a uma pedra bruta. De modo que isso faz referência a alunos de outras séries que já fazem os movimentos mecanicamente:

[...] a gente delega [né?], vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, mas sempre o professor tem que acompanhar o aluno, porque ele vai mostrar para o aluno, tem aluno que não sabe [né?], principalmente do 6º ano que vem com aquela noção que agora ele não tem [né?], como ele vem de lá bruto você tem que lapidar, você tem que mostrar para ele como ele tem que fazer os aquecimentos, os alongamentos e certos movimentos, porque tem aquela vivência ainda do ‘diamante’ bruto (Professora 9).

Essa forma de pensar da professora, se distancia do que perspectiva a corporeidade, pois a relação de sua prática pedagógica com o corpo e a corporeidade caminha para outra direção, a de que é necessário “lapidar” o aluno, de padronizar seu movimento, de “aparar as arestas” e fazer dele mero receptor de conhecimento.

Santos (2019) enfatiza que a aprendizagem implica para além da instrução, afirma que o conhecimento necessita de sentido, na sua reinvenção e construção, com ênfase em uma ação educativa repleta de experiências significativas de aprendizagem.

A última unidade de significado refere-se a *preconceito e racismo/respeito ao próximo/cidadania*. Essa unidade revela a preocupação do professor 10 ao abordar temáticas que vão além de práticas corporais, que trabalham, acima de tudo, os valores na/da sociedade, da mesma forma que prega o respeito e a solidariedade com o próximo.

Na questão... na questão, quase assim entendendo a tua pergunta, a relação corpo...corpo e mundo... Então, o que a gente trabalha com os alunos? Eu, pelo menos eu, tento trabalhar com o aluno a questão cultural, social. A gente tá vivendo num período agora que a gente está lidando com o preconceito... o preconceito e o racismo... o muito...muito escancarado, mas que, às vezes, as pessoas não admitem que tenha né?! Então, tudo isso aí eu tento trabalhar para que meus alunos futuramente que eles vão ser adultos, futuros adultos que eles consigam lidar com essas situações sem que eles causem danos ao próximo, né?! Porque, como a Educação Física ela... e a BNCC agora ela nos propõe para que a gente trabalhe, que a gente trabalhe cultura, sociedade e cultura em linguagem, então a gente tenta... eu tento fazer o máximo, eu tento trabalhar o máximo com os alunos respeito com o próximo. Pois é a questão da Educação Física é mais é isso, eu trabalho mais o respeito com o próximo, uma Educação Física voltada pro futuro cidadão, entendeu? (Professor 10).

De acordo com Gonçalves (2012), a EF é uma disciplina que pode contribuir com o desenvolvimento do aluno acerca de vivências que constroem um espaço propício para o exercício dos princípios democráticos, dentre eles, a liberdade. Nela, os discentes são estimulados a participarem das atividades que incentivem a cooperação, que possibilitem sua formação integral, tornando-os agentes de transformação na sociedade.

Com isso, pensar e repensar a EF numa perspectiva que considere a corporeidade nas práticas pedagógicas contribui para uma formação humana integral. É um desafio que proporciona uma educação transformadora e recupera a unicidade do ser humano, englobando todas as dimensões possíveis.

É importante destacar que alguns professores citam os conteúdos da EF em seus relatos, mas a maioria não faz menção a relação desses conteúdos com o corpo e a corporeidade.

Trilhando para o desfecho das análises, que não se esgotam aqui e necessitam abrir caminhos que incentivem outros pesquisadores a investigarem acerca da temática, observa-se que algumas unidades de significado, decorrentes dos relatos dos docentes, convergem e divergem do discurso da corporeidade. Aquelas que indicam uma abordagem relacionada à corporeidade aparecem mediante falas voltadas para um corpo que aprende em sua totalidade, relacionando com o espaço

ao seu redor e com os seres e os objetos à sua volta. Além disso, a dança demonstrou-se conteúdo propício para refletir a temática. No tocante àquelas que divergiam do discurso da corporeidade, notou-se, no relato dos docentes, que ainda prevalece a questão cartesiana, estimulando a dicotomia entre corpo e mente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Percebo comportamentos imersos no mesmo mundo que eu, porque o mundo que percebo arrasta ainda consigo minha corporeidade, porque minha percepção é impacto do mundo sobre mim e influência de meus gestos sobre ele, de modo que, entre as coisas visadas pelos gestos do adormecido e esses gestos mesmos, na medida em que ambos fazem parte de meu campo, há não apenas a relação exterior de um objeto com um objeto, mas, como do mundo comigo, impacto, como de mim com o mundo, conquista.*

**(MERLEAU-PONTY, 2002, p. 171)**

O significado de corpo, diante de tantas visões, corrobora para o desenvolvimento de concepções de corpo com aspectos semelhantes e divergentes. Se para Descartes existia uma supremacia e valorização da mente, referindo-se ao corpo como uma extensão, uma quimera, para outros autores (Merleau-Ponty; Nóbrega; Moreira, Santin, entre outros) o corpo configura-se integral, multidimensional, multifacetado, uma experiência existencial, intencional, expressão criadora e que valoriza a sua totalidade.

Na mesma direção, foi possível discorrer acerca da EF escolar, que, ao longo do tempo, passou por discussões que influenciaram as práticas pedagógicas de professores, desde uma concepção que adestrava o corpo como objeto de exploração, perpassando por um corpo esportivo, corpo segregado, até as discussões que evocam um corpo ativo, total e provido de intencionalidade. Embora, ainda hoje, seja possível observar a concepção de corpo muito marcada por estigmas, que o retrata como elemento acessório e inferior, dissociando-o da mente, colocando-a como superior.

A mente foi consagrada como soberana por Descartes, detentora de todas as capacidades racionais; ao corpo restou o lugar de utensílio, uma extensão da alma, um objeto que tem função de ser instrumento para realizar as objetivações da mente.

No entanto, esse pensamento que consiste no racionalismo é fortemente criticado pela abordagem da corporeidade (GONÇALVES, 2012; NÓBREGA, 2010), ainda que suas contribuições sejam significativas para a ciência e não deixem de ser consideradas. A crítica se dá, principalmente, pela desvalorização do corpo desconsiderando as suas interfaces. A dimensão inteligível não se dissocia da



sensível, está enraizada no corpóreo, está integrada na vida e encarnada como unidade existencial e como presença no mundo. O corpo não é superior à mente, mas ela é a comunicação com tudo que ele possui (órgãos, membros, sentidos, movimentos, sistemas, subjetividades, sensibilidade...), que possibilita o movimento intencional e integrado na totalidade humana, pois corpo e mente se entrelaçam e são indissociáveis.

Conforme abordado durante o estudo, a corporeidade é condição existencial do ser humano, uma aprendizagem que ocorre por meio de sua unicidade. Com isso, a existência é essencialmente corporal e é na relação do vivido e da experiência que se conhece o mundo. Essa abordagem busca a humanização e, no campo educacional, tem a prerrogativa de cultivar o corpo em sua totalidade de forma integrada e intencional, para desenvolver e cooperar, a fim de que o indivíduo se constitua como corpo-sujeito, autônomo, crítico, reflexivo, criativo e consciente, além de contribuir com a forma de ser e estar no mundo por meio das relações significativas que estabelece com os outros. De tal modo que se possa superar a concepção de aluno como corpo-objeto-submisso a regras e normas, destituído de subjetividade e liberdade para se expressar, controlado e concebido de forma mecânica e fragmentada, corpo dócil.

As práticas da EF escolar, constituídas em pressupostos que fragmentam os movimentos em ações de repetição de exercícios físicos e mecanizados, que desprezam as subjetividades e sensibilidades do corpo, vão de encontro com a importância do ato educativo. Essa herança cultural da EF, que frequentemente é contemplada na escola, é um dos motivos de crítica da abordagem da corporeidade.

Nesse sentido, é necessário estimular práticas educativas que considerem o corpo como um todo no processo educacional. Conforme, Brasileiro (2010) é preciso a busca incisiva de uma educação que resulte na inserção crítica na realidade. Por meio de uma proposta metodológica de natureza crítica com dinâmicas corporais, se propôs tornar o corpo consciente na relação com o meio em “uma ação dialética de vida” visando uma ação educativa para um mundo mais humanizado.

Essas dinâmicas corporais buscam facilitar a descoberta de si mesmo, do/ a outro/a e de suas relações no processo ensino-aprendizagem, aprendendo a lidar com seus próprios sentimentos e emoções, bem como auxiliar no processo de conscientização, por meio da tomada de consciência pelo empenho crítico de desmistificação da realidade, em que os “conteúdos problematizadores” se tornam objeto cognoscível da interação do educando

e do educador – investigadores críticos dessa realidade (BRASILEIRO, 2010, p.138).

Essa proposta metodológica instigada por Brasileiro (2010), é um exemplo prático que suscita a manifestação da corporeidade, uma vez que visa uma ação educativa que transforme a realidade e torne os sujeitos mais críticos.

Todavia, considerando que a EF historicamente foi influenciada por muitos ideais que vinculava ao corpo a práticas higienistas, eugênicas, entre outras, a pesquisa se propôs, a compreender a relação entre as concepções de corpo e corporeidade dos professores de EF escolar do ensino fundamental II, da região de planalto no município de Santarém-PA, com suas práticas pedagógicas.

Para tanto, o estudo contou com a participação de 11 professores de EF que atuam na educação básica em escolas municipais do Ensino Fundamental II, na região do Planalto santareno. Foram aplicadas três questões geradoras que originaram as unidades de significados, a partir de seus relatos.

Os resultados apontaram que relatos sobre corpo e corporeidade pelos professores mostraram concepções de caráter divergentes e convergentes quanto a perspectiva da Corporeidade. As divergentes dão a conotação de uma visão dualista, cartesiana, maquinica, biológica/desenvolvimentista. As convergentes, embora não ofereçam uma definição contextualizada, citam alguns traços da corporeidade como: importância da formação para essa temática e a vivência do aluno. Uma resposta que mais se aproximou do discurso da corporeidade, de acordo com um dos professores, foi: “corporeidade é o modo como a gente vê o mundo em relação ao corpo”. Essa afirmação corrobora para uma concepção de processo, que desenvolve o ser humano em sua totalidade, vislumbrando-o como Ser que pensa, sente e age intencionalmente no mundo.

Na pergunta que trata sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo e corporeidade, a grande maioria se referiu à dança como prática que trabalha a corporeidade dos alunos.

O que torna o estudo particular sobre corpo, corporeidade e práticas pedagógicas na Educação Física em escolas públicas localizadas no planalto santareno, a partir da visão dos professores de EF sobre suas concepções de corpo e corporeidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas que contemplam essas temáticas, é a reflexão da riqueza de possibilidades que a EF escolar pode oferecer no que tange as vivências dos sujeitos que fazem parte do processo educacional,

considerando sua corporeidade, suas manifestações corporais, a diversidade, o lugar, a escola e suas particularidades, e ao mesmo tempo, realizar uma crítica a EF mecanizada, disciplinadora de corpos e castradora de autonomia, para que se possa pensar a educação para uma prática que vise a emancipação e transcendência humana, para que os autores desse processo possam ter consciência de sua existência na relação do corpo com o meio, os outros sujeitos e o mundo para a transformação da realidade.

Desse modo, os resultados mostraram a necessidade de reflexões acerca do fenômeno da Educação em relação à corporeidade, especialmente, quanto à trajetória do corpo na formação escolar. Ao visar o fomento de desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem uma amplitude de conhecimentos, atitudes e experiências relacionadas à corporeidade, a partir de uma formação integral do aluno, supera-se a mecanização, a dicotomia e dualidade do corpo, buscando sua autonomia, estabelecendo relações que possibilitem ao estudante se emancipar e continuar seu processo de formação humana.

A partir dos dados obtidos na pesquisa, constatou-se que as discussões não se encerram aqui neste estudo. Há muito o que avançar na compreensão sobre a corporeidade. Embora não tenha objetivado investigar a questão da presença da abordagem da corporeidade como conteúdo no curso de graduação de Educação Física, abrem-se possibilidades para discussões futuras, dentre elas, fazer comparativos entre as grades curriculares dos cursos de EF ofertados nas IES do oeste do estado do Pará, no município de Santarém, no que se relacionam às questões que envolvem a corporeidade; problematizar a formação do professor voltada para a especificidade de uma EF para as populações do Campo, considerando as distintas particularidades e singularidades de cada comunidade e educandário escolar.

Cabe destacar que, neste estudo, ficou evidente que os docentes, em sua formação, não receberam orientação no processo de formação inicial em seu curso de EF que considerasse a realidade do corpo do aluno no campo; esse fato também abre possibilidades para estudos em comunidades indígenas e quilombolas da Amazônia, considerando a corporeidade na educação a partir dos conceitos, crenças e tradições desses povos.

A pesquisa percorreu caminhos ciente de que há outros tantos a serem trilhados em estudos posteriores, que possam investigar questões percebidas como

desafios ao longo do percurso, além dos assuntos levantados nos relatos dos participantes, mas que não faziam parte dos objetivos deste trabalho, emergindo a necessidade de uma análise dessas temáticas mais densamente.

Com isso, os temas aqui desenvolvidos apresentam-se como debates em aberto, pois, para além dos objetivos deste estudo, busca-se provocar reflexões a respeito do corpo e da corporeidade na Educação Física escolar, tecendo críticas ao discurso mecanicista de corpo, ao adestramento físico e à dualidade cartesiana que desconsidera o corpo na sua unicidade. Esta pesquisa advoga ainda para uma conduta docente que compreenda o corpo como multifacetado e multidimensional, incorporando às práticas pedagógicas a intencionalidade do movimento e não a padronização deste. Defende, portanto, a ideia de um corpo ativo, sensível, que se percebe em suas ações na relação com o mundo, na cultura, na história, como Ser que se organiza, se estrutura na sociedade e se desenvolve plenamente com criticidade e autonomia. Um corpo vivido, perceptivo, que se movimenta, que interage e que se comunica consigo, com o outro e com o mundo.

Desse modo, com esta pesquisa procurou-se contribuir com a discussão acerca do corpo e da corporeidade nas práticas pedagógicas da EF escolar, pois: “[...] precisamos admitir que o corpo já está presente na educação. O desafio é superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de força. [...] a linguagem do corpo precisa ser considerada no ato de ensinar” (NÓBREGA, 2010, p. 114). Assim, acredita-se ter suscitado reflexões que permeiam a corporeidade na formação escolar, especialmente nas aulas de EF, compreendendo que o corpo é o próprio ser humano repleto de sentidos e significados, carente da promoção de oportunidades que o faça se desenvolver, conhecendo e reconhecendo seus limites e potencialidades; ele, o corpo, é a manifestação da vida em todo seu esplendor.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Heliana. **Que corpo é esse?** Youtube, 21 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sklZ8ciKOY0&list=TLPQMjExMDIwMjHpSea3KkAfQ&index1>. Acesso: 22 mai. 2021.
- AHLERT, Alvorí. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 56/, p. 1-13, jul.2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803009>. Acesso: 18 abr. 2021.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1042>. Acesso: 13 mai. 2020.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441>. Acesso: 13 mai. 2020.
- ARANDA, Rafael Assad *et al.* A concepção de corpo dos estudantes de graduação em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 735-747, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/rSV8GvfPPB5X6WKRM37Y7gd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso: 19 set. 2021.
- BARBOSA, Sergio Servulo Ribeiro. **Corporeidade**: quais são as concepções de corpo presentes no discurso nos professores de Educação Física da rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG. 1996. 119f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas/ SP, 1996.
- BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, Jogo, Linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2018. (Docência em formação).
- BEZERRA, Fabrício Leomar Lima. **A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem**. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2015.
- BEZERRA, Fabrício Leomar Lima; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 61-75, 2013.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Coleção Educação Física. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. 256p.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Dinâmicas Corporais Como Ferramentas Socioeducativas. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VIII, nº 13, p. 135-140, 2010. Disponível em:  
<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/download/4043/3245/14144>

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento e Reforma Agrária. **Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010a**. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010b**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (anos). Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 23 set. 2021.

BRAZ, Ana Carolina de Athayde Raymundi. **Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação escolar**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/ PR, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p.35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 17 set. 2019.

CAMPOS, Álvaro de. **Livro de Versos**. Fernando Pessoa: Passagem das Horas (Edição crítica. Introdução, transcrição, organização e notas de Teresa Rita Lopes.) Lisboa: Estampa, 1993. Disponível em:  
<http://arquivopessoa.net/typographia/textos/arquivopessoa-821.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 304, de 09 de agosto de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 ago. 2000.

COSTA, Diorge Santos da. **Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil**. 2019. 126f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2019.

COUTO, Hergos Ritor Fróes de. **A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar**. 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Núcleo de Pedagogia do Movimento, Corporeidade e Lazer, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

COUTO, Hergos Ritor Fróes de. A relação entre cultura e corporeidade na educação de crianças no século XXI. **Cadernos de pós-graduação – Educação**, São Paulo, v. 8, p. 147-155, 2009.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.

DE LUCA, Neide Inês Ghellere. **(Re)significando o corpo**: um estudo sobre as concepções de corporeidade legitimadas pelos professores de educação física de uma escola pública. 1999. 135f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, 1999.

DEL PRIORE, Mary Lucy Murray. Dossiê: a história do corpo. *In*: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Ser. v.3 p.9-26 jan./dez. 1995.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na educação do campo: possibilidades de um currículo multicultural numa escola de assentamento. *In*: **Educação e diversidade cultural no Brasil**: ensaios e práticas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FERREIRA, Roberta Miranda. **Corporeidade e Dança**: reflexões para o ensino. 2015. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar; Dulce Filgueira; DE ALMEIDA. **Da cultura do corpo das crianças**: diferenças e significados produzidos nas aulas de Educação Física. Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 4. p. 1217-1228, out./dez. de 2017.

FOUCAULT. Michael. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. 9 ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. *In*: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28, 2005, Caxambu. Anais [...] Caxambu: Anped, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Ivanilda; DANTAS, Maraya. Educação e corporeidade: um novo olhar sobre o corpo. **Revista Holos**. Ano 28, v. 4, p. 148-157, set. 2012.

FREIRE, Luciana Braga de Oliveira; LIMA, Patrícia Feitosa Ribeiro. Reflexões sobre Corpo, Práxis e Corporeidade. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 8, 2019.

FINCK, Sílvia Christina Madrid. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e educação**. 15ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; MOREIRA, Wagner Wey. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209 jan./mar. 2016.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha; BENTES, Livia Maria Neves; ALAMEIDA, Raiana de Oliveira. A concepção de corpo dos estudantes de graduação em Educação Física. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 2, p. 329-357, mai./ago. 2018.

GUALBERTO, Madma Laine Colares. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém – Pará**. 2017. 146f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2017.

INFORSATO, Edson do Carmo. A Educação entre o controle e a libertação do corpo. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006.

LAUER, José Gilvane. **A corporeidade e o corpo sujeito, ressignificados na educação básica**. 2015. 105f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba/SC, 2015.

Le Breton, David. **A sociologia do corpo**. Trad. Sônia M.S. Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



LOURIDO, Amanda Martinez. **Desvelar o corpo**: compreensões sobre corporeidade no contexto escolar. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2017.

MAGRIN, Natália Papacidero. **O corpo/corporeidade na educação de tempo integral – ciclo I**. 2016. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2016.

MANESCHY, Pedro Paulo Araujo. **Corporeidade e Cultura Amazônica**: Re-flexões a partir do Pássaro Junino do Pará. 2001. 153f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas/SP, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: **29ª Reunião Anual da ANPED**. Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos. Anais... Caxambu: Anped, p. 1-17, 2006.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 125-137, set/out/nov/dez 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa no mundo**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2018.

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

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

MOREIRA, Wagner Wey; CAMPOS, Marcos Vinicius Simões. Necessidades do Corpo Criança na Escola: Possíveis Contribuições da Corporeidade, da Motricidade e da Complexidade. **Revista Utopía y Praxis Latinoamericana**, Universidad del Zulia, v. 22, n. 79, 2017.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Corpo presente**. Campinas, SP: papiros, 1995. (Coleção corpo e motricidade).

MOREIRA, Wagner Wey. Formação profissional na área de Educação Física: o fenômeno da corporeidade como eixo balizador. *In*: PACHECO NETO, Manuel. **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. 223p.

MOREIRA, Wagner Wey. Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: contribuições para a área da Educação Física/Esportes. *In*: NÓBREGA, Terezinha

Petrucia da; CARMINHA, Iraquitan de Oliveira (Orgs.). **Merleau- Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019.

MOREIRA, Wagner Wey; SCAGLIA, Alcides José; CAMPOS, Marcus Vinícius Simões De. Corporeidade e motricidade na pedagogia do esporte: conhecimento e atitude indispensáveis para o ensino fundamental. **Motricidades**: Rev. SPQMH, v. 1, n. 1, p. 42-51, set./dez. 2017.

MOREIRA, Wagner Wey; CAMPOS, Marcus Vinicius Simões De; SIMÕES, Regina. Motricidade, Corporeidade e Complexidade: diálogos a partir do hemisfério sul. **Motricidades**: Rev. SPQMH, v. 3, n. 3, p. 167-176, set./dez. 2019.

MOREIRA, Wagner Wey; Marcus Vinícius Simões De. Corporeidade, motricidade humana e cultura esportiva: Princípios fundamentais para práticas educativas. **Revista COCAR**, Belém, edição especial n. 4, p. 212-230, jul./dez. 2017.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Saway; Técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2 ed. rev. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení *et al.* As inteligências expressas na corporeidade vivida no cotidiano escolar. **Revista educação e cultura contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 369-393, 2019.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia de. A atitude fenomenológica: o corpo-sujeito. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrúcia de; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. (Orgs). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Arts, 2019. 208p.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora livraria da Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: Editora UFRN, 2005.

NOVAES, Adauto. (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. Coleção contextos da ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OLIVEIRA, Luciane Leal de. **A corporeidade na Educação Física escolar: na perspectiva do cuidado de si**. 2015. 91f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas/RS, 2015.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Corpo e Movimento na Educação Infantil: Concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. 2010. 131f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2010.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 1995. 108f.

Dissertação (Mestrado em Educação Motora) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

ORTIZ, Paula Emboava. **A percepção da corporeidade sob o olhar dos professores de Educação Física: Um Estudo em fenomenologia.** 2016. 140f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

PAIVA, Weisiana Santana de Castro. **O fenômeno corpo/corporeidade no discurso dos concluintes de cursos de licenciatura em Educação Física no triângulo mineiro.** 2019. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2019.

PEREIRA, Ana Hilguen Marinho. **É gol, que felicidade?: Educação, futebol profissional e corporeidade na Amazônia.** 2020. 194f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2020.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto. Corporeidade e fenomenologia: o corpo vivo e o corpo vivido de Petrucia Nóbrega. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 16, n. 2, p. 240-248, abr./jun. 2018.

PEREIRA, Ana Hilguen Marinho; PICANÇO, Nizianne Andrade; COUTO, Hergos Ritor Froes de. A relação entre a corporeidade e as habilidades sociais no contexto amazônico. *In*: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (Orgs.). **Educação e realidade amazônica.** Santarém, Pará: UFOPA, 2019.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente.** 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina – Paraná, 2010.

PINHO, Romana Valente. Corpo, educação e pedagogia em Merleau-Ponty. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 2, p. 749-759, jul./dez. 2014.

QUEIROZ E SILVA, Thaís; ALMEIDA, Dulce Maria Figueira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Diálogos com Thomas Csordas: o paradigma da corporeidade na Educação Física. **R. bras. Ci. e Mov** 2016; 24(2): 197-205.

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias.** São Paulo: IBRASA, 1982.

RANZAN, Liane Fatima Pasinato. **Corporeidade e aprendizagem: implicações nas experiências formativas.** 2017. 86f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba/SC, 2017.

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

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo**: Um olhar panorâmico. *In*: Mídia Educação para a diversidade, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

RODRIGUES JÚNIOR, José Carlos. A aula de educação física: espaço para encontro e confronto de diferentes saberes sobre a cultura corporal. *In*: DAOLIO, Jocimar (coord.). **Educação física escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

RODRIGUES, Rose Branco. **Corporeidade e Educação do Campo**: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-Pa. 2018. 143f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2018.

RODRIGUES, Rose Branco; COUTO, Hergos Ritor Fróes de. Corporeidade e prática docente na Educação do Campo na Amazônia paraense. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE): Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 113-131, jan./abr. 2020.

SACRISTÃ, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-123.

SACZUK, Maria Isabel. **Corporeidade**: sentidos atribuídos por estudantes de psicologia. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2020.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Liv. UNIJUÍ, 1987.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. *In*: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). **Educação Física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SANTOS, Creuza Andréa Trindade dos; CHAVES, Mayco Ferreira. (Orgs.). **Guia para a elaboração e apresentação da produção acadêmica da Ufopa**. 2. Ed. Santarém: UFOPA, 2019.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. Diálogos entre o pensamento de Merleau-Ponty e o campo educacional: reflexões sobre a corporeidade nas aulas de Educação Física escolar. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia de; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. (Orgs.). **Merleau-ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Arts, 2019. 208p.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. O corpo próprio com princípio educativo: reflexões a partir das contribuições de Merleau-Ponty. *In*: HERMINDA, Jorge Fernando; ZOBOLI, Fabio. (Orgs.). **Corporeidade e educação**. Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 77-114.

SEMED. **UNDIME**: Inaugurada a Escola da Floresta. Disponível em <https://undime.org.br/noticia/inaugurada-a-escola-da-floresta->. Acesso em: 12 de jun. 2008.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade Humana**: um paradigma emergente. Editora EDIFURB. 1995.

SILVA, Osmilto Moreira. **O Problema do Corpo em Nietzsche**: Um estudo exploratório. 2017. 76f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Filosofia) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves. **CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL**: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG. 2014. 114f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2014.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. *In*: Wagner Wey Moreira (org.). **Educação Física & esporte**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SOBREIRA, Vickele. NISTA-PICCOLO Vilma Lení. MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cad. Pes.**, São Luís. v. 23, n. 3, 2016.

SOUZA, Maurício Teodoro de; SANCHES-NETO, Luíz; OVENS, Alan. Corporeidade: aproximações atemporais entre os pensamentos filosóficos para uma perspectiva complexa da educação física escolar. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 96-107, jan/abr 2019.

TANNÚS, Fernanda Machain Silva *et al.* As possíveis abordagens sobre o corpo e corporeidade nos programas de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo: o estado da arte. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p.113-126, 2018.

VELOZO, Emerson Luís. A educação física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. *In*: DAOLIO, Jocimar (coord.). **Educação física escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

XIMENES, Solange; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccineli. Atuação docente na escola do campo: conhecendo a realidade dos professores de classes multiseriadas. **Em Foco**: Santarém, PA: IESPES, n.06, p. 05-17, 2006.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa científica. Caso você aceite fazer parte deste estudo, após os devidos esclarecimentos, por favor, rubrique as duas primeiras páginas deste documento e assine a última no local indicado. São duas vias (uma é sua e outra é do pesquisador responsável).

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa que você está sendo convidado a participar chama-se **“O corpo e as práticas pedagógicas da Educação Física em escolas de Ensino Fundamental II na região do planalto em Santarém-PA”**. Essa pesquisa tem o objetivo principal de: compreender a relação entre as concepções de corpo e corporeidade dos professores de EF escolar do ensino fundamental II, da região de planalto no município de Santarém-PA, com suas práticas pedagógicas de ensino. A finalidade com esta pesquisa é avançar e contribuir com estudos a respeito da compreensão da corporeidade na prática pedagógica.

Para o cumprimento deste estudo serão aplicadas três questões geradoras com os (as) professores (as) participantes. Para isso, é necessário que você autorize a utilização do gravador para a coleta de dados desta pesquisa.

Este é um estudo com abordagem qualitativa, de campo, de caráter descritivo que será realizado com base na fenomenologia, com análise na técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, de Moreira, Simões, Porto (2005).

Para esta pesquisa tomaremos como procedimentos:

- Aplicação de questões geradoras, com o auxílio de um gravador para armazenar as respostas com fins restritos para a análise dos dados da pesquisa;
- Serão coletadas informações seguindo um roteiro de perguntas referente à corporeidade na prática pedagógica.
- A intenção de participação deste estudo é de 15 professores (as). Os critérios de inclusão para a participação é: possuir graduação em Educação Física; atuar na Educação básica no Ensino Fundamental II nas comunidades rurais de Santarém. Os critérios de exclusão: não ser graduado em Educação Física; não atuar em escolas rurais do planalto santareno.

Caso você autorize, você estará vinculado a esta pesquisa, sendo que a sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de participar, sem que haja qualquer prejuízo por tal recusa.

Para evitar qualquer tipo de situação de risco, a pesquisadora responsável terá o cuidado de não identificar pelo nome de cartório ou batismo os (as) participantes. A produção de dados será realizada, em local reservado e em conformidade com a

escolha do (a) participante. Os dados escritos e gravados em áudio e/ou imagens serão identificados por meio de um nome fictício, correspondente ao seu TCLE.

Seu anonimato será garantido durante e após esta pesquisa. Os resultados deste estudo ficarão de posse do pesquisador responsável que somente os utilizará para a divulgação em meios científicos. Quando os resultados da pesquisa forem publicados, em hipótese alguma seu nome será revelado.

Você poderá ter todas as informações que quiser antes, durante e após o estudo. Para isto basta procurar a pesquisadora responsável pela pesquisa Jarleane Galvão Amaral, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, residente na Rua 17 de maio, nº 120, bairro Santarenzinho, CEP: 68035-530, telefone para contato (93) 992158189, e-mail: jarly\_anny@hotmail.com, ou ao comitê de ética para qual esta pesquisa será submetida. O comitê de ética trata-se de um grupo de pessoas comprometidas (das mais diversas áreas), que se reúnem, debatem e avaliam se projetos de pesquisa atendem aos requisitos éticos necessários para serem desenvolvidos, buscando defender os interesses, a segurança e a dignidade dos participantes destas investigações científicas. O comitê de ética da Universidade do Estado do Pará - UEPA, localiza-se na cidade de Santarém, na Av. Plácido de Castro, nº 1399, bairro Aparecida, Telefone (93) 35128013 ou (93) 35128000 e e-mail [cepuepa@outlook.com](mailto:cepuepa@outlook.com).

Conforme mencionado acima, você não será identificado (a) em nenhuma publicação e lhe é assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Vale ressaltar que pela participação na pesquisa não será atribuído nenhum valor em dinheiro a você. Contudo não haverá qualquer custo ou despesa por sua participação nesta pesquisa. No entanto, será garantida toda assistência necessária que envolva a pesquisa durante e após a sua realização, para que nada lhe cause transtornos ou uso indevido de informações.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE**

Eu \_\_\_\_\_ declaro que li as informações sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o seu conteúdo. Declaro ainda que por minha livre vontade, aceito participar desta pesquisa, cooperando para a coleta das informações necessárias.

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 se **“O corpo e as práticas pedagógicas da Educação Física em escolas de Ensino Fundamental II na região do planalto em Santarém-PA”**.



Ressalto que estou assinando/rubricando em todas as folhas do TCLE e que isso está sendo feito em duas vias deste documento (TCLE), sendo que uma delas ficará comigo.

Santarém-Pa \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

**Assinatura do(a) Participante da Pesquisa**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante, explicando-o sobre os procedimentos e riscos desta pesquisa e sanando suas dúvidas, conforme determina a Resolução CNS 466/12.

---

**Assinatura do(a) Pesquisador(a)**

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES GERADORAS DA PESQUISA

### ROTEIRO DE APLICAÇÃO DAS QUESTOES GERADORAS PARA OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### Bloco I – Caracterização do participante

Nome:	Idade:	Sexo:
É formado em Educação Física?	Ano de conclusão:	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural?		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade?		
Trabalha em mais de uma escola? se sim, qual? É na zona rural de Santarém?		

#### Bloco II – Questões geradoras

1. O que é corpo para você?
2. O que é corporeidade para você?
3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?

## APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 1)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professor 1 – P1</b>	Idade: <b>33</b>	Sexo: <b>M</b>
É formado em Educação Física? <b>sim</b>	Ano de conclusão: <b>2011</b>	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>Tem 10 anos como professor de Educação Física e na zona rural nos últimos 3 anos.</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Só nas matérias que envolviam o curso. Tive três matérias relacionadas a essa formação.</b>		
Trabalha em mais de uma escola? É na zona rural de Santarém? Não, somente em uma escola da zona rural.		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

O corpo para mim é essencial, porque é o que nós trabalhamos, não interessa passar uma coisa, sendo que o corpo vai ser utilizado tanto no correr, no pular, no saltar.... Na nossa área o corpo é tudo na nossa área né, porque se não for não tem como nós trabalhar né.

O sentido do corpo para mim né? ...o sentido de que eu posso lapidar, porque tem alunos que é como se fosse uma pedra bruta, tem que ir lapidando aos poucos. Tem alunos que não tem é... lateralidade, outros não tem coordenação motora, outros não tem aprendizagem com uma certa atividade, mas já tem com outras e assim sucessivamente. Então o corpo para mim é uma pedra bruta né... que precisa ser lapidada, às vezes no alongamento e no aquecimento a gente já vê, porque tem uns que tem flexibilidade e já fazia, outros não tem tanta, então ali eu tenho que lapidar, tem que ir certo, porque senão, se não fazer certo no alongamento e no aquecimento vai dar prejuízo para eles. Nós temos que saber lapidar se não lapidar direito, vai vir toda torta toda mal feita né... Eu digo para eles fazerem economia, mas não no físico deles né, se não, vão fazer errado. Um pode ter uma lesão ou alguma coisa parecida como já aconteceu aqui na escola mesmo.

## **2. O que é corporeidade para você?**

Corporeidade, nós da área sabemos que está falando de alguma coisa que tem a ver com o corpo. Para mim, como eu trabalho na área assim como você, para mim significa o meu emprego, porque se não tiver o corpo, o corpo presente das crianças, não tenho emprego. Então o corpo é uma pedra, como eu já lhe falei logo lá no início, uma pedra a ser lapidada, é a minha joia, se eu não lapidar direito ela vem bruta né ainda né. Então ela é uma joia a ser lapidada.

## **3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?**

Esse ano foi diferenciando, justamente por causa da pandemia, mas aqui nós usamos as aulas práticas, usamos as aulas teóricas, bem na verdade nas nossas aulas são bem dinâmicas né, porque passar toda vez só conteúdo, só conteúdo, as crianças enjoam. As crianças que eu digo já são os adolescentes né, porque eu trabalho no 6º ao 9º ano, então as aulas tem que ser dinâmicas, uma vez eu passo uma atividade justamente para trabalhar o corpo, outra vez eu já trabalho já o esporte, outra vez eu já trabalho pesquisa e assim sucessivamente. Aqui nós desenvolvemos amostra de dança.... Na verdade tinha! Na verdade tinha aqui, quem propõe essa amostra é mais um projeto da escola já que quando na semana pedagógica nós estamos todos acertadinho com tudo que vai acontecer. Mas essa é uma das formas que... que se trabalha a corporalidade, o corpo em si, tudo. São vários tipos de dança, vários estilos aí já é com os alunos.

## APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 2)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professora 2- P2</b>	Idade: <b>32</b>	Sexo: <b>F</b>
É formado em Educação Física? <b>Sim</b>	Ano de conclusão: <b>2016</b>	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>4 anos que trabalho na área e 4 anos de planalto.</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Sim.</b>		
Trabalha em mais de uma escola? É na zona rural de Santarém? <b>Sim, em três escolas em diferentes comunidades da região de planalto.</b>		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

Olha eu atribuo... o corpo você diz? O corpo é a matéria né! então ele é não totalmente a matéria na Educação Física, porque a gente trabalha o corpo na Educação Física nas nossas aulas e nós trabalha a mente. No Planalto a gente acha muita dificuldade, por quê no Planalto a gente não tem uma quadra [entendeu!], então a gente vai improvisar o nosso corpo, a gente vai ter que improvisar, a gente vai ter que criar, a gente vai ter que recriar, abrir mais a criatividade para trabalhar aquele corpo, [entendeu?]. Além disso, o nosso corpo é... eu falo assim, que o nosso corpo ele é a nossa casinha [entendeu?]. Então, se você trata bem o teu corpo, você vai ter uma casinha para o resto da vida [entendeu?]. Você tem que trabalhar o corpo, desde a sua alimentação.

#### 2. O que é corporeidade para você?

A Corporeidade é o corpo em movimento. Então tudo que você trabalha na Educação Física que gera o movimento do corpo, é a corporeidade. É muito bom isso, é muito bom a cultura corporal de movimento. Eu trabalho muito isso! Olha, quando eu fui trabalhar na escola nos temas escolar, eu tive muita dificuldade no primeiro ano com a corporeidade dos alunos, muita dificuldade! É... eu vou falar uma palavra aqui

... as meninas elas eram travadas... travadas as meninas... eu fui trabalhar baliza nossa... as crianças eram cabeça baixa, [entendeu!], elas tinham uma corporeidade tão pouca, porque na época também eu... eu fui a segunda professora de Educação Física, foi o segundo ano que eles tiveram professor de Educação Física formado na área, antes era só os outros que trabalhavam com português e tinham habilidade com Educação Física... trabalhavam matemática e tinham uma habilidade com Educação Física... Quando eu fui para lá, eu tive muita dificuldade com isso, muita dificuldade mesmo, [entendeu!], aí eu negociava hora em outra escola para estar naquela [entendeu!] então eu negociava. - Oh! Hoje eu vou estar disponível, vamos trabalhar! no primeiro ano eu tive muita dificuldade com essa corporeidade dos alunos!

### **3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?**

A gente trabalha um pouco a teoria, a gente trabalha o corpo na prática, entendeu! a gente trabalha o corpo em sociedade, a gente trabalha o corpo e mente, entendeu! a gente trabalha assim.... vai variando, entendeu.

Eu trabalho tudo, é.... quando a gente entra para... para trabalhar com Educação Física, a nossa coordenadora nos dá o conteúdo programático, entendeu? Eles nos dão para nós trabalhar aquele conteúdo programático e lá tem esporte, tem futebol, tem o handebol, tem a corporeidade que é a dança, o corpo em movimento. Nós trabalhamos também a construção, né! principalmente nós temos a construção na época dos projetos [né], nos projetos, nós trabalhamos muita a construção, tanto a construção da festa junina, nós trabalhamos confecções, aí nós trabalhamos a mente e o corpo da criança do adolescente, é porque eu trabalho mais com adolescente no momento, aí eu trabalho com tudo.

A Educação Física é um brincar, é um brincar em que o aluno ele vai aprender, que ele vai criar, [entendeu!]. Olha a Educação Física do primeiro ao quinto ano, só tem brincadeira, eles não sabem que por trás de cada brincadeira tem um objetivo, [entendeu!]. Eu tenho uma metodologia, eu tenho uma avaliação para fazer, [entendeu!], eu tenho um eixo atrás dessa brincadeira, eu tenho tudo isso, [entendeu!]. Estafeta, o que é que eu vou trabalhar com aluno em estafeta: o girar, o pular, o rolar, [entendeu!]. A prancha, como ele vai desenvolver para ele andar naquela prancha, como é que ele vai trabalhar para passar na prancha, atenção, estratégia, tomada de decisão, onde ele mesmo tem que tomar a decisão dele, [entendeu!], a gente fala para

o aluno é assim, mas é o aluno que tem que tomar a decisão, a gente deixa ele caminhar com as próprias pernas.

Com essa pandemia, ela também teve um lado bom, porque eu conheci muito a realidade dos alunos que eu não conhecia, como era a vivência deles hoje. Eu antes, eu não sabia! Hoje eu sei, [entendeu!]. Se hoje a gente volta para a sala de aula, eu vou ter mais carinho para aquele aluno, por que eu vi de perto como era a convivência dele em casa, [entendeu!], por que nós quando vamos para sala de aula é tu ali, o aluno ali, ele não sabe da tua vida, ele não sabe o que tu tá passando e tu não sabe o que teu aluno está passando, [entendeu!], aí tu pega e passa tarefa para ele, cobra ele, [entendeu!], mas só que tu não sabe o que tá acontecendo atrás, [entendeu!] e hoje eu conheci muito pais. Com a pandemia, a gente conheceu muitos pais. Tem aluno que não mora com a mãe e mora com a avó, que não sabe ler e nem escrever. Tem aluno que é ele que trabalha para sustentar a casa, [entendeu!]. Aí, a gente vai conhecendo, porque era o pai que vinha receber as tarefas, aí a gente vai conhecendo todo mundo.

## APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 3)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professor 3- P3</b>	Idade: <b>30</b>	Sexo: <b>M</b>
É formado em Educação Física? <b>sim</b>	Ano de conclusão: <b>2017</b>	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>2 anos. Os 2 anos na zona rural</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Formações adicionais do curso não. Adicionais a gente não teve, foi dentro da disciplinas da faculdade mesmo que teve. Especificamente sobre corporeidade não. Não lembro não.</b>		
Trabalha em mais de uma escola? É na zona rural de Santarém? <b>Sim em 4 escolas (de 6º ao 9º). Apenas 1 é na zona rural.</b>		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

Especificamente com o que? Bom antigamente dentro da matéria de Educação Física começaram a praticar bastante nela, eles praticavam até lutas pelo corpo ser uma exibição do belo. O belo no formato do corpo. O corpo em si, na Educação Física se torna saúde. Você tem a força energética que os músculos trabalham e acabam protegendo e fortalecendo todo o corpo. Mas assim, em forma geral, para você observar um corpo, [...] ele praticando exercícios físicos, uma pessoa gordinha que pratica exercícios, ele vai ter mais energia e proteção do corpo dele do que uma pessoa magra que não pratica exercícios. A Educação Física e o corpo elas tem que trabalhar juntas. Elas representam saúde.

#### 2. O que é corporeidade para você?

A corporeidade é viver bem com o seu próprio corpo, é conseguindo vencer as próprias limitações.



### **3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?**

A gente vai em cima da grade curricular e passa... a gente não passa tudo que tem lá, tenta passar da melhor forma possível pra eles e sempre... assuntos, alguns assuntos que ... eles não se interessam como a parte de coordenação motora, quando você vai falar: "- oh a gente vai estudar sobre coordenação motora", tem aluno que não sabe nem o que é isso, mas ai quando você começa a falar que ela vai trabalhar pra você distinguir a direita da esquerda, alto, baixo, ai rola um certo interesse da parte deles e a gente tem sempre que despertar a curiosidade deles com os esportes que eles mais gostam e fazer mini projetos. Ano passado eu passei sobre lateralidade, ai eles quase não se identificavam com isso, então tive que voltar na história para explicar pra eles [...]. Porque o corpo tem as suas lateralidades e você tem que ter bastante cuidado e não pode chegar mostrar o toque nas pessoas tem muitas diferenças de religião dentro da escola, então é um pouco complexo trabalhar esse conteúdo que ai pelo menos eu fugindo um pouco dessa parte, trabalhando bastante sobre esporte porque é a tendência deles, até ano passado no Barbalhão a gente conseguiu ter vários alunos meus participando do projeto do Vasco naquela peneira que teve, do Flamengo que foi lá na AABB, então vários deles vieram [...].

## APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 4)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professora 4- P4</b>	Idade: <b>35</b>	Sexo: <b>F</b>
É formado em Educação Física? <b>sim</b>	Ano de conclusão: <b>2010</b>	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>10 anos. Todos no planalto.</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Sim</b>		
Trabalha em mais de uma escola? É na zona rural de Santarém? <b>Só em 1 escola. Sim, na zona rural.</b>		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

Eu penso que é um ... um objeto, vamos dizer assim que tá ... é também um meio que a gente busca aprender né, assim como posso dizer ... que nem eu falei que somos analfabetos motores quando a gente é criança, né e aí através da Educação Física a gente pode alfabetizar através de movimentos novos e prática.

#### 2. O que é corporeidade para você?

A corporeidade é ensinar corporalmente. Como o próprio nome sugere né, é ensinar o corpo das mais variadas formas e atividades.

#### 3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?

Todas as atividades práticas né trabalham o corpo, porque envolvem a ginástica, os esportes, a dança. Porque tem agora a nova BNCC, e tem lá agora que a gente tem estudar, se reciclar pra aprender as novas nomenclaturas inclusive. É tudo dali, agente teve formação sobre isso né e a gente ensina tudo, esportes, dança, lutas, jogos e brincadeiras e também trabalho o teórico com eles, faço o teórico e prática, teórico e prática e eles já se acostumaram com o meu ritmo, né que também não deve ficar só ali na prática também tem que ter o momento na sala.

## APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 5)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professor 5- P5</b>	Idade: <b>29</b>	Sexo: <b>M</b>
É formado em Educação Física? <b>Sim</b>	Ano de conclusão: <b>2014</b>	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>Desde 2015 (5 anos). Na zona rural 2 anos com turmas do 6º ao 9º ano e na zona urbana 3 anos com turmas de 1º ao 5º ano.</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Sim, tinha disciplinas sim relacionadas à corporeidade, como a dança por exemplo.</b>		
Trabalha em mais de uma escola? É na zona rural de Santarém? <b>Sim, em 2 escolas polos da zona rural.</b>		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

Corpo? Corpo é o nosso meio que a gente vive, a gente depende muito dele pra tudo né, depende pra deslocar, pra pensar, pra viver ... acho que seria isso corpo. Penso que ele seja também de uma forma ... digamos assim .... Essencial né, porque se a gente ali vê... digamos assim o professor que leva em consideração o corpo dele, acaba contribuindo com os alunos né.

#### 2. O que é corporeidade para você?

Corporeidade acredito que seja o modo que a gente vê o mundo em relação ao corpo, por exemplo, nas atividades físicas a gente depende muito do nosso corpo para praticar. Como eu te falei, sendo fisicamente ou intelectualmente. Acredito que seja isso

#### 3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?

Bom aqui as minhas aulas ... como a gente vive a realidade um pouco diferente da cidade, aqui é muita prática. Nós não temos é ... quadra, então a gente

tem que ir pro nosso campo aqui da comunidade, fora da escola. Já na outra escola a gente tem uma quadra, só que é uma quadra que ela é fora também da escola e a gente precisa se deslocar pra lá, sair do ambiente da escola e ir pra lá. A gente tem trabalhado dentro dos conteúdos da Educação Física né, como a ginástica, os esportes, lutas, dança, jogos e brincadeiras e conhecimentos sobre o corpo e agora com essa nova inclusão da BNCC, que já vem trazendo alguns aspectos sobre a ... os esportes de aventura, a gente também está tentando incluir já, desde do ano passado a gente já tá trabalhando os esportes de aventura dentro da nossa disciplina. Aí a gente aproveita o que tem na comunidade né, a gente leva os meninos pra dar uma volta e fazer uma caminhada, conhecer o igarapé. A gente relaciona muito com a questão do local né. Teve aula nossa que a gente tava fazendo exatamente hidroginástica. Eu trabalhei um tema com hidroginástica e fomos num igarapé aqui perto da escola, aqui da comunidade, tem um espaço de uma professora aqui e ela foi trabalhar lá e a gente foi pra lá. Tem vezes que fazemos caminhadas aqui pela comunidade pra gente conhecer a própria realidade deles né, a gente trabalha dentro disso. Mas logicamente, também trabalhamos tudo isso atrelado à teoria né, a gente vê na teoria e depois vai pra prática. A teoria trabalho na sala de aula, com vídeo aulas né, as vezes gente traz um material de casa e aqui na escola tem o Datashow e eles acabam visualizando, a questão de apertilhas também a gente trabalha com isso e depois a gente leva pra prática. 75 % aqui é prática e 25% é teoria. Os alunos entendem e tem uma boa aceitação em relação a teoria, o que eu tive muita dificuldade aqui na escola é quando eu vou tentar é fazer prática aqui dentro da escola, parece que é um “deus-nos-acuda” quando eles ficam aqui, eles ficam muito agitados, eles querem ficar saindo pra tomar água. Quando eu vou pra fora da escola não, por mais que o ambiente seja mais amplo, eu consigo, digamos assim, ter um domínio melhor deles fora do que aqui dentro. Como eu te falei né, que aqui a gente tem muitas atividades práticas na escola, muitas mesmo. A gente trabalha aqui com dança, trabalha com ... já trouxemos aqui professores de capoeira pra eles vivenciarem, já trouxemos aqui professores de Muay Thai pra eles vivenciarem, é ... dentro dos esportes a gente também trabalha com o corpo né, futebol, basquete, futsal, handebol, o próprio vôlei, as ginásticas em si, eles também já vivenciaram muito, eu trouxe aqui também pra que eles tivessem uma noção de ginástica, hidroginástica.

## APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 6)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professora 6- P6</b>	Idade: <b>50</b>	Sexo: <b>F</b>
É formado em Educação Física? sim	Ano de conclusão: <b>2011</b>	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>8 anos. 8 anos na zona rural</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Durante o curso eu não lembro, mas tivemos muito pela SEMED (secretaria de Educação de Santarém).</b>		
Trabalha em mais de uma escola? É na zona rural de Santarém? <b>Sim em 2. As 2 são escolas polos da zona rural.</b>		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

O corpo, o corpo é uma matéria né. Uma matéria que nós temos que trabalhar, porque do corpo que vem a mente e a alma, e nós precisamos estar preparados primeiro aqui na nossa mente para trabalhar nossa alma.

Corpo quer dizer tudo né, porque no nosso corpo nós temos que assimilar as coisas que vem para aceitarmos. O que que é aceitar? Será que hoje eu aceito fazer uma dança? Será que hoje o meu corpo está disposto eu a fazer uma atividade diferenciada? porque o corpo ele é tudo, né. O corpo se movimenta, o corpo se mexe, o corpo ele anda, né. Tem toda uma infinidade do nosso corpo. Você tem que trabalhar o corpo por quê, olha no caso eu te dou um exemplo, eu trabalho educação física como eu te falei oito anos, mas meus alunos ficam encantados quando eu danço porque eles dizem que eu sou boneco de mola, quando mais flexibilidade muito maior do que as dele porque eu já pratico há muito tempo porque o meu corpo já foi trabalhado essa questão né. E eu posso fazer uma flexão de perna bem alta e eles não conseguem. Então o corpo precisa ser trabalhado de uma forma bem devagar para chegar no ponto que eu quero.

#### 2. O que é corporeidade para você?

Quanto a corporeidade, primeiro que ela é bem grande né, porque ela trabalha um todo né. A gente tem que trabalhar isso com o aluno, a questão corpo e a essência do aluno e a gente mesmo também. Nós quando estamos lá no nosso curso, nós temos que despertar para saber primeiro quem eu sou, como eu sou, para passar pro teu aluno, porque essa experiência, tu vai aprender aqui, eu posso ter vergonha, eu posso ter vergonha..., o meu aluno pode ter vergonha. Mas a partir do momento que tu passa a ter essa confiança e essa segurança, que tu vai fazer, o que tu vai passar... pronto! porque a gente tem o medo né, a gente tem medo porque a gente não sabe, principalmente, vamos supor que só alunos da UFOPA aqui né, fossem fazer uma apresentação, fossem fazer alguma coisa, a gente se sente assim né: poxa mas eles sabem! e muitas vezes os nossos alunos dizem assim: ah mas eles não tem noção. Então a gente..., é o impacto é quase um bloqueio, pô eles não sabe.

Mas eu quero te dizer assim que isso tem que ser bem trabalhado. Primeiro eu professora, para depois eu trabalhar o meu aluno, o todo. Entendeu?

### **3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?**

Quando tu fala do corpo né, aqui eu vou te dá um exemplo, aqui na escola tem aula de dança, quando eu cheguei na escola eu tive muita dificuldade porque eu estou acostumada a trabalhar Aero Hit, lá no meu espaço e aqui eu tive que me adaptar com vários tipos de música. Porque adaptar para vários tipos de músicas para que os meus alunos pudessem socializar e muitos não gostavam porque como eu te falei, o corpo precisa..., ele precisa se movimentar. Ele precisa ter essa questão do ritmo, é o pagode, aí o aluno vai ter que dançar o pagode. Ah é música romântica, aí vai ter que ...né. Então isso daí que tô te colocando é uma vivência, assim, que aqui eu aprendi, eu nunca pensei que eu ia trabalhar a questão de dança. Ai quando chega período de festa junina tem que trabalhar carimbó. Mas eu não sei dançar carimbó, eu sei que é um pé pra cá e um pé pra lá né, mas eu não sei. Então o que que eu fazia? eu chamava outros colegas meu. Eu chamava e eles me ajudavam. Então quando disse que o corpo ..., ele tem que ser trabalhado de uma forma muito é ... eu digo assim do simples ao complexo simples ou do complexo, eu penso que seja né.

Olha eu trabalho com os meus alunos do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> né, eu trabalho muito com eles essa questão teoria e prática, mas eu trabalho também o período assim de... logo no começo nos planos uma introdução sobre o que é educação física para eles

né, a questão das modalidades porque eu não sei se tu já... agora já quebrou mais... antigamente os alunos só queriam.... Educação Física ... bola, bola, bola.... não, hoje é diferente. Hoje você tem que dizer que primeiro tem que aprender a teoria para depois ir para a prática. Então eu trabalho todo esse espaçamento primeiro. Trabalho toda a introdução da Educação Física, aqui não, eu trabalhei mais a questão da alimentação que é muito importante, a obesidade... mas eu trabalhei mais a questão da modalidade porque você tem que aprender, porque olha só, o menino gosta muito.... se tu for fazer uma pesquisa e o que tu gosta mais? futebol, do futsal. Cadê o vôlei? poucos vão te dizer... e cadê o basquete? poucos vão te dizer... Cadê o Hand? poucos vão te dizer eu gosto. Então ... natação nem se fala porque aqui não dá. Não tem estrutura né. Para ter a piscina, mas se tivesse era maravilhoso, porque é uma disciplina que ela faz parte, mas praticamente eu não trabalho. Mas é essa questão assim que eu mais trabalho com eles.

## APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 7)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professor 7- P7</b>	Idade: <b>30</b>	Sexo: <b>M</b>
É formado em Educação Física? sim	Ano de conclusão: 2014	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>07 anos. Todos no planalto.</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Sim</b>		
Trabalha em mais de uma escola? se sim, qual? É na zona rural de Santarém? <b>Não. Só em 1. Sim, é na zona rural.</b>		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

Corpo? Deixa eu ver como eu vou responder... eu vou te dar um conceito bem... pra mim o corpo humano é uma máquina que se você não cuidar, você acaba tendo alguns problemas de saúde!

Deixa eu ver ..., eu não sei como... repete a pergunta aí de novo. E agora o que eu respondo? Deixa eu te falar quando eu comecei a trabalhar com o 1º ao 5º ano e fui pegar a primeira turma que eu peguei foi de... 1º ano né e aí essa coordenação motora fina tem que ser trabalhada muito lá no prézinho, porque quando eu peguei as turmas de 1º ano, coisas básicas eles não sabiam, tipo á parar, a pular, assim umas... então eu acho que a cultura corporal de movimento tem que ser muito trabalhada, movimentos básicos, que não ... eu fiquei em choque assim com alunos de 5º ano ter menina que não sabia parar uma bola de basquete. Eu fiquei em choque assim, inclusive foi até uma assunto que eu trabalhei, que eu falei em reunião pedagógica, porque era uma coisa básica parar. E eu te falo uma coisa, se não for trabalhado isso, nesse período, tu cresce com esse problema todinho, entendeu? E eu melhorei muito aluno assim trabalhando isso. Olha pra ti ter uma ideia eu fiz uma brincadeira assim simples de tirar o sapato, colocar e amarrar, com todas as turmas, gente eu fiquei assim apavorado, de quarto e quinto ano. E quando era dia de Educação Física eles já vinham com aquela roupinha ali já colocada então eles não



tinham problema e aí tinha muitos alunos assim com a troca da roupa e não sabiam amarrar o cadarço. [...] é uma coisa simples que todo tempo vai ter alguém pra amarrar e aí a criança não sabe. Assim foi um choque que eu fiquei. E aí comecei, passei mais de duas semanas e todo dia era a mesma coisa e aí pronto eu resolvi o problema de muita gente assim que não sabia.

## **2. O que é corporeidade para você?**

Sobre corporeidade eu nem sei como te responder essa. Então eu acho assim que a cultura corporal pra trabalhar assim os movimentos.

## **3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?**

Eu trabalhei muito com a higiene do corpo, porque tem assim umas famílias bem humildes sabe. Só que também ser humilde não significa não tomar um banho e aí não é culpa das crianças, eu sei disso, tem pais que deixam um pouco a desejar e tem alunos que chegavam de manhã assim e teve aluno que foi preciso pedir pra tomar um banho, aluno pequeno que chegava sujo mesmo. Tu olhava aí tem criança com aquele problema do braço também e aí eu trabalhei muito e tem mãe que me viu e fala: professor a fulana só sai de casa se passar Rexona! Aí eu disse: Mas tá certo! [...] aí eu trabalhei muito com a questão higiene.

Além dos esportes, eu trabalho dança. Eu fiz um trabalho porque assim..., eu quando comecei a trabalhar eu falava que não queria ser professor, porque na minha família tinha muito professor e eu não me via sendo professor, aí quando eu fui escolher... porque assim quando eu fiz o ensino médio eu tava meio perdido, perdido não, o meu sonho era fazer medicina veterinária e na época só tinha na FIT e era muito caro e assim na primeira turma que começou eu ainda fiz a minha inscrição, mas não encarei porque não ia dar conta não, era muito pesado, aí a gente já tinha uma condição de pagar, só que ia ser pesado e aí a mamãe colocou na minha cabeça assim, normalmente quem faz tem que ter um recurso maior, porque tu vai terminar e tem que montar um escritório ou alguém da tua família ou teu pai tem uma fazenda pra ti ... porque normalmente é assim, agora pra ti fazer medicina veterinária com a esperança encontrar algum trabalhinho assim..., é mais difícil né. Aí ela falou, faz uma licenciatura. Aí eu fui olhar, pesquisar, olhando aqui pra a escola porque todos foram meus professores e hoje são ... alguns dos mais velhos, são os meus colegas hoje,

qual era a disciplina que eu poderia fazer assim, aí eu pensei em geografia porque eu gostava, mas não, eu vou fazer uma que ninguém fez aqui que era de Educação Física, a comunidade crescendo e ninguém fazia Educação Física e não tinha professor formado, até que eu... entendeu? Ai eu fui o primeiro morador da comunidade a morar e ser formado em Educação Física e a trabalhar na comunidade. Eu tinha um projeto também de ginástica, que eu trabalhava com 60 mulheres dia de segunda, quarta e sexta. Eu trabalhei com elas no ginásio, antes do ginásio eu trabalhei numa sede que tinha bem ali mais a frente. E aí eu escolhi Educação Física e eu sempre fui muito bom, eu sempre dancei muito bem. Eu tinha tudo que um bom profissional de Educação Física precisava ter para trabalhar na escola eu tinha, porque eu sempre fui muito bom de dança, sabia fazer coreografia, então era assim ... eu que ensinava todas as danças na festa junina, a gente monta as danças e divide lá e assim foi quando eu comecei a trabalhar é realmente era o que eu escolhi. Hoje já pensei em outra profissão porque já faz 6, 7 anos que eu trabalho e não teve concurso e aí a gente se decepciona com algumas coisas. Hoje eu já penso em montar a minha academia aqui para mudar um pouco assim de... por questão de não ter concurso e tu vai esperando e tu fica nessa assim ... tu entendeu?

## APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 8)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professora 8- P8</b>	Idade: *	Sexo: <b>F</b>
É formado em Educação Física? <b>sim</b>	Ano de conclusão: <b>2014</b>	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>Desde 2011 (9 anos).</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Sim, dentro das disciplinas do curso.</b>		
Trabalha em mais de uma escola? É na zona rural de Santarém? <b>Não, só em 1 escola polo do planalto</b>		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

Meu corpo, seu corpo, nosso corpo... em que sentido é essa pergunta O que é corpo para mim?

Eu vejo o corpo, como o corpo saudável e eu costumo dizer que independente do meu corpo e não ser saudável porque nem tudo aquilo que parece, é de fato. Eu costumo dizer para os meus alunos: “-não é porque você tem um corpo bonitinho que vocês acham que não tenha problema de saúde e as vezes tem”. Então eu digo isso muito tanto para eles quanto para mim, quando estou comigo mesma. Quando estou com eles digo que a gente tem que cuidar... Vocês tem que cuidar do corpo, como algo importante você. Tem que tá sempre cheiroso, sempre chegar limpinho, ter higiene com o seu corpo, entendeu! Porque você ter um corpo bem e se sentir bem, você vai estar com aquela sua autoestima lá em cima, entendeu! Então se você não tá bem com aquela roupa, se você não tá bem e está se sentindo feio com alguma parte do teu corpo, automaticamente alguma coisa vai te deixar para baixo. Então nunca vai tá perfeito, por mais que você coma a sua salada nunca vai está perfeito, vai se sentir gorda. Então, praticamente, o corpo é algo para mim que... que é muito importante. Eu digo que se eu não tivesse meu corpo, as minhas pernas, seria complicado trabalhar né! Até porque, eu uso muito meu corpo nas aulas de Educação

Física em si, até porque eu também trabalho com dança. O corpo também está relacionado à saúde. Então manter a qualidade de vida do corpo, está relacionado a cuidar de si próprio, de olhar para si mesmo e dizer: “-eu me amo!”. Em relação aos alunos na minha prática docente, eu procuro mostrar para cada um que independente de ser magro, gordo... você tem que estar se sentindo bem, você tem que está bem com si mesmo, você não precisa ser magro demais para deixar outras pessoas felizes e te achar bonita, você não precisa ser gorda demais para ter esse sentido também, entendeu! Então, o que é importante na questão do corpo é a gente tentar se cuidar e a gente tentar manter a qualidade de vida e demonstrar para mim que eu estou bem e não ficar querendo demonstrar para o outro o corpinho perfeito. Na escola relacionada ao 6º ao 9º ano tem muito isso de alunos homens olhar para menina e olhar só para bunda da menina. Na Educação Física nem se fala... as meninas veem e olha logo para a parte íntima do homem para ver se tá aparecendo e os homens olham logo para parte íntima da mulher. Então é o que a gente tem que trabalhar muito na escola, por quê .... aí vem a questão da dificuldade, porque se você não trabalhar na infância, você vai ter problema lá no futuro quando eles estão no 6º ano ao 9º ano. Então quando eu trabalhava com os meus alunos de 1º ao 5º eu já preparava eles para a realidade, para quando eles chegarem no 6º, 7º, 8º e 9º, entendeu ...? Então esse seria o trabalho de um professor, trabalhar eles para realidade, para quando chegar lá não ter esse impacto quando a gente for falar com a questão do corpo. Então, o que que é o nosso corpo? Vamos aprender a se tocar... Será que vocês se tocam? aí eles respondem: “-ah não” e já vão com saliência. Então às vezes trabalhar com esse conteúdo sobre a questão do corpo é importante, porque às vezes os pais não tem essa conversa aberta com os alunos, com os seus filhos né! Sobre a situação do corpo, aí apareceu uma manchinha no corpo da menina, tem vergonha de falar com o pai, tem aluna que ficou menstruada que tem vergonha de falar pro pai, tá entendendo? fala mais para a mãe, é a questão do tabu. Então é muito complicado! O menino pegar na mão do outro coleguinha: “-ah pega no ombro”. Então tu tá pegando na parte do corpo dele, então automaticamente você tá pegando na parte do corpo, aí já falam: “-Ah é bixona”, entendeu! então tem muito esse tabu... de homens alongar com outro homem... aí o outro que está lá vendo quer ser ‘estrela’ e eu costumo dizer sobre eles serem estrela: “-estrela não, aqui só brilha uma estrela que é a professora”, é o que eu falo para eles. “-então nada de estrela aqui nessa sala. Você tem que olhar para mim, tem que prestar atenção para mim, vocês tem que

ouvir”. Eu então.... Eu costumo falar isso para eles, porque justamente, porque sempre tem aquele que quer chama atenção, no assunto que a professora tá passando, principalmente, com a questão do corpo, quando a gente fala na sala no corpo humano... Vamos trabalhar o nosso corpo, vamos aprender o que que é as parte do corpo... Então, eles têm muita a questão desse tabu, uma das coisas né.

## **2. O que é corporeidade para você?**

Em relação à corporeidade está relacionada ao movimento do corpo, mas ela não é somente na questão do corpo, mas a questão também de você entender o ser humano, saber lidar com certas situações, é uma coisa muito complexa né! O que que é corporeidade? muitas pessoas inclusive falam: “-ah, não, corporeidade é uma coisa que não trabalho muito com os meus alunos”. Mas se você for avaliar é algo que você trabalha praticamente em tudo, em todos os assuntos, entendeu?! tanto numa atividade esportiva, uma atividade recreativa, numa atividade lúdica, porque a maioria das atividades que os professores fazem tem um pouco de lúdico, entendeu! Não tem aquela coisa mecânica! Você vai fazer isso... isso... isso... não! Automaticamente, você tem que se movimentar, porque isso é um processo humano.

## **3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?**

Geralmente, os conteúdos que eu abordo do 6º ao 9º ano, além dos esportes: futsal, voleibol, basquetebol, handebol, beach hand, que são geralmente as novidades para eles, eu também coloco a questão do atletismo, lutas entendeu?! mas também, para mim colocar isso, eu tenho que vivenciar, porque não adianta eu colocar lutas se eu não sei nada de lutas né. Então, eu coloco lutas, eu coloco dança. [...] Na escola que eu trabalho, foi uma novidade a questão da dança porque eles eram muito duro, são duro. Então é muito difícil ter aquela dança né. Festa junina para ter a dança, é muito complicado. Então, eu coloquei todo mundo pra dançar, do 6º ao 9º ano. Coloquei como nota: “- ou você dança ou se você não dança vai perder ponto”. Se um aluno me perguntar: “-professora se eu não dançar eu vou fazer um trabalho?” Eu respondo: “-ou você dança ou perde ponto. ”- Ah eu sou evangélico” “-dança música evangélica”, mas a dança em si, eu ensino desde onde começa as oitavas, de como a gente vai fazer uma coreografia, que tipo de passo vamos usar, o que que é oitava....

Então do 6º ao 9º tem tudo isso em relação ao conteúdo né, e uma coisa que eu comecei a colocar muito no meu conteúdo que veio agora também na nova norma é..., esporte de aventura. Então, eu gosto, sempre gostei, sendo que na faculdade a gente tem né, a questão de esporte de aventura e eu coloquei isso também como conteúdo e foi super aceito. Fiz trilha com os meus alunos, fiz passeio ciclístico com os meus alunos... Então eu procurei fazer com que eles vivenciasse coisas novas na Educação Física, porque quando eu entrei do 6º ao 9º ano na escola que eu tô, pra eles era bola e, futebol pra eles é futsal. Por eles estarem na quadra é futsal... Então tirar isso da cabeça de um aluno que sempre jogou futsal numa quadra achando que estava jogando futebol é muito complicado, tipo o aluno: “-Ah se eu tô na quadra, eu tô jogando futebol, se eu vou para o campo, é futebol”. Então eles não conhecem, então por ser de planalto a gente tem que tratar eles de forma desigual? Não. Eu vou tratar eles por igual. Então, eu comecei a explicar para eles que a Educação Física não é só bola, que a dança não é só rebolar bunda, que o esporte de aventura não é você pular de uma montanha e fazer uma atividade de lutas não é você aprender a bater no colega na sala de aula. Então, eu comecei a mostrar para eles todo esse conteúdo, todo esse histórico para eles entender que a Educação Física não é só pegar bola vai jogar e eu vou ficar de costa. Então com isso, eles começaram a viver uma realidade totalmente diferente, entendeu?! no início foi difícil foi, mas depois começou a ter aceitação. Em relação à dança, eu fiz uma roda e fiz vários grupos de dança. Eu fiz uma apresentação e fiz vários grupos de 4, de 6 e no máximo 8 pessoas. Então, cada um tinha que me demonstrar um passo, uma oitava... Então 1,2,3,4... 5,6,7,8, aí o outro já vinha 1,2,3,4,5,6,7,8 e aí outro já vinha 1,2,3,4,5,6,7,8... Então era juntar aqueles passos e colocar dentro de uma música. Só que, logicamente, eu pedi para eles deixarem eu ouvir a música, porque não vai ser qualquer música, porque estamos dentro de um círculo escolar e a professora em conjunto.... vamos escolher a música. Os alunos escolhem a música trazem para mim para ver se eu autorizo, que a gente também não pode deixar tão aberto, senão ‘meu amor’ vai ter um ‘mete e soca’. Então, eu falo: “-escolham a música, mas vocês tem que ver que é um setor escolar. Você não está na sua casa, você não está na casa da vizinha, você não tá numa festa... você vai fazer uma apresentação onde a escola toda vai ver”. Aí escolhe uma música para fazer a coreografia deles e pode escolher uma outra música e a gente pode fazer uma montagem com a música. Saiu cada coreografia perfeita... tantas perfeitas, entendeu! que é interessante! Então trabalhamos primeiro a teoria. Eu dancei. Eu falo

para eles demonstrando na música como seria. Coloquei uma música, coloquei um passo... Primeiro fiz assim.... 'João' me dá um passo e 'João' me deu um passo; 'Maria' me dá um passo, 'Maria' me deu um passo; todos deram passos... agora vamos formar uma oitava. "-O que que é oitava professora?" Você vai contar de 1 a 8 passos. Depois eu mandei ficar todos de pé e falei "-agora a gente vai dançar", aí eles falaram: "-Ah não". Todo mundo sentou. Aí eu falei: "-todos em pé agora", aí eles ficaram em pé. "-Agora vocês vão me seguir", aí eu comecei a fazer na música... aí pronto. Só que a música acaba atrapalhando o professor de matemática, o professor de português, né. Aí pronto! "-a Educação Física agora tem música?" Até nas minhas aulas teóricas, automaticamente, eu coloco já para trabalhar na sala essa parte prática [...]. Inclusive, já tive alunos que hoje fazem atividade de dança profissional como Street Dance. Tive um aluno numa outra escola que participou do Domingão do Faustão e ganhou dinheiro por lá.

## APÊNDICE K - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 9)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professora 9- P9</b>	Idade: <b>45</b>	Sexo: <b>F</b>
É formado em Educação Física? <b>sim</b>	Ano de conclusão: <b>2018</b>	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>Na área de Educação Física desde 2009 (11 anos), mas na zona rural trabalho desde 2005 (na área de Pedagogia).</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Não. Não teve no curso nada específico sobre isso.</b>		
Trabalha em mais de uma escola? É na zona rural de Santarém? <b>Não. Só em 1 escola da zona rural.</b>		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

O corpo? o corpo para mim é o ser cognitivo, pois o corpo é uma ferramenta.

#### 2. O que é corporeidade para você?

Corporeidade eu penso que é... é... é a parte do corpo... eu digo que tem a relação do pensamento [né] do cognitivo da pessoa com o que o corpo pode desenvolver com aquela ação que é o movimento, porque trabalha movimento. Você vai se desenvolver com o movimento, você observa tudo, por exemplo a dança [né], ainda é um 'tabu', isso aí porque tem aluno que tá ali 'duro', tem vergonha de se expressar, às vezes não gosta, às vezes tu tem que tá ali adulando... tu coloca como forma de trabalho. Eu até colocava em tal aula: -você vai trazer a música, escolham vocês aí! Então você vai desenvolvendo a dança, a dança em si. Eu procurava levar a dança, na qual eles se identificavam, como músicas daqueles DJ's, eletrônicas, para trabalhar certos movimentos, porque aí fica muito mais atrativo para o aluno, porque só aquela aula em si sem a música [né]... ainda mais nesses tempos de celular que



eles têm, só não tem a internet, mas eles têm a música em si lá no celular, olha agora você pode colocar música que você quer aí.

### **3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?**

Práticas pedagógicas? é porque não tem só uma [né]. Eu não tenho uma específica em si não, para dizer que eu sigo. Como a nossa realidade é... é uma, a gente sempre tenta fazer o possível e o melhor, mas nem sempre a gente consegue fazer o melhor. Olha minha situação na escola, as minhas aulas eu trabalho teoria [né] que eu trabalho conceitos, temas, às vezes a gente utiliza a sala de vídeo... por que a nossa escola como é que se diz... não é do primeiro mundo [né] que tem é... outra realidade, nem quadra nós tínhamos, a minha aula era no campo da comunidade debaixo das árvores. Eu procuro fazer a união entre as duas: entre teoria e prática por exemplo, são duas aulas de Educação Física por semana por turma.

O que eu posso te dizer que é uma aula que é esperada a semana inteira, sabe porque é um momentos que ele sai da sala de aula. Quer ver quando é uma aula teórica... aí eles vão professora... aí a gente consegue fazer aquele feedback, aí tá, eu dou uma aula teórica aí vamos para lá [aula prática]. Aí, a gente delega [né], vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, mas sempre o professor tem que acompanhar o aluno, porque ele vai mostrar para o aluno, tem aluno que não sabe [né], principalmente do sexto ano que vem com aquela noção que agora ele não tem [né], como ele vem de lá bruto você tem que lapidar, você tem que mostrar para ele como ele tem que fazer os aquecimentos, os alongamentos e certos movimentos, porque tem aquela vivência ainda do 'diamante' bruto. Ainda muda muito em relação aos níveis, porque eles têm as práticas, não é só na escola que eles trabalham a atividade física, o esporte... porque na escola é vivenciado muito esporte. Eu gosto muito de trabalhar diferenciados níveis, os jogos..., os jogos populares [né], tem mais a ver com a realidade da comunidade deles.

## APÊNDICE L - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 10)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professor 10- P10</b>	Idade: <b>48</b>	Sexo: <b>M</b>
É formado em Educação Física? <b>sim</b>	Ano de conclusão: <b>2015</b>	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>Na área 5 anos. Mas na zona rural, somente 2 anos.</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Salvo me engano Não! que eu me lembre não!</b>		
Trabalha em mais de uma escola? se sim, qual? É na zona rural de Santarém? <b>Somente em uma escola polo da zona rural.</b>		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

Corpo? Pra mim? Pra mim corpo é talvez... talvez não, pra mim ... é toda a estrutura física do ser humano né?! Movimento... tudo que envolve movimento pra mim é corpo. O corpo quanto a prática de Educação Física é tudo cara. A Educação Física sem movimento, sem Educação Física, sem você olhar o seu corpo mesmo, não é Educação Física.

#### 2. O que é corporeidade para você?

Corporeidade? De um ajudar o outro? A questão de ... porque corporeidade e corporativismo tem quase a mesma... olha só eu acho que assim, corporeidade na questão do corpo porque corporeidade já está dizendo eu acho que tratar o aluno de forma escusa, eu acho que isso daí talvez ele não seja o que tu queiras ouvir, mas talvez seja uma forma de não tá contribuindo com ele, entendeu? excluir ele na Educação Física, tratá-lo de uma forma, de uma forma diferenciada, do que gosta e do que não gosta, talvez não faça parte dessa questão corporal, dessa questão da corporeidade. Então eu acredito, que eu... na minha percepção de professor, quando em questão de corporeidade, é a questão de um auxiliar o outro, de um tá do lado do outro do outro, de um na hora que precisar está ali para ajudar. Está sempre,

sempre..., sempre... como diz assim, uma palavra bem... para fechar esta pergunta?! Sempre estando ali um com o outro, entendeu?

**3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?**

Olha só, agora como nós ... como nós estamos num processo de adaptação né da nova BNCC, a gente tem mudado a questão estrutural da nossa... das nossas atividades de Educação Física. No planalto... do planalto, esportes, esportes... ai nós temos a questão das lutas né?! A questão é... até porque... porque... como... como..., não sei se tu sabe a educação física era atrelada com a saúde e hoje não, a Educação Física escolar está atrelada com a linguagem, com a linguagem. Então cultura, corpo, esporte, atletismo... isso tudo tá vinculado junto com a arte.

Na questão... na questão, quase assim entendendo a tua pergunta, a relação corpo...corpo e mundo... Então o que a gente trabalha com os alunos? Eu, pelo menos eu, tento trabalhar com o aluno a questão cultural, social. a gente tá vivendo num período agora que a gente está lidando com o preconceito... o preconceito e o racismo... o muito...muito escancarado, mas que as vezes as pessoas não admitem que tenha né?! Então tudo isso aí eu tento trabalhar para que meus alunos futuramente que eles vão ser adultos, futuros adultos que eles consigam lidar com essas situações sem que eles causem danos ao próximo né?! Porque como a Educação Física ela... e a BNCC agora ela nos propõe para que a gente trabalhe, que a gente trabalhe cultura, sociedade e cultura em linguagem, então a gente tenta... eu tento fazer o máximo, eu tento trabalhar o máximo com os alunos respeito com o próximo. Pois é a questão da Educação Física é mais é isso, eu trabalho mais o respeito com o próximo, uma Educação Física voltada pro futuro cidadão, entendeu?

## APÊNDICE M - TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES GERADORAS (PROFESSOR 11)

### Bloco I – Caracterização do participante

Identificação: <b>Professor 11- P11</b>	Idade: <b>35</b>	Sexo: <b>M</b>
É formado em Educação Física? <b>sim</b>	Ano de conclusão: <b>2011</b>	
Quanto tempo trabalha na área de Educação Física? e na zona rural? <b>Desde 2012 (8 anos). Só na zona rural.</b>		
Durante o curso de Educação Física obteve alguma formação relacionada à corporeidade? <b>Não</b>		
Trabalha em mais de uma escola? se sim, qual? É na zona rural de Santarém? <b>Sim, em 3 escolas polos do planalto.</b>		

### Bloco II – Questões geradoras

#### 1. O que é corpo para você?

Vou tratar aí de uma forma muito filósofa vamos dizer assim.... o corpo é uma expressão, é uma expressão da alma né, e aí a questão é assim o corpo ele expressa o sentimento das pessoas, então por exemplo, eu vou trazer para a realidade dos meus alunos, se os meus alunos estão tristes eles expressam isso, até eu professor se eu estou triste eu vou expressar isto pro os meus alunos através do meio corpo, através do semblante, da fala né, das expressões faciais, enfim, o corpo ele é tudo isso, ele traz consigo essa carga emocional né, então se, por exemplo, é... ao ouvir uma música, os meus alunos ao ouvirem uma música, se for uma música agitada né, uma música mais ritmada, eles podem até ali fazer alguns movimentos né, mas se o interior deles não tiver né..., aí eles não vão conseguir ir ali através daquele ouvir daquela música né, mas aí com o tempo trabalhando esse lado emocional deles né, através de práticas que a gente propõe aí eles vão melhorando, eles vão melhorando a sua socialização que foi o que eu falei no início que a Educação Física é isso e aí o corpo... eu falei e vou tornar a repetir ele expressa o lado interior da pessoa.

A gente percebe a questão do corpo, como eu já falei a questão da música né, das danças ... eu vou trazer um pouco pro esporte tá, aí a gente observa o corpo né, o desenvolvimento corporal do aluno que a gente... pelo menos eu né, trabalho de uma forma o esporte assim não exigindo a técnica né, mas exigindo que ele execute aquele movimento né, claro de uma forma correta mas é... trazendo também um

pouco do que ele sabe né, por exemplo. Aí a gente vai trabalhar um pouco a questão de atividade lúdica com eles, por exemplo no vôlei, e aí a gente faz com que ele goste de executar aquele movimento né, ele vai fazer um dos movimentos ali do vôlei brincando né, mas e aí aquela expressão corporal dele, aquele movimento que ele for fazer .... e aí ele vai alcançar o objetivo que nós queremos, por exemplo, realizar um movimento de saque né ou realizar um movimento de recepção do vôlei e aí a gente não parte diretamente para a técnica em si, eu não parto para a técnica em si, faço com que ele goste primeiro em realizar um determinado jogo da forma como ele entende que tem que ser né e aí ele vai se sentir a vontade e prazer em querer participar né e o corpo dele vai começar a se interagir com aqueles movimentos ali, com aquela dinâmica daquela atividade e aí sim ele vai começar a aprender, vai começar a assimilar né, então eu acho que o corpo tem essa importância que ele pode se adaptar né, ele pode se adaptar a uma determinada atividade né, embora algumas situações porque tem alguns alunos que .... tem alguma impossibilidade de realizar algum movimento, mas aí tem a questão do se adaptar né, realizar de alguma forma e aí não se exige tanto a técnica.

## **2. O que é corporeidade para você?**

Corporeidade? Eu acho que tem tudo a ver com Educação Física, eu tiro pelo o que eu entendo da cultura corporal de movimento, que é os jogos, é as lutas né, as danças, a ginastica, enfim, tudo e qualquer prática com o corpo né. Então corporeidade eu creio que ela traz essa .... eu creio que ela traz essa abrangência aí né, dessa dicotomia corpo e alma esse sentimento que vem de dentro e expressa no corpo, no físico. Eu acho que o corpo ele... ele, novamente, ele é uma expressão da alma, ele é uma expressão de sentimentos né, e aí a questão corporal ela traz isso consigo. Então é na questão do meu falar, é na questão da minha conversa né, eu acho que a questão corporal ela é importante nesse sentido de manter uma harmonia em sociedade né, manter um equilíbrio ali no meio em que você está né localizado. Corporeidade está muito introjetada na Educação Física pelo conhecimento que eu tenho de cultura corporal de movimento né. Eu creio que com a Educação Física estão muito ali atreladas né, se confundem algumas vezes né, ou todas as vezes.

## **3. Quais práticas pedagógicas você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo e corporeidade?**

As práticas pedagógicas que a gente sempre utiliza e que eu sempre utilizo desde quando eu comecei a minha vida aí nas escolas é uma posição crítica, uma posição em que o aluno ele enxergue, que ele visualize a questão do conteúdo, mas que ele não apenas repita, mas que ele venha refletir, que ele venha criticar, ele venha criar um posicionamento em relação aquilo né. Então é uma prática que desde o início a gente propõe para os nossos alunos, que eles não sejam apenas repetidores de movimento, mas que eles venham refletir, que eles venham criar .... Isso eu trabalho muito com a questão da criação deles né, criar novas coisas em relação a movimentos. Por exemplo, a questão dos jogos né, isso aí a gente aprendeu muito na faculdade e a gente leva isso pra vida mesmo né a questão dos jogos e os jogos a gente dá elementos pra eles e eles vão lá e criam e isso aqui eu trago desde o tempo da.... da universidade e a gente leva isso para os alunos né. Então eles vão ali criando, vão refletindo sobre os movimentos, eles vão percebendo né, o que que dá pra fazer disso aqui, o que que eu posso fazer, o que dá pra fazer né, aí eles vão percebendo. Visualizar o aluno, a questão corporal, é quando ele compreende, quando ele entende. Eu vou falar da ginastica, eu já falei ... eu vou falar da ginastica um pouquinho que a gente também trabalha bastante e aí são movimentos que são da infância dele, que ele vai lembrar, aí traz um fio ali de .... de lembrança do aluno de quando ele era criança, quando ele fazia aquele movimento e aí ele começa a se sentir familiarizado, aí ele começa a falar: “ah eu lembro que eu fazia isso, que eu fazia aquilo, cambalhota...[a expressão cambalhota, eles falam assim cambalhota]”, mas ai tem né, giro pra frente, .... e pula e salta né, e aí ele vai lembrando. Aí pega esse fio de lembrança do aluno aí vai pra realidade da Educação Física na escola e aí ele vai aprendendo o conteúdo em si da ginastica e aí se torna muito mais prazeroso pra ele fazer aquilo né e aí a gente vê o grande sucesso da conquista da Educação Física através da ginastica que ele vai conseguir fazer aquele movimento, porque ele lembrou, porque ele já viveu isso aí né, eu acho que Educação Física é tudo isso né, porque ela traz esse cotidiano do aluno, traz essa vivencia, mesmo que ele pense que nunca fez , mas .... nós propomos isso, um pouquinho do que ele já vivenciou e o corpo dele já vivenciou lá atrás e ele nunca mais tinha feito e ele vai lembrar e ele vai tornar muito mais familiarizado com aquilo e ele vai poder se deslocar de um lado para o outro né, porque ele já correu muito lá atrás, há um tempo atrás e vai fazer isso de uma forma muito mais prazerosa.

Com a transformação aí da Educação Física com a BNCC, a gente tem trabalhado agora a questão dos esportes né, a questão agora das é... esporte de aventura né, a gente tem trabalhado muito também a questão é esporte de aventura, a questão dos esportes tradicionais que nós conhecemos, a ginástica né, que é muito importante a gente trabalha esses conceitos né, a questão também das lutas, a gente tem trabalhado bastante a questão das lutas e aí a gente traz um pouco pra nossa região né, as lutas amazônicas, tem uma luta aí chamada IKINDENE onde coloca um de frente ao outro onde a intenção é de que o oponente consiga é, agarrar o seu adversário, segurar o seu adversário e encostar os braços do adversário no chão, então eles ficam naquele movimento ali um de frente para o outro e ali em algum momento um vai conseguir encostar os braços no chão, isso que é a intenção do IKINDENE, e aí nós iríamos trabalhar de uma forma mais lúdica e não na forma como aí propõe, aí a gente traz esse contexto para eles visualizarem e aí tem a inúmeras práticas lúdicas que a gente procura também colocar pra eles... as atividades recreativas, as atividades lúdicas né, pré-desportivas, enfim... todos esses conteúdos. A gente procura relacionar da melhor forma possível, em que sentido... a questão de socialização né.

Na área rural tem um conteúdo aí, dentro da prática de esporte de aventura que é as práticas de mapeamento dos locais né, saber direcionar as corridas de aventura, saber localizar cada ponto né, percurso, fazer percurso através de mapeamento isso aí é um dos conteúdos que estamos trabalhando também. [...] eu sempre procuro da melhor forma possível, expandir esse conhecimento que eu trago né, para os meus alunos, pros os meus que estão ao meu redor né, em família, a questão da saúde é o que a Educação Física também propõe pra nós que é a promoção da saúde né e aí a questão de manter o corpo saudável, uma mente saudável né, cuidar para que tenhamos aí uma perspectiva de vida maior e aí você leva isso pro os alunos esse conhecimento de cuidar do corpo. Como cuidar do corpo? Através de uma boa alimentação né, leitura né, estudos também na saúde da mente né, e manter ali a harmonia em meio a sociedade através do seu corpo, do cuidar do seu corpo, eu acho que corpo é tudo isso né. Não é só o físico, mas é também o lado interior também, é isso.

# **ANEXOS**



## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** A CORPOREIDADE E A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DAS COMUNIDADES RURAIS DA REGIÃO DO PLANALTO DE SANTARÉM-PARÁ

**Pesquisador:** JARLEANE GALVAO AMARAL

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 32445920.3.0000.5168

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Oeste do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.144.230

#### Apresentação do Projeto:

A proposta de pesquisa se insere na linha de pesquisa Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia, do Programa de Pós graduação em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e objetiva investigar a manifestação da corporeidade no contexto da prática docente de professores de Educação Física nas comunidades rurais do planalto santareno na região amazônica. A região amazônica possui características territoriais, climáticas, educacionais, culturais e sociais diversificadas. As escolas em alguns lugares ficam a longas distâncias dos centros das cidades, localizadas em comunidades agrícolas, ribeirinhas, quilombolas, reservas indígenas, etc. A educação nessas localidades configuram-se como educação no campo. Em Santarém a Educação no Campo, é dividida em Várzea (regiões de rios) e Planalto (terra firme). A pesquisa possui o foco no Planalto com o intuito de viabilizar e acompanhar a prática docente de mais professores de Educação Física em relação a logística e os desafios de locomoção da região de rios, tendo em vista, a necessária observação da prática docente dos professores. O estudo busca compreender a dinâmica da prática docente em relação a corporeidade no processo de ensino da Educação Física Escolar. A corporeidade possui a prerrogativa que intenta desenvolver o ser humano em sua totalidade, vislumbrando-o como ser que pensa, sente e age intencionalmente no mundo. Arelada à prática docente, não só da Educação Física, mas em qualquer componente

**Endereço:** Av. Plácido de Castro, 1399

**Bairro:** Aparecida

**CEP:** 68.040-090

**UF:** PA

**Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)3512-8013

**Fax:** (93)3512-8000

**E-mail:** cepuepa@outlook.com

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parncer: 4.144.230

curricular, a corporeidade poderá contribuir com a superação da mecanização e segmentação de práticas educacionais (ASSMANN, 1993). Tendo em vista a proposição de tê-la como balizadora das ações educativas, ela implica "na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo" (OLIVIER, 1995, p. 52). Essa concepção sugere que a prática docente seja endossada de forma dinâmica. Conforme a abordagem da corporeidade, Santin (1987) menciona que a educação física e deverá ser aquela que desenvolva e coopere para que o aluno se constitua como corposujeito - ser autônomo, crítico, reflexivo, criativo e consciente, capaz de tornar-se um ser melhor e contribua na forma de ser e estar no mundo por meio das relações positivas que estabelece com os outros. De tal modo, perspectiva ainda superar a concepção de aluno como corpo-objeto - submisso a regras e normas, destituído de subjetividade e liberdade para se expressar, controlado e concebido de forma mecânica e fragmentada. Portanto, a prática docente desse componente curricular deverá compreender o aluno como um todo, em todas as dimensões humanas. Segundo Sacristá (1999, p. 65) a prática docente "é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" e configura-se como elemento potencial para repensar como os professores e sistemas educacionais contemplam o corpo no processo de formação humana. A prática docente no contexto da Educação do e no campo é um ensino em que estão submersas peculiaridades e características específicas do campesinato, está arraigada de ensino e aprendizagem de acordo com a realidade em que estão envolvidos não só as questões pedagógicas em si, mas a concepção de lugar, cultura, território, identidade e tradição (FONTANA; SILVA; KARACHENSKI, 2013). A Educação do Campo, enquanto espaço, reflete os vários desafios da prática docente, de ser professor com todo o ensejo que a Educação do Campo almeja e auto firmar-se diante das condições físicas e pedagógicas das escolas que em alguns casos possuem condições precárias ou são em locais improvisados (HAGE, 2011). O aspecto educacional tem estreita relação com as políticas públicas e direitos para a Educação do Campo. Essa relação se dá por meio de lutas dos movimentos sociais, em busca de melhores condições e de um projeto político pedagógico em que priorize os diversos sujeitos da Educação do Campo, além de luta por garantia de direitos, por uma educação para todos nas suas diferenças e que não se faz sem os sujeitos do campo ou para os sujeitos do campo, mas com eles coletivamente (CALDART, 2012; ARROYO, 2008; HAGE, 2011). A Educação Física escolar, nesse cenário, instiga o professor a lidar com as condições físicas, estruturais e materiais da escola, refletindo

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399  
 Bairro: Aparecida CEP: 68.040-090  
 UF: PA Município: SANTAREM  
 Telefone: (93)3512-8013 Fax: (93)3512-8000 E-mail: cepuepa@outlook.com

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 4.144.230

significativamente na projeção da prática docente. Ao desenvolver o ensino da Educação Física em escolas localizadas na zona rural, considerando os princípios da Educação do Campo, entende-se que o professor de Educação Física realize práticas corporais relacionadas às manifestações culturais, identidade, valores e atente para as especificidades da escola do campo. Mas será que é dessa maneira que ocorre?

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar se na prática docente de professores de Educação Física das comunidades rurais do planalto de Santarém-PA há a manifestação da corporeidade.

**Objetivo Secundário:**

- Investigar a concepção de corporeidade do professor de Educação Física de escolas rurais do planalto de Santarém-PA, na região amazônica;
- Relacionar o sentido que o professor de Educação Física imprime à corporeidade com a prática docente e os conteúdos abordados durante sua atuação no espaço escolar;
- Verificar a relação da corporeidade com a Educação do Campo na prática docente.
- Averiguar se os professores possuem plano de ensino ou de aula e analisar se há a inclusão da corporeidade com os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física das escolas rurais do planalto santareno na região amazônica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

O risco para os participantes na presente pesquisa diz respeito ao possível constrangimento durante o procedimento de coleta de dados.

Para minimizar os riscos a pesquisadora relata "Para evitar qualquer tipo de situação de risco, a pesquisadora responsável terá o cuidado de não identificar pelo nome de cartório ou batismo os (as) participantes. A produção de dados será realizada, em local reservado e em conformidade com a escolha do (a) participante. Os dados escritos e gravados em áudio e/ou imagens serão identificados por meio de um nome fictício, correspondente ao seu TCLE."

**Benefícios:**

Os benefícios esperados para o participante refere-se a reflexão de sua prática docente enquanto educador, ao emergir uma discussão em torno da Corporeidade como condição de existência,

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399

Bairro: Aparecida

CEP: 68.040-090

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3512-8013

Fax: (93)3512-8000

E-mail: cepuepa@outlook.com

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 4.144.230

vislumbrando a formação humana.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um tema relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados adequadamente.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Os pesquisadores precisam apresentar à este CEP relatórios parciais informando sobre o andamento desta pesquisa, assim como, também deverão apresentar um relatório final informando os principais resultados desta investigação científica. Tais relatórios devem ser submetidos a partir da Plataforma Brasil, acessando o projeto de pesquisa na janela LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA, pelo botão "Detalhar" e então utilizando a ferramenta "Enviar Notificação".

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1591359_E1.pdf	08/07/2020 02:20:04		Aceito
Outros	entrevista.docx	08/07/2020 01:54:49	JARLEANE GALVAO AMARAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/07/2020 01:29:25	JARLEANE GALVAO AMARAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1PROJETO_CEP_JARLEANE_GALVAO_AMARAL.docx	08/07/2020 01:16:23	JARLEANE GALVAO AMARAL	Aceito
Outros	termodeanuencia.pdf	05/05/2020 23:48:24	JARLEANE GALVAO AMARAL	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	05/05/2020 23:30:59	JARLEANE GALVAO AMARAL	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399

Bairro: Aparecida

CEP: 68.040-090

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3512-8013

Fax: (93)3512-8000

E-mail: cepuepa@outlook.com

UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ - CAMPUS  
XII - TAPAJÓS



Continuação do Parecer: 4.144.230

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTAREM, 08 de Julho de 2020

---

**Assinado por:**  
**Adjanny E S Souza**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Plácido de Castro, 1399

**Bairro:** Aparecida

**CEP:** 68.040-090

**UF:** PA

**Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)3512-8013

**Fax:** (93)3512-8000

**E-mail:** cepuapa@outlook.com

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED)

### Termo de Anuência

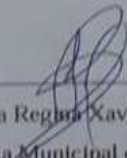
A Secretaria Municipal de Santarém está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulada **A Corporeidade e a Prática Docente de Professores de Educação Física Escolar das Comunidades Rurais da Região do Planalto de Santarém-Pará** desenvolvida pela pesquisadora *Jarleane Galvão Amaral* sob a coordenação e a responsabilidade do Prof. Herges Ritor Frões de Couto, do Instituto de Ciências da Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

A Secretaria Municipal de Santarém assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa autorizando desta forma, a produção de dados no período de **junho de 2020 a maio de 2021**.

Declaramos que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Santarém, 28 de Abril de 2020.

27.04.2020  
autorizado  
Mara Regina Xavier Belo  
Secretaria Municipal de Educação - SEMED  
Secretaria Municipal de Educação - SEMED

  
Mara Regina Xavier Belo  
Secretária Municipal de Educação