

Coleção Práticas Pedagógicas

organizadora

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

# E-corpo e movimento

Culturas e visualidades plurais  
na formação docente



DEETE  
Departamento de  
Educação e Tecnologias



Coleção Práticas Pedagógicas

organizadora

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

# E-corpo e movimento

Culturas e visualidades plurais  
na formação docente



Universidade Federal  
de Ouro Preto



DEETE  
Departamento de  
Educação e Tecnologias



PREFEITURA MUNICIPAL DE  
SANTA CRUZ DO ESCALVADO  
"RETOMANDO O PROGRESSO"  
1964-2024



2023  
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

OS82

E-corpo e movimento: culturas e visualidades plurais na formação docente / Organizadora Márcia Ambrósio. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-783-9

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97839

1. Educação física. 2. Formação docente. 3. Corpo em movimento. 4. Experiencia lúdica. I. Ambrósio, Márcia (Organizadora). II. Título.

CDD 371

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação física.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

ISBN formato impresso (brochura): 978-65-5939-704-4

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Wavebreakmedia_Micro, Rawpixel.com, Freepik - Freepik
Tipografias	Swis721, Bebas Neue Pro, Rockwell
Revisão	Jacqueline Diniz Oliveira Souki
Organizadora	Márcia Ambrósio

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fábrica Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jônata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taíza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





## INFORMAÇÕES SOBRE O CONVÊNIO

Contrato de prestação de serviços educacionais técnicos especializados de nº 4600003290, celebrado entre a Samarco Mineração S.A., a Universidade Federal de Ouro Preto, a Fundação Gorceix e os Municípios de Rio Doce (MG) e Santa Cruz do Escalvado (MG), processo SEI/UFOP nº 23109.003913/2020-27, publicado no Diário Oficial do Município, no dia 27 de janeiro de 2022.

**Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)**  
**Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)**  
**Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE)**  
**Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas**  
**Financiamento: Mineradora Samarco S.A.**  
**Gestão Financeira: Fundação Gorceix**

*Reitora:*

Profa. Dra. Cláudia Aparecida Marlière de Lima

*Vice-reitor:*

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

*Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação:*

Profa. Dra. Renata Guerra de Sá Cota

*Pró-reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Prof. Dr. Thiago Cazati

*Diretora do CEAD:*

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

*Vice-direção do CEAD:*

Prof. Dr. Luciano Batista de Oliveira

*Coordenação da UAB:*

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

*Chefe do Departamento de Educação e Tecnologias:*

Profa. Dra. Cláudia Raquel Martins Corrêa

*Coordenação do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas:*

Profa. Dra. Márcia Ambrósio

*Coordenação de tutores(as):*

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta

## CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### **Coordenação geral**

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende  
(Presidente do Colegiado e Coordenadora do Curso)

Viviane Raposo Pimenta  
(Coordenação da Tutoria)

### **Equipe polidocente – Docentes**

Profa. Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende - Tendências da Pesquisa em Educação  
Prof. Dr. Adriano Lopes da Gama Cerqueira - Sociologia e Cotidiano Escolar  
Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca - História e Historiografia da Educação  
Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos - Práticas Educativas e Inclusão Escolar  
Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves - Organização do Trabalho Escolar  
Profa. Dra. Márcia Ambrósio - Profissão e Formação Docente  
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Letramento Acadêmico  
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge e Profa. Dra. Viviane Raposo – Seminário de Pesquisa  
Profa. Dra. Rosângela Márcia Magalhães - Trabalho de Conclusão

### **Tutores(as)**

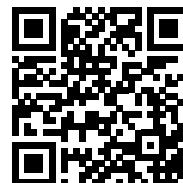
Profa. Dra. Angelita Aparecida Azevedo Freitas  
Prof. Dr. Clayton Jose Ferreira  
Profa. Dra. Fernanda Mara Fonseca da Silva  
Profa. Dra. Helena Azevedo Paulo de Almeida  
Profa. Karla Daniely Marques Raimundo  
Profa. Ma. Vivian Walter dos Reis

### **Equipe Técnica e Administrativa**

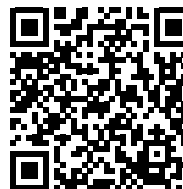
Gilberto Correa Mota - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência  
Roger Davison Bonoto - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência  
Guilherme José Anselmo Moreira - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle  
Meire de Castro - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle  
Luciana Regina Pereira de Souza Alves –Secretária acadêmica  
Fernanda Camargo Guimarães Pereira – Design gráfico/programação  
Profa. Dra. Jacqueline Diniz Oliveira Souki - Revisora Linguística  
Professora Maria Alice Duarte de Matos – Revisora Linguística (voluntária)  
Marco Antônio Ferreira Pedrosa – Coordenador Administrativo  
Henrique Chiapini Pereira – Monitor de comunicação

**Redes sociais**

**YouTube:** Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE



**Instagram:** @e.pedagogiadiferenciadaufop



**E-mails:**

praticaspedagogicas@ufop.edu.br

ped.diferenciada@ufop.edu.br (para as atividades de extensão).

**Podcasts**

*Spotify Pedagogia Diferenciada*

Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/0JXvqZd6wk1MtVQzEcPQYZ?si=BftkgdcrRJaz1Van9-eEQA>



Para informações gerais, indica-se o site do CEAD [www.cead.ufop.br](http://www.cead.ufop.br).

Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas

E-mail: [praticaspedagogicas@ufop.edu.br](mailto:praticaspedagogicas@ufop.edu.br)

## DEDICATÓRIA

Dedico este livro aos corpos:

negros, indígenas, asiáticos, latino-americanos;

corpos infantis e juvenis;

corpos das minorias ;

corpos LGBTQIAP+<sup>1</sup>

corpos da classe trabalhadora e do mundo das pessoas pobres;

corpos ricos;

corpos magros e obesos;

corpos do homem e mulher rurais e ribeirinhos;

corpos das pessoas portadoras de deficiências físicas e/ou psíquicas;

corpos dos homens e mulheres da terceira idade;

corpos dos homens e mulheres do Terceiro Mundo;

corpos vendidos e traficados;

corpos abusados;

corpos invisíveis;

corpos sofridos, doídos;

corpos maquinais, sem direito ao lazer;

1 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual.

aos bitcorpos (negação do corpo para manipulação descontrolada dos aplicativos);

corpos líquidos;

corpos catográficos;

corpos que amam, esperam, parem, mas que também tombam e se levantam, ao verem suas imagens sendo destruídas/quebradas, e mesmo assim, não sucumbem.

Por fim, dedico um poema que escrevi em 2009, intitulado de “Mulheres: o óbvio e obtuso”, a todos corpos femininos – das mães, das professoras, das mulheres, das filhas.

### **Mulheres: o óbvio e obtuso**

Márcia Ambrósio

o que se vê?

você vê?

Às vezes, não vê...

seres humanos de respeito, de amor imenso,

cada lágrima derramada por *stress* absoluto,

cada olheira funda pelas noites inteiras de estudo, de trabalho, de amamentação...

cada centavo impossível de pagar pelo trabalho que não é visto socialmente como trabalho,

cada tentativa de pegar no sono, enquanto a cidade dorme,



cada coluna torta pelas horas intermináveis de trabalho de turno que só existe para ela,  
cada engasgo vermelho pela palavra não dita, cada suspiro azulado pelo “não” empurrado pelo ouvido,  
cada sapo refogado e engolido; cada quilo emagrecido, cada pé gangrenado pelo elástico da sapatilha,  
cada quilo engordado,  
cada viagem desmarcada,  
cada avozinha, pais, irmãos... não visitados,  
cada aniversário não ou mal comemorado, cada cólica superada,  
cada TPM enganada com calmante,  
cada namorado sozinho em casa, cada opção não escolhida,  
cada casamento acabado,  
muita coisa acontece, pouca coisa se vê,  
pouco se escuta , e a vida passa.

É por tudo e por nada, eu queria dizer eu amo a muito da mulher que trago em mim.

Com tudo isso. Com nada disso!

Sou mais uma mulher de Holanda, de Atenas, de Belo Horizonte, de Rio Doce, de Santa Cruz do Escalvado, de Chalé, de Ouro Preto, de Barcelona, da periferia, da cidade, da roça, professora, ciclista, aventureira. Às vezes, feliz; às vezes, revoltada, às vezes esperançosas. Na busca de ser melhor e perfeita.



Sou todas as mulheres que sobrevivem na alma,  
no corpo das mulheres do mundo.

Por isso, somos mulheres.

Você, que agora lê esse registro, consegue me ver e enxergar, me ouvir e escutar, me tocar e me sentir?

Você consegue se ver, se enxergar, se ouvir e escutar, se tocar e me sentir?

Quem sou eu?

Que é você?

Qual docência carregamos em nós?

Qual mulher nós nos tornamos? Podemos mudar?

Transformamos o mundo, e o mundo nos transforma?

Quem sou eu? Óbvio? Obtuso? (Márcia Ambrósio)





## AGRADECIMENTOS

À Professora emérita Eustáquia Salvadora de Sousa, manifesto minha admiração e, sobretudo, agradecimentos à mulher, brasileira, professora e pesquisadora. Ao longo dos últimos 12 anos, venho fazendo reverberar suas escre(vidas) das pesquisas e publicações na disciplina “Educação do Corpo e do Movimento”, do Curso de Pedagogia (EAD/UFOP), nos Seminários/Webinários de Pesquisa, nas preparações/orientações para a escrita de TCC e em outros cursos - licenciaturas, especializações, mestrados, doutorados, pós-doutorados etc. -, na UFOP e em outras IES do Brasil e do mundo. Seus trabalhos, por terem um caráter transdisciplinar, saem do recorte da Educação Física, para as Veredas de formação docente, debatendo temáticas que estão a cada dia mais relevantes, dentre as quais destaco: a história da Mulher, tendo um olhar aprofundado nos estudos e debates sobre gênero, educação física e lazer, com ricas contribuições acadêmicas, por meio de participações em estudos sobre as desigualdades entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

Ao Professor Tarcísio Mauro Vago, pelos aprendizados que se iniciaram no Curso de Educação Física, durante o qual tive a grata satisfação de fazer o estágio do curso com ele, em uma docência inspiradora. Ele se aposentou em 2023, mas suas ideias continuam nos fazendo divagar em nossos rituais de aprendizagens.

À professora Vânia Noronha, pelas ricas contribuições dadas, relativas às reflexões sobre os corpos globalizados, a educação física, o lazer, a cultura negra e indígena, formação docente, dentre outras.

Ricos e relevantes trabalhos acadêmicos foram criados pelos estudantes nestes anos – de 2011 a 2023, e como professora na UFOP, venho articulando as ideias dos textos das Professoras Eustáquia e Vânia Noronha (Vaninha) e do Professor Tarcísio Mauro Vago (Tatá),

e alguns deles estão reeditados nesta obra, nos Capítulos 2, 5 e 6. No Capítulo 8, há uma narrativa em que relato como tenho trabalhado com os textos e trago algumas produções, tais como as evidências das aprendizagens.

Aos corpos que viveram seus lutos nas comunidades do Rio Doce e Santa Cruz do Escalvado e que ensejaram a Oferta 6 do Curso de Práticas Pedagógicas, num trabalho de formação docente que vai, aos poucos, ganhando vida, formas, movimentos, como uma parte irrisória de reparação dos danos sofridos, mas extremamente relevante e significativa para a formação dos (as) professores(as) dessas localidades, e que está aberta aos(às) docentes do Brasil, por meio de ações extensionistas amplas e abertas aos(às) interessados(as).

Às professoras e professores do Rio Doce e Santa Cruz do Escalvado, por se manterem firmes em suas lutas, na busca por dias melhores, seguiremos com o trabalho de formação docente – por uma educação socialmente justa, com respeito e consideração à diversidade cultural, na qual a ciência, a cultura e os valores educacionais sejam edificados de forma sólida, com elos duradouros e abrangentes.

Às tutoras, aos tutores, professores(as) colaboradores que, ao longo destes 12 anos de trabalho no CEAD/UFOP, colaboraram para garantir o sucesso da disciplina “Educação do Corpo e do Movimento” e no Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>20</b>
<i>Márcia Ambrósio</i>	

<b>Prefácio .....</b>	<b>23</b>
<i>Constantina Xavier Filha</i>	

1ª Parte

### **CORPOS AUSENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR CORPO GLOBALIZADO CULTURAL VISUAL CORPORAL DOCÊNCIAS INTERATORAS**

Capítulo 1

<b>Os corpos ausentes no currículo escolar.....</b>	<b>30</b>
<i>Márcia Ambrósio</i>	

Capítulo 2

<b>O corpo na sociedade globalizada.....</b>	<b>51</b>
<i>Vânia Noronha</i>	

Capítulo 3

<b>Uma breve mirada sobre a relação entre imagem, corpo e educação nas pesquisas acadêmicas brasileiras, entre 2011 e 2021 .....</b>	<b>67</b>
<i>Pedro Esteve de Freitas</i>	

Capítulo 4

<b>Corpos físicos e virtuais, imagens e educação: formando docências interatoras .....</b>	<b>86</b>
<i>Rosane Tesch</i>	

2ª Parte

**EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA ESCOLAR**

Capítulo 5

**Educação física e a cultura escolar:**

notas de reflexão ..... 106

*Tarcísio Mauro Vago*

Capítulo 6

**Educação dos corpos na escola ..... 120**

*Eustáquia Salvadora de Souza*

3ª parte

**PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTE VIRTUAL**

Capítulo 7

**“E-Corpo e Movimento”:**

formação de Professor(a) em ambiente virtual ..... 149

*Márcia Ambrósio*

Capítulo 8

**Guiafólio:**

os jogos, o e-Portfólio e o corpo brincante ..... 201

*Márcia Ambrósio*

**Sobre a organizadora e autora ..... 212**

**Sobre os(as) autores(as) ..... 213**

**Índice Remissivo ..... 216**

## APRESENTAÇÃO

### ENTRE PLANOS: ENTRE(LAÇANDO) AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE – CONTEXTUALIZANDO A OBRA

*Márcia Ambrósio*

Doutora em Educação pela UFMG  
Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona  
Professora Associada no Departamento de  
Educação e Tecnologias (UFOP)

Esta obra discute temas que envolvem o corpo, as culturas corporais, o multiculturalismo e suas representações, com contribuições para a Pedagogia e para Curso de Educação Física e licenciaturas em geral, e está dividida quatro partes.

Na Primeira Parte, temos quatro capítulos. No primeiro capítulo, Ambrósio apresenta uma releitura de autores(as) que são autoridades no campo do currículo e coloca ,em cena, a questão dos corpos/ausentes silenciados na escola e no currículo escolar. No Capítulo 2, Vânia Noronha expõe importantes reflexões acerca do corpo na sociedade globalizada, as relações dos indivíduos com corpo a partir de determinados padrões impostos socialmente pela cultura hegemônica e colonial. No Capítulo 3, o autor apresenta a relação entre imagem, corpo e educação nas pesquisas acadêmicas brasileiras, entre os anos de 2011 a 2021, trazendo para o debate as relações e representações imagéticas do corpo e o que elas nos ensinam sob a influência dos estudos da Cultura Visual. Também apresenta uma revisão bibliográfica

das pesquisas produzidas em nível de pós-graduação, nos últimos dez anos, que trabalharam com os temas “cultura visual”, “corpo” e “educação”. No Capítulo 4, Rosane Tesch apresenta duas experiências formativas por meio de docências denominadas interadoras, tendo como cenário os cotidianos da Educação Infantil, relatados por meio de corpos, tecnologias e audiovisuais. Na primeira experiência, utilizando um aplicativo para *smartphone*, a professora brinca com as crianças entrecruzando realidade e virtualidade, instigando as relações com o outro e as descobertas do corpo. Na segunda experiência, a partir dos registros de imagens das próprias práticas, a noção de corpo em movimento como percepção do caos foi transformada com a reflexividade docente. Logo, a autora apresenta o corpo, a imagem e a visualidade como fatores, cada vez mais inseparáveis, na modulação da cultura visual, os quais são, portanto, componentes imprescindíveis na pesquisa e formação docente.

Na Segunda Parte do livro, os(as) autores(as) mostram a Educação Física na educação dos corpos e seu percurso histórico, tratando de três grandes marcos, a saber: 1) a Educação Física e a cultura escolar; 2) o corpo educado como uma construção histórica; 3) os corpos na escola: de disciplinados a transgressores criativos. O Capítulo 5, intitulado de “Educação Física e a cultura escolar: notas de reflexão”, o Professor Tarcísio Mauro Vago recorre à história da Educação e da Educação Física, expondo os subsídios para a reflexão acerca da Educação Física, a cultura escolar e a prática docente, com vistas à identificação e compreensão das propostas de educação do corpo, construídas em diferentes momentos históricos. No Capítulo 6, a Professora Eustáquia Salvadora de Souza discute a organização da escola (tempos, espaços, práticas etc.), que, muitas vezes, expressa uma pretensão de controlar os corpos dos(as) estudantes. Mas eles(as), por sua vez, inventam também suas próprias maneiras de lidar com seus corpos – não só transgredindo normas, mas, sobretudo, criando e recriando novas formas de viver sua corporeidade.

Na Terceira Parte, intitulada de Formação Docente no curso de Pedagogia e Práticas brincantes, trazemos ao debate o fazer docente virtual, evocando olhares reflexivos para o cotidiano dos ambientes de aprendizagens que podem resultar numa autocrítica, na autorregulação e na ressignificação da docência. Para tanto, esta parte foi organizada com dois capítulos. Logo, no Capítulo 7, revisita-se a experiência da docente com ênfase na disciplina “Educação do Corpo e Movimento, do Curso Pedagogia (EAD). Descreve-se a preparação da aula no Ambiente Virtual de Aprendizagem(AVA), a metodologia de trabalho, os recursos didáticos e a relação pedagógica como geradores de oportunidades formativas gestadas por meio das diferentes propostas de aprendizagem usando os webfólios de aprendizagem como ferramenta avaliativa, os quais continham os seguintes elementos: fóruns de debate, pesquisa e trabalhos dialogados com a prática docente, a prática docente e a produção de trabalho final da disciplina.

Na Quarta Parte, faz-se a articulação de ensino, pesquisa e extensão na formação docente, por meio do Capítulo 8, o Guiafólio intitulado “Os jogos, o e-Portfólio e o corpo brincante”, ação vinculada ao “Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação. Diversos formatos – intermodais e hipertextuais - são disponibilizados em ciberregistros que foram tecidos, alinhavando e arrematando os encontros, formando uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, possibilitando abrir novos debates e estimular diversos movimentos educativos com fins de dinamizá-la e com vistas à formação inicial e formação continuada de professores(as) na modalidade virtual.

O convite está feito. Pronto para explorar nossa obra?

## PREFÁCIO

*Constantina Xavier Filha*

Doutora em Educação pela FEUSP  
Professora Titular da Universidade Federal de Mato  
Grosso do Sul, na Faculdade de Educação

Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres. (Guacira Lopes Louro, 2000, p. 88)

Início este prefácio com a citação da pesquisadora Guacira Lopes Louro, cujo texto faz-nos pensar sobre os processos de escolarização que, historicamente, priorizaram práticas de vigiar, corrigir e produzir corpos dóceis e servis dos(as) educandos(as). Michel Foucault (1997), em seus estudos, também reforça a ideia de que a escola é uma das instituições sociais que visa produzir corpos docilizados e disciplinados. Além disso, as instituições escolares, quase sempre, também pretenderam separar as mentes dos corpos dos(as) discentes, educando-os(as) para serem obedientes, submissos(as), passivos(as) e, com isso, mais facilmente educáveis. Ainda nos dias de hoje, essas premissas prevalecem em muitas escolas onde o corpo não é bem-vindo, como se fosse possível tornar os sujeitos escolarizados em corpos *descorporalizados* no interior das escolas. Várias tentativas têm sido feitas nas escolas para deixar as crianças, adolescentes e jovens ‘sem seus corpos’, na medida em que tentam considerar esses sujeitos somente da cabeça para cima, quando não se priorizam, nos currículos escolares, as diferenças dos corpos e de suas culturas e os marcadores sociais das diferenças, como as de gêneros, de sexualidades, de raças-etnias, de geração, de classe, dentre tantos outros. Apesar de a escola tentar expulsar os corpos de seus currículos e práticas



escolares, eles estão lá: gritam, resistem, exigem ocupar seus espaços, querem respeito e dignidade.

Neste livro, os textos, articulados entre si, tratam desses corpos desejantes e ‘encarnados’ na vida e mostram a função teórica e política da universidade pública, a qual deve desenvolver suas ações no tripé ensino-pesquisa-extensão. Ademais, consideram a universidade, também, como uma instituição educativa que entende que ensinar exige pesquisa, e que podemos, e devemos socializar conhecimentos e aprendizagens de forma coletiva, com as comunidades, nas ações extensionistas. A universidade é instituição de ensino superior que deve estar comprometida com a escola pública, aberta a todas as gentes, de todos os tipos de corpos, com garantia de pleno acesso, permanência e direitos de aprendizagem para toda as pessoas, onde há práticas comprometidas com a educação que promove transformações cotidianas e o acolhimento das diferenças, visando à socialização de conhecimentos significativos e transformadores.

Os textos deste livro discutem, cada qual a sua maneira, com o compromisso com a educação, o respeito e a valorização pelas diferenças, começando por acolher os corpos discentes em sua integralidade, percebendo que a educação ocorre com o corpo inteiro, na sua inteireza, na beleza de se promover uma educação “encarnada” na vida, nos saberes ancestrais, no reconhecimento de que somos diferentes, e que isso é algo positivo e potente para as práticas curriculares e pedagógicas. No entanto, o esforço argumentativo dos textos deste livro dialoga com a diversidade e tenta desconstruir práticas históricas da escola, vista como instituição que nega/apaga as diferenças, como nos aponta Anna Paula Vencato (2014):

Na escola, os conflitos resultantes dos diferentes comportamentos, valores e modos de vida tornam-se muito evidentes, até mesmo em razão desta tradição secular de que é uma instituição que deveria ensinar valores universais – ou à cultura, num sentido nada antropológico do termo. A instituição escola, ao cabo, tem dificuldade de lidar com as diferenças porque há uma

contradição interna que se explicita na forma como ela foi criada e permanece até os dias atuais: não é fácil que uma instituição criada para padronizar e dar unidade a indivíduos por vezes muito diferentes se torne democrática e aberta às diferenças. (VENCATO, 2014, p. 23)

A autora argumenta que em face da forma como a escola moderna foi constituída, com o intuito da homogeneidade, da universalização, da padronização, da docilização dos corpos e a separação do corpo da mente, sabemos que ainda preponderam práticas que objetivam tratar as diferenças como algo pouco desejável nas relações educativas. Neste sentido, os autores e autoras deste livro questionam sobre como os corpos ainda são negados nos cotidianos escolares. Trazem provocações teórico-metodológicas em textos teóricos, relatos de casos, propostas teórico-práticas objetivando promover reflexões e novas práticas dialógicas, horizontalizadas, democráticas e abertas às diferenças. As diferenças se materializam nos corpos de crianças, adolescentes, jovens, que resistem às práticas docentes imobilizantes, estáticas, avessas e contrárias à vida que pulsa nas crianças/adolescentes/jovens/adultos(as), em seus corpos desejantes por aprender, por trazer vida ao currículo e às práticas pedagógicas e interativas na escola.

Anna Paula Vencato (2014) instiga-nos a pensar em outras formas de promoção de práticas curriculares nas escolas. As diferenças de corpos, subjetividades, identidades, de múltiplas formas de vida, segundo a autora, são riquezas. É preciso compreendê-las, conhecê-las, respeitá-las e valorizá-las.

As autoras e autores do presente livro priorizam a discussão dos corpos na escola, para provocar reflexões e práticas educativas e curriculares que acolhem, valorizam e respeitem todos os tipos de constituição corporais e, com isso, todas as diferenças que promoverão potências e riquezas para as relações interpessoais, curriculares e de aprendizagens nas instituições educativas.

Os artigos questionam, também, os discursos sobre os corpos na escola e fora dela. Esses questionamentos são também importantes para pensarmos que há pedagogias culturais que operam e educam para além dos muros escolares. Compreendermos como os corpos são representados pelas mídias e pelas redes sociais é importante para pensarmos na integralidade e inteireza do sujeito que se constitui e produz subjetividades, dialogando e interagindo com as mais diversas culturas visuais. Promover o diálogo sobre as visualidades também é outra possibilidade curricular que promove o questionamento de processos normalizadores que nos constituem.

Priorizar os corpos-desejantes dos(as) estudantes dentro das instituições educativas torna-se um pressuposto teórico-político de promoção da escola democrática e plural. Para isso, urge pensarmos em ações e omissões docentes que marcam os corpos de discentes e que promovem práticas racistas, sexistas, misóginas, racistas, xenofóbicas, LGBTQIAP+ fóbicas, classistas, capacitistas e de demais outras violências que marcam os corpos e mentes de nossos discentes. São muitas as questões problematizadas em cada um dos artigos deste livro, que trata outros tantos questionamentos, para que possamos criar novas possibilidades de ser e de estar nas escolas e nas demais instituições educativas sem violação de direitos, ao priorizarmos a dignidade nas instituições educativas.

Para terminar este prefácio, e deixar a(o) leitora(or) desejosa(o) da leitura dos artigos que compõem este tão potente e necessário livro, quero trazer uma última questão sobre corpos-diferenças que propus neste breve texto. Ao falar sobre os corpos discentes e suas diferenças no interior das instituições educativas, seja nas mais diversas práticas curriculares, ou mesmo, nas aulas de educação física e em outras ações docentes desde a Educação Infantil, vejo a necessidade urgente de nós pensarmos, também, nos corpos das professoras e dos professores. Esse é outro questionamento pulsante que devemos fazer, ao pensarmos nos corpos e nas diferenças nas instituições educativas. Sabemos

que ao longo da construção da história da formação de professoras(es) e da construção da identidade docente, especialmente da Pedagogia, o corpo também não é bem-vindo com a profusão discursiva relativa ao corpo dos docentes, e que deve também ficar fora da escola.

Bell Hooks, no instigante texto intitulado “Eros, erotismo e processo pedagógico” (2017), convoca-nos a pensarmos sobre Eros nas práticas pedagógicas. O texto traz discussões que dialogam com o que já vinha pontuando aqui, neste prefácio, ao dizer que a escola produz “espíritos desencarnados”, na medida em que tenta separar corpo de mente. Hooks apresenta a possibilidade de realizarmos um ensino apaixonado, de pensarmos na inteireza dos corpos no ato de aprendizagem e, também, no ato de ensino. Todavia, o que considero mais provocante no texto da supracitada autora, é a convocação para encontrarmos o lugar do Eros dentro de nós, docentes, de trazermos também nosso corpo e nossa mente para a escola, não só do alunado, mas também das e dos docentes. Vejo que Hooks nos inspira a estar na sala de aula com a paixão, com Eros e erotismo (que não é restrito ao sentido sexual), com corpos corporizados e inteiros, sejam eles discentes ou docentes. Trazer o desejo para sala de aula e, também, a inteireza dos sujeitos com corpos e mentes, eis um desafio enorme, desejável e potente para tornarmos as instituições educativas, desde a Educação Infantil, mais plurais, acolhedoras e desejosas por saberes, culturas, conhecimentos e trocas afetivas.

Convido-o a entrar nesse percurso de saberes que promovem questionamentos de ‘verdades únicas’, apresentados pelos textos instigantes que encontrará na leitura do presente livro. Desejo-lhe uma excelente leitura!

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

hooks, bell. **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. In: hooks, bell. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. **Diferenças na educação outros aprendizados**. São Carlos: UFSCAR, 2014.

The background of the entire image is a dark, muted red. In the center, two hands are shown in a gesture of reaching towards each other. The hand on the left is lighter-skinned and is open, palm up. The hand on the right is darker-skinned and is also open, palm up, with its fingers slightly curled. The lighting is soft, highlighting the textures of the skin and the spaces between the fingers. The overall mood is one of connection and shared experience.

# 1ª

Parte

**CORPOS AUSENTES  
NO CURRÍCULO ESCOLAR  
CORPO GLOBALIZADO  
CULTURAL VISUAL CORPORAL  
DOCÊNCIAS INTERATORAS**

A teal-tinted photograph of two hands reaching towards each other, one from the left and one from the right, with fingers slightly curled as if about to grasp. The background is a solid teal color.

# 1

Márcia Ambrósio

## **OS CORPOS AUSENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR**



**Contextualização:** Antes de entrarmos no debate deste Capítulo, esclarecemos a inserção da professora( organizadora e autora nesta obra), responsável por ministrar oito<sup>2</sup> disciplinas no Curso Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, vinculadas ao sistema Universidade Aberta do Brasil(UAB), da Universidade Federal de Ouro Preto. Os conteúdos são abordados de forma articulada, fazendo a transdisciplinaridade por meio de Projeto de trabalhos. O processo de ensino, pesquisa e extensão são experimentados de forma complementares, em que processo e produtos avaliativos das aprendizagens são vivenciados de forma integrada, cíclica e espiralada. Logo, os estudantes têm acesso a um leque amplo aprendizagens e experiências didáticas, de investigação para além dos conteúdos das ementas. Nesta obra, nos capítulos 7 e 8 desta obra fazemos uma mirada reflexiva sobre a disciplina “Educação do Corpo e do Movimento”, articulada com os conteúdos das disciplinas “Currículo e Escola” e “Organização do Trabalho Pedagógico e Recreação, Jogos e Brincadeiras.

- 2 Educação do Corpo e do Movimento (EAD 296), Recreação: Jogos e Brincadeira (EAD 298), Ensino e Organização do Trabalho Pedagógico I (EAD 238), Ensino e Organização do Trabalho Pedagógico II (EAD 247), Avaliação da Aprendizagem (EAD 402), Metodologias Integrada I (EAD 217), Metodologias Integradas II (EAD 225), Escola e Currículo (EAD 289).



## INTRODUÇÃO

Este capítulo foi elaborado a partir das ideias de Jorjo Santomé e Sacritán sobre o currículo e a escola, trazem reflexões relevantes sobre quais são corpos/ausentes silenciados na escola – vistos em seus presentes nos comportamentos, “ocultos” nos documentos oficiais. Trazemos brevemente alguns apontamos sobre a formação docente e discente nas abordagens contemporâneas do currículo, a saber: currículo decolonial, sexualidades, masculinidades, as relações étnico-raciais (analisando as manifestações que revelam o racismo, os preconceitos, a violência simbólica e os estereótipos ( que são produzidos no interior das instituições escolares, aos quais estão submetidos os corpos dos(as) estudantes, dos(as) docentes, sobretudo os(as) estudantes negros(as) e/ou pertencentes à comunidade LGTQIA+. A discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também, o “novo” ensino médio trazem em suas propostas a reafirmação da cultura neoliberal que a cada dia vai ganhando mais força nos textos oficiais e reforçado por meio das avaliações sistêmicas. No entremeio desta realidade, anunciamos a constante necessidade de colocar na cena pedagógicas, saberes e conhecimentos multiculturais que reforçam a da pauta de inclusão e equidade na escola.

- Quando se diz que o currículo é um processo de seleção no interior da cultura, o que se pretende realçar é que?
- Quantos problemas do mundo não partem da forma como estruturamos nossas escolas e o conhecimento?

Essas são perguntas fundamentais feitas por Jurjo Torres Santomé(2013)<sup>3</sup>, expressas no seu livro “Currículo Escolar e Justiça Social”. No subtítulo da obra usa uma metáfora para descrever o currículo -

3 Jurjo Torres Santomé foi diretor do Departamento de Educação e coordenador do grupo de pesquisa em Inovação Educacional da Universidade de La Coruña, na Espanha e uma grande referência para reflexões feitas internaciamente acerca do currículo multicultural.

“Cavalo de Troia”. Tal subtítulo, na visão do autor significa que, a escola ensina mais que as disciplinas. Logo, seus “sentidos ocultos” são responsáveis por gerar conhecimentos que alimentam preconceitos, padrões normativos e seres humanos competitivos e pouco solidários. Na obra aponta que revoluções da nossa época traz mudanças impetuosas e globais com impacto direto e célere na escola, a saber: Revolução nas tecnologias da informação e comunicação; revolução na comunicação, revoluções científicas; revolução na estrutura das populações das nações e dos Estados; revolução nas relações sociais; revoluções econômicas; revoluções ecológicas; revoluções políticas; revoluções estéticas; revoluções nos valores; revoluções nas relações de trabalho e no tempo de lazer; e, revoluções na educação (SANTOMÉ, 2013).

No primeiro capítulo aborda Santomé discute sobre as políticas neoliberais que vem sendo impulsionada no mundo dando visibilidade à hegemonia do capitalismo. Articula tal política às influencias na escola e o currículo que ela desenvolve, que inibe práticas alternativas de educação. Outrossim, o currículo “imposto” acaba se sobressaindo quando colocado prática em detrimento de práticas mais inclusivas, regionais e locais. Ademais, vai ao encontro das “regras do jogo” definidas pelas agências internacionais, no intuito de cumprir o acordo do financiamento. Outrossim, apontam Ambrósio e Ferreira (2020, p. 30)

Determinadas orientações sobre o currículo escolar – planejamento, metodologias, organização de tempo/espço, relação com o conhecimento, avaliação, dentre outras, circulam, há algum tempo, na comunidade escolar e acadêmica e ganharam força e prestígio, tornando-se hegemônicas, com pilares meritocráticos e excludentes.

Isto posto, ocorre do cerceamento das práticas alternativas de educação. Para Santomé (1998/2013) o livro didático foi usado ao longo da história como ferramenta de imposição de saberes, valores, culturas, comportamentos e características humanas e sociais. Ideologicamente falando, prioriza elementos de uma dada classe social e cultura em detrimento de outras de várias outras, que ficam inviabilizadas,

por não fazer parte do currículo escolar e, portanto, não possuírem a mesma importância e acrescenta:

Mediante a deformação, o silenciamento e a manipulação de determinados dados e situações, busca-se construir uma história e uma ciência na medida, ou seja, uma ciência racista, sexista, classista e homofóbica”. Isto é, os sujeitos são educados/ ensinados numa cultura deturpada, fechada e retrógrada, cada vez mais distante do contexto real com que se processa a escola, a educação, a sociedade, a vida. (SANTOMÉ, 2013, p. 284).

A imposição curricular que o autor chama a atenção por meio da opressão e exclusão, por exemplo, no que diz respeito ao não reconhecimento das diferenças dos saberes que são múltiplos, híbridos e se tecem em vários contextos de vida e formação, acabam bloqueando as potencialidades que poderiam ser fundamentais à democracia e a justiça social.

## SOBRE O CORPO, A ESCOLA E OS SILENCIAMENTOS

A articulação das análises suprarreferidas às políticas educacionais neoliberais aliada à hegemonia do capitalismo tem ditado as regras do jogo capitalista a serem seguidas pelo corpo, e como resultado, temos um corpo ágil, disciplinado, que, até nas horas de lazer, se submete a posturas tensas. E, assim, o homem vive, ou “sobrevive”, escravizado pelo mundo do trabalho e pelo “jogo” que mercantiliza o corpo (AMBRÓSIO & FERREIRA, 2023).

Pode o jogo ser desprezado só porque é jogado pelos sem-poder? Apenas se você chama de insanidade as tentativas de voar empreendidas por um pássaro de asas feridas. O que é insano não é o seu sofrimento, os seus desajeitados esforços para voar, e sim é insana a mão que lhe partiu as asas. A verdade do jogo se tornará história quando a impotência se converter em poder e o que agora é poder for reduzido à impotência. (ALVES, 1985, p. 107).

E para refletirmos um pouco mais sobre o “jogo” de subjugar os corpos, trazemos a pergunta de Alves: “Será o jogo, o brinquedo, uma insanidade?”. Obviamente, a resposta é sim, se o julgamento da sanidade estiver determinado pelo sistema dominante (idem p. 107). Sendo assim, tal autor nos alerta que, quando os homens e mulheres perdem seu direito de brincar, de jogar, de terem seus corpos livres e respeitados, considerados em suas diferenças, eles estão sendo feridos por uma mão insana. Ademais, podem estar, a todo momento, sendo machucados, marcados pela desigualdade social, característica própria do *capitalismo selvagem*, como dito nos excertos selecionados pelo autor. No século XX, a escola sofreu um processo de “taylorização” progressiva, o que dificultou a acolhida e, sobretudo, a expressão das singularidades. Nesta perspectiva, tornou-se um espaço privilegiado de reprodução, de um discurso autoritário e opressor, na tentativa de impor um rigor disciplinar, denuncia McLaren (1997). Tal autor intitula de “terror branco e agência de oposição” a tentativa de domesticar os corpos no ambiente escolar. Para Foucault (1979), o fato de a escola poder disciplinar tem por função modelar os corpos para os comportamentos sociais desejados. Segundo Cubberley<sup>4</sup>, *op cit* Doll Jr (1997), as escolas, vistas nesta lógica, fizeram parte do projeto de modernidade em que foram denominadas por ele como “fábricas”, nas quais os produtos brutos (as crianças) são moldados e transformados em produtos adequados à satisfação das várias demandas da vida. Uma composição musical conhecida no mundo todo, “The Wall”, de Roger Waters, da banda de Pink Floyd, em álbum de mesmo nome da música, reflete bem essa concepção de escola.

Na lógica dos autores suprarreferidos, Ambrósio e Ferreira (2020, p. 30) analisam a lógica dominante e afirmam que esta escraviza os corpos e os submete a uma perspectiva societal de manipulação, subserviência, sofrimento e cerceamento das liberdades, e que, também, nos convida a transgredir a ordem posta em cena, a lutar, a resistir às políticas que proletarizem a docência e sucateiem o processo educativo.

4 CUBBERLEY, Ellwood Patterson. *School organization and administration; a concrete study based on the Salt Lake City school survey*, (Yonkers-on-Hudson, N.Y., World Book Co., 1916).

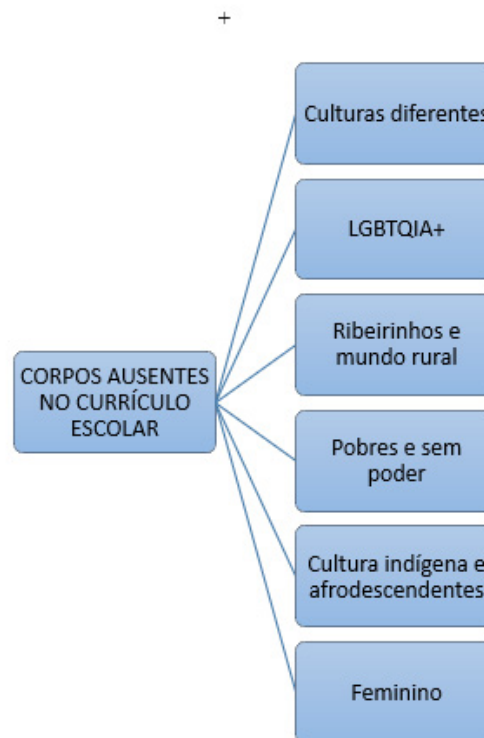
[...] Por outro lado, a ideia de implementar o uso de jogos na escola, na lógica proposta por nós, revela que “não aceitamos sossegados(as)” uma determinada imposição curricular e “viver como toda essa gente insiste em viver” – naturalizando a aula, o uso dos instrumentos e a relação verticalizada do poder. Isso implica lembrar que a escola se caracteriza como um espaço de lutas – entre uma proposta dominante e a resistência na defesa de novas formas de relação com tempo/espaço e com o conhecimento, e também da alegria, da comemoração, dos movimentos dançantes, que desvelam utopias, conforme as pedagogias alvesiana, freriana, deweyneana, montessoriana.

Os valores do brinquedo requerem a abolição do mundo “sério” disse Alves (2011). Participar do mundo lúdico significa estar aberto à vida, à convivência, ao diálogo, à parceria. Os projetos de lazer podem abrir espaço a esse jogo a que pretendemos dar ênfase: o jogo do prazer, da harmonia, da troca, do respeito, do reencontro, do não-sério, da alegria, da imaginação, da integração social.

## CORPOS MARGINALIZADOS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

Na obra “Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado”, Santomé (1998) apresenta as culturas diferentes da cultura hegemônica que são desvalorizados e estigmatizados/ marginalizadas na escola e na sociedade. Na Figura 1 sintetizamos algumas culturas ausentes no currículo escolar, segundo referido autor.

Figura 1 - Culturas ausentes no currículo escolar segundo Santomé (1998)



Fonte: Imagem elaborada pela autora (2023).

Nas figuras de 2 a 14 apresentamos em breves tópicos as ideias do autor ilustrando-as com imagens selecionadas por nós na plataforma <https://br.freepik.com/fotos-popular> e outras plataformas livres.

**Figura 2 - Culturas diferentes da cultura hegemônica**

Os corpos que apresentam culturas diferentes da cultura hegemônica são desvalorizados e estigmatizados na escola e na sociedade.



Fonte: Plataforma <https://br.freepik.com/fotos-popular>.

Há pouca preocupação, das instituições educacionais, com as diferentes culturas nacionais brasileiras manifestadas em seus corpos, estilos e linguagens. Logo, ocorre a repressão de identidades e desfiguração das diferentes culturas nacionais.

**Figura 3 - Corpos infantis, juvenis e suas culturas**



Fonte: Plataforma <https://br.freepik.com/fotos-popular>.

O adultocentrismo corporal leva a uma grande ignorância, a despeito das experiências corporais importantes na infância e na juventude. Os corpos das crianças, muitas vezes, são considerados como se todas vivessem um mundo paradisíaco, o que acaba por silenciar a corporeidade de outras infâncias "mais reais". Os programas escolares não reconhecem as diferentes formas de cultura popular nem as culturas da(s) infância(s) e juventude(s).

Figura 4 – Corpos das etnias minoritárias ou sem poder



Fonte: Plataforma <https://br.freepik.com>

Sacristán (1998) aponta que a função básica da educação fundamental não é a de introduzir os estudantes ao conhecimento acadêmico, ordenado de acordo com a lógica disciplinar, mas capacitar a todos os indivíduos com uma série de conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam entender a sociedade e a cultura na qual vivem, participar nela responsabilmente e melhorá-la. Destaca o autor que o objetivo geral do que se conhece por “alta cultura”, que condensa a tradição alguns tipos dos grupos humanos, sendo necessário levar em conta, também, a vida real, os costumes dos homens, os problemas que afetam a todos, os conflitos, as crenças que explicam e orientam suas vidas, todas as formas de expressão que utilizam.



A instituição escolar mostra, claramente, a carência em experiências corporais e discussões com propósitos antirracistas e poucos programas de plurilinguística,

## CORPOS FEMININOS

A mulher alcançou muitos progressos a partir da década de 60. Santomé (1998) aponta que otimismo exagerado em relação à figura feminina pode se tornar perigoso em relação ao seu corpo, imagem e consideração profissional.

**Figuras 5 - Mulheres lutando por direitos**



Fonte: Marcelo Casal Jr. / Agência Brasil -UFMG (2017)

O uso feito do corpo da mulher revela o perigo real da remasculinização da sociedade, Figura 6.

Figuras 6 – Corpo da mulher sendo usado para venda de um carro esportivo



Fonte: Plataforma <https://br.freepik.com>

Figura 7 – Corpos que manifestam suas sexualidades diferenciadas



Fonte: Plataforma <https://br.freepik.com>

Admitir a existência de corpos Lésbicos, Gays, Bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, queer, intersexual, assexual, pansexual e outros respeitando-os e considerando-os, é uma condição para que estas pessoas não se sintam marginalizadas.

**Figura 8 - Corpos da classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres**



A marginalização dos corpos da classe trabalhadora e das pessoas pobres tem conduzido a uma nova política de eugenia.

**Figura 9 – Corpos de Crianças pobres correndo atrás da bola**



Fonte: Plataforma <https://br.freepik.com>

## CORPOS DO MUNDO RURAL E RIBEIRINHO

Os corpos dos homens e mulheres do mundo rural são mostrados, na escola, apenas em seu prisma paradisíaco sem que problemas enfrentados por populações litorâneas ou rurais sejam levados em conta.

**Figura 10 – Mulher no trabalho rural**



Fonte: Plataforma <https://br.freepik.com>

**Figura 11– Morador que perdeu a casa para dar espaço para a construção da hidrelétrica Belo Monte, a maior obra de infraestrutura da Amazônia, em Altamira (PA).**



Fonte: Lilo Clareto/Amazônia Real/ 2018)

## OS CORPOS DOS HOMENS E MULHERES DA TERCEIRA IDADE, DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E/OU PSÍQUICAS

Envelhecer, ser portador/a de deficiências físicas e/ ou psíquicas, para grande parcela da população, significa enfrentar a desnutrição, a precariedade de ensino, o emprego difícil e instável, baixos salários, habitação escassa e cara, infraestrutura sanitária inexistente ou de má qualidade, situações que se somam à experiência da viuvez desistida, da aposentadoria acanhada ou inexistente, da debilidade física, do preconceito e da solidão. Nas Figuras 12, 13 mostramos os corpos de homens e mulheres da terceira idade, das pessoas portadoras de deficiências físicas e/ou psíquicas

Figura 12 – Corpos de um casal na terceira idade.



Fonte: <https://br.freepik.com>

Quando esse corpo, já velho, chega à Terceira Idade, adocece. Alguns indivíduos chegam, até mesmo, à não-aceitação do próprio envelhecimento, devido à perda acentuada da capacidade de adaptação, ficam marcados pelo fantasma da produção, do rendimento,

relembrando a época em que era considerado útil e, também, devido à menor expectativa de vida. Outros corpos estigmatizados são os que apresentam deficiência físicas e/ ou psíquicas.

**Figura 13 – Representação de criança com deficiência desenhada à mão e amigos**



Fonte: <https://br.freepik.com>

As representações acima nos mostra que é grande o desafio de romper o silêncio, as ausências - produto de uma racionalidade desumanizante para permitir que a diversidade cultural (de gênero, de cor, classe social, etc.) incorporem-se à prática pedagógica. Neste sentido, como devolver a esses povos silenciados a cultura roubada? Como permiti-la ser uma presença “universal” no sistema escolar? Para Santos (2000), o conhecimento-regulação provocou o silêncio das culturas negadas.

“o domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber sobretudo daquelas que , próprias dos povos ou grupos , foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objectos de destruição” (SANTOS, (2000, p.20)

A reapropriação do corpo diferente (das diferentes culturas, da infância, do jovem, dos ribeirinhos, dos pobres, das mulheres, dos negros e dos idosos) deve superar as questões físicas, psicossociais, políticas e econômicas, impostas pelo capitalismo, e dar espaço ao lúdico e ao respeito às diferenças com as considerações necessárias para viver uma sociedade mais igualitária.

## CURRÍCULO MULTICULTURAL CONTRAPONTO DO CURRÍCULO TURISTA

As formas de selecionar e desenvolver os conteúdos de currículo faz parte de toda a configuração história das práticas educativas, das instituições e das ideias que a legitimam. Enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidade.

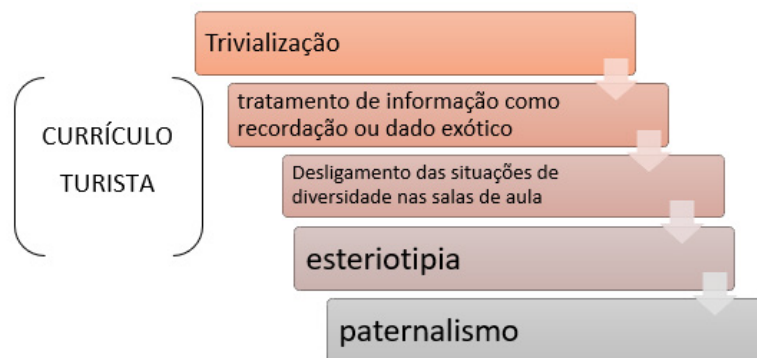
Silva (1991) diz que currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Neste sentido, o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Está, portanto, implicado em relações de poder, que o transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares.

## CURRÍCULO TURISTA E AS VOZES AUSENTES

O currículo tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação, portanto,

não é um elemento transcendente e atemporal (SILVA, 2010) O conhecimento para aqueles que o possuem se concretizam antes, no contexto externo e interno de quem conhece, isto é, a experiência vivida em torno do conhecimento. Nesse sentido, todas as experiências de aquisição epistemológicas entrecruzam crenças aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são os sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas. Citamos como exemplo o cinema, a tv, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, os aplicativos atuais aplicativos – *tiktok*, *instagram*, *facebook* e suas influências nos comportamentos, na a fala cotidiana dos adultos e em grupos de amigos etc. que estão cheios de estereótipos culturais, de crenças sobre os povos, nações, religiões e culturas. Na escola quando as culturas são tratadas em datas pontuais, na maioria das vezes ocorre de forma superficial, tergiversada, estereotipada, trivial e exótica. **Tal formato é denominado** por Santomé de currículo Turista, conforme síntese da Figura 14.

Figura 14 – Conceituação Currículo Turista



Fonte: Santomé (1998). Elaboração da imagem feita pela autora.

Santomé (1998), desvela que, para a reconstrução das instituições escolares, torna-se necessário evitar recorrer ao erro de aplicar o currículo turista, que não só mantém o sistema excludente, como



potencializa as vozes ausentes vozes negadas, estereotipadas, enviadas das às minorias culturais, raciais ou religiosas. Melgaco (2023), noutra obra desta coleção, no Capítulo 3, coloca, as contribuições do multiculturalismo no cotidiano escolar: Quando as questões de raça, gênero, sexualidades e masculinidades interrogam nossa prática pedagógica. Ao longo do texto autor, reforça a ideia de respeito à dignidade humana, principalmente em relação aos sujeitos oriundos de grupos minoritários marginalizados - a marginalização acontece quando se expõem, com menosprezo, os indivíduos negros e homossexuais, diz o referido autor.

Ademais, ao caracterizar o currículo multicultural não significa apenas que se diz respeito a apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas que tenham oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objetos de referência e de estudo; trata-se de, antes, de um problema que a afeta a “representatividade” cultural do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos. Destarte, exige-se que um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados, uma mentalidade diferente da dominante e uma teorias e práticas diferenciadas por parte dos professores, pais, alunos, professores, administradores e agentes que confeccionam materiais escolares. Tal postura - mentalidade, estrutura e currículo -, devem ser desenvolvidos para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos. Entendendo que a diversidade é possível apenas quando existe variedade. Para apresentar as culturas juvenis, suas representatividade e possibilidades fazer um contraponto ao currículo hegemônico, sugerimos a leitura da dissertação de mestrado de Rezende(2004), que teve como objeto de análise a relação avaliação/registros concebida e utilizada pelos professores em sua prática, num momento de inovação pedagógica – a implementação da Escola Plural no ciclo da juventude, no município de Belo Horizonte. A pesquisa dá visibilidade aos registros escolares docentes e discentes

revelando os os sentidos e significados atribuídos pelos/as professores/as e alunos/as aos mesmos e por eles representados e a diversidade presente no contexto de escola. Outras leituras nesta perspectiva podem ser consultadas em Ambrósio (2015) e Ambrósio(2023), obra desta coleção, no Capítulo 5. Está posto o desafio: como enfrentar a lógica dominante e resgatar o direito dos corpos diferentes de serem reconhecidos em nossa sociedade?

## REFERÊNCIAS

- SANTOMÉ, J. Torres. **Globalização e in terdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- AMBRÓSIO, Márcia; FERREIRA, Eduardo Mognon. **O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfolio Brincante no processo educativo**. Curitiba: Editora CVR, 2020 (Vol.1).
- AMBRÓSIO, Márcia; PIMENTA, Viviane Raposo. **Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- AMBRÓSIO, Márcia. A fotografia: como instrumento de pesquisa e de ensino-aprendizagem. In: AMBRÓSIO, Márcia. **Tendências da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- MELGAÇO, Paulo. As contribuições do multiculturalismo no cotidiano escolar: Quando as questões de raça, gênero, sexualidades e masculinidades interrogam nossa prática pedagógica. In: AMBRÓSIO, Márcia. **Tendências da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- BANKS, James Albert. **An introduction to multicultural education**. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação** (2002). Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/es/a/8Cj5XvRTYpN-3WNWbMBCbNFK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 janeiro de 2023.
- CANDAU, Vera Maria; ANHORN, Carmem Tereza Gabriel. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária, 2000. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/7\\_a\\_questao\\_didatica\\_e\\_a\\_perspectiva\\_multicultural.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/7_a_questao_didatica_e_a_perspectiva_multicultural.pdf) . Acesso em: 12 de dez.2022.
- DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

IVENICKI, Ana. Abordagem qualitativa na pesquisa em educação. *In*: AMBRÓSIO, Márcia (Coord.) **Webinário de Pesquisa em Educação**[Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:40:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZAP9TnOOoc>. Acesso em: 03 de março 2023.

IVENICKI, Ana. Didática Multi/Intercultural. *In*. AMBRÓSIO, Márcia (Coord.). **1ª Webconferência do Webinário, Didática(s) e Saberes** . [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 1 vídeo (01:40:34h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Md-xLHGyPkQ?feature=share>. Acesso em: 03 de março 2023.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **O Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 26: 1151-1167, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601186>

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. 56ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. **A relação registro/avaliação no ciclo da juventude**: possibilidades e limites na construção de uma prática educativa criadora. 2004. 322 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais - FaE

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

A teal-tinted photograph of two hands reaching towards each other, one from the left and one from the right, with fingers slightly curled as if about to grasp or support each other. The background is a solid teal color.

# 2

Vânia Noronha

## O CORPO NA SOCIEDADE GLOBALIZADA<sup>5</sup>

- 5 Texto adaptado, revisto e ampliado pela autora. Veja publicação original e na íntegra em ALVES, Vânia de F. Noronha. A construção dos sentidos de corpo na sociedade ocidental. In: SALGADO, Maria Umbelina C.; MIRANDA, Glaura Vasques de. (Orgas.). Veredas; formação superior de professores: módulo 6, v.1/SEE-MG, p.21-52. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004, pág. 25-34.

Uma das maiores preocupações apresentadas por nossos(as) estudantes atualmente têm sido com o corpo. No país da diversidade e da desigualdade social, convivemos de um lado, com a fome e a miséria atingindo 45 milhões de pessoas, e, de outro, um número também exorbitante de pessoas que, cada vez mais se preocupam com a beleza e a estética de seus corpos.

Para tratar de um assunto extremamente complexo, reproduzimos o texto da professora Vânia Noronha, escrito e publicado em 2004 para a Coleção Veredas, destinado à formação superior de professores, com uma 2ª edição para o Curso de Pedagogia EAD/UFOP e Práticas Pedagógicas (NORONHA, 2017). Sua republicação nesta obra se dá pela permanente atualidade do tema.

O fim do século passado e o início deste configuram em um novo estágio do capitalismo, denominado por muitos globalização ou, ainda, ocidentalização do mundo. Nessa fase, a comunicação, o desenvolvimento tecnológico e a economia vêm trazendo uma acelerada transformação nas sociedades e, ao mesmo tempo, profundas mudanças no nosso modo de ser, viver, aprender, sentir, pensar e agir. O contexto sociocultural define quem somos nós, como são nossos corpos. Neste sentido, precisamos considerar os efeitos da tecnologia, que nos coloca diante da constatação de que os tempos e espaços, na contemporaneidade, foram completamente modificados, alterando nossas relações com o trabalho, o lazer, a família, dentre outras dimensões da vida humana. Consideramos que as mensagens transmitidas pela televisão ainda têm efeitos mais rápidos e eficazes sobre as pessoas do que as próprias intervenções institucionais como, por exemplo, a da escola. Aliás, a televisão atinge um número muito maior de pessoas do que a instituição escolar. Em nosso país, por exemplo, basta analisar, por um lado, as estatísticas sobre o número de crianças fora da escola e os analfabetos e, por outro, os dados dos últimos Censos, a respeito do número de domicílios, onde há aparelhos de televisão. As transmissões via satélite nos mostram os acontecimentos

em tempo real. O mundo inteiro pôde ver, ao vivo e a cores, o avião explodindo a segunda torre do World Trade Center, em 2001, bem como a destruição provocada pelas bombas na guerra entre os EUA e o Iraque. De lá para cá, não temos dúvidas que os exemplos se multiplicaram. A sociedade se tornou, ela própria, um espetáculo, como denunciado por Debord (1997). Também esse canal de comunicação tem passado por transformações se tornando cada vez mais interativa, ao perceber que vem perdendo espaço para outras mídias.

Mas certamente, o avanço tecnológico provocado pela invenção da internet tem nos impactado ainda mais. Vivemos em uma sociedade em rede (Castells, 1999), onde a cultura digital nos deixa hiperconectados durante todo nosso tempo. Temos a possibilidade de encontrar todo tipo de informações na *Web* sem nos levantarmos de nossas cadeiras, com um simples toque e na palma da mão. Do mesmo modo, podemos ser localizados a qualquer momento e lugar pela telefonia móvel. Comunicamo-nos com as pessoas em qualquer parte do mundo, e podemos até mesmo vê-las por meio de micro câmeras. Resolvemos todo tipo de problema pelos aparelhos celulares, desde as negociações bancárias (veja a revolução provocada pelo PIX), consultas médicas, aulas, cursos, encontros sociais e espirituais, experiências de lazer até a prática do sexo virtual. Será que todas essas facilidades estão se desdobrando em mais tempo para que cada um de nós possamos viver com mais qualidade a nossa própria humanidade? Ou o que está em jogo (de modo bem sutil) são os interesses do mercado, que nos libera de muitas ações cotidianas para que possamos trabalhar (e consumir) ainda mais?

A tecnologia virtual nos transformou em presas fáceis para o consumo, a solidão, a individualização. Nos tornamos algoritmos. Quem assistiu “O dilema das redes”, “Privacidade hakeada”, dentre outros, sabe o que estou falando. A vida se tornou “instagramável” (aliás, até na língua portuguesa as mudanças são latentes). Temos um milhão de amigos no *facebook*, no *tweeter* e tantas outras redes sociais, e essas, desaparecem e surgem numa velocidade sedutora aos usuários.

Nos tornamos *influencer digitais*, reproduzimos gestos no *tiktok* em busca de curtidas e, criamos conteúdos em busca de engajamentos que, inocentemente, divulgamos em nossas redes sociais. Crianças, jovens e adolescentes são os mais atingidos e já sofrem de ansiedade, dentre outros transtornos. Arrisco a dizer que a vida vem perdendo o sentido.

Não existem mais fronteiras no mundo, as localidades se tornaram terras de ninguém e de todos, ao mesmo tempo. Os conflitos culturais provocados pelas diferenças e pelos interesses econômicos também têm aumentado. As relações humanas estão se deteriorando, os encontros sociais se modificando. O acesso à tecnologia virtual (ainda que também de modo diferenciado em nossa sociedade desigual) tem facilitado reuniões, conferências e bate-papos com o mundo inteiro, mas, por outro lado, vem eliminando a possibilidade de estar juntos, do toque e do afago. Todos nós somos vítimas (alguns indignados, outros agindo como reprodutores) um sem número de *fake news* que, inclusive, vem comprometendo nossa vida em sociedade. Há um projeto de desmantelamento do sujeito, da sociedade, das instituições, no ar, e é urgente que ações contrárias a constituição de uma seja cultura da paz seja combatida com amor e empatia.

É neste contexto complexo, (con)fuso, heterogêneo, que estamos vivendo e sendo educados.

### COMO ESTAMOS LIDANDO COM TODAS ESSAS MUDANÇAS? QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO NESSE CONTEXTO?

Você já parou para pensar porque entramos nesta roda viva? Vivendo num sistema capitalista, somos impulsionados a produzir e consumir produtos. Por isso, passamos a maior parte do tempo envolvidos

com o trabalho, dimensão da vida humana que nos permite atender a toda ordem de necessidades — as essenciais para nossa sobrevivência e as criadas pelo próprio sistema. O *deus mercado*, muitas vezes, interfere também em nossas opções de lazer com a família e amigos, principalmente, sobre a influência da indústria cultural.

Diante todo esse contexto é fundamental que os sujeitos consigam realizar leituras críticas sobre o mundo que vivemos e busque alternativas para transformá-lo. Indubitavelmente, compreender como estamos vivendo nossa corporeidade já é uma possibilidade de construção para saídas dessa roda viva.

É na lógica capitalista que nosso corpo está inserido, por meio dele estamos neste mundo. Tendo como referência sua história e interações com outros corpos, espaços e culturas, construímos nossas identidades e subjetividades, pensamentos e valores. Então, vamos focar nosso olhar sobre a corporeidade (ou as questões relativas ao corpo) no mundo contemporâneo. Como o corpo tem sido visto? Com que imagens de corpo convivemos em nosso dia-a-dia? Que mensagens são transmitidas por essas imagens? Que conceitos de corpo estão subjacentes a elas?

As mirabolantes descobertas provocadas pelo desenvolvimento da tecnologia têm transformado os corpos em verdadeiros *cyborgs* — mistura de carne e de máquina —, que convivem com implantes, próteses, parafusos e outros. Estes *cyborgs* já fazem parte do nosso mundo, apesar de introduzidos pela ficção como nos filmes (*Blade Runner*, *Gattaca*, *Matrix*, *Avatar* e tantos outros), reforçado por novelas (quem se lembra de *O Clone?*), quadrinhos e desenhos animados (*SuperMan*, *Capitão Marvel*), fotografias e revistas. Le Breton (1999), em seu “Adeus ao corpo” denunciou que a contemporaneidade transformou os nossos corpos em um simples suporte do nosso ser, algo que pode ser transformado, aprimorado, uma matéria prima onde se dilui a identidade pessoal. Nesse sentido, ele reflete sobre as cirurgias estéticas e corretivas, a inseminação artificial, a gravidez *in vitro*,



a inteligência artificial, o uso de remédios para o controle do humor, dentre tantas outras importantes temáticas envolvendo os corpos.

Diante desse desenvolvimento científico, daqui a bem pouco tempo, não será preciso, por exemplo, que o ser humano se alimente ou mastigue: bastará acoplar à pele um dispositivo eletrônico com a quantidade de carboidratos, lipídios e proteínas necessárias para nossas ações diárias. Também o debate sobre o transhumanismo (assista o filme: Quanto tempo o tempo tem) cada vez ganha mais adeptos. O ser humano quer se tornar um demiurgo, dono do controle de sua própria vida (e morte). Já imaginou?

Você deve ter observado que os corpos presentes na telinha (principalmente nas propagandas e novelas) são, em sua maioria, corpos bonitos, sarados, brancos, louros, jovens, viris, belos, bem cuidados, ágeis e felizes. Corpos gordos, velhos, flácidos, rígidos, não são reproduzidos, mas escondidos, disfarçados e dissimulados. Quase sempre, apenas nos telejornais, é comum aparecerem os corpos do cotidiano, de gente simples, ligados muitas vezes à pobreza, violência, tragédia e assim por diante.

Isto nos faz pensar que existe um modelo de corpo desejado e suscitado pela mídia, que o transforma em objeto a ser conquistado e comprado. Torna-se algo idealizado e, na atualidade, é sinônimo de saudável, belo, atlético, como se esse modelo de corpo fosse a única possibilidade de ser. Vivemos uma verdadeira tirania da aparência em que o corpo tem sido mais valorizado por suas próteses, enfeites, vestuário, enfim, pelo que tem e não pelo que é.

Assim, o corpo se torna uma mercadoria como qualquer outra. Compram-se seios, nádegas, narizes, orelhas. Eliminam-se os sinais de envelhecimento mudando a cor dos cabelos, injetando produtos para minimizar as rugas. O corpo é o principal estímulo da indústria da beleza associada à imagem de juventude que esbanja saúde, alegria. Em nome da beleza (veja bem, da beleza e não da saúde e da

qualidade de vida) consomem-se roupas, alimentos, adereços, aparelhos, suplementos, silicones, imagens e exercícios físicos. Essa mercantilização dos corpos tem estimulado o comércio e o consumo de produtos. O próprio corpo tornou-se veículo utilizado para vender os mais variados tipos de produtos.

No entanto, o acesso a esses produtos é restrito a poucos, indicando que apesar das altas cifras que movimenta, a mercantilização dos corpos também é excludente, pois, a imensa população brasileira e mundial, tem seus corpos exauridos pelas condições em que vivem, principalmente, em relação ao trabalho, moradia, transporte e satisfação das necessidades básicas. Nesse mercado do corpo, aqueles que não têm acesso aos produtos de consumo tornam-se, muitas vezes, mercadorias baratas. Num país marcado pela desigualdade social, e também racial, como é o nosso, os representantes de etnias negras e indígenas são os mais atingidos.

A transformação do corpo em mercadoria foi denunciada pelo poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, na década de 1940, no século XX, período em que o Brasil estava vivendo o início de seu processo de industrialização: Sensível às mudanças que vinham ocorrendo em nossa sociedade naquela época, o poeta antecipa seu olhar sobre suas implicações para os corpos, anunciando um caminho sem volta. Nas palavras do poeta:

## Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome  
que não é meu de batismo ou de cartório,  
um nome... estranho.

Meu blusão traz lembrete de bebida  
que jamais pus na boca, nesta vida.  
Em minha camiseta, a marca de cigarro  
que não fumo, até hoje não fumei.

Minhas meias falam de produto  
que nunca experimentei  
mas são comunicados a meus pés.

Meu tênis é proclama colorido  
de alguma coisa não provada  
por este provador de idade.

Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,  
minha gravata e cinto e escova e pente,  
meu copo, minha xícara,  
minha toalha de banho e sabonete,  
meu isso, meu aquilo,

desde a cabeça até o bico dos sapatos,  
são mensagens,  
letras falantes,  
gritos visuais,

ordem de uso, abuso, reincidência,  
costume, hábito, preemência,  
indispensabilidade,  
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,  
escravo da matéria anunciada.

Estou, estou na moda.

É doce estar na moda, ainda que a moda  
seja negar minha identidade,  
trocá-la por mil, açambarcando  
todas as marcas registradas,  
todos os logotipos de mercado.

Com que inocência demito-me de ser  
eu que antes era e me sabia  
tão diverso de outros, tão mim-mesmo, ser pensante, sentinte e solitário  
com outros seres diversos e conscientes  
de sua humana invencível condição.

Agora sou anúncio,  
ora vulgar, ora bizarro,  
em língua nacional ou em qualquer língua  
(qualquer, principalmente).

E nisto me comprazo, tiro glória  
de minha anulação.

Não sou - vê lá - anúncio contratado.

Eu é que mimosamente pago  
para anunciar, para vender  
em bares festas praias pérgulas piscinas,  
e bem à vista exibo esta etiqueta  
global no corpo que desiste  
de ser veste e sandália de uma essência  
tão viva, independente,  
que moda ou suborno algum compromete.

Onde terei jogado fora  
meu gosto e capacidade de escolher,  
minhas indiossicrosias tão pessoais,  
tão minhas que no rosto se espelhavam,  
e cada gesto, cada olhar,  
cada vinco de roupa  
resumia uma estética?

Hoje sou costurado, sou tecido,  
sou gravado de forma universal,  
saio da estamparia, não de casa,  
da vitrine me tiram, me recolocam,  
objeto pulsante mas objeto  
que se oferece como signo dos outros  
objetos estáticos, tarifados.

Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
de ser não eu, mas artigo industrial,  
peço que meu nome retifiquem.  
Já não me convém o título de homem,  
meu nome novo é coisa.  
Eu sou a coisa, coisamente.

Assim como denunciado pelo poeta, podemos perceber que é uma tendência do mundo moderno reproduzir a mesma lógica do mercado, isto é, o corpo é explorado economicamente e utilizado para vender e consumir produtos de toda natureza, mesmo que não sejam tão recomendáveis como as bebidas e os cigarros. Mulheres sedutoras vendem produtos destinados ao público masculino e, o contrário, recentemente, também tem acontecido. É o caso, por exemplo, das propagandas de cerveja. Como as mulheres já constituem parte considerável do público que usufrui o produto, é hora de usar modelos, atores e outros ícones da beleza e do sucesso masculino, com o fim único de vender mais e mais, lucrar mais e mais.

São comerciais planejados e preparados para atingir uma determinada camada da população, cada vez mais vulnerável a essa visão estereotipada propagada pela mídia – corpos jovens perfeitos, como modelos a serem copiados e reproduzidos.

Entretanto, essa onda do corpo não proporciona resultados que nos coloquem em condições humanas dignas de existência, pois, apesar de os sujeitos estarem cada vez mais conectados a seus *corpos-máquinas*, tornam-se tanto mais isolados do coletivo, da sociabilidade. Além disso, desconsidera-se o caráter original do corpo, sobretudo porque se promove e dissemina a ideia de que a construção do padrão está ao alcance de todos e é tarefa fácil (Souza, 2003). Para alcançá-lo, as pessoas precisam submeter-se a sacrifícios e cuidados, vale tudo: adesão a dietas milagrosas, remédios emagrecedores, malhação excessiva, uso de anabolizantes-bombas, excesso de cirurgias plásticas, silicones, implantes, próteses, gastos com cosméticos

(diga-se de passagem, esta é uma das indústrias que mais crescem no mundo), dentre outros. Várias revistas e *sites* trazem receitas, entrevistas, fórmulas, produtos, técnicas que prometem a tão sonhada fonte da juventude, construindo um imaginário social em torno do que seja este corpo belo.

Essas práticas e intervenções, com maior ou menor grau de adesão dos sujeitos, podem comprometer a saúde do corpo bem como revelar um constrangimento social provocado pela sensação de nunca se atingir o padrão imposto. A percepção do corpo nos dias atuais remete, muitas vezes, a um ideal impossível. É comum encontrarmos, no dia a dia, pessoas insatisfeitas, mesmo quando seus corpos atendem a esses padrões. Vive-se um culto exacerbado ao corpo, incentivado principalmente pela mídia.

As academias de ginástica, apesar de serem um espaço importante para o trato do corpo, na perspectiva da qualidade de vida, têm, muitas vezes, se transformado no palco por excelência de seu culto e idolatria. Geralmente são os locais onde circulam e são (esculpidos) produzidos os corpos esculturais. Seus consumidores querem o que existe de mais atual, e aquilo que vai proporcionar ao corpo as sensações, o tônus, a densidade, enfim, a imagem em voga (Rosa, 2003). Tem que correr, tem que suar, tem que malhar (vamos lá!)/ Musculação, respiração, ar no pulmão (vamos lá!)/Tem que esticar, tem que dobrar, tem que encaixar (vamos lá!)/Um, dois e três; é sem parar, mais uma vez, tem que malhar (vamos lá!), estes versos da canção Estrelar de Marcos Valle (1983) traduzem as palavras de ordem destes verdadeiros templos do corpo, que de lá para cá, também são vítimas de modismos e sujeitos a se tornarem obsoletos quando uma nova modalidade física ou esportiva surge.

Com efeito, os veículos de comunicação de massa, em especial a TV, têm provocado este *boom* também com as crianças, que passaram a ser vistas como pequenos consumidores, e a cada dia são alvo constante de propagandas. Tudo é meticulosamente pensado

e planejado para atingir o objetivo único de aumentar o consumo entre elas. Veja só o que foi preparado para esse público: a boneca mais desejada, a Barbie, fez plástica, está mais bronzeada, de biquíni e com novas amigas. Adotou um guarda-roupa moderno e atitudes ousadas - até trocou Ken por outro namorado. O motivo? Evitar a perda de mercado para a nova geração de brinquedos.

Além da padronização, os corpos vêm sendo instigados a uma crescente erotização, amplamente veiculada pela TV, o cinema, a música, os jornais, as revistas, as propagandas, *outdoors*, e, mais recentemente, a internet. Assim, tem sido possível vivenciar novas modalidades de exploração dos corpos e da sexualidade, mesmo para públicos de pouca idade, o que produz uma cultura infantil adultizada e consumista. Basta ver a influência das apresentadoras de televisão (atualmente as *influencers*), verdadeiras *barbies* brasileiras, ou mesmo as coreografias propostas pelos divulgadores da *axé music (tiktok)*, cujos cantos e gestos as crianças sabem, tão bem, reproduzir. Sem falar nos produtos de maquiagem, roupas, calçados, perfumes que introduzem as crianças, principalmente as meninas, no mundo da beleza e da vaidade. Este processo de erotização tem produzido efeitos significativos na construção de identidades sexuais e de gênero, particularmente na infância e na pré-adolescência (Neckel, 2003).

Já deve estar ficando mais clara nossa função como educadores nesse contexto. Se estamos defendendo uma educação que torne os sujeitos mais humanos com base na compreensão de sua corporeidade no mundo, não podemos nos furtar da tarefa de questionar todos esses valores impostos pela sociedade. Não estamos querendo negar essa realidade, mas entendemos que, ao nos tornarmos sujeitos críticos, adquirimos as ferramentas necessárias para questioná-la, compreendê-la e, até mesmo, transformá-la. Neste sentido, poderemos chegar à conclusão de que, mais importante do que ter um corpo bonito, atlético, que atenda aos interesses do mercado e do consumo, devemos nos conhecer melhor e nos aceitar como somos, reconhecer

nossos limites e possibilidades de mudanças com consciência e criticidade, na perspectiva da melhoria da qualidade de e da vida, ou seja, em suas dimensões individuais (sono, alimentação, trabalho, lazer, dentre outras) e coletivas (cuidado com a água, esgoto, lixo; vacinação, qualidade do ar, dentre outros).

Apoiada em Paulo Freire e sua proposta para uma educação libertadora também defendo que para que ela aconteça, é necessário uma tomada de consciência de que o corpo se constitui socialmente por meio das práticas sociais, são mediados pela história e, carregados de valores da realidade cultural em que estão inseridos. Corpos que não são da Educação Física e sim, de todos os envolvidos com o processo formador de sujeitos. Corpos que em sua multidisciplinaridade se tornam “Corpos Conscientes” (expressão cunhada por Freire citada por Gonçalves, 2021) e se expressam por meio de gestos, palavras e outras diferentes linguagens. São corpos que, por meio das linguagens, expressam, não uma consciência ingênua, mas sim, uma consciência crítica, capaz de fazer leituras ampliadas do mundo e de nele intervir. Assim, conceber os corpos conscientes implica em reconhecer os seres humanos enquanto expressões plurais da vida e sua diversidade: homens, mulheres, cisgêneros, transgêneros, transversos, queer, crianças, jovens, idosos, indígenas, negros, brancos, ribeirinhos, portadores de deficiências, gordos, magros, pobres, ricos, dentre tantos outros (Noronha, 2021).

Para tanto, é mister que os sujeitos, por meio de seus corpos conscientes, reconheçam o seu lugar nesse mundo de opressão, mas não desistam da luta para transformá-lo. Isso quer dizer que devemos lutar contra qualquer ato de discriminação, como o racismo, o machismo, o fascismo, o patriarcado, o próprio capitalismo e tantos determinismos coloniais e estruturais presentes em nossa sociedade. É permitir que o corpo possa viver suas manhas e se expresse em suas múltiplas linguagens presentes na arte, na literatura, na música, na dança, na festa, ou melhor, no lazer (Noronha, 2021).



Como tratar do assunto? Todas as discussões desenvolvidas no texto podem (e devem) ser discutidas com os(as) estudantes e alunas em todos os eixos temáticos aqui propostos. O professor poderá lançar mão da análise de conteúdos de revistas; da TV, propagandas, novelas, *reality shows*; do cinema; das danças e letras de músicas, identificando as concepções de corpo presentes; dos vídeos do *YouTube* e tantas outras possibilidades. Uma interessante experiência também pode ser a de caminhar pelas principais ruas de nossas cidades e fotografar espaços do cotidiano, como os *outdoors*, bancas de revistas, propagandas nos ônibus coletivos, fachadas de prédios, catálogos de lojas e shoppings, com o objetivo de problematizar os modelos de corpos, que de forma sutil, estão construindo nosso imaginário de corpo.

Estou convencida que para tratar da temática na contemporaneidade temos material de sobra. Para isso, devemos utilizar a tecnologia a nosso favor, explorando tudo que ela nos oferece. Certamente nossos estudantes, nascidos dentro da cultura digital, poderão ser grandes aliados. Quem sabe, desse modo, devolveremos a eles a curiosidade e o desejo pela busca do conhecimento sobre si mesmos, a cultura e a sociedade, construindo novos olhares e possibilidades de transformação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. Corpo. In: **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 2001. p. 1252-1254.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Volume I. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Editora Contraponto, Rio de Janeiro. 1997.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A noção de corpo(s) consciente(s) na obra de Paulo Freire**. 2012 Disponível em <http://arquivo.cppnac.org.br/wpcontent/uploads/2012/09/Corpo-Consciente.pdf> Acesso em 20 set. 2021.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas, 2003.

NECKEL, J. F. Erotização dos corpos infantis. In: GOELLNER, S. V., LOURO, G.L., NECKEL, J. F. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação: Petrópolis: Vozes, 2003.

NORONHA, V. Narrativas (mito)poiéticas de uma professora sobre a educação, a corporeidade e o lazer em diálogos com Paulo Freire. In: **@rquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, v. 9, n. 18, 2021.

ROSA, M. C. Corpo e Cultura. In: WERNECK, C.L.G. e ISAYAMA, H. F. (Orgs). **Lazer, recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, S.A.F. **Corpo e imaginário social: o discurso de jovens**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. UFMG. Mestrado em Educação. 2003.

VALLE, M., VALLE, P., WARE, L. **Estrelar**. Álbum Marcos Valle. 1983

## PARA SABER MAIS...

### Ouça o episódio do programa “Aqui tem ciência”, da Rádio UFMG

O “Fenômeno arquibancada” é analisado em dissertação abordada no episódio do programa ‘Aqui tem ciência’:

Questões pedagógicas, estruturais e comportamentais influenciam meninas adolescentes na decisão de ir para a arquibancada e apenas observar as aulas de educação física. Foi o que constatou a educadora física Carolina Mezzetti de Freitas Rochael em sua dissertação, defendida em 2020, no mestrado profissional em Educação Física da UFMG, realizado com adolescentes de três turmas do ensino médio de uma escola da rede estadual de Minas Gerais. A pesquisadora observou o comportamento das meninas durante 30 aulas no ano de 2019. “A gente tinha uma média de aproximadamente 50% das meninas na arquibancada. Não quer dizer que não existiam meninos, mas o número de meninas era maior. E 50% é um percentual muito alto”, observa a pesquisadora (*Site da UFMG, de 29 de março 2021*).

Notícia completa



Para ouvir o episódio:



### Sobre a dissertação

O fenômeno arquibancada: análise do afastamento das meninas nas aulas de educação física do ensino médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais

O que é: estudo que investiga as razões pelas quais as adolescentes decidem não participar das aulas de Educação Física

Pesquisadora: Carolina Mezzetti de Freitas Rochael

Programa de Pós-graduação: mestrado profissional em Educação Física

Orientador: Gustavo Pereira Côrtes

Ano da defesa: 2020

### REFERÊNCIA

UFMG. **Preocupação com a estética afasta meninas das aulas de educação física** (2021). Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/preocupacao-com-a-estetica-afasta-meninas-das-aulas-de-educacao-fisica>, acesso em 27.04.2023.

A teal-tinted photograph of two hands reaching towards each other, one from the left and one from the right, with fingers slightly curled. The background is a solid teal color.

# 3

Pedro Esteve de Freitas

**UMA BREVE  
MIRADA SOBRE A RELAÇÃO  
ENTRE IMAGEM, CORPO  
E EDUCAÇÃO NAS PESQUISAS  
ACADÊMICAS BRASILEIRAS,  
ENTRE 2011 E 2021**

O questionamento se volta para os compromissos e conformações que as imagens criam para a educação contemporânea, ao inundar toda a nossa vida social (Antenor Rita Gomes)

O presente capítulo se constitui de ideias e análises advindas de minha pesquisa de doutoramento em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Estão presentes, no desenvolvimento do texto, as relações das representações imagéticas do corpo e o que elas nos ensinam sob a influência dos estudos da Cultura Visual. Também está apresentado, neste capítulo, um estudo de revisão bibliográfica das pesquisas produzidas em nível de pós-graduação nos últimos dez anos, que trabalharam com os temas “cultura visual”, “corpo” e “educação”. Entendo, como nos diz Dayrell e Carrano (2006), que em qualquer campo do saber, em sua produção de conhecimento, não se pode prescindir de inventariar e fazer um balanço sistemático sobre o que já foi produzido em determinado tempo e, inclusive, a área de abrangência das investigações. Dessa forma, espero que as informações aqui selecionadas, assim como as análises propostas, sejam úteis e inspiradoras para aqueles que estão pesquisando a respeito da relação do corpo com a educação.

### CULTURA VISUAL, UMA BREVE DEFINIÇÃO

O pensador Nicholas Mirzoeff (1998) diz que a vida transpassada pelas imagens constitui uma cultura visual. Isto é, a cultura visual não é somente uma parte das nossas vidas, ela é a nossa vida: uma vida de realidade-alternativa, às vezes mais prazerosa que o que se poderia chamar de realidade em si, às vezes pior (o autor lembra, quanto ao primeiro aspecto, a luta pela liberdade sexual exposta numa TV estadunidense, e quanto ao outro, a morte de muitas pessoas na Guerra do Golfo). E ainda afirma:

Como o conceito História, a cultura visual é tanto o nome do campo acadêmico, quanto o de seu objeto de estudo. A cultura visual envolve as coisas que vemos, o modelo mental que todos temos de como ver e o que podemos fazer como resultado. É por isso que a chamamos de cultura visual: uma cultura do visual. Uma cultura visual não é simplesmente a quantidade total do que foi feito para ser visto, como pinturas ou filmes. Uma cultura visual é a relação entre o que é visível e os nomes que damos ao que é visto. Também envolve o que é invisível ou escondido. Em suma, não vemos simplesmente o que há para ver e chamamos de cultura visual. Em vez disso, montamos uma visão de mundo que é consistente com o que sabemos e já experimentamos. (MIRZOEFF, 2016, posição 155-163, tradução nossa)<sup>6</sup>

A cultura visual adentrou a academia na década de 90, numa mistura entre feminismo e crítica política da Alta Cultura, por meio de estudos da cultura popular e da recente imagem digital. Nos dias de hoje, uma outra visão de mundo está sendo produzida por pessoas que não só produzem, circulam, mas também assistem a imagens em quantidades e formas que nunca poderiam ter sido previstas em 1990. Segundo o pensador supracitado, “a cultura visual é, agora, o estudo de como entender a mudança em um mundo enorme demais para ver, mas vital para imaginar” (MIRZOEFF, 2016, posição 173). Na visão de Hernández (2020, p. 389) ela forma “um guarda-chuva debaixo do qual se incluem imagens e artefatos do passado e do presente que dão conta de como vemos e somos vistos por esses objetos” e completa:

A cultura visual nos é apresentada, em primeiro lugar, como uma trama teórico-metodológica em dívida com o pós-estruturalismo, os estudos culturais, a nova história da arte, os estudos feministas, entre outras referências disciplinares que põem a ênfase não tanto na leitura das imagens como nas posições subjetivas que produzem as imagens (seus efeitos nos sujeitos visualizadores).

- 6 Like history, visual culture is both the name of the academic field and that of its object of study. Visual culture involves the things that we see, the mental model we all have of how to see, and what we can do as a result. That is why we call it visual culture: a culture of the visual. A visual culture is not simply the total amount of what has been made to be seen, such as paintings or films. A visual culture is the relation between what is visible and the names that we give to what is seen. It also involves what is invisible or kept out of sight. In short, we don't simply see what there is to see and call it a visual culture. Rather, we assemble a worldview that is consistent with what we know and have already experienced.

Isso significa considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens. (Hernández., posição 379-385)

Destarte, podemos dizer que ela é muito inclusiva, incorporando as belas-artes uma extensa gama de imagens dos mais diferentes meios, origens e tempos históricos, acreditando que essas se interinfluenciam e se conectam à literatura, poesia, música e filosofia de vida, numa condução sem fim de uma à outra e mais outra (DUNCUM, 2020).

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Jacomini, Penna e Bello (2019) e Vosgerau e Romanowski (2014) apontam a existência de diferentes tipos de revisões, tais como: de mapeamento, com o levantamento bibliográfico de todas as referências em qualquer formato de determinado tema; de revisão de literatura ou revisão bibliográfica (explicada mais à frente); de estado da arte; de estado do conhecimento ou revisão narrativa (aprofundamento da revisão bibliográfica que permite a consolidação de uma área de conhecimento, não se restringindo a identificar produções de determinada área, mas analisá-las, categorizá-las e revelar os seus múltiplos enfoques e perspectivas); e de estudo bibliométrico (através de processos estatísticos, busca-se a quantificação dos conteúdos oriundos de qualquer formato, livros, teses, capítulos de livros, dentre outros, sobre determinado tema). E, ainda, segundo os mesmos autores, as de avaliação e síntese, que buscam a análise das conclusões de pesquisas primárias de origem tanto qualitativa, quanto quantitativa, marcadas pela utilização de métodos explícitos: revisão sistemática, revisão integrativa, meta-análise, metassumarização e síntese de evidências qualitativas.

A revisão bibliográfica ou revisão de literatura, aqui apresentada, pode ser entendida como uma produção de natureza exploratória e preliminar, visando mapear as pesquisas sobre um determinado assunto, sintetizar as temáticas, as abordagens teórico-metodológicas, tendências gerais, contribuições, lacunas e as conclusões (MAINARDES, 2009). Ou seja, construir uma contextualização do problema, assim como analisar as possibilidades presentes na literatura encontrada para a constituição de referencial teórico de pesquisa originário de fontes científicas e organizados por procedência (ALVES-MAZZOTTI, 2012; VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014). A revisão bibliográfica se desenvolve por meio de análise exploratória, com o objetivo de familiarizar o pesquisador com a área a ser estudada, assim como com sua delimitação (GIL, 1987). Para Sirota (1998), é, justamente, essa delimitação que constitui uma das primeiras dificuldades na construção do objeto de pesquisa: fazê-lo emergir, no discurso científico, como um objeto de trabalho por direito próprio. Além disso, Goldenberg (2011) diz que:

A leitura da bibliografia deve ser um exercício de crítica, na qual devem ser destacadas as categorias centrais usadas pelos diferentes autores. Este é um exercício de compreensão fundamental para a definição da posição que o pesquisador irá adotar. (p.63)

O levantamento apresentado abrange as dissertações e teses *lato sensu* defendidas no Brasil, no período de 2011 a 2021, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT). Por meio de seu programa de buscas, os conceitos pertinentes a esta pesquisa foram procurados em títulos, resumos ou palavras-chaves dos trabalhos.

Dois recortes conceituais foram necessários: primeiro, busquei por “cultura visual”, localizando quatrocentos e vinte e seis (426) trabalhos, depois afunilei minha pesquisa de duas maneiras diferentes, adicionando à busca os conceitos de “corpo”, o que trouxe sessenta e quatro (64) trabalhos, e, ao invés de “corpo”, coloquei no campo de pesquisa “educação”, resultando em cento e oitenta e seis (186)



trabalhos. Por fim, pesquisei com os três termos e tive o retorno de vinte e cinco (25) trabalhos.

Para termos uma ideia do panorama geral das pesquisas desenvolvidas no campo da Cultura Visual, entre 2011 e 2021, sempre arredondando o valor encontrado, destaco que: 43,5% trabalhariam<sup>7</sup> diretamente com a educação, 15% trabalhariam com o corpo e 6%, na interseção do corpo com a educação. Esse último valor corresponderia a 14% e 39% dos estudos que trabalham com a relação entre a cultura visual e educação, e cultura visual e corpo, respectivamente. Destaco esses dados para entendermos que, dentro do campo da Cultura Visual, os estudos sobre a educação são volumosos, o que faz sentido se compreendermos que esse campo surgiu dentro do pensamento educacional das artes. Por outro lado, os estudos sobre o corpo não se avultam dentro da área, menos ainda os que lidam com o corpo e a educação. O que torna mais importante ainda nos debruçarmos sobre o tema no presente livro.

Retomando os resultados a partir da subdivisão que fiz, unindo os três termos, pude selecionar a área de estudo mais diretamente relacionada à discussão do presente capítulo, possibilitando, como coloca Gil (1987, p.61), “[...] uma visão mais clara do tema de sua pesquisa e, conseqüentemente, o aprimoramento do problema de pesquisa”. Início a apresentação dos achados procurando estabelecer a distribuição geográfica e as áreas de conhecimento que vêm, nos últimos dez anos, trabalhando com o corpo e a educação dentro do campo da Cultura Visual no Brasil. Para realizar essa parte, ative-me à leitura dos resumos, buscando confirmar a validade da pesquisa realizada no mecanismo de busca do BDTD, que, como veremos, apresenta algumas pequenas falhas. Após essa descrição geral, analiso o resultado da pesquisa lendo os diferentes trabalhos para entender os objetivos, os procedimentos metodológicos, as bibliografias que embasam os

7 Utilizo o verbo no futuro do pretérito, pois, como veremos, a plataforma de busca não produz resultados 100% exatos, havendo sempre um pequeno número de trabalhos que não se enquadram realmente no tema pesquisado.

termos procurados e as conclusões apontadas por seus autores, de forma a realizar “um exercício de crítica”.

## MAPA DO CORPO NA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL

Foram localizados vinte e cinco (25) trabalhos a partir da busca pelo conceito de “cultura visual”, “corpo” e “educação” presente no título, resumo ou palavras-chave do trabalho. No entanto, sete (7) não se enquadravam, realmente, dentro do escopo pesquisado: ou não trabalhavam com a questão da educação ou utilizavam o termo “corpo” sem conceitualização, como sinônimo de pessoa, ou para falar do corpo de forma geral. Logo, fiquei com dezoito (18) trabalhos para analisar. Desse, duas são teses e dezesseis (16), dissertações. Sete (7) são oriundas de pós-graduação em educação, uma de comunicação e nove (9) de artes-visuais, 41%, 6% e 53%, respectivamente. Na tabela 1 abaixo, cruzo as áreas de estudo com as regiões políticas administrativas brasileiras, apresentando as universidades produtoras dos trabalhos:

**Tabela 1 - Universidades produtoras de trabalhos sobre cultura visual.**

Área\Região	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul	Total
Educação		1 (UFC)		1 (UFJF), 1 (UNOESTE)	4 (UFRGS)	7
Comunicação					1 (UEL)	1
Artes		1 (UFPE)	2 (UNB)	4 (UFG), 1 (UFPEL)	1 (UFMS/RS)	9

Fonte: Dados do autor.

Podemos observar que a área de artes detém o maior número de trabalhos, que são, principalmente, produzidos na Universidade Federal de Goiás. O que não é uma grande surpresa, sabendo-se que o primeiro programa de pós-graduação em Cultura Visual foi realizado

nesta instituição. A área de educação, no entanto, tem quase o mesmo número de produção no período pesquisado, o que demonstra a entrada do campo da Cultura Visual em algumas pós-graduações da referida área. Porém, é importante destacar, mesmo que não seja um debate da alçada deste trabalho, que a maioria dos trabalhos é produzida no eixo Sul-Sudeste, região com maior poder econômico no país, e que não há nenhum trabalho produzido na região Norte, mesmo na pesquisa inicial em que eu só havia pesquisado o termo “cultura visual”.

## PRINCIPAIS RELAÇÕES ENTRE O CORPO E A EDUCAÇÃO NAS PESQUISAS

Separei os dezessete (17) trabalhos encontrados em quatro grupos, em seus diferentes olhares para o corpo, para guiar minha análise: sexualidade e gênero, raça, representação de si e performance e máquina social. Sei que estas questões se entrelaçam, inclusive há duas pesquisas que discutem diretamente mais de um aspecto, e que todos os trabalhos acabam por citar outros temas, mesmo que de forma ligeira. No entanto, para facilitar o presente estudo procurei respeitar os focos conceituais dos diferentes autores. São eles: Guizzo (2011), Brum (2011), Berté (2014), Brichta (2015), Batista (2015), Magueta (2015), Silva (2016), Jorosky (2016), Oliveira (2017), Spadaro (2016), Paulino (2018), Rodrigues (2018), Rosa (2018), Pacheco (2019), Alexandre (2019), Agostinho (2020) e Mesquita (2021).

O corpo, visto a partir da sexualidade e do gênero, é o maior grupo aqui presente, totalizando sete (7) trabalhos. Um destes trabalha no entrelaçamento com o conceito de raça, que, por sua vez, considerado em um grupo isolado, só tem um (1) único trabalho. O grupo “representação de si e performance” apresenta cinco (5) estudos e o “máquina social”, termo que retirei de um dos trabalhos, apresenta quatro (4).

Para dar conta da construção deste capítulo, com um tamanho apropriado, realizei a seleção de alguns trabalhos como exemplos, apresentando um que entrelaça o primeiro com o segundo grupo, dois que estão só no primeiro grupo, dois do terceiro grupo e dois do quarto grupo. Levei em conta os principais autores da base bibliográfica de cada estudo como critério para a escolha, de forma a dar destaque às principais visões que encontrei sobre a relação entre o corpo e a educação.

## SEXUALIDADE E GÊNERO, E RAÇA TAMBÉM

O trabalho mais recente dentre os encontrados, feito por Mesquita (2021), faz-se, justamente, no entrelaçamento de raça e gênero, ao discutir as potencialidades pedagógicas de filmes de diretores negros para a educação. Ele analisa dois curtas-metragens de diretores negros de sexualidade dissidente, não heteronormativas, por meio de três conceitos bases: os dispositivos de controle (com Foucault, principalmente), a epistemologia do armário (com Sedgwich) e o Etno-letramento (com Prudente e Périgo). Ele propõe “[...] um letramento cinematográfico, que permita dissecar os filmes e promover os debates que essas imagens propiciam” (MESQUITA, 2021, p.13) para a “[...] reformulação da maneira como grupos sociais subalternizados se relacionam com outros sujeitos e com o espaço” (ibid. p.75). A sua argumentação se dá na discussão das diferentes maneiras com que o corpo negro e LGBTQ+ é subjetivado e exposto na sociedade, olhando para as representações visuais e os cinemas de origem branca, em contraponto com um cinema negro, autores negros que representam a sua condição negra e, também, dissidentes da heteronormatividade.

Outro trabalho em que aparece a relação do corpo mediante a sexualidade e o gênero é o da Priscila Agostinho (2020), que investiga as práticas artístico-pedagógicas de professores de Artes Visuais num

processo de formação inicial em ambiente virtual. Esta autora aponta três objetivos específicos, sendo um deles o que nos importa diretamente para este capítulo: procurar entender como se dão os processos que levam à aprendizagem do gênero e da sexualidade em um ambiente virtual de aprendizagem, o curso de extensão de formação docente para questões de gênero e sexualidades ofertado para estudantes da Licenciatura em Artes Visuais proposto por ela. Para pensar na questão de gênero e sexualidade e educação, a autora utiliza, principalmente, autores como Judith Butler, Guaracira Lopes Louro e Beatriz Preciado, entendendo que sexo e gênero não são a mesma coisa, que as identidades não são fixas ou permanentes, podendo ser transformadas, pois são processuais, e que é preciso abandonar a lógica do binarismo (feminino/masculino; razão/emoção, por exemplo). Ela percebeu que durante o curso, muitos alunos e alunas modificaram suas perspectivas e trouxeram profundos questionamentos sobre os papéis de gênero e a sexualidade heteronormativa:

Diante de tais constatações, compreendo a modalidade de ensino a distância como uma possibilidade de pensar o futuro das universidades e seus cursos de formação de professoras/es, animando um novo jeito de construir/reconstruir os saberes no campo das Artes Visuais. (ibid, p.127)

Alda Alexandre (2019) é outra autora que pesquisa a partir da *teoria queer*, tendo Judith Butler como principal base teórica, e busca refletir de que modo as concepções de gênero e a noção do que é ser mulher “[...] se refletem no discurso das personagens-protagonistas do filme *Tangerine* (EUA, 2015), realizado por Sean Baker [...]” (ALEXANDRE, p.10). O debate proposto pela autora tem cunho autobiográfico, já que ela propõe analisar os processos de educação não formal presente no filme entrecruzando-os com sua experiência como educadora. Após profunda reflexão sobre a construção dos papéis do gênero e da sexualidade, ela conclui que:

Como educadora, avalio hoje que boa vontade em compreender outras subjetividades é insuficiente se não há uma disposição clara e direcionada em desconstruir regras e convenções que nos

oprimem como sujeitos na instância do ensino formal e também em outras instâncias, como a arte. É preciso compreender que relação de forças está em jogo na construção dessas injustiças estruturais e se interpor a elas como ato político, ainda mais em um momento, como o atual, dominado por uma conjuntura de restabelecimento da extrema direita. (ibid., p.104).

### REPRESENTAÇÃO DE SI E PERFORMASSE

A pesquisa de Simone Brichta (2015), proveniente da área da educação, se dá sobre práticas educativas digitais pensando as possibilidades mediadoras da arte através das imagens com jovens de educação pública. A autora realiza uma pesquisa qualitativa interpretativa e netnográfica com base em Robert V. Kozinets e tem como principais autores de base Paulo Carrano e Juarez Dayrell, para estudar a relação das juventudes com e as redes sociais; Pierre Lévy e Edgar Morin, estudando as práticas educativas digitais, e Fayga Ostrower, buscando trazer a Arte e Educação para o debate. O trabalho se dá na investigação do percurso de cinco jovens de classe popular em suas experiências estéticas praticadas com audiovisuais socializadores, observadas em redes sociais, dentro de uma oficina. Brichta se deteve, ainda, nos elementos expostos nas trajetórias imagéticas dos jovens: em *avatares*, fotografias e vídeos. Essas produções levaram a autora a entender que:

Os jovens em PEDs [práticas educativas digitais] imagéticas foram narradores de suas histórias afetivas, seus percursos teceram a amorosidade de laços coletivos, que sinalizaram experiências contemporâneas de sociabilidades da construção das subjetividades, em gestos e comportamentos em uma paisagem de sentimentos e significados nos corpos. (ibid., p.137)

Ficou claro, para a autora, que é preciso uma política de representação participativa das juventudes, como, por exemplo, por meio de temas tais como gênero, etnia e orientação sexual. Assim como a PED estética exige articular ideias, visando mobilizar temas pertinentes as juventudes em redes sociais, deste modo:

[...] quando os sujeitos mergulhavam em vivências de ações coletivas, na reorganização de sua relação com as coisas e signos, nas formas de agir e interagir em diferentes aspectos - culturais, sociais, econômicos e filosóficos de pensamento, linguagem e realidade, quando identificamos que a comunicação visual tornou-se significativa forma de corpo-linguagem, lançando-os em novos processos de aprendizagem e participação nesta experiência social e escolar, que dava origem por sua vez, a outras teias de representações, relações e significados entre a vida de estudante e as imagens no seu cotidiano. (ibid., 138)

Odailso Berté (2014) é outro pesquisador que trabalha pensando sobre a “representação de si e performasse” ao investigar as relações entre o corpo e imagem em um trabalho qualitativo com dança, que o possibilitou refletir sobre a cultura pop, performatividade e pedagogias culturais. Berté entende a representação “[...] como uma relação social construída e exercida através de manipulações de um conjunto que envolve visualidades, modos de ver, corpos e imaginação” (p. 67) e que ela “[...] implica em estar, de algum modo e em certa medida, para algo ou alguém” (p. 68). Para pensar as pedagogias culturais, ele se vale de autores como Carlos Aguirre, Henry Giroux, Joe Kincheloe e Peter McLaren. Tendo Christine Greiner para discutir os processos artísticos, o autor tenta responder à pergunta: “Como relações de afeto – prazer/ poder – entre corpo e imagem, engendradas nos contextos das pedagogias culturais, podem interpelar o ensino de artes e, particularmente, o ensino de dança?” (Berté, 2014 p.18)

Berté entende os corpos como meios (corpomídia), e chega a interessantes respostas para sua pergunta, dentre elas, a percepção de que na relação entre o corpo, a imagem e a dança nem sempre predomina a subjugação dos corpos ou a alienação dos sujeitos, já que é sempre possível a construção de sentido no ato e uso dos artefatos. Qualquer consequência que advenha da relação com esses não decorre, necessariamente, deles, “[...] mas das formas como são produzidos, veiculados, apresentados, usados, consumidos, recriados pelos corposmídia, cada um a seu modo e em seu contexto” (BERTÉ, 2014, p. 322). Outra conclusão a que o autor chega é a de que

o ensino das artes deve estar aberto a experiências estéticas e éticas que os corposmídia trazem consigo para a sala de aula, desenvolvendo-se procedimentos pedagógicos que não reconheçam o corpo como um lugar vazio e inerte.

## MÁQUINA SOCIAL

O trabalho de Marcela Spadaro (2016) é um estudo sobre os dispositivos de segurança no nosso cotidiano, a partir do conceito de panóptico de Jeremy Bentham e a leitura que Michel Foucault faz deste. O corpo, para ela, é o local em que a subjetividade é construída com base em regras do meio cultural, numa relação com espaços, lugares e contextos:

Foucault propõe que o corpo é uma máquina social, que a partir da disciplina é convertido em um corpo dócil e social e assim os estudos do corpo continuam sendo desenvolvidos. Esta pesquisa de modo específico foca-se no corpo a partir de uma perspectiva performática na prática pedagógica. (ibid., p.73)

Spadaro realiza uma experiência de observação utilizando um dispositivo automático, de gravação, eletrônico, para registrar informações a partir de gravações de vídeos realizadas em um ambiente de acesso público e, posteriormente, de entrevistas individuais com os participantes da experiência. Ela tem como objetivos: a produção de conhecimento sobre os processos de vigilância e controle nas sociedades atuais; analisar e discutir os conteúdos estéticos e pedagógicos dos sujeitos em relação às visualidades contemporâneas; e fortalecer investigações visuais que abordam o comportamento dos sujeitos em uma perspectiva relacional e colaborativa. A análise trazida pela autora, a partir dos dados coletados, foi a seguinte: a contradição entre o comportamento dos indivíduos registrados em vídeo, que demonstraram nervosismo ou desconforto em sua maioria, mas que, nas entrevistas, falaram não sentir nenhum desses sintomas e nem se sentirem observados;



a realização de atos performativos e performáticos (SCHECHNER, 2002, *apud* SPADARO, 2016) dos participantes, que transformaram suas posturas corporais no exercício diante da câmera; e o questionamento da relação entre estes dois fatos como, talvez, um resultado de uma normalização de um mundo orwelliano<sup>8</sup>, em que o corpo e a alma estariam seduzidos de tal modo, que os sentidos estariam anestesiados, e que os indivíduos perderiam a capacidade de perceber o poder de controle das tecnologias. Outra pesquisa que enquadro nesse grupo é o de Bruna Oliveira (2017). A autora tem como tema os modos de subjetivação de sujeitos que produzem e são produzidos por imagens efêmeras em diferentes superfícies da cidade, mais especificamente, as pichações. A partir de uma leitura de autores que se encaixam numa concepção pós-estrutural, ela não define uma metodologia, somente específica que caminha com as discussões sobre experiência, identidade e diferença. O conceito de corpo aparece nas leituras que a autora realiza, principalmente a partir de Foucault (2014, *apud* OLIVEIRA, 2017) e Bourriaud (2009, *apud* OLIVEIRA, 2017), visando estudar as produções de identidade sobre as ideias de Woodward (2014, *apud* OLIVEIRA, 2017) e Tomaz Tadeu (2014, *apud* OLIVEIRA, 2017). Assim, o corpo e a subjetividade são vistos como uma construção discursiva produtora de uma identidade fluida, em que somos produzidos na heterogeneidade das formas e grupos sociais, moldada pela cultura:

As nossas relações são cambiáveis, sofrem interferências ao logo do tempo, são afetadas também pelas transformações físicas do ambiente. Dessa forma, o nosso corpo reage tentando readaptar as novas informações, integrando outras identidades, produzindo outras subjetividades. Tornamos corpos fluidos, que absorvem e descartam certas ações e pensamentos. (Oliveira, 2017, p. 81)

A autora finaliza seu trabalho apontando algumas ideias que concebeu em função de suas experiências durante a pesquisa feita em sala de aula como professora, das oficinas de grafite, de conversas

8 George Orwell escreveu 1984, influente romance distópico sobre uma sociedade vigiada e totalmente controlada pelo olhar do *Grande Irmão*.

e orientações no Mestrado e com amigos e amigas da área de arte e observando o movimento do grupo casAbsurda nas redes sociais. Dentre tais ideias, destacam-se estas: a dúvida quanto à existência de uma fronteira e limite entre grafite e pichação, vistas como produções culturais visuais; a ideia de que aquilo que marca a cidade acaba por marcar os seus habitantes, levando a questões da comunicação, da experiência urbana, do proibido e do consensual; a percepção de que a subcultura invade nosso cotidiano por meio das imagens deslocadas nas superfícies urbanas e que são vistas em nosso trajeto cotidiano; e a ideia de que essas imagens constroem espaços efêmeros, pois desaparecem e aparecem, rapidamente, no espaço público.

## CONCLUSÃO

O breve panorama apresentado nos dá mostras de algumas das principais relações, encontradas por mim em minha atual pesquisa de doutorado, feitas entre cultura visual, corpo e educação nos últimos dez anos no meio acadêmico brasileiro. É importante destacar que, ao recortar o estudo do corpo e da educação dentro do campo de Cultura Visual, o conceito de imagem se tornou quase que onipresente nas discussões, levando o olhar dos pesquisadores a analisarem como as imagens educam o corpo ou a relação da educação com as imagens, principalmente as de autorrepresentação. Dentro desse escopo, foi possível perceber alguns pontos em comum entre as diferentes pesquisas, tanto na área de artes visuais, como na de educação, as duas principais linhas de pós-graduação a trabalhar com o tema que, neste texto, nos interessa. Destaco alguns desses pontos: o corpo estudado a partir da sexualidade e da performance de gênero, através da *teoria queer*, é uma forte tendência dos estudos; Foucault é um autor importante no estudo e pensamento sobre o corpo na Cultura Visual; alguns estudos expressam a pedagogia das imagens dentro da educação formal, mas a maioria deles considera as imagens como um dispositivo

pedagógico independente dessa, que, em qualquer espaço, participa da educação dos nossos corpos; os corpos, em sua maioria, são vistos como algo com a potencialidade de romper com os padrões sociais; muitas pesquisas defendem um maior espaço de expressão dos alunos nos processos pedagógicos, para que eles possam se encontrar e expor seus discursos sobre si mesmos; há poucos trabalhos que discutem, em primeiro plano, questões raciais. Outros temas poderiam ser citadas neste texto, mas acredito ter exposto os mais importantes para o escopo deste capítulo.

Termino com uma reflexão advinda da leitura de todas as diferentes pesquisas. Quando iniciei a minha revisão bibliográfica, percebi que o termo “corpo” não dizia muito sobre o que uma pesquisa iria falar, pois existem variadas formas de se referir ao corpo. Entretanto, transpassando todas as pesquisas, fica a ideia de que é do corpo e pelo corpo que dizemos. Em resumo, só com o corpo é que existimos e fazemos existir. Remeto a Giorgio Agamben (2017) meu pensamento de que estar no mundo é um usar a si mesmo “[...] constituir a si enquanto se está em relação com algo, então o uso de si coincide com o *oikeisis*, enquanto esse termo nomeia o próprio modo de viver do ser vivo” (p.76). O corpo é a morada e a relação constante, o ser é o habitar no uso de si. Logo, falar de corpo, se por um lado delimita muito pouco do que se está falando, por outro, se torna fundamental para podermos pensar em nós mesmos. Portanto, aprofundar os estudos da relação do corpo com os processos educacionais é de extrema importância:

O corpo é uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem “vibrações”, ressonâncias e cavam “caminhos”. O Sentido nele se desdobra e nele se perde como num labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos. (LINS, 2012, p.11)

## REFERÊNCIA

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. São Paulo: Boitempo, 2017. (Estado de sítio, Homo Sacer, IV, II)

AGOSTINHO, Priscila Ferreira. **“Só busquei registrar o meu peito, da minha maneira”**: narrativas poéticas e autobiográficas na formação de professoras/es de Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, p.135, 2020.

ALEXANDRE, Alda. **Percorrendo Tangerine**: discursos e territórios da memória. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p.110, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Maria Netto Machado (Org.). **A bússula do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-44

BATISTA, Daniela Conegatti. **O que podem fazer duas vulvas**: lesbianidades no Tumblr. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.159, 2015.

BERTÉ, Odailso Sinvaldo. **Corpos se (mo)vendo com imagens e afetos**: dança e pedagogias culturais. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p.338, 2014.

BRICHTA, Simone de Fátima. **Juventudes em diálogo: práticas educativas digitais e tessituras imagéticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), p.693, 2015.

BRUM, Luciana Hahn. **O Kañe (olhar) na cidade**: práticas de embelezamento corporal na infância feminina kaingang. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.130, 2011.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). v.02, Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**. Rio Grande do Sul: Editora UFSM. Edição do Kindle.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar. **“Aquele negrão me chamou de leitão!”**: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.199, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**. Rio Grande do Sul: Editora UFSM. Edição do Kindle.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; BELLO, Isabel Meler. Estudos de revisão sobre produção acadêmica em políticas educacionais (2000-2010). In: **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 21. Junho de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/66810>. Acesso: 16 nov. 2021.

JOROSKY, Narda Helena. **Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na educação infantil**: entre a linha e o desalinho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, p.188, 2016.

LINS, Daniel. Prefácio. In LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papyrus, 2013.

MAGUETA, Rita Cássia de Matos. **Salve o dia entre todos o mais belo!**: Educação religiosa e fotografias de primeira comunhão na década de 1942. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.229, 2015.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2009.v14n40/>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MESQUITA, Marcus Vinicius Azevedo de. **Corpos negros fora do armário**: Potencialidades pedagógicas dos filmes *Negrum3* e *O Arco do Tempo*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade de Brasília, Brasília, p.163, 2021.

MIRZOEFF, Nicholas. **How to See the World**: An Introduction to Images, from Self-Portraits to Selfies, Maps to Movies, and More. [s.l.] Basic Books, 2016.

OLIVEIRA, Bruna Tostes de. **Inscrições nas superfícies da cidade: educar-se e subjetivar-se através de imagens.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p.148, 2017.

PACHECO, Luís Augusto de Paula Lacerda. **Experiência estética no ensino médio:** a performance, o corpo e o conhecimento sensível. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p.105, 2019.

PAULINO, Jorge Cardoso. **Corpo marcado:** sentidos e afetos das visualidades escolares do dia nacional de zumbi dos palmares e da consciência negra. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, p.147, 2018.

RODRIGUES, Luciana Cozza. **Produção de sentido e visualidades:** possibilidades da arte no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p.115, 2018.

ROSA, Henrique Cremonez. **The Realness:** a feminilidade na construção mitológica da corporalidade *drag queen* como representação social. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p.107, 2018.

SILVA, Caroline Turchiello da. **Habitar Somático:** um corpo que abre os poros para ver(-se) a partir de sua dança/performance. (Mestrado em Arte e Cultura) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p.87, 2016.

SIROTA, Régine. Émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard. In: **Education et Sociétés:** Sociologie de l'enfance 1, Bruxelas, n.2, De Boeck, 1998.

SPADARO, Marcela Alejandra Blanco. **Ocultamento/revelação:** um estudo sobre impactos e inter-relações entre sujeitos e dispositivo tecnológico visual de vigilância em espaço pré-determinado. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p.139, 2017.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso: 16 nov. 2021.

A teal-tinted background image showing two hands reaching towards each other, one from the left and one from the right, with fingers slightly curled as if about to grasp or support each other. The lighting is soft, highlighting the contours of the hands.

# 4

Rosane Tesch

## **CORPOS FÍSICOS E VIRTUAIS, IMAGENS E EDUCAÇÃO:**

**formando docências  
interatoras**

## INTRODUÇÃO

O presente texto relata duas experiências com os cotidianos da Educação Infantil, apresentando corpos, tecnologias e audiovisualidades. Ambas as experiências fazem parte de uma pesquisa de Mestrado<sup>9</sup> feita por mim, e finalizada em 2017, que expressa o processo formativo com docências interatoras (TESCH, 2018) de uma unidade escolar de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro.

A pesquisa com docências interatoras se estendeu para o Doutorado, no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, junto ao Grupo de Pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação – CACE, coordenado pela Profa. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes. Tal pesquisa considera a dimensão que as imagens assumiram nas pesquisas, na atualidade, inclusive nas relações entre os corpos físicos e virtuais em redes digitais, o que pode contribuir para uma maior reflexividade no processo contínuo de formação e autoformação com docências.

Na primeira experiência, a professora brinca com as crianças utilizando um aplicativo para *smartphone* que mistura realidade e virtualidade e transforma as relações com o outro e as descobertas do corpo. Na segunda experiência, a noção de corpo em movimento como percepção do caos é transformada com a reflexividade docente, a partir dos registros de imagens das próprias práticas.

Segundo Hoffmann e Cassino (2020, p.4), “infância é um conceito em constante construção e, portanto, ligado ao seu tempo histórico, à cultura em que é produzida e constitui-se na relação com os diferentes

9 Defesa sob a orientação da Prof. Dra. Maria da Conceição da Silva Soares, Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença – CUNADI; com Bolsa de Estudos de Mestrado da SME/RJ.



contextos em que estão imersas.”. Não há como negar o fato de que as produções culturais afetam as experiências infantis. O que dizer, então, da experiência com crianças pequenas imersas em imagens e/ou telas, tendo em vista que a atmosfera que vem se desenhando em telas, com telas e através das telas é o que tem constituído as infâncias contemporâneas? Não só os corpos passaram a ser mediados pelas telas, mas também o próprio material didático para a educação infantil tem sido produzido e compartilhado virtualmente, mesmo com a retomada das aulas presenciais, após o período mais crítico da pandemia de Covid-19, que se iniciou no Brasil, em março de 2020.

Sendo assim, corpo, imagem e visualidade são, cada vez mais, inseparáveis na modulação da cultura visual (CAMPOS, 2013, p.66-68) e da educação, inferindo modos e práticas que atualizam as relações e interações no processo de pesquisa e formação docente. Isso acontece porque os fluxos são constantemente estendidos, intensificados na sua dispersão e codificados de uma saída para outra, tomando os corpos de energias perceptivas, experienciais e sensoriais que vão muito além do ato de ver.

## EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA

### **Corpos físicos e virtuais com as coisas acontecendo no contínuo**

Nesta experiência, as crianças do Berçário I estavam brincando livremente, na sala, quando os dados começaram a ser produzidos para a pesquisa. As turmas de Berçário da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro são compostas por crianças de 6 meses a 2 anos de idade. Sobre o tatame, alguns brinquedos musicais e livros de pano e de plástico circulavam nas mãos de alguns pequenos. No restante do espaço, as outras crianças andavam ou permaneciam paradas,

segurando algum objeto. Como já havia perguntado à professora Aurora<sup>10</sup>, regente do grupo de crianças, se poderia ir até sua sala, para observar suas ações com as audiovisualidades, (KILLP, 2009) nas interações com as crianças, ao chegar ao local, bati na porta, levemente, pedi licença para entrar e fiz um pequeno aceno para a docente, que retribuiu e sentou-se no tatame. Logo a professora foi cercada por várias crianças que não deixavam de demonstrar seus focos de interesse, os quais, naquele momento, estavam nas mãos dela.

Utilizando um filtro divertido em seu *smartphone*, que permitia adicionar efeitos em *selfies* e outras imagens produzidas com o dispositivo, Aurora colocou as crianças interessadas frente a frente com suas próprias imagens na tela. Por meio do reconhecimento facial da câmera frontal, os recursos eram liberados com movimentos indicados pelo próprio aplicativo, após serem realizadas algumas ações para ativá-los.

Tecnicamente, os pontos faciais em comum nas pessoas são mapeados, e o *software* os detecta. Sobre o reconhecimento de gestos com as mãos livres para ambientes 3D, Bernardes Junior (2010) afirma que as sequências de movimentos utilizadas em uma programação são referenciadas em conceitos de gestos e expressões advindos de áreas do conhecimento, como a psicologia e a linguística, entre outras. Por se tratar da interação humano/máquina, os gestos aqui considerados têm origem nas relações socioculturais, e posteriormente, são prescritos pelo fabricante e aprendidos por quem usa os dispositivos/aplicativos. Mas, o autor ressalta que os gestos modelados com uma combinação de elementos para reconhecimento de posturas, muitas vezes são restritos apenas por ordem econômica, já que movimentos complexos requerem mais investimentos em pesquisa e treinamento para testes. Considerado por nós para uma reflexão, poderíamos concluir que esse fato pode levar a modelos de corpos e movimentos simples, em dinâmicas de interação que excluiriam a diversidade e a pluralidade de movimentos, fatores relevantes, sobretudo na educação infantil, quando se pensa na educação dos corpos visando à disciplina escolar.

10 As docentes escolheram os nomes para figurar na pesquisa. Todos os nomes são fictícios.

Ao se verem na tela, rapidamente, as crianças colocaram seus dedinhos ávidos por deslizar sobre a superfície plana, apontando para os focinhos, orelhas, línguas, gravatas, entre outras animações que sobrepunham suas faces. Leinha, de um ano e meio, apontou para o nariz e as orelhas de cachorro que apareciam sobre sua imagem, enquanto Gui, da mesma idade, olhava e parecia tentar decifrar o que era aquilo que via um pouco à distância. Tão logo percebeu as imagens, começou a mexer nos cabelos de Leinha, tentando tirar alguma coisa que olhava, olhava novamente, e parecia não ver. Havia algo sobre a cabeça dela? Se havia, Gui não encontrava e olhava para as próprias mãos que não traziam nada que pudesse justificar aquela imagem na tela.

O mundo físico-virtual, que se misturava enquanto Gui tentava decifrar aquele enigma com “as coisas acontecendo no contínuo” (BENTES, 2013, não paginado) e em tempo real, pode ser entendido a partir do que a pesquisadora Gillian Rose (2016) tem trazido em suas práticas e reflexões na perspectiva da vida cotidiana, do virtual-digital e das imagens, não como um fim em si mesmas, mas sim, a partir das relações sociais e interações que são estabelecidas com elas. Para pensar mais especificamente a visualidade em um mundo físico-virtual, podemos partilhar as ideias de Rose (2016), assim como as de Nicholas Mirzoeff (2018), que falam das relações que se estabelecem no âmbito do ver e do ser visto e da maneira com a qual a visão é construída: como vemos, como somos capazes de ver, o que é permitido ou feito para ver, sobretudo nas relações entre pessoas. Uma visualização da existência que, atualmente, é mediada, cada vez mais, pelas telas dos dispositivos, móveis ou não. E isso afeta, diretamente, nas relações pessoais, nos modos de interação com o outro.

Figura 1 - Leinha no aplicativo



Fonte: A Autora, 2016.

Figura 2 - Gui procurando os “acessórios” virtuais em Leinha



Fonte: A Autora, 2016.

Após algum tempo de risos e diversão, algumas crianças começaram a imitar os latidos de um cachorro, os miados de um gato, procurando nas cabeças umas das outras, assim como Gui com Leinha, o que aparecia apenas nas imagens presas no aparelho que estava nas mãos de Aurora, ao mesmo tempo em que tentavam achar uma brecha, movendo os corpos, para se verem naquele espaço concorrido.

Para pensar sobre esse físico-virtual que se mistura, podemos tomar de empréstimo o “corpo eletrônico” (ROSÁRIO, 2009, p. 55), que só tem existência nos domínios do audiovisual. Corpo eletrônico é “aquele que se torna objeto dos textos audiovisuais, assumindo as mais diversas formas na televisão, no cinema, na internet, podendo ser produzido analógica, digital ou figurativamente.” (idem). Sua construção se dá a partir de normas e regras próprias das técnicas e estéticas audiovisuais, com a intenção de produzir naturalidade no que é artificial. Em sua pesquisa sobre corpos eletrônicos, Rosário trata da simulação e da encenação que cabem nas edições de vídeo, televisão, cinema, que podem ser editadas; mas estas não cabem aqui, sem algumas desconstruções, visto que nelas, há crianças interagindo com imagens de si mesmas em tempo real, e estas imagens seriam muito mais uma produção do artificial sobre o real, que encontra eco nas imagens animadas de Schneider (2012, p. 29).

No lugar de uma personagem ou uma pessoa que atua ou apresenta um programa, e cuja autoridade está no “êxito de dar ao fingimento um estatuto de realidade e naturalidade” (ROSÁRIO, 2009, p. 58), a criança é, ela própria, a autoridade buscando participação ativa, ao se ver, em tempo real, no aplicativo, com características que não são suas, mas que estão coladas nela.

A percepção de mais crianças na imagem mostra uma dimensão ainda mais diferenciada dessas mesmas crianças, cujos corpos cotidianos e os fragmentos ou partes do corpo adquirem outros significados. Os sons e as imagens experimentadas podem ser capturados para serem exibidas posteriormente, o que muda, totalmente, a lógica de interação das crianças, o que remete à hipótese do estudo dos corpos eletrônicos, ou seja, da proposta da linguagem audiovisual não é a de que “espectadores construam sentidos acabados, mas de que apenas percebam, notem, observem, façam abduções” (SCHNEIDER, 2012, p. 57).

Para uma criança pequena, o espaço da sala de aula (e da escola como um todo), assim como o espaço de casa, guardados os afetos, é “lugar do corpo, lugar de vida”, onde ela cresce e vai acumulando fragmentos de saber e de discursos que, mais tarde, serão determinantes na sua maneira de agir, de sofrer e de desejar. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2013, p. 205).

Assim, enquanto Aurora conversava e brincava com as crianças, as cenas eram registradas, em vídeo, pelo *smartphone*. Em uma pesquisa, quando nossos corpos de pesquisadores e pesquisadoras participam das cenas, enquanto observamos, interferimos na ação diretamente. Nas interações físicas e virtuais de Aurora com as crianças, havia interferências por meio da presença, principalmente quando se chegava mais perto, abaixava para ficar na altura das crianças, ou se levantava, para buscar um ângulo mais aproximado que a câmera pudesse capturar, não só as imagens delas, como também suas falas, seus corpos presentes e em movimento e as imagens reproduzidas com o filtro do aplicativo.

Sobre o *smartphone*, vemos que este é um objeto que se apresenta como um dispositivo simples e eficaz na captura das imagens cotidianas, exceto pela necessidade de utilização de microfones para captação de áudio e outros acessórios, como lentes para aumento do alcance da câmera, tripés ou bastões de *selfie*, que fazem com que o dispositivo não passe despercebido. O *smartphone*, por seu uso disseminado, facilita a captura de imagens por produzir menos constrangimento para as pessoas que estão sendo filmadas. Como as crianças não possuem uma reflexividade sobre seus usos, apenas estabelecem relações, os dispositivos se tornam brinquedos que influem na mobilidade corporal e na relação consigo mesmas e de si com as outras crianças.

O registro videográfico dos usos do aplicativo, nas interações com as crianças em sala de aula, foi exibido para Aurora alguns meses depois. Logo que surgiu a imagem de Gui procurando, na cabeça de Leinha, o que ele via apenas por meio do dispositivo, Aurora sorriu

e comentou a cena: “Ele procurando alguma coisa no cabelo dela.” Outra professora, Lara, que estava próxima no momento da conversa e exibição do vídeo, também comentou: “Ele está buscando o concreto”. “E ainda olhou a mão”, completou Aurora, que continuou refletindo acerca da imagem em movimento:

Eu fiz com o meu sobrinho ontem e ele ficou olhando, assim, e olhava, quando eu botei em mim, ele encostou e foi buscar em mim. Eu não tinha visto o Gui procurando nela (Leinha). [...] eles já estão imersos. Eles adoram o celular, até hoje lá na sala tem um de brinquedo, velho, a Júlia falou ‘Tia, tira uma foto.’ Eu falei: Sua? Ela: ‘Não, *selfie*’, e eu fiquei ali, tirando *selfies* e eles, fazendo poses para a *selfie*. [...] eles lidam muito com o celular, tem isso muito próximo. Ele, em si, é uma ferramenta de fantasia, eles estão se fantasiando, estão se vestindo, estão colocando óculos, estão se vestindo de cachorrinho, é o lúdico que independe da ferramenta; para as crianças, o *smartphone* pode surgir de uma caixinha de suco, de um pente ou de um bloco de encaixe, o que a fantasia com o uso do aplicativo traz de novidade é o jogo físico-virtual. Eles amam se ver, tirar uma foto deles e não mostrar, não valeu.

A fala de Aurora fez a professora Lara lembrar-se do seu grupamento, com crianças do Maternal I, com idade entre 2 e 3 anos:

Eles estavam dançando [...] se divertindo, e aí o Miguel e o Jua-rez viravam a Lívia, pra lá, pra cá, e a Renata começou a filmar. Depois, nós nos sentamos e começamos a mostrar, na mesma hora em que paramos. Então, os outros que não se viam: ‘mas por que eu não estou aqui?’ Porque você não estava dançando nesse momento. ‘Ah, mas eu também quero estar aqui, filma agora que eu quero aparecer’.

Soares (2016) fala sobre como as subjetividades encontram-se, cada vez mais, investidas nos processos do ver e do ser visto. E é nesse processo em que as crianças dizem como querem ser vistas, que formas múltiplas do pensar-fazer docentes podem ser articuladas, produzindo outras possibilidades de se constituir e de interagir com outras crianças e com as docências. Pedindo licença, seja para entrar física ou virtualmente, nas salas em plena atividade, seja para interromper

um momento de pausa, podemos encontrar modos singulares de praticar audiovisualidades plurais com o corpo na educação.

Aurora, como coautora que participou das experiências com as crianças, utilizando um aplicativo para “fantasiar” com elas em tempo real, e Lara, que utilizou o recurso da gravação em vídeo para observar, posteriormente, as apropriações feitas pelas crianças enquanto dançavam, são docentes que produziram novos olhares sobre si e sobre o outro, em um processo de formação e autoformação contínuo.

Como pesquisadoras docentes pensamos na importância da escuta sensível e da abertura para novos olhares e diálogos que nos transformam em investigadoras de nossas próprias práticas, de nossas ações dentro e fora da escola, de nossa capacidade de reelaboração dessas práticas e de sua dimensão social e cultural que possibilita estudar, de forma mais aprofundada, as práticas humanas em sua complexidade. Diante das imagens de nossos corpos, não chegamos a uma verdade sobre nós, mas estamos produzindo um devir imagético que potencializa todo nosso fazer-pensar docente.

### SAMBA LELÊ: CORPOS EM MOVIMENTO

Em uma conversa de pesquisa, a professora Carolina, docente de artes e de educação infantil, disse que, apesar de não fazer parte de uma dinâmica com a qual ela concordasse, às vezes, usava vídeos para “parar as crianças”, por não ter a estrutura de outras profissionais ou por mediações do espaço físico. Assim, quando Janete, professora de Educação Infantil que atuava com Carolina, dispensou a exibição de vídeos e iniciou um círculo de música e dança com as crianças, a movimentação de Nadine, de 2 anos e meio, em sentido oposto ao grupo, chamou a atenção.



As atividades de “rodinha”, prática constante na Educação Infantil, como uma brincadeira ritual que difere do hábito da refeição, por exemplo, são atuações dentre outras, as que mais evidenciam o caráter “mimético” (WULF, 2013, p. 119) da relação entre docentes e crianças nos cotidianos da educação. As músicas, mesmo para as crianças que ainda não falam ou que estão se descobrindo como falantes, formam um extenso repertório para os modos de expressão corporal que só podem ser compreendidos por meio da imitação, em que os gestos são processados, fisicamente, por meio da *mímesis* de sua encenação. Segundo Wulf, ao tentar ajustar-nos aos gestos de outras pessoas, experimentamos sua corporalidade e seu mundo emocional, atualizando nossas práticas e produzindo diferenças. Após algum tempo, foi percebido que Nadine não deixava de realizar os movimentos pedidos pelas letras das músicas, como fazia em “Samba Lelê”, mesmo estando distante da roda cuja marca estava fixada no chão, em formato de uma grande esfera contornada por desenhos de corações, para que as crianças a visualizassem, independentemente de seu uso. Mas, como o objetivo era a produção de dados para a pesquisa, a gravação da atividade focava o grande grupo, que cantava e dançava no centro do círculo desenhado ao chão, enquanto Nadine, que se esmerava para imitar os gestos de Janete, não permanecia no meio do grupo.

O envolvimento com a cena que se desdobrava produziu um esquecimento sobre o registro videográfico e o enquadramento que havia sido feito no início da gravação. Assim, ao término da roda de música e dança, apesar do enfoque, a imagem que se fixara na memória era a de Nadine, cantando e dançando entusiasmada, jogando-se sobre o tatame para (re)produzir os versos das músicas, e olhando em direção ao grupo, como se quisesse confirmar se as outras crianças faziam a mesma coisa.

Figura 3 - A “rodinha dispersa” de Nadine



Fonte: A Autora, 2016.

Ao pausar o vídeo, já no final da gravação, Nadine não havia sido filmada. Era apenas a memória de um corpo em movimento cuja presença física havia se dissipado, e que a virtual deixou de visibilizar, pois, ao reproduzir o vídeo, a imagem de Nadine não estava lá. O vídeo foi visto e revisto várias vezes, durante a pesquisa. Em um dia de centro de estudos docentes, enquanto o restante do grupo de professoras conversava e aguardava o início do encontro, o vídeo de pesquisa que remetia à imagem de Nadine foi compartilhado com Janete. Ela havia se integrado ao grupo recentemente, e aquela era uma das primeiras oportunidades que surgia, para que ela se visse interagindo com as crianças. O vídeo foi compartilhado pelo WhatsApp, e uma de suas primeiras impressões foi perceber como o grande grupo estava próximo a ela, tentando cantar junto, interagindo, imitando seus gestos, quase todo o tempo em que o vídeo foi gravado. Para Janete, o que havia de lembrança daquele momento era “um grupo de crianças dispersas, que ora cantavam, ora saíam da roda.”. Então, houve um comentário sobre Nadine, que ela não aparecia nas imagens, mas que estava participando da rodinha todo o tempo, cantando, rodando, sorrindo, jogando-se no chão, à distância, e tal comentário foi compartilhado com Janete. Era a imagem de Nadine, que não estava no vídeo,

mas que estava nas impressões de Janete e que a faziam lembrar-se de uma rodinha “dispersa”. Apesar de o vídeo ter sido visto e revisito, as lembranças que restavam precisavam ser reconectadas com a escrita, pois já havia passado algum tempo, desde o registro da atividade. Surgiu, então, com a imagem gravada, mais um elemento que produzira a “dispersão” de que tanto falava Janete.

**Figura 4 - A “rodinha dispersa” de Mateus**



Fonte: A Autora, 2016.

Na segunda metade do vídeo, Mateus sai do círculo, em direção à mesa em que estava o *smartphone*, ressurgiu na tela, com um pedaço de papel higiênico na mão, fazendo lembrar um lenço, e vai girando, girando, girando, até chegar próximo ao grupo, que cantava e dançava a música de roda Samba Lelê: “Samba, samba, samba ô lelê/samba, samba, samba, ô lalá/samba, samba, samba ô lelê/pisa na barra da saia/Ó Morena bonita!

Como é que se namora? Põe um lencinho no bolso/Deixa a pontinha pra fora! “.

Em uma comunicação realizada no VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, que aconteceu na UERJ, em outubro de 2016, cujo título era “Literatura no segundo ano do ensino fundamental, em

uma escola pública carioca: aprendizagens com as crianças”, Tiago Ribeiro e Elenilde Viegas contaram que em um momento da pesquisa, as crianças foram convidadas para uma conversa, durante a qual foi perguntado: “Que coisa vocês mais gostam de fazer na escola?” Em meio a uma série de respostas provocativas, segundo Tiago, surge uma, entusiasmada, a de Rafael, que estava no segundo ano, pela segunda vez: “O que eu mais gosto é da roda de histórias”. A resposta trouxe espanto. As impressões causadas por Rafael, durante os momentos da roda de leitura observada, eram as de uma criança aparentemente desinteressada, que se deslocava pela sala, sem nunca se sentar, para participar da atividade com as outras crianças. Contudo, “o modo singular de cada um participar não é necessariamente estar corporalmente numa roda”, essa foi a nova impressão capturada por Tiago, a partir da fala de Rafael. “E ele dizia de quais histórias ele mais gostava, e dizia isso com um sentimento e uma potência que não foram percebidos por quem observava”.

Então, era preciso, pois, voltar às impressões da professora Janete, pois um dado novo havia surgido nas imagens das crianças. Em princípio, Janete procurou a imagem de Nadine dançando, mas, após lembrar-se da conversa anterior, falou um pouco mais sobre as impressões que aquele dia havia deixado. “Tem coisas que você não consegue ver enquanto participa da experiência. Percebo como, naquela época, eles precisavam ficar em pé, ainda precisam, alguns mais que outros. [...] Eu sentia vontade de criar uma rotina, sair do caos”, disse pensativa, ao responder à pergunta: Há alguma coisa que você percebeu agora e que não havia visto antes? “Uma criança sai e volta para a roda, com um objeto na mão. É o Mateus, em uma interação diferente das outras crianças”, respondeu Janete, e continuou:

Eu estava pensando, quando criança, eu fui expulsa do maternal porque durante uma história eu resolvi subir na mesa e começar a dançar, e a professora achava que eu estava agredindo a ela, tirando a atenção das crianças pra mim, vamos dizer assim. [...] sabe-se lá o que eu estava pensando, eu estava participando de uma outra forma.

A experiência remeteu Janete à sua própria experiência na infância.

Sim. São crianças. Na verdade, eles estavam fazendo a roda do jeito deles. Eu lembro que fiz essa roda para buscar uma integração, para não ficar todo mundo jogado por si só. O Mateus traz a música: bota o lencinho no bolso com as pontinhas de fora. Está na música.

Ao assistir ao vídeo, foi possível, mais uma vez, perceber a potência da “rodinha de Nadine” e da “rodinha de Mateus”, cujos corpos em movimento ocupavam espaços-tempos outros naquela sala de aula. Como nos diz Gatto (2020, não paginado), “a partir das experiências das nossas infâncias, da potencialidade da infância que há em mim, busco refletir sobre as infâncias atuais, suas práticas, culturas e narrativas visuais.”.

## DOCÊNCIAS INTERATORAS EM FORMAÇÃO: CONSIDERAÇÕES

Mais do que nos referirmos aos professores e professoras como profissionais da educação, quando falamos em docências interatoras, objetivamos visibilizar práticas, ações e interações, sem classificação de gênero ou quaisquer relações de poder primárias que invisibilizem os usos e/ou operações docentes que materializarão essas práticas, nas quais “o diverso e o plural coexistem e, assim, [podem ser] contraditórios, complexos e, também, instigantes.” (BRUNO E PESCE, 2015, p.589). As docências interatoras, desconstruindo, ou não, conceitos hegemônicos, estão mergulhadas na cultura digital, ao se apropriarem dos corpos, das tecnologias e das audiovisualidades, cada qual a seu modo, curiosidade e conhecimento.

Dessa forma, quando falamos em formação docente, não podemos deixar de mencionar a intencionalidade presente nas práticas com a educação, seja qual for o segmento. A intencionalidade no uso

das imagens e o embaçamento das fronteiras físicas e virtuais que vêm se constituindo com as redes cotidianas digitais visibilizam novas atitudes do conhecimento, tais como a quebra das distâncias, as abordagens que supervalorizam as imagens nas telas, o imediatismo, o ritmo acelerado, as emoções e o sentimentalismo, tudo o que se distancia do modo como a escola foi concebida, conforme Dussel (2009, p.183) explicita: observação à distância, a palavra antes da expressão corporal, a crítica, a reflexão, a moderação, as divisões de gênero etc. Pensar na cultura digital e na educação, em suas audiovisualidades e corporalidades, torna-se, então, um pensar-praticar o espaço-tempo, o físico-virtual, ou o *online/offline*, considerados, também, como campos estético, ético, político e pedagógico contemporâneos.

A ênfase afetiva na corporificação, como acontece nas experiências de pesquisa com as docências interatoras compartilhadas no texto, aborda a visão, mediada pelas telas ou não, como um processo corporal e cultural. Desse modo, nossos corpos são entendidos como processadores de informações sensório-motoras altamente sensíveis em relação constante e energética com outros processadores de informações humanos e não humanos, como diz Rose (2016). Assim, como estamos falando de uma abordagem não representacional, o interesse está na articulação da experiência perceptual, corporal e sensorial criada nos encontros com materiais específicos, afastando-nos de uma compreensão simbólica e levando-nos em direção a uma existência física compartilhada.

Quando se iniciaram, as pesquisas com as docências interatoras eram desenvolvidas a partir das relações físicas e/ou presenciais com os cotidianos da escola pesquisada. Ao longo do processo, as mediações digitais e a distância se tornaram obrigatórias com o advento da pandemia. A retomada da corporalidade presencial-virtual em um contínuo ir e vir de formação e pesquisa, próprio da hipertextualidade digital, joga luz sobre os novos paradigmas da ciência e da pesquisa contemporâneas.

As experiências compartilhadas visibilizam parte do processo de pesquisa e denotam a complexidade do pensamento e do fazer, que vem se desdobrando em inúmeras paisagens e ressaltando a importância das interações e das trocas que se tornam possíveis.

Considerando que as crianças se comunicam intensamente, utilizando seus corpos em gestos e expressões faciais e corporais, os filtros escolhidos para brincar, tanto pelas crianças, quanto pelas docências, dão pistas de como elas gostariam de ser vistas. Mesmo que em forma de brincadeira, a escolha dos filtros é guiada pela percepção que cada participante tem de si e pelo modo com que deseja produzir sua visualidade, enquanto brinca.

As brincadeiras horizontalizam pessoas adultas e crianças, que interagem sem a preocupação de aquelas estarem sendo consideradas infantis, descentrando a concepção de cultura baseada na tradição, na qual os códigos complexos dos livros separavam pessoas adultas e crianças, conforme citam Hoffmann e Cassino (2020, p.7).

A partir das referidas experiências, inferimos que as telas imersas nos cotidianos, inicialmente as da televisão, e, na atualidade, as telas dos dispositivos móveis, expandem ainda mais essa interação, constituindo-se como campos de produção e atuação infantil (idem) e como campos contínuos de (trans)formação docente.

## REFERÊNCIAS

BENTES, Ivana. A vida das imagens. *TCAV UNISINOS: Audiovisualidades e tecnocultura. Comunicação, memória e design*, Porto Alegre, 2013. Entrevista concedida ao Blog do TCAv durante a **XI Semana da Imagem na Comunicação**. Postado em 13/05/2013 por Sonia Montañó. Disponível em: <<http://tecnoculturaaudiovisual.com.br/?p=13035>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BERNARDES JUNIOR, João Luiz. **Modelo abrangente e reconhecimento de gestos com as mãos livres para ambientes 3D**. Ed. revisada. 2010. 170 f. Tese (Doutorado em Engenharia) – Departamento de Engenharia de Computação e Sistemas Digitais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila. **Docências na/com a contemporaneidade: experiências (trans)formadoras em meio à cultura digital e em rede.** Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 33, n. 2, p. 589 - 611, maio/ago. 2015.

CAMPOS, Ricardo. **Introdução à cultura visual. Abordagens e metodologias em ciências sociais.** Mundos Sociais, Lisboa, 2013.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar e cozinhar.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Nómadas. **Universidad Central**, Colombia. No. 30, abril, 2009, p.180-193.

HOFFMANN, Adriana; CASSINO, Helenice. Infância, cultura visual e educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, jul. 2020, p. 01-19.

GATTO, Erica Rivas. Infâncias, narrativas e visualidades: o que narram as crianças no Instagram e Whatsapp. **Revista de Educación**. Año XIII N°25.2|2022, p.271-275. Disponível em: infâncias, narrativas e visualidades: o que narram as crianças no instagram e whatsapp? Rivas Gatto Revista de Educação (mdp.edu.ar). Acesso em 11 jan. 2023.

HOFFMANN FERNANDES, Adriana. **A visualidade da cultura contemporânea e a educação: estudos sobre os modos de viver e produzir a imagem.** Projeto de pesquisa UNIRIO, Edital Jovem Cientista do Nosso Estado, 2017.

KILLP, Suzana. Manifesto Audiovisualidades. **Grupo de Pesquisa Audiovisualidades/GPAV. UNISINOS**, 06/11/2009. Disponível em: <https://gpaudiovisualidades.wordpress.com> . Acesso em: 11 jan. 2023.

MIRZOEFF, Nicholas. **A 'teoria' não são só palavras numa página, mas também coisas que se fazem.** Entrevista a Inês Bezerra Barreiros. 11 jun 2018. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/cara-a-cara/a-teoria-nao-sao-so-palavras-numa-pagina-mas-tambem-coisas-que-se-fazem-entrevista-com-n> Acessado em 05 jan 2023.

RIBEIRO, Tiago; VIEGAS, Elenilde. **Literatura no segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública carioca: aprendizagens com as crianças.** VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação Rio de Janeiro, 03 a 07 de outubro de 2016. Disponível em: TR164.pdf (filoeeduc.org) Acesso em: 10 jan 2023.

ROSÁRIO, Nísia Martins do. Corpos eletrônicos em discursos de audiovisualidades. In: SILVA, Alexandre Rocha da; ROSSINI, Miriam de Souza (Org.). **Do audiovisual às audiovisualidades: convergência e dispersão nas mídias.** Porto Alegre: Asterisco Ed., 2009, p. 45-65.



ROSE, Gillian. **Visual methodologies: an introduction to resourcing with visual materials**. 4 Ed. London: Sage, 2016. (Digital book).

SCHNEIDER, Carla. Imagens animadas na contemporaneidade. In: MONTAÑO, Sônia; FISCHER, Gustavo; KILLP, Suzana (Org.). **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 29-40.

SOARES, Maria da Conceição Silva. **O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas**. Visualidades, Goiânia, v. 14 n. 1, p. 80-103, jan-jun, 2016.

WULF, Christoph. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. Tradução de Vinícius Spricigo. São Paulo: Hedra, 2013.

TESCH, Rosane. **Audiovisualidades e Autoformação Docente**. Rio de Janeiro: R. Tesch. 2018.

The background of the entire image is a dark, muted red. In the center, two hands are shown in a gesture of reaching towards each other. The hand on the left is lighter-skinned and is open, palm facing up. The hand on the right is darker-skinned and is also open, palm facing up, with its fingers slightly curled. The lighting is soft, highlighting the contours of the hands. Overlaid on the right side of the image is the text '2ª' in a large, white, sans-serif font, and 'Parte' in a smaller, white, sans-serif font below it.

2ª

Parte

**EDUCAÇÃO FÍSICA  
E CULTURA ESCOLAR**



# 5

Tarcísio Mauro Vago

## EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA ESCOLAR:

notas de reflexão<sup>11</sup>

11 VAGO, Tarcísio Mauro. Educação física e a cultura escolar: notas de reflexão. UFMG: ENDIPE, 2010. Reeditado para 2ª edição.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA: IDENTIDADE COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO

Como disciplina escolar, a Educação Física pertence ao domínio da Educação: encontra-se aí sua identidade como prática da escola, organizada por professores da escola para contribuir na formação de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos. Estando na escola, e pertencendo à escola, há que pensar em expectativas que se possa ter com o ensino de Educação Física: 'a que será que se destina'? Pesquisas sobre suas histórias em mais de 150 anos nas escolas brasileiras tem oferecido respostas várias a esta pergunta, já bastante conhecidas, e por isso não vou explorar esse caminho aqui. Mas, arriscarei pensar a presença da Educação Física na escola, na contemporaneidade.

## EDUCAÇÃO FÍSICA: FAZER NA ESCOLA O QUE É PRÓPRIO DA ESCOLA

Para pensar a Educação Física na escola exige-se pensar este lugar em que ela se realiza: o que é próprio à escola? O que lhe caracteriza como instituição inventada na modernidade? Se pensarmos a escola como uma instituição moderna da qual espera-se uma intervenção deliberada, intencional, planejada na “educação” da infância e da juventude, podemos vislumbrar então para a Educação Física a responsabilidade de participar, com o que lhe é próprio, dessa “educação” que envolve toda a escola.

Aparentemente simples, há aí várias questões que se desdobram, tornando complexa a empreitada. Como? Em que sentidos? Com que recortes? Com que práticas? Enfim, com que propósitos pensar a “educação” que a “Educação Física” deve realizar na escola?

Perguntas necessárias, que tem provocado polêmicas nos contornos de um campo de disputas. Considero fundamental pensar a Educação Física por dentro da escola, ou seja, levando-se em consideração o seu pertencimento à escola, da qual é prática integrante: seu ensino é ao mesmo tempo produzido na escola e também produtor da escola. De outro modo: penso em uma Educação Física orientada tendo como referências as especificidades e responsabilidades sociais da escola e, especialmente, as características de seus protagonistas (professores/as e estudantes). Fazer o que é próprio da escola é o que identifica e baliza a presença da Educação Física em seu programa de ensino. Assim, a expectativa social depositada sobre a escola de educação da infância e da juventude também encontra na Educação Física um lugar de realização.

## ESCOLA COMO LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIMENTAR E (RE) INVENTAR PRÁTICAS DA CULTURA

Posiciono-me entre os que pensam a escola como lugar de circulação, de crítica, de (re)interpretação e de (re)produção de culturas. Nem poderia ser diferente, pois que a escola é envolvida diariamente por seres humanos de diferentes experiências de cultura: cultura infantil, cultura juvenil, cultura adulta, incorporada pela condição de classe, pelo pertencimento étnico, pelo gênero, pela escolha de sua sexualidade – marcas de histórias de vida. Na escola, crianças, adolescentes, jovens e adultos também encontram (ou inventam) maneiras de produzir seus modos de ser e de estar, de partilhar sentimentos, experiências. Os tempos e os espaços da escola são por eles apropriados para também aí exercerem sua condição de seres de cultura, ao relacionarem-se entre si, ao apreender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio

que a todos pertence. Ao mesmo tempo, a escola tem como sua a responsabilidade de realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido: trata-se de um lugar de circulação, de acesso, de mediação e de fruição dos conhecimentos produzidos pelos humanos. Conhecimentos que vem das diversas ciências, das artes, e, também, o conhecimento produzido pelos humanos na experiência de seus corpos.

A escola estabelece relações com outros lugares em que os humanos produzem suas culturas – nas ruas, nas praças, nos pertencimentos religiosos, na política, nas tantas manifestações artísticas, por exemplo. Nem poderia ser de outro modo, se compreendemos a escola como uma instituição envolvida nas práticas sociais. É preciso, no entanto, problematizar estas relações. Elas podem ser de adesão e/ou de recusa, mas nunca de indiferença. André Petitat (1994), ajuda a entender que a escola produz a sociedade na mesma medida e intensidade com que é por ela produzida. As relações entre as práticas escolares e as outras práticas sociais assume um caráter que não é nem o de reprodução pura e simples nem tampouco o de oposição: trata-se de uma relação de tensão *permanente* entre elas.<sup>12</sup> Pensar a escola como lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura. Uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de se organizar e de se relacionar com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos. As experiências culturais que nos constituem como humanos também têm lugar na escola, no protagonismo de seus professores e estudantes. Um lugar de direito à cultura. Ainda que reconhecendo semelhanças tantas entre as escolas, e mesmo tendo em vista os constrangimentos e as normas a que são submetidas (como as prescrições legais de programas de ensino), compartilho o entendimento de que em cada escola há também singularidades, peculiaridades, especificidades, movimentos e ritmos próprios, produzidos por seus protagonistas. A escola é lugar também do imponderável, de impermanências; de acolhimento

12 Sobre essa “tensão permanente” entre a escola e outras culturas, já tive a oportunidade de escrever em outro texto (Vago, 1996)

mas também de segregação; de sociabilidade, mas também de conflitos. A escola que nasce na modernidade, ainda que não gozando de centralidade nas políticas públicas (que ultrapasse a formalidade dos discursos), é instituição social imprescindível para a expansão do esclarecimento e da emancipação humanas. Este é um modo de dizer da dimensão política da escola – especialmente da escola pública, que acolhe nove de cada dez estudantes do Brasil. A educação pública de qualidade é condição indispensável para a construção e a realização de um País democrático e socialmente justo. Partilho do entendimento de que não há possibilidade de pensar alternativas para os graves problemas sociais sem a participação da escola pública. Fazer a crítica das condições a que ela foi abandonada é fundamental, não para desqualificá-la senão para insistir na defesa vigorosa de sua necessidade para a cidadania e a participação na vida pública. Abrir mão da escola pública de qualidade para todos só faz perpetuar as desigualdades imensas que existem no país. No entanto, não podemos depositar na educação escolar esperanças que ela não pode realizar. É preciso, assim, não cair na armadilha da mistificação da educação, como se a escola pudesse tudo, o que leva a encobrir as causas dos problemas sociais enfrentados no Brasil. É com essa compreensão sobre a escola que quero discutir o ensino de Educação Física.

## EDUCAÇÃO FÍSICA COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA

Pensar a organização do ensino de Educação Física na escola no plano da “cultura” é para mim o grande avanço conseguido pela área na contemporaneidade. O conjunto de questões que esse pensamento envolve e traz ao debate desestabilizou certezas e discursos há muito arraigados, deslocou referências históricas e fez expandir a compreensão

sobre as possibilidades da presença da Educação Física na escola.<sup>13</sup> Ainda que tateante, parece estar em afirmação um crescente 'primado da cultura na Educação Física', se assim posso identificá-lo precariamente.<sup>14</sup> Um movimento que 'prima' pela 'cultura', que dá 'primazia à cultura' como referência para o ensino de Educação Física na escola, orientando a produção de práticas significativas para os protagonistas envolvidos. Assim, um dos desdobramentos é o de pensar as práticas corporais de ginástica, de jogos, de esportes, de danças, de capoeira, de brincadeiras, dentre outras, como criações humanas marcadas pelas circunstâncias culturais em distintas temporalidades históricas. Significa abandonar o vínculo entre Educação Física e saúde, pensamento que está visceralmente presente na história da Educação Física desde seus começos? Significa esquecer a ginástica, a prática que primeiro constitui sua identidade no século XIX? Significa afastar-se do esporte, a prática que foi inserida em seu programa e acabou por se tornar hegemônica, quase exclusiva, ao longo do século XX? Penso que não. Não se trata de pretender apagar as marcas de uma história como a da Educação Física, nem de rasgar as obras que a edificaram e a constituíram. Cuidadosamente, no entanto, é possível pensar com essa mesma história, e com sua ajuda colocar em causa os usos da 'saúde', da 'ginástica', do 'esporte', de como suas práticas vieram sendo prescritas em leis, em programas de ensino, na formação de professores e, mais importante ainda, a maneira como entraram na escola e foram organizadas por professores e realizadas por alunos em diferentes momentos.<sup>15</sup> Penso que muitos ensinamentos podemos extrair daí, para inspirar nossos trabalhos na e para a Educação Física na escola. Extrair ensinamentos de tanta beleza que já conseguimos criar com essas práticas,

13 Não será possível aqui fazer um inventário de autores e obras que vem contribuindo para a emergência deste 'primado da cultura na Educação Física'. A bibliografia citada ao final apresenta autores que comungam deste pensamento, cada um ao seu modo singular, não necessariamente convergente ou dispare.

14 Apenas para fazer contraste com outros dois primados presentes na história do ensino da Educação Física: o primado da ortopedia e da correção dos corpos (que tinha na ginástica a prática predominante) e o primado da eficiência (com a forte escolarização dos jogos e do esporte).

15



para então expandir o que é nossa potência de ser, de existir, de viver – nossa grandeza humana, sensível, precária e vulnerável. Mas também extrair lições, ainda que dolorosas, dos tantos usos perversos que nós fizemos delas, colocando-as contra nós mesmos. A história está aberta à permanente (re)construção de nossas experiências, então temos boas chances de (re)inventar maneiras de fazer a Educação Física na escola, sempre ‘com a saúde’, ‘com a ginástica’, ‘com o esporte’, e também ‘com’ a dança, os jogos, as brincadeiras, a capoeira, e tantas outras práticas que são obras da criação humana. Elas estão abertas à nossa inventividade. Pode-se concordar, pode-se discordar, o que é sempre muito interessante para o debate público de ideias, mas não é possível ficar indiferente às consequências deste pensamento que procura posicionar a Educação Física no plano da “cultura”. Pensar a Educação Física neste plano exige considerar saúde, ginástica, esporte e todas as outras práticas que interessam ao seu ensino como criações humanas, inacabadas, imperfeitas e por isso mesmo carregadas de potência para novas e ousadas criações. São por isso mesmo merecedoras de nossos cuidados e atenção. Nesse mesmo esforço de compreensão, considerar também que professores de Educação Física, quando ensinam, estão intervindo sobre a ‘cultura’ de seus alunos, constrangendo-a ou alargando-a (estão ‘cultivando’ seus alunos). Que os(as) estudantes, como crianças, adolescentes, jovens, adultos, estão imersos em práticas culturais que também ajudam a produzir, como protagonistas que são, não como meros repetidores. Que a escola, porque acolhe humanos, porque age sobre eles, porque os envolve em exercícios de pensamento e de elaboração do conhecimento, é um lugar de cultura – e um dos que podem ser mais significativos na formação das pessoas de todas as idades (mesmo que o contrário também seja possível, e a escola se torna lugar que pode deformar também...).

Há que evitar o sério risco de cair na armadilha de um “culturalismo” estéril, que apaga as marcas das escolhas singulares, do livre arbítrio, das práticas inventivas de cada dia, das ações miúdas nas brechas das normas e dos constrangimentos que se impõem

à criatividade e aos humanos desejos, sem nunca os anular. Risco que exige a crítica permanente da própria “cultura”. Começando por compreendê-la no plural<sup>16</sup>, pois são infinitas as manifestações e práticas culturais inventadas pelos humanos, com suas contradições, contrastes, ambiguidades, polêmicas, riquezas e misérias, atentos aos muitos interesses e usos políticos e econômicos que aí estão envolvidos.<sup>17</sup> Ora, arriscar-se e lançar-se em uma compreensão de Educação Física no território das “culturas” dispostas e em disputas nas práticas sociais traz mesmo muitos desdobramentos: quem somos e o que somos nós, humanos? Como dispomos de nossos corpos e que obras temos inventado com ele que possam interessar à Educação Física? E o que vem sendo a Educação Física, na escola? E que lugar é esse, a escola? O que nela se tem ensinado como conhecimento próprio da Educação Física? Com que propósitos? Sobre a infância, a adolescência, os jovens, os adultos, qual a nossa compreensão? Essas e outras que daí se desdobram são perguntas instigantes em torno das quais temos tido bons debates, muita produção de conhecimento para orientar o ensino de Educação Física e, especialmente, muitos trabalhos interessantes realizados por professores na escola.<sup>18</sup> Não é por falta de sustentação teórica, não é por não ter ou não saber o que fazer, não é porque não se tem bons argumentos que a Educação Física experimenta sérios problemas nas escolas brasileiras. Os dramas da Educação Física na escola são os dramas da educação pública brasileira (dentre eles, o desprezo pela escola pública que tem produzido tanto o declínio da profissão docente como o desrespeito ao direito dos(as)

16 Cf. Certeau (1995).

17 Cf. Chauí, 1994: “Não falamos em Cultura, no singular, mas em **culturas**, no plural, pois a lei, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social. Uma mesma sociedade, por ser temporal e histórica, passa por transformações culturais amplas.” “O mundo resultante da ação humana e um mundo que não mais podemos chamar de natural, pois se encontra cada vez mais humanizado, ou seja, transformado pelo homem.”

18 Teses e dissertações sobre a Educação Física na escola defendidas em programas de pós-graduação (em Educação Física, em Educação, em Sociologia, em História, em Antropologia, por exemplo) e relatos de experiência de professores de Educação Física apresentados no Grupo de Trabalho Temático do CBCE dedicado a Escola são indicações importante do quanto se tem produzido a respeito.

estudantes a uma educação orientada para uma cidadania emancipada). Pondo em relevo as possibilidades e os limites que envolvem toda prática educativa, pode-se vislumbrar uma ação docente em Educação Física na escola que não se deixe capturar por ingenuidades, ilusionismos e falsas esperanças, para então fazer aquilo que é sua responsabilidade e está ao seu alcance: realizar e expandir o humano direito de todos os estudantes de conhecer, praticar, reinventar, fruir e usufruir de uma diversa (e por isso mesmo rica) cultura de ginástica, de esportes, de jogos, de brincadeiras, de danças, de capoeira... São práticas criadas por humanos, que a eles pertencem, justamente o que permite que possam ser recriadas por eles.

A Educação Física em que acredito e aposto é essa que se põe ao lado dos estudantes como parceira e aliada na expansão de seus direitos à essas práticas culturais. Ainda mais quando sabemos que de cada 100 alunos da educação básica 93 estão em escolas públicas. Daí a imensa responsabilidade política de que somos investidos, na condição de professores de Educação Física: se queremos que essas práticas estejam presentes na formação destes alunos, a defesa da educação pública se impõe como princípio. A escola é para eles condição de possibilidade de se ter uma experiência com essas práticas culturais – talvez única condição para muitos deles. Uma experiência que se deseja acolhedora de todos, amorosa com todos, para alegrar e enriquecer a experiência da vida – que as tristezas já são excessivas.

## EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CULTIVAR E EXPANDIR O HUMANO DIREITO AO CORPO

Os corpos humanos guardam e expressam histórias de cada um, histórias partilhadas, histórias de humanidade, histórias da humanidade. O corpo não é, assim, algo que possuímos “naturalmente”. Nem é somente uma construção pessoal, mas também sociocultural:

ele é suporte e expressão de uma dada cultura. Há sérias questões postas para toda a escola, particularmente para a Educação Física, quando se trata de pensar o corpo humano dos estudantes – e também o corpo dos(as) professores(as). As maneiras de tratar o corpo dizem muito do projeto pedagógico de uma escola. Maneiras que se tornam visíveis nas formas de organização dos espaços (a arquitetura, as salas e os pátios, por exemplo), dos tempos e das práticas diversas planejadas para os estudantes. Há que se indagar sobre estas maneiras: em que medida são respeitosas?

A infância e a juventude, especialmente aquelas marcadas pelos constrangimentos econômicos, vem sendo expostas a contrastes variados nas práticas sociais, que aparecem também no interior das escolas. Preconceitos étnicos. Hierarquia de gênero. Exclusões. Segregação. Estudantes submetidos a experiências dolorosas, e seus corpos marcados por elas. São questões para toda a escola, e a Educação Física não pode esquivar-se de cuidar de problemas como esses em seu programa. É então que a Educação Física pode assumir como um de seus desafios colocar na agenda da escola questões como essas. Partindo de seus tempos, desestabilizar a escola e fazê-la pensar o corpo – pensar maneiras de acolher todos os corpos.

Também a maneira como um Professor de Educação Física compreende o corpo humano (o seu e o de seus estudantes) diz muito de sua prática pedagógica. É que há impacto direto em seu modo de orientar e de organizar o ensino que oferece a seus estudantes. Contra a tirania de um 'corpo perfeito', essa ficção 320 desumanizadora; contra as imposições estéticas de índices corporais; contra a padronização dos corpos, tão artificial como falsa, enfim, contra os inúmeros constrangimentos que empobrecem nossa experiência com o que nos é mais íntimo, orientar a Educação Física na escola para ser lugar e tempo de cultivar nos estudantes a compreensão sobre este que talvez seja o maior de todos os direitos: o humano direito ao corpo.

Expandir esse direito, uma rica possibilidade para o ensino de Educação Física.

## EDUCAÇÃO FÍSICA: ALARGAR O DIÁLOGO COM OS SUJEITOS E SUAS CULTURAS

Ao contribuir para a formação cultural de uma criança, de um adolescente, de um jovem, de um adulto, o professor de Educação Física está ao mesmo tempo realizando também uma intervenção sobre as práticas culturais em circulação na 'sociedade'. Reconhecer estudantes em seus diferentes tempos da vida como momentos particulares de suas histórias, é colocar-se em diálogo permanente com suas culturas (infantil, juvenil, adulta), tomando-as como referências importantes para a prática pedagógica da Educação Física. Assim, um desafio é organizar o ensino de Educação Física em diálogo com experiências de ser criança; com experiências de ser adolescente; com experiências de ser jovem; com experiências de ser adulto. Respeitar, qualificar e enriquecer as formas próprias de expressão, de sensibilidade, de sociabilidade, de interpretação, de linguagem, de que estes diferentes protagonistas são portadores.

## EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: PARA ENRIQUECER A EXPERIÊNCIA DE INFÂNCIA E DE JUVENTUDE<sup>19</sup>

Sim, penso na Educação Física na escola como um tempo de enriquecer a experiência humana.

Experiências do corpo.

Experiência no corpo.

19 Os autores cujos trabalhos tomo como referência para esta reflexão, no âmbito da Educação Física, são, especialmente, Valter Bracht, Elenor Kunz, Mauro Betti, Jocimar Daólio, Francisco Caparróz, Sávio de Assis, José Ângelo Garígllo, José Alfredo de Oliveira Debor-toli, Eliene Lopes Faria e Meily Assbu Linhales.

Experiências com o corpo.

Experiência de realizar, potencializar e expandir o humano direito ao corpo.

Experiências de sociabilidade entre os humanos.

Experiência de usufruir do direito às criações culturais dos humanos com seus corpos (os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas, a capoeira, dentre outras) e direito à sua (re)invenção permanentemente.

Pistas para um programa de Educação Física que quer enriquecer a experiência da infância, da adolescência, da juventude e da adultez.

Que é também investimento em uma educação da sensibilidade e da subjetividade humanas.

Uma Educação Física em que exista sempre a possibilidade da beleza.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis (RJ), 2000.

ASSIS, Sávio. A **reinvenção do esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia S. & VAGO, Tarcísio M. (Orgs.) **Trilhas e partilhas**: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte, 1997.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física da escola e a Educação Física na escola**: a Educação Física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994

CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre: Ed. Pannonica, n. 2, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. São Paulo: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e cultura. **Revista Corpoconsciência**. Faculdade de Educação Física de Santo André, n. 1, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médica, 1993. 323

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. *In*: NOVAES, Adauto (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.123-137.

LOPES, Eliane Marta S. T. Ensinar História da Educação. *In*: **História da Educação em Minas Gerais**. Lopes, Ana Amélia M; Gonçalves, Irlen Antônio; Faria Filho, Luciano M. & Xavier, Maria do Carmo (Orgs.). Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANT'ANNA, Denise B. (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo, Estação Liberdade, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994, 167p.

VAGO, Tarcísio Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Escola Superior de Educação Física da UFRGS, ano III, n. 5, dezembro, 1996.

VAGO, Tarcísio Mauro. Educação Física e cultura escolar. *In*: BRACHT, Valter & CRISÓRIO, Ricardo(ORG.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo dos corpos**: Educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VICENT, Guy; Lahire, Bernard. & Thin, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 33, 7-48, jun. 2001.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Anil, 1998a.

VIÑAO-FRAGO, Antônio & ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.



A teal-tinted photograph of two hands reaching towards each other, one from the left and one from the right, with fingers slightly curled as if about to grasp or support each other. The background is a solid teal color.

# 6

Eustáquia Salvadora de Souza

## EDUCAÇÃO DOS CORPOS NA ESCOLA

Neste texto, convidamos você, leitor(a), a discutir a educação do corpo na escola, a partir das seguintes questões:

- Para a escola, o que é um corpo educado?
- Quais estratégias têm sido adotadas na escola que conformam diferentes maneiras de educação dos corpos das crianças?
- Como as crianças reagem a essas estratégias?
- Como as crianças ocupam os tempos e os espaços da escola para suas práticas corporais?
- Como a escola reage a essas práticas?
- Como a Educação Física vem participando da educação do corpo na escola?
- Quais possibilidades a Educação Física pode oferecer para a formação das crianças, a qual se expressa, também, na educação dos corpos?

## O CORPO EDUCADO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Ao fazer-lhe o convite para discutir a educação do corpo na escola, veio-nos à memória a fala de um professor, durante reunião de conselho de classe: “A escola não tem interesse em educar o corpo do aluno. Ela só matricula a mente. O corpo é só um meio de transporte”. Talvez esse professor esteja afirmando que o corpo não é educado pela escola, porque, como nós, é herdeiro de uma tradição que nos ensinou a pensar no ser humano como um composto de duas dimensões independentes entre si, assim: corpo-alma; corpo-mente, corpo-razão. Você se lembra dessa discussão?

Nessa perspectiva, o corpo é considerado o lado animal, em oposição ao racional; o primitivo, em relação ao civilizado. Por isso, ele seria menos nobre que a alma, a mente e a razão. Nessa lógica, o corpo não poderia ser considerado como instância de cultura, como esfera da política, nem como preocupação central da Educação na escola. Apesar de hoje ser possível perceber um movimento no sentido de dar destaque ao corpo no processo ensino-aprendizagem, ao analisarmos as mais consagradas teorias da construção do conhecimento, as teorias da aprendizagem e os currículos das escolas e universidades, a primeira impressão que se tem é a de que o corpo parece ter ficado, mesmo, fora da escola, e que só o intelecto está presente no processo de aprendizagem. Também no cotidiano da escola, o corpo tem sido pouco discutido. Esses silêncios sobre o corpo contribuem para pensarmos que, ao ensinarmos, estamos lidando, exclusivamente, com ideias e conceitos que, de algum modo, fluem de seres sem corpos. Contrariando essa percepção, a História da Educação nos mostra que a escola, desde sua institucionalização, tem tido, sim, muito interesse pelo corpo de seus alunos, como pondera Luciano Mendes: “[...] assim como a escola ‘escolarizou’ conhecimentos e práticas sociais, buscou, também, apropriar-se de diversas formas do corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada” (FARIA FILHO, 1997, p. 52). A preocupação com o corpo sempre foi central nas práticas escolares. Desde que a escola se tornou uma instituição, ela tem organizado diferentes maneiras de estabelecer e manter um controle sobre os corpos dos(as) estudantes. Essas maneiras, tomadas em conjunto, configuram uma estratégia de apropriação desses corpos das crianças (e, também, dos próprios professores). E tal estratégia muda ao longo do tempo, para corresponder, em geral, aos princípios éticos e morais vigentes em diferentes momentos da História, e aos projetos político-pedagógicos que se desenham em cada contexto específico. O corpo tem sofrido várias intervenções, com a finalidade de ser adaptado às exigências das formas sociais de viver em cada sociedade. Por exemplo, o sociólogo Michel Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* (1989), analisa os mecanismos de controle social adotados nos séculos XVIII

e XIX, na Europa, e nos conta que a escola – assim como a penitenciária, a fábrica e o quartel – se encarregou de disciplinar e tornar os corpos mais dóceis, por meio de inúmeras estratégias, dentre as quais, o uso de punição corporal. Um exemplo dessa intencionalidade de controle é a propaganda divulgada em cartazes espalhados pela cidade de Paris, no final do século XVIII:

Máquina a vapor para a rápida correção das meninas e dos meninos. Avisamos aos pais e mães, tios, tias, tutores, tutoras, diretoras e diretores de internatos e, de modo geral, todas as pessoas que tenham crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, sem religião ou que tenham qualquer outro defeito, que o senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha acabaram de colocar em cada distrito da cidade de Paris uma máquina [...] e recebem diariamente em seus estabelecimentos, de meio-dia às duas horas, crianças que precisam ser corrigidas. [...] Aceitam-se, como internas, crianças incorrigíveis, que são alimentadas a pão e água (FOUCAULT, 1989: 30-31).

Atualmente, essa forma de educar os corpos das crianças é inconcebível para nós. Entretanto, naquela época, fazia parte da cultura de um povo que tentava produzir um corpo “civilizado”. Mas é possível que a escola esteja utilizando outras maneiras mais sutis para educar os corpos das crianças, como o desenho arquitetônico dos prédios, a organização espacial das carteiras, os mecanismos de vigilância, as recompensas e punições, a fila, a exigência do silêncio. Todos esses mecanismos visam não apenas a controlar gestos, posturas e movimentos, civilizando-os, mas também educar as crianças para hábitos saudáveis e higiênicos, adequados à vida urbana. Algumas privações – como poder, ou não, beber água, e ir ao banheiro – são castigos corporais muito fortes que se assemelham às agressões explícitas, hoje menos frequentes na escola.

## Você percebe a presença de práticas como essas em sua escola?

Pensamos que vale a pena voltar ao passado longínquo para saber se existiam outras estratégias de educação dos corpos, além das anteriormente citadas. Desta vez, quem vai nos ajudar a investigá-las é Carmem Lúcia Soares (1998), estudiosa brasileira da história do corpo e da Educação Física. Ela nos conta que no século XIX, em diferentes países europeus, surgiu a chamada Ginástica Científica, criada para se contrapor às práticas do circo, aos gestos lúdicos dos acrobatas, das bailarinas e dos palhaços dos circos, considerados pessoas não civilizadas e consumidoras de suas energias em ações inúteis. Tal Ginástica Científica apresentava-se como técnica capaz de educar os corpos, para que estes exibissem uma postura reta que não se limitava à dimensão biológica, mas que simbolizava as virtudes necessárias ao educando: força de caráter, decisão, espírito empreendedor e capacidade de economizar energias para o trabalho. Essas virtudes eram necessárias para que as crianças, quando se tornassem adultas, fossem úteis, produzissem bens, serviços e gerassem lucros. Rapidamente essa ginástica passou a ter lugar garantido na escola, porque, além de suas “virtudes” serem justificadas por preceitos científicos, ela atendia aos interesses da Educação, que buscava formar um novo homem para uma nova sociedade com ideais capitalistas. Essa ginástica, a partir do século XIX, exerceu grande influência na constituição das práticas corporais brasileiras, sendo, por esse motivo, considerada a base dos sistemas de ginástica, e mesmo, dos esportes que praticamos hoje. Bem, você pode estar se perguntando: por que estamos falando de educação dos corpos na Europa, nos séculos XVIII e XIX, para entendermos a nossa prática pedagógica hoje? Essas ideias, de alguma forma, influenciaram a educação brasileira? Faria (2004) nos fala sobre a marcante influência das ideias iluministas, de raízes europeias, no Brasil do século XIX. Nessa época, intelectuais, políticos, médicos e muitos outros setores da sociedade defendiam

a escolarização como a única forma de tornar o país uma nação próspera e civilizada, nos moldes do que ocorria na Europa. Civilizar passou a ser palavra de ordem. Por civilização, entendiam-se as práticas que proporcionassem à população inculta os hábitos, costumes, práticas, sensibilidades e crenças da elite branca de marcada influência colonial. O ideal de homem civilizado era o sujeito masculino, branco, escolarizado, de origem europeia e que residia no ambiente urbano (Faria Filho, 1997:138). Esse ideal de homem civilizado trouxe repercussões, também, na Educação Corporal das crianças, nas escolas de Minas Gerais. Para essa discussão, vamos pedir ajuda a Tarcísio Mauro Vago (2002), estudioso da História da Educação Física em Minas Gerais.

O autor supracitado afirma:

[...] os inúmeros problemas vividos nas décadas seguintes à Proclamação da República fortaleceram a crença de intelectuais e políticos republicanos mineiros de que a construção de uma Nação e de um Estado prósperos dependia, em grande parte, da tríade “educação intelectual, moral e physica” do povo (VAGO, 2002:233).

As escolas existentes, nessa época, foram qualificadas como inoperantes, precárias, pelo fato de serem regidas por mestres considerados ignorantes e não terem o controle do Estado. Portanto, não estariam em condições de realizar essa tríade. Um novo modelo escolar deveria, então, ser implantado, com a pretensão de preparar as crianças para uma profissão e educá-las nas “boas maneiras”. A esse novo modelo de escola caberia a missão de operar uma verdadeira revolução nos costumes da população, especialmente da economicamente desfavorecida, sob o ponto de vista moral, estendendo seus benefícios à vida econômica, pois o Estado e o País teriam, em vez de analfabetos, operários suficientemente preparados para exercer suas atividades de acordo com as demandas da indústria que se tentava organizar. A escola, então, provocaria nas crianças uma mudança de sensibilidade, de linguagem, de comportamentos e, até mesmo, de perspectivas pessoais. Era considerada como instrumento central para a superação da grave crise que o regime republicano experimentava, da qual Minas Gerais

não escapara. A inserção do Brasil e do Estado de Minas em um mundo moderno, que se tornava complexo e se industrializava, estaria na dependência de instruir e educar o povo, tido como analfabeto, doente e despreparado para as novas formas de trabalho industrial, organizado sob a lógica capitalista de produção. A afirmação desse novo modelo escolar significou, ao mesmo tempo, uma tentativa de desqualificação do conhecimento e do saber de que as crianças eram portadoras, conhecimentos esses aprendidos em práticas culturais realizadas em outros tempos e espaços sociais, como a casa e a rua. Esse saber não interessava à escola e deveria ser substituído. Essas foram as principais justificativas para a implantação, em 1906, de um sistema público de educação primária em Minas Gerais, pela Reforma João Pinheiro. Esse novo modelo escolar tinha em vista responder à expectativa de formar aqueles que seriam os cidadãos republicanos – civilizados, de gestos delicados, sadios e trabalhadores ordeiros –, os quais, desse modo, poderiam contribuir para o desejado progresso social. O alvo de destaque, para o qual convergiriam os dispositivos dessa nova escola, eram os corpos das crianças, que deveriam se tornar ordeiros, racionais, belos, fortes, saudáveis, higiênicos, em contraposição àqueles considerados indisciplinados, irracionais, feios, fracos, doentes, sujos e preguiçosos. Para essa educação dos corpos, muitos dispositivos foram produzidos. Dentre tais dispositivos, havia a construção de prédios próprios – imponentes, majestosos, higiênicos – para as novas escolas. Pretendia-se educar o corpo pela arquitetura do prédio, que espelha a pedagogia adotada pela escola, as ideias, os valores, as relações e a cultura das pessoas que nela convivem.

### **Você já havia pensado que nossos corpos são educados, também, pelos espaços que ocupamos?**

Nessa nova organização da escola, deveria haver uma ordenação minuciosa do tempo, como garantia para a realização de vasto programa escolar, capaz de provocar mudanças nos hábitos dos sujeitos.

As escolas seriam providas de livros didáticos, mobiliário e todo o material necessário ao ensino prático e teórico. Tudo isso era novidade na escola. Pretendia-se, então, implantar uma racionalidade no corpo das crianças, para atingir o objetivo desejado de transformá-las de indigentes em cidadãos republicanos. Um dos dispositivos era o ensino de higiene, do qual constavam conhecimentos sobre o corpo humano, noções de saúde e cuidados com o corpo: necessidade do banho, asseio do vestuário, boa mastigação; cuidado com os dentes, com os cabelos e com as mãos; nutrição e respiração; asseio do corpo; saneamento das casas; alimentação; efeitos do fumo e do álcool no organismo humano. Nessa época, a escola passou a exigir das crianças o aprendizado da chamada caligrafia vertical, considerada rápida, econômica e higiênica. Sua técnica exigia o controle não só das mãos, mas de todo o corpo, da ponta dos pés à extremidade do indicador. Assim, uma boa caligrafia supunha uma verdadeira ginástica, um rigoroso controle de todo o corpo. Ademais, para educar as mãos, e com elas, o corpo inteiro, existia a disciplina de Trabalhos Manuais, cujos conteúdos reforçaram, significativamente, diferenças entre o tratamento dado aos corpos dos meninos e das meninas. Enquanto a elas eram ensinados trabalhos domésticos, em especial costura e bordado, eles aprendiam a manusear ferramentas para trabalho em madeira, metal e papel. Outra prática adotada pela escola, para educar os corpos das meninas e dos meninos, foi a introdução no currículo dos “Exercícios Physicos”, cujo principal conteúdo era a ginástica, orientada por princípios científicos difundidos na Europa, tal como explicitamos em parágrafos anteriores.

Os programas de “Exercícios Physicos”, que deram origem ao que, hoje, chamamos de Educação Física, eram distintos para os meninos e para as meninas. Para eles, ensinavam-se a ginástica e variações de marchas militares, executadas conforme estipulavam as regras militares. Já para as meninas, prescrevia-se brincar em liberdade no pátio e realizar exercícios de “extensão e flexão de músculos”, executados, metodicamente, “à sombra”. A diferenciação dessas práticas



corporais para meninos e meninas expressa as imagens construídas, na nossa cultura, sobre os corpos masculino e feminino: para eles, exercícios viris, marchas militares; para elas, a delicadeza de exercícios de extensão e flexão; para ambos, uma educação racional de seus corpos. Estava, pois, implícita a pretensão de formar homens de corpo e caráter fortes, para que servissem à Pátria, de acordo com a ordem estabelecida. Por isso, impunham-se, aos meninos, padrões de movimentos próprios da conduta disciplinar exigida nos quartéis. Para as meninas, futuras mulheres, os exercícios físicos visavam a prepará-lhes os corpos frágeis para a maternidade e garantir-lhes graciosidade e beleza para exercerem, a contento, o papel de esposas, à “sombra” do lar e do marido. Vale lembrar que, para a elite da época, mulher bela era sinônimo de pele alva, à semelhança dos padrões de beleza vigentes na Europa (SOUSA, 1994).

Nas escolas, eram reservados 25 minutos diários (inclusive aos sábados) aos “Exercícios Physicos”, sempre das 11h50 às 12h15 (o horário de funcionamento dos grupos escolares era, naquele momento, das 10 às 14 horas). Deveriam ser realizadas, portanto, seis lições semanais, que totalizariam 150 minutos, sem alterações para os quatro anos do ensino primário. A sua posição, cuidadosamente intercalada às demais disciplinas do programa, ao longo de toda a semana, revela a pretensão de que os “Exercícios Físicos” assumissem um caráter de recurso higiênico para combater a fadiga intelectual das crianças e o tédio das práticas escolares vigentes.

Essas seis lições semanais indicam que os exercícios físicos ocuparam uma posição de destaque na grade de distribuição de tempo para as disciplinas, sendo esse menor apenas que o tempo para o ensino de Aritmética, igual ao destinado à Leitura e maior que o de todas as demais disciplinas, se tomadas isoladamente, incluindo Língua Pátria e Escrita (VAGO, 1999). Identificamos, então, uma fina sintonia entre a proposta de educação do corpo – formação dos cidadãos republicanos de corpos limpos e robustos – com o projeto de sociedade

que se queria implantar. [...]. Ao longo do século XX, houve diferentes intencionalidades na Educação dos corpos, na escola brasileira. Nos anos 20, por exemplo, os modernos textos educacionais iriam recomendar uma pedagogia “ativa” fortemente centrada na criança. Novas maneiras de tratar o corpo aparecem na chamada Escola Nova. A legislação determinava a exaltação do ato de observar, na construção do conhecimento do aluno. A escola serviria, assim, de base à disseminação de valores e condições sociais em sintonia com a nova sociedade moderna, voltada para o trabalho produtivo e eficiente. Devia a escola oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação) e, também, da ação (experimentação), pudesse elaborar seu próprio saber. Era pela visão e pela audição, pelo tato, pelo paladar e pelo olfato que a criança seria levada a conhecer o mundo que a cercava.

A velocidade acelerada das transformações sociais e a preocupação com a eficiência das tarefas levaram os educadores a propor novas técnicas de escrita. Recorrendo à higiene, a Pedagogia começou a produzir estudos sobre o corpo do aluno no ato da escrita. Pretendia-se distinguir o aluno escolarizado da criança sem escola pela postura corporal durante o ato de escrever.

Observe o que comenta Diana Vidal a esse respeito:

A partir de exercícios preparatórios, quando a criança era instada a apurar o controle dos movimentos da mão e do antebraço, seja com desenhos no ar ou no papel, iniciava-se o aprendizado do traçado de letras, palavras e frases. A caligrafia muscular prescrevia uma escrita de tipo inclinado e sem talhe, obtida por tração e não pressão, resultado da unidade entre o movimento do músculo do antebraço e da mão, a postura corporal do aluno na carteira, a posição levemente oblíqua do caderno, o ritmo regular do traçado da letra e a manutenção do lápis ou da pena constantemente sobre o papel. O ritmo era controlado por palmas ou canções elaboradas para o exercício (VIDAL, 2000, p. 501).

A ginástica, também, foi rearticulada internamente para atender às novas exigências da vida moderna, voltadas para o trabalho em indústrias. Se, até então, ela estava orientada para corrigir e endireitar

os corpos das crianças (como uma ginástica ortopédica), para produzir uma atitude corporal correta, a partir da década de 1920, passou-se a exigir dela que inculcasse, nas crianças, uma atitude corporal marcada pela eficiência. É que os trabalhadores necessários à indústria não precisavam só de corpos eretos, mas de corpos ágeis, impregnados de “espírito coletivo”. Dotar os corpos de eficiência para o trabalho: esta era, em síntese, a nova exigência para a Educação Física.

Foi necessário, então, que a escola adotasse novos dispositivos na Educação Corporal das crianças. Nesse movimento, não por acaso, o jogo passou a compor o programa de Ensino Primário. Por meio dele, as crianças poderiam desenvolver o espírito coletivo (cooperação era uma palavra de ordem, então), a observação, a vista, a memória, a destreza, a habilidade. A chegada dos jogos à escola indicou uma mudança no foco de atenção, que se deslocou do sujeito individual para o sujeito coletivo. Os jogos mobilizam, coletivamente, as crianças na concretização de um resultado, de um produto, o que exige rendimento, eficácia. Numa palavra, para se ter resultado, exige-se eficiência. Daí, seria possível atingir uma vitória, numa prática regulada por regras que precisam ser aprendidas, respeitadas. Ora, não é isso uma metáfora da vida moderna, de moldes capitalistas? Não é mera coincidência o fato de que o jogo (e depois o esporte) era a principal prática realizada nos programas de Educação Física na Inglaterra, país pioneiro na industrialização. E foram esses programas que inspiraram a reforma mineira do Ensino Primário de 1927 (VAGO, 1999; p.2002). Acreditamos que agora, temos argumentos suficientes para dizer ao professor, citado no início de nossa conversa, que os corpos dos nossos(as) estudantes não estão fora da escola, mas, pelo contrário, sempre estiveram bem matriculados. Você concorda com isso? Assim sendo, a compreensão do que seja um corpo educado depende da proposta educativa adotada, a qual, por sua vez, se fundamenta nos valores da sociedade, num determinado momento histórico. Vimos também que a escola, ao longo de sua história, vem utilizando diferentes maneiras de educar os corpos das crianças: a arquitetura

dos prédios, a organização e ocupação dos lugares, a distribuição dos tempos escolares, os programas de ensino, os rituais, os códigos, os exercícios das mãos, os exercícios físicos e os jogos. Poderíamos enumerar, ainda, o tom da voz, a forma de mastigar, o uso do uniforme, o comprimento dos cabelos, o jeito de andar, dentre outras.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e assimilados por meninos e meninas, e se tornam partes de seus corpos. Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas, possivelmente, desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 1997, p. 61). É importante lembrar que esses discursos produzidos e colocados em circulação a respeito da Educação dos corpos na escola se concretizam, ou não, por meio de práticas que envolvem professores e alunos, cada um com sua história, marcada por sua cultura, por diferentes interesses e aspirações. Assim, eles podem tanto aceitar o conhecimento imposto e reproduzi-lo, como contestá-lo e transformá-lo, por meio de diferentes táticas.

As crianças e os professores aceitam, passivamente, a educação de seus corpos tal como pretende a escola? Ou reagem a essa pretensão, criando novas maneiras de viver sua corporeidade? Tais questões serão discutidas no próximo tópico.

## OS CORPOS NA ESCOLA: DE DISCIPLINADOS A TRANSGRESSORES CRIATIVOS

### **Estratégias de Controle do Corpo**

Bem, para continuarmos a refletir sobre a Educação dos corpos na escola, nós o convidamos a aguçar os sentidos para que possamos ver, ouvir, sentir a vida dos corpos dos(as) estudantes. Vamos, sem muita pressa, entrar pelo portão da escola, percorrer seus corredores e salas, os pátios, as filas, as instalações sanitárias, as quadras de esporte; observar as pessoas, sentir seus cheiros, seus movimentos, suas roupas e seus adereços; perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; ler os regimentos, os quadros de aviso e cartazes, os livros didáticos, dentre outros. Só assim, poderemos captar as diferentes, e quase sempre discretas, maneiras de educação do corpo utilizadas na escola. É comum encontrarmos, nas instalações femininas, espelhos maiores, banheiros individuais, a cor rosa nas paredes, papel higiênico; e, nas masculinas, mictórios coletivos, espelhos pequenos (quando existem).

### **O que esses espaços nos dizem?**

Podemos afirmar que tais espaços, na realidade, constituem dispositivos sutis de educação de nossa corporeidade. Esses espaços costumam nos dizer que a mulher deve cuidar de sua beleza, ser recatada, ter pudor, ser “delicada como as rosas”, valores culturalmente considerados desnecessários aos homens, os quais, por sua vez, devem ser desinibidos, desleixados e “machos”. Servindo-se de símbolos e códigos, a escola ensina os corpos sobre as estruturas espaciais e determina o que cada um pode ou não pode fazer, onde, quando e como;

informa o lugar dos pequenos e grandes, dos meninos e meninas; o prédio, seus símbolos e seus arranjos de arquitetura (LOURO,1997).

### **Vamos continuar nosso passeio pela escola?**

É possível que encontremos mais dispositivos de controle do corpo nos regulamentos, nas filas, nos conteúdos e metodologias, nos corpos dos(as) professores(as) e funcionários, nos livros didáticos, nos eventos comemorativos, dentre outros. Os regulamentos, nem sempre discutidos com os(as) estudantes, têm por objetivo padronizar as ações, relações, condutas na escola. Esse controle pode ser observado nos movimentos permitidos aos(as) estudantes, na sua distribuição espacial na sala de aula, nas carteiras enfileiradas uma atrás da outra, no tom de voz utilizado por professores e alunos, dentre outros. A fila é uma organização convencional de controle das crianças nas escolas. Serve tanto para organizar a ocupação dos espaços, como para controlar as ações dos(as) estudantes. Curiosamente, na chegada, no recreio e na saída, as crianças não se encontram nesta formação.

### **SABEMOS QUE, NO DECORRER DE NOSSA VIDA, CERTAMENTE, ENFRENTAREMOS MILHARES DE FILAS, MAS SERÁ QUE ELAS SE FAZEM NECESSÁRIAS A TODO O MOMENTO?**

É importante entendermos que a fila pode ser repensada. Por que não tornar esse momento prazeroso para nossas crianças realizarem brincadeiras, tais como o trem maluco, a história da serpente e no caminho da roça? Na verdade, nos tempos atuais, a fila também vem se modificando tanto no espaço escolar, como em outros lugares, pois vem sofrendo modificações, graças à modernização e

ao desenvolvimento tecnológico e, também, à incorporação de novas diretrizes pedagógicas em algumas escolas. Entretanto, não podemos nos esquecer de que, apesar dessas novas estratégias estarem sendo codificadas e organizadas na escola, o significado de controle permanece e fica, a cada dia, mais evidente.

### **O conteúdo e as metodologias de ensino educam o corpo?**

Para nos ajudar a discutir algumas maneiras de educar o corpo, implícitas nos conteúdos e metodologias de ensino, contamos com os estudos de Maria Augusta Salim Gonçalves (1994). Na opinião dessa autora, na escola,

a aprendizagem de conteúdos não se dá como elaboração de experiências sensoriais, mas como uma acumulação de conhecimentos abstratos, que são apresentados por meio de palavras, números e fórmulas, com participação restrita do corpo. O conhecimento do mundo é feito de forma abstrata, fragmentada em disciplinas, limitadas a um horário prefixado e restrito. O aluno torna-se objeto de mensuração quantitativa, na avaliação de uma aprendizagem que privilegia, sobretudo, as operações cognitivas. A escola privilegia o futuro em detrimento do presente. A criança é levada a pensar que durante o período escolar deve construir uma base de operações cognitivas que a possibilitará produzir seu futuro. (GONÇALVES, 1994, p. 34).

Em razão desse futuro abstrato da criança, a escola busca persuadi-la a abrir mão de seus interesses momentâneos e suas experiências corporais lúdicas. Essa é a realidade de sua escola? O que você vem fazendo para que suas metodologias de ensino, as utilizadas em suas aulas, permitam à criança viver sua corporeidade? O uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) tem influenciado, de maneira positiva ou negativa, o desenvolvimento da corporeidade? Reflita sobre estas questões e pense em como poderá enfrentá-las.

## **Os corpos dos(as) professores(as) educam os corpos dos(as) estudantes!**

Os corpos dos(as) professores(as), sutilmente, educam os corpos dos(as) estudantes por meio do tom de voz, da forma de se vestir, dos gestos, da maneira de assentar e de se deslocar na sala de aula, das formas de olhar e de chamar a atenção, dentre outros modos. A maneira de ser e agir dos(as) professores(as) constroi, assim, imagens que promovem a aproximação ou o distanciamento do grupo. Não é à toa que os(as) estudantes, especialmente no dia dos(as) professores(as), imitam tão bem os tiques, o modo de ser e de comunicar dos seus mestres. A autora Roseli C. Fontana (2001), ao lembrar sua vida escolar, descreve como sua relação com uma professora de Inglês foi fundamental para despertar o seu gosto pela literatura:

[...] apesar de todos os dispositivos de controle, a corporeidade de minha professora escapava, dando-nos a conhecer sua paixão pela palavra. Paixão esta que transbordava de seus poros, apesar da secura de sua aparência física, vibrava em sua voz, iluminava-lhe os olhos, afetando os corpos de seus alunos e alunas. [...] Tanto assim, que dela e com ela aprendi algo que nunca enunciou: um princípio educativo de extrema corporeidade - a paixão de ensinar (FONTANA, 2001, p.50).

Você viveu alguma experiência semelhante a essa? Sugerimos a leitura do texto intitulado “O Corpo Aprendiz”, do qual retiramos essa citação. Você poderá conhecer outros detalhes sobre a educação do corpo na escola, descritos por essa autora.

## **Quais mensagens seu corpo transmite para seus alunos? E o livro didático?**

Um olhar atento sobre o livro didático poderá nos indicar o que seus textos, gráficos, figuras e imagens estão ensinando sobre o corpo,



seus modos de ser e de se relacionar. Como exemplo, podemos citar: a análise de um livro didático de Biologia, elaborada por professoras dessa área do conhecimento, mostra que as imagens e o texto falam de um corpo mecânico, universal, isolado do mundo que o rodeia. Um corpo que não nasceu, não cresceu, não envelheceu. É sempre um corpo maduro, sóbrio e totalmente compreendido.

O corpo descrito no livro:

[...] não tem tristezas, mágoas, alegrias, vontades ou desejos. É um corpo estranho [...] Não tem pressa, nem calma. Nesse corpo didático as transformações que qualquer corpo humano passa não existem. É como se fosse um corpo acabado. Por isso o aluno não se identifica com essa versão didática do corpo que lhe é apresentada. (VARGAS, 1988).

Sugerimos que você observe os corpos nos outros livros utilizados em sua escola, nas telas, nos aplicativos etc.. Como eles contribuem para a educação dos corpos de seus/suas estudantes?

### Os jogos educativos e o corpo

Outro dispositivo de educação do corpo pode ser observado no livro de Nicanor Miranda (1991), sobre os jogos educativos na escola. Destacamos esta obra por sua abrangência nos meios educacionais. Para se ter uma ideia, esse livro, em 2004, já estava na sua vigésima edição. Mesmo distante do contexto no qual foi produzido, ele é considerado um dos livros mais lidos pelos profissionais da Educação Física. Da lista de livros indicados para o ensino dos jogos nas escolas, quarenta e oito são considerados próprios para os meninos: “Briga de galo”, “Carrinho de mão”, “Combate de Travesseiros”, “Corrida a Cavallo”, “Defender a Cadeira”, “Levar o Porco à Feira”, “Lutas de Caranguejo”, “Submarino”, “Tomar a Fortaleza”, dentre outros. Já os indicados para o sexo feminino – em número de oito – recebem denominações tais como, “Lenço Atrás”, “Passagem da Pedrinha”, “Samaritanas”.

As diferenças entre os jogos indicados para cada sexo não só se restringem ao aspecto quantitativo, mas estão expressas na qualidade dos movimentos exigidos: dos meninos, os mais violentos; das meninas, os mais suaves. Eles constituem dispositivos de Educação dos corpos das crianças, tendo em vista a sua vida futura, especialmente quanto aos seus atributos de homem e mulher.

### **O corpo nos eventos comemorativos**

Em todas as escolas, encontraremos eventos comemorativos quase sempre atrelados às datas com algum significado para a nossa sociedade. Comemora-se, por exemplo, Carnaval, Páscoa, o Dia da Pátria, o Dia da Bandeira, o Dia do Soldado, o Dia do Índio, o Dia das Mães, o Dia dos Pais, dentre outros. Cada um desses eventos expressa códigos de Educação do nosso corpo. Tomemos como referência o Dia das Mães. Os cartazes esparramados pelas paredes das salas de aula apresentam imagens de mães quase sempre brancas, louras, saudáveis, bem vestidas, sorridentes. Mas sabemos que essa imagem de corpo feminino não condiz com as mães da maioria de nossas crianças. Trazem, ainda, corações e flores exprimindo o sentimento de afetividade tão característico do universo feminino – esposa e rainha do lar –, identificando as mulheres como corpos frágeis e sensíveis. Ao contrário, no Dia dos Pais, esses códigos se transformam em gravatas e pastas executivas demarcando sua relação com os homens de negócios e do trabalho. Ou então indicam corpos lutadores, fortes e vencedores. Presente de mães: flores, bombons e utensílios domésticos; dos pais: carteiras, relógios, canetas, tênis.

Você concorda com essa análise?

Por meio desses dispositivos, a escola contribui para que as crianças construam suas imagens de corpo e do que vem a ser “homem” e “mulher” nesta sociedade. Entretanto, a atual dinâmica social

tem exigido a construção de novas relações. Não só a mulher cuida dos filhos e da casa, como também não só o homem é o provedor da família, levando em consideração que nas comunidades mais vulneráveis, a figura do pai é quase inexistente. Logo, escola tem importante papel na problematização dessas práticas, a partir das vivências dos(as) estudantes.

## ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E DE TRANSGRESSÃO

Se, por um lado, existem essas e muitas outras tentativas de controle do corpo, por outro, os sujeitos criam seus próprios modos para contorná-las e viver, ludicamente, a corporeidade. O corpo aparece amarrado ao social, em uma relação dialética de mútua influência com a escola, onde se expressa extravasando o regime disciplinar. O corpo tem reformulado sua relação com a escola: de forma subterrânea, tem negociado a possibilidade de entrar com o rosto pintado, com os cabelos compridos, sem uniforme, com camisas estampando figuras midiáticas. O corpo mostra-se habilidoso, desprende-se das marcas e controles, ativa a estratégia da dispersão caótica pelo espaço para não ser englobado, é escorregadiço, esquivava-se dos controles, entra e sai da sala durante a aula. Os corpos resistem a oferecer-se como a inscrição da lei, lutam para manter a superfície sem a marcação da escritura. Expressam sua rebeldia de múltiplas maneiras: não permanecem sentados em suas cadeiras, quando estão desenvolvendo tarefas de leitura e escrita; desenhando nas paredes, pichando os muros; deixando as cadeiras espalhadas pela sala; quebrando o mobiliário, espalhando papéis pela sala. Também Anna Rachel Mazoni, ao relembrar sua infância no contexto da escola, fala das seguintes táticas utilizadas pelas crianças para burlar as normas que as mantinham sentadas nas carteiras, quase imóveis, por horas a fio:

[...] ofereciam-se para apagar o quadro negro, iam à lixeira com o pretexto de apontar o lápis, pedir para ir ao banheiro com uma bem ensaiada expressão de urgência e até mesmo fabricavam pílulas de giz que, exibidas aos professores, funcionavam como passaporte para o bebedouro. Táticas como essas contribuíam para as crianças saciarem, em pequenas doses, sua sede de movimentos. (MAZONI, 2003, p.16).

Esses corpos mostram as dimensões rebelde, criativa, transgressora. Demonstram que estão vivos e querem provar sua potencialidade, sua audácia. Toda essa problemática nos dá pistas para repensarmos tanto a Educação Corporal em nossas escolas, como a nossa própria prática pedagógica. Esses corpos rebeldes e criativos têm, assim, possibilidades de estabelecer, no interior da escola, acordos por meio de negociação democrática, que promovam uma Educação Corporal comprometida com a ludicidade, a cooperação e o diálogo. Essa é uma tarefa que precisa ser desenvolvida com a participação de todos os sujeitos envolvidos nas diferentes disciplinas, especialmente na Educação Física, área que tem como foco de estudo as práticas corporais de movimento. Na próxima seção, vamos centrar nosso olhar nessa disciplina e nas suas contribuições para a educação dos corpos.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DOS CORPOS: PERCURSO HISTÓRICO

Objetivo específico: analisar a participação da Educação Física nos projetos de Educação, construídos ao longo da História.

Desde a época em que a Educação Física foi incorporada aos currículos escolares, na forma de exercícios ginásticos, sob forte influência de médicos e militares, ela vem participando de diferentes projetos educacionais idealizados com a participação de diversas instituições, dentre as quais, o Estado, a Igreja e a Indústria. Ao longo do século XX, esses projetos foram orientados pelas expectativas em torno

de suas possibilidades de intervir na educação das crianças, quase sempre com a finalidade de adaptar seus corpos às necessidades sanitárias, morais, de controle social, do mundo da produção, dentre outras. Como vimos, a inserção da Educação Física no currículo na escola mineira, no começo do século passado, foi motivada pela ideia de que ela seria capaz de higienizar e disciplinar os corpos, buscando a consolidação de uma nova ordem escolar e o preparo das crianças para a vida no meio urbano. Também defendeu-se, por muitas décadas, a articulação do ensino da Educação Física com teorias raciais que propugnavam a eugenia das raças, tidas como fracas, doentes e inaptas ao trabalho. Os corpos das crianças pobres, considerados raquíticos, deveriam ser fortalecidos, disciplinados, robustecidos. Promover a saúde é outro objetivo atribuído à Educação Física, que a acompanha desde sua inserção nos currículos escolares, no século XIX, atravessando todo o século XX e permanecendo arraigada em sua prática escolar. Esse objetivo, muitas vezes, está alicerçado em uma compreensão restrita e empobrecida de corpo humano, considerado como um feixe de músculos a ser treinado, disciplinado, uma máquina a ser ajustada e reajustada.

Apesar disso, atualmente, há indícios de outras compreensões, sobre as relações da Educação Física com a saúde — cujo conceito passa a incluir a qualidade de vida. Nesse sentido, rompendo a barreira do biológico e do individual, a qualidade de vida passa a ser compreendida no cenário das múltiplas dimensões humanas. Você se lembra dessa discussão na unidade anterior? Desde os momentos que antecederam a Segunda Guerra Mundial, o Brasil viveu uma expansão do seu processo de industrialização. Nesse período, novas exigências foram colocadas para a escola, com destaque para a responsabilidade de formar homens produtivos, aptos para um mercado de trabalho que demandava, cada vez mais, o domínio da máquina e da técnica. Todas as disciplinas escolares foram se adequando a essas novas exigências. Uma nova tarefa da Educação Física era esperada: não apenas corrigir e endireitar corpos de crianças, mas educá-los,

também, para torná-los eficientes, eficazes, produtivos — tratava-se, agora, de moldá-los, ainda mais radicalmente, para as demandas do mundo do trabalho. Nesse movimento, houve uma significativa mudança: a ginástica, até então seu conteúdo por excelência, foi sendo, paulatinamente, substituída por uma outra prática, que vivia um processo de franca expansão e difusão pelo mundo — o esporte. Isto ocorreu não por obra do acaso, mas porque o esporte organizou-se em torno de valores semelhantes aos de uma sociedade industrializada: competição, rendimento, resultado, eficiência. Um duplo movimento estava ocorrendo: os meios de comunicação disseminaram o esporte em todos os cantos do planeta; ao mesmo tempo, sua transformação em mercadoria começou a despertar um interesse sem precedentes, dada a sua potencialidade para produzir lucros. Neste início de século XXI, estamos assistindo a uma radicalização desse movimento, e tudo indica a sua progressiva expansão. (VAGO, 2002). Como decorrência, a Educação Física passou a ser compreendida como área responsável pelo estudo e ensino do esporte, que, por sua vez, passou a ocupar o centro de suas preocupações, desde a formação de professores, até a organização de seu ensino na escola. Esse processo que vem sendo chamado de esportivização da Educação Física, atravessou toda a segunda metade do século XX. Só recentemente (década de 1990 em diante), este movimento foi problematizado e posto em questão por estudiosos da área. Nesse período, especialmente a partir dos anos 60, a Educação Física, na escola, passou a ser considerada como a “base da pirâmide esportiva nacional”. Entretanto, é preciso perceber, também, os limites desse projeto, diante da realidade material das escolas, especialmente as públicas, que recebem a imensa maioria de estudantes. A falta de condições materiais (quadras, ginásios, bolas e outros equipamentos) e estruturais da escola (organização do tempo escolar, do número de alunos por turma, do número de aulas dos(as) professores(as)) , certamente, dificultou a materialidade de tal projeto. De outro lado, no entanto, não impediu que alguns dos elementos, dos valores presentes na organização dos esportes de alto rendimento, orientassem, em certa medida, a vivência dessa prática cultural nas

aulas de Educação Física. A orientação para o resultado, a otimização da vitória, a referência às regras universais de cada modalidade, a exacerbação da competição, a seleção dos “melhores” e exclusão dos “piores” são alguns exemplos desses valores.

**Você já vivenciou alguma situação de exclusão na prática de esporte, durante a sua trajetória escolar?**

**Todos os(as) estudantes são incluídos nas práticas esportivas desenvolvidas , em sua escola?**

Nas três últimas décadas do século XX, e neste século o entendimento de que a Educação Física é sinônimo de esporte continuar se fortalecendo, nos níveis mais elevados do sistema escolar, a Educação Física voltada para as crianças passou a ser orientada pela psicomotricidade e justificada pelo discurso da “Educação integral”. Nessa perspectiva, a prática escolar da Educação Física foi considerada, *grosso modo*, como lugar e tempo de tratamento dos chamados distúrbios de natureza psicológica que as crianças revelariam por meio dos movimentos corporais, como a agressividade e os “fantasmas corporais”. Seus objetivos voltaram-se, assim, para a estruturação do esquema corporal, para o desenvolvimento da lateralidade, do equilíbrio, do tônus muscular, da coordenação motora, da expressão corporal, da percepção espaço-temporal. Fundamentada na Psicologia do Desenvolvimento, a psicomotricidade construiu sua teoria, tendo por referência os aspectos evolutivos da infância e da adolescência, com o objetivo de observar e constatar as mudanças no comportamento dos indivíduos, ao longo de seu desenvolvimento, como algo “natural” e universal. Sob essa ótica, a criança é vista como um ser de passagem para a vida adulta, que precisa ser preparada para a outra fase, por meio da escolarização. Assim, sem descartar os saberes produzidos por esse campo do conhecimento, no âmbito clínico, a psicomotricidade passou

a ser questionada pela Educação Física não só por tratar os indivíduos de forma homogênea, segundo padrões genéricos e universais, sem considerar suas experiências socioculturais, mas também por limitar o movimento a um meio de resolver os problemas afetivos, cognitivos ou terapêuticos, dos(as) estudantes e alunas (SAYÃO, 1999).

Nos anos 80, em sintonia com a luta dos movimentos sociais pela democracia e com a renovação pedagógica que aflorava no Brasil, ampliaram-se as discussões sobre o lugar ocupado pela Educação Física na escola, tendo em vista uma reorientação de sua proposta pedagógica. Esse processo de reorientação da Educação Física tinha, e continua tendo, como desafio a construção de uma escola concebida como tempo e espaço de vivência sociocultural, aprendizado de saberes e desenvolvimento do cidadão, considerando a pluralidade das potencialidades humanas, valorizando o conhecimento, a arte, a estética, a identidade, o sentimento, a emoção e as múltiplas linguagens. A escola, assim analisada, extrapola o âmbito da atividade intelectual, que é, ainda enfatizado no contexto escolar tradicional, e busca estratégias para considerar o corpo e a corporeidade como centrais na formação humana, porque, como vimos, materializam nossa existência no mundo. Nessa perspectiva, o corpo não poderia mais ser tratado como uma dimensão da existência humana a ser domada, controlada, reprimida, em favor das aprendizagens cognitivas. Buscando superar esses desafios, novas propostas pedagógicas para a Educação Física vêm sendo construídas nas últimas décadas. A maioria delas tem, em comum, a crítica aos usos e significados historicamente atribuídos, pela sociedade capitalista, às práticas corporais na escola. Uma das propostas destacadas, atualmente, pelos professores da área concebe a Educação Física como componente curricular responsável por inserir os(as) estudantes no universo da cultura corporal de movimento, de maneira que, nele, possam agir de forma autônoma e crítica (BRACHT, 2001, p.76). O universo da cultura corporal de movimento a que esse autor se refere corresponde ao conjunto de práticas corporais construídas ao longo dos tempos, que envolvem o movimento humano e seus



significados. Mas este não é qualquer movimento. O movimento que é tema da Educação Física é o que está presente em diferentes práticas corporais da cultura – como a ginástica, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos populares, os esportes, as danças, a capoeira e as lutas - conteúdos legítimos, aptos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica. Observemos que aparece, aqui, uma rica articulação entre Educação Física e cultura. De fato, a Educação Física, na escola, é também uma área do conhecimento que tem como responsabilidade transmitir e produzir cultura, expressa nesse conjunto de práticas que chamamos cultura corporal de movimentos. Com essa orientação, a Educação Física, na escola, entendendo o corpo humano na perspectiva da totalidade, tem compromisso com a promoção da apreensão crítica dessa cultura e de suas diferentes práticas. Ou seja, não se limita à aprendizagem das habilidades técnicas, mas desafia o aluno a conhecer os fenômenos tratados, a compreender seus significados histórico-sociais e a refletir sobre seus códigos. Instiga, também, o aluno a compreender que todos esses temas são produções humanas, pertencentes a uma cultura que está em construção, da qual ele é participante. Valoriza o fazer, sem exigir a prática de movimentos padronizados e estereotipados. Movimentar-se, no contexto dessas práticas corporais, é para cada sujeito envolvido, e para o conjunto deles, muito mais que mero deslocamento pelo espaço: é uma linguagem, uma forma de comunicação que habita o mundo simbólico que carrega, em si, sentidos e significados (ALVES, 2003).

Assim, a Educação Física passa a ser entendida, no contexto da educação corporal, como tempo e espaço privilegiado de conhecer, interagir, vivenciar, criar e recriar práticas corporais produzidas pelos seres humanos, ao longo de sua história cultural. Tem em vista a melhoria da qualidade de vida, o exercício da cidadania, a garantia do direito do aluno de conhecer e usufruir as práticas corporais disponíveis na cultura, bem como de se educar para o lazer.

Se entendermos que a escola é uma das instituições responsáveis pela transmissão/produção da cultura, a Educação Física também é parte desse processo. Não é algo que pode ser usado, simplesmente, como “moeda de troca” na negociação para que as crianças se

comportem durante as outras aulas. Trata-se de um componente curricular envolvido com toda a dinâmica da escola. Como integrante do projeto pedagógico da escola, a Educação Física tem muito a contribuir para a formação humana de crianças, adolescentes, jovens e adultos, na perspectiva de assegurar-lhes uma Educação para a vivência plena da sua corporeidade, a garantia do direito de acesso às práticas da cultura corporal de movimentos e ao exercício da cidadania. Então, podemos agora perguntar: que cultura a Educação Física transmite/produz? A cultura corporal de movimento, como dissemos, é o conjunto das práticas corporais relativas aos jogos, às brincadeiras, às danças, às formas de ginástica, aos esportes, à capoeira, às lutas, dentre outras. O desafio que se coloca para escola, hoje, é pensar projetos que tematizem essas práticas, envolvendo toda a comunidade escolar.

Assim pensada, a Educação Física se constitui, no contexto da educação corporal, como espaço não só de apropriação e produção de conhecimentos sobre o corpo, mas, sobretudo, de experiência lúdica da corporeidade.

Retomando as questões que nortearam as discussões deste Capítulo, vimos que a Educação do corpo, na escola, vem sendo orientada por princípios éticos e morais e pelas propostas educacionais, nos diferentes momentos históricos. Para isso, a escola vem adotando estratégias na tentativa de adaptar os corpos dos(as) estudantes às maneiras de viver e às exigências da sociedade. Entretanto, os(as) estudantes não aceitam, passivamente, o controle da escola e criam diferentes maneiras de viver sua corporeidade. Vimos também que o desafio posto para a Educação Física, como área do conhecimento, é o de se tornar espaço/tempo privilegiado e permanente de conhecer, criar, recriar práticas da cultura corporal de movimento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia de F. Noronha. Uma leitura antropológica sobre educação física e o lazer. In: WERNECK, C.L.G. **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. (org) **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

BRASIL. Decreto 69.450 - 1 nov.1071. **Regulamenta o art. 22 da lei n.4.024**, de 20 dez. 1961, e a alínea “c” do art. 40 da lei n. 5.540, de 28 nov. 1968, e dá outras providências.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” e dá outras providências.**

Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001. **Altera a redação do art. 26 § 3 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.**

Lei nº. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. **Altera a redação do art. 26 § 3 e o art. 92 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.**

Lei nº. 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Decreto –lei n.1.044, de 21 de outubro de 1969.

FARIA FILHO, L. M. de. História da escola primária e da Educação Física no Brasil: alguns apontamentos. In: SOUSA E. S. e VAGO, T. M. (Org) **Trilhas e Partilhas. Belo Horizonte: Cultura, 1997.**

FONTANA, Roseli. A. C. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Yara M. e RUBIO, K (Org.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

FOUCAULT, Michel *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

GABRIEL, C. Cultura escolar e educação física: uma abordagem etnográfica. In: BRACHT, V. (org). **Educação Física no Brasil e Argentina**. Campinas: Autores Associados, 2003. p.223 – 250.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L e NECKEL, J.F. & GOELLNER. S. V. (org.) **Corpo gênero e sexualidade; um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003: 28-40.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1994.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. L. **A Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAZONI, A. R. G. **Corpo e movimento no cotidiano de uma escola “plurial”: um estudo de caso**. 2003,194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MIRANDA, N. **200 jogos infantis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1991.

SAYÃO, D. T. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D; MOTA, M., MIRANDA, O. **Educação Infantil em debate: idéias, invenções e achados**. Rio Grande: FURG, 1999.

## PARA SABER MAIS...

Como você deve ter percebido, nesta obra, não nos aprofundamos nos aspectos lúdicos da corporeidade. Logo, em decorrência da sua importância no contexto da Educação escolar e da vida humana, este tema é discutido na obra intitulada. Jogos, brincadeiras, tecnologias, inclusão e as relações multiculturais: sentidos e significados, que compõem esta coletânea de Práticas Pedagógica, organizada por Ambrósio(2023)

### **Novas discussões sobre as questões legais da educação física em:**

[file:///C:/Users/agent/Downloads/02+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+F%C3%8DSICA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/agent/Downloads/02+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+F%C3%8DSICA%20(1).pdf)

The background of the entire image is a dark, muted red. In the center, two hands are shown in a gesture of reaching towards each other. The hand on the left is lighter-skinned and is open, palm up. The hand on the right is darker-skinned and is also open, palm up, with its fingers slightly curled. The lighting is soft, highlighting the contours of the hands. Overlaid on the right side of the image is the text '3ª' in a large, white, sans-serif font, and 'Parte' in a smaller, white, sans-serif font below it. In the bottom right corner, there is a block of white text: 'PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTE VIRTUAL' in all caps, using a bold, sans-serif font.

**3ª**

Parte

**PEDAGOGIA:  
FORMAÇÃO DOCENTE  
EM AMBIENTE VIRTUAL**

A teal-tinted photograph of two hands reaching towards each other, with the fingers just inches apart. The background is a solid teal color.

7

Márcia Ambrósio

**“E-CORPO E MOVIMENTO”:**  
formação de Professor(a)  
em ambiente virtual

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir algumas ideias e conclusões tomadas de uma experiência de ensino da disciplina Educação do Corpo e do Movimento. Tudo isso no Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Ouro Preto e analisada no período de 2013 a 2019. Trata-se, portanto, de recorte de uma pesquisa longitudinal, qualitativa (analítico-descritiva), por meio da (re-)escrita da experiência docente e articulada à referências teóricas sobre portfólios eletrônicos ( ePortfolios ) e seus impactos na experiência de aprendizado no processo educativo nas universidades.

Sendo assim, o objeto análise deste capítulo foram a preparação da aula no Ambiente Virtual de Aprendizagem(AVA), a metodologia de trabalho, os recursos didáticos e a relação pedagógica como geradores de oportunidades formativas. Além disso, foram gestadas por meio das diferentes propostas de aprendizagem/avaliação: fóruns de debate, pesquisa, trabalhos dialogados com a prática docente, trabalhos dialogados com a prática docente e a produção de trabalho da disciplina “Educação do Corpo e do Movimento.

Para tornar os dados públicos, foi feita uma pesquisa qualitativa de investigação (analítico-descritiva), em que um processo de coleta de dados por meio da (re-)escrita da experiência docente foi realizado – grupos de trabalhos presenciais, análise da participação dos estudantes nos fóruns de discussão, dos e-mails, da pesquisa e dos memoriais acadêmicos confeccionados. Ademais, os sujeitos da pesquisa foram: 1) a professora e autora deste capítulo, envolvendo 250 a 400 estudantes por oferta do curso, num total aproximado de 2000 alunos nos 9 anos de recorte observados; 3) os estudantes são advindos de diferentes Polos de Apoio Presencial (PAP), a saber: Alterosa, Conselheiro Lafaiete, Divinolândia de Minas, Ipatinga, João Monlevade, Lagamar, Caratinga, Ouro Preto –, sendo cada um deles constituído por uma equipe de trabalho, formada por professores

(tutores presenciais, tutores a distância, professoras colaboradoras) de diferentes formações. As aulas e todos os registros foram sendo arquivados e, após consultar os estudantes e solicitar o consentimento de pesquisa, iniciou-se a escrita da memória e análise dos dados que foram sendo disponibilizados na plataforma *Mood* durante o curso. Enfim os registros que foram compondo a tecitura do curso – apontando os sentidos e significados atribuídos à docente e aos/as alunos/as do curso e por eles representados. Por fim, os resultados neste capítulo trazem contribuições sobre a gestão da aula em ambientes virtuais, a relação pedagógica e seus desencadeamentos sobre as práticas avaliativas coerentes com trabalho de ensino. Também, a criatividade e a originalidade de elaboração acadêmica, sendo, no caso em questão, a atividade e ensino/aprendizagem que tenha como estratégia importante a meta-avaliação em atividades pedagógicas acadêmicas.

## WEBDIDÁTICA: PLANEJAMENTO, RELAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO

Narramos neste tópico o processo do planejamento, a escolha metodológica e a relação pedagógica vivenciada nas disciplinas analisadas, revelando como foram sendo incorporados, na formação dos estudantes envolvidos nas oportunidades formativas. Ademais, os novos sentidos, saberes e valores apreendidos na vivência da experiência didática docente no ensino superior desenvolvidas no Ambiente presencial e Virtual de Aprendizagem (AVA), no Ensino a Distância (EaD) e seus registros por meio Webfólio/Portfólio<sup>20</sup>, Educação do Corpo e do Movimento (EAD 296), de 2011 a 2018, do Curso Licenciatura em Pedagogia AMBRÓSIO & SANCHO (2019). Isso na modalidade à

20 Publicaremos nesta coletânea uma obra sobre a avaliação e o uso do webfólio no processo educativo descrevendo e analisando a prática educativa de oito disciplinas, do Curso Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, vinculado ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Universidade Federal de Ouro Preto



distância, vinculado ao sistema Universidade Aberta do Brasil(UAB), da Universidade Federal de Ouro Preto<sup>21</sup>. A partir da análise dos dados procuramos evidenciar teorias relevantes articulada aos fatores que determinaram as percepções e expectativas dos sujeitos envolvidos, cenários de análise e estes aglutinados em categorias de análises, nos seguintes tópicos de discussão:

- a. O planejamento das atividades de aprendizagem no AVA (AMBRÓSIO, 2017/2018).
- b. A escolha dos registros para o processo avaliativo no AVA e os que eram considerados para avaliação (AMBRÓSIO, 2017c).
- c. Sala da coordenação e a equipe polidocente no AVA (MILL, 2018);
- d. Preparação da disciplina da plataforma Moodle (AMBRÓSIO, 2017a/b).
  - os fóruns virtuais;
  - os projetos de trabalho;
  - tópico de conclusão
- e. Confeccionando o portfólio/webfólio de aprendizagem - uma obra possível (AMBRÓSIO & NICÁCIO, 2021);
- f. A relação pedagógica, o uso portfólio/webfólio e o compromisso com as aprendizagens dos estudantes (AMBRÓSIO, 2017c);
- g. O uso da autoavaliação como componente do portfólio/webfólio como uma ferramenta pedagógica para organização do desenvolvimento discente AMBRÓSIO & SANCHO (2019).

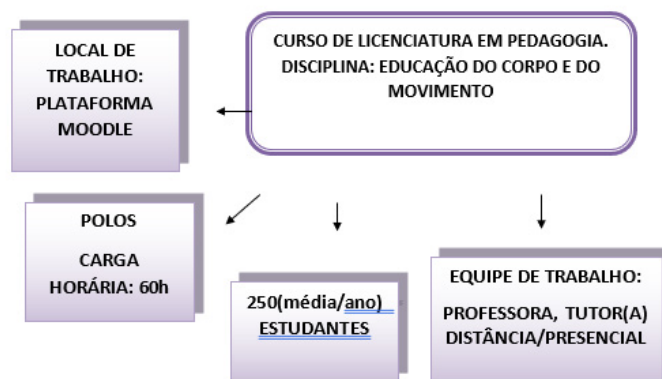
21 O curso no período investigada teve uma carga horária total de 3.210 horas, distribuídas em oito período, desenvolvendo as seguintes atividades ao longo do curso: Atividades Individuais e a Distância, Prática Pedagógica Orientada, Atividades Coletivas Presenciais, Atividades de Avaliação, Trabalho de Conclusão do Curso.

Dessa maneira, revelamos nesta narrativa algumas novas concepções no processo de ensinar, aprender e avaliar. Além disso, vivenciar as ações acadêmicas investigativas e criativas, mediante o uso de novas metodologias e procedimentos didáticos interdisciplinares que foram sistematizadas em portfólios/webfólios de aprendizagem. Diante dos dados triangulados, observamos e analisamos como eles foram sendo incorporados, na formação dos estudantes envolvidos as oportunidades formativas, os novos sentidos, saberes e valores apreendidos na vivência da experiência. No alinhavar de uma tecitura e outra refletimos sobre o processo de ensino/aprendizagem e de avaliação que esteja a serviço das aprendizagens. Por conseguinte, apresentamos neste capítulo propostas exitosas de ensino e de avaliação da disciplina do Corpo e do Movimento.

## PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA “EDUCAÇÃO DO CORPO E MOVIMENTO”

Para planejamento da disciplina “Educação do Corpo e Movimento” levantaram-se artigos disponíveis em domínio público e, ainda, os materiais pedagógicos para planejamento e execução da disciplina com um mês de antecedência. Isso usando como referência os 15 anos de vivência acumulados na modalidade de ensino a distância pela professora autora deste capítulo. Além disso, respondendo às questões necessárias para o adequado planejamento das salas virtuais. Em outras palavras, o que ensinar, como ensinar, quem e quantos são os estudantes, qual será a relação pedagógica, a relação com o conhecimento, como possibilitar que haja uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA). A Figura 1 apresenta alguns elementos didáticos pensados no momento do planejamento.

Figura 1 – Síntese questões que envolvem do planejamento da disciplina em EAD



Fonte: Ambrósio (2017a/b)

Organiza-se a plataforma para ficar aberta durante um semestre letivo (cerca de 4 meses). Para ilustrar com sala de aprendizagem usamos imagens, conforme exemplo da Figura 2:

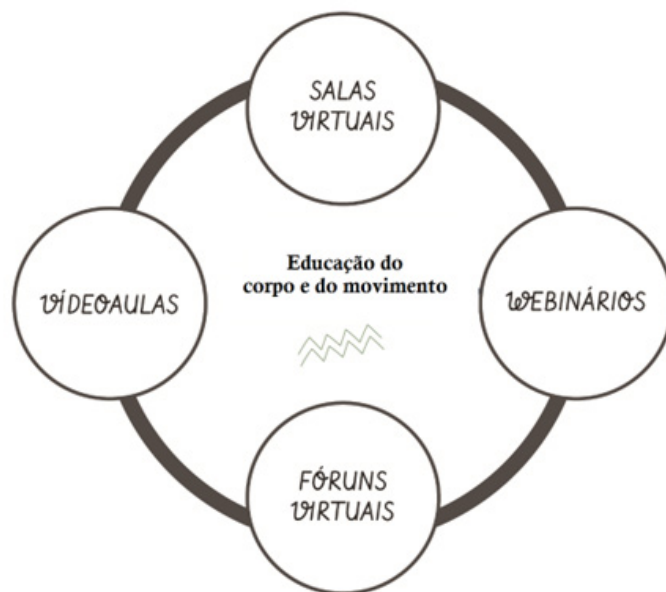
Figura 2 - Sala virtual 1 - Disciplina “Educação do Corpo e Movimento” Plataforma Moodle 5º período - 2º semestre/2019



FONTE: Arquivos da Supervisora Maria do Carmo Ambrósio – Corpos dos estudantes da E.E. João Lúcio da Trindade Sobrinho (Água Limpa-MG)

Em vista disso, os procedimentos utilizados durante o processo de interação didática centram-se no uso de ferramentas virtuais e/ou dinâmicas presenciais que são essenciais para discussão dos conteúdos. Nos fóruns de discussão pode-se possibilitar o conhecimento dos membros do grupo e, também, por intermédio de um aplicativo muito usado: o *Google Meet*. Desse modo, faz-se uso das webaulas expositivas e/ou interativas (videoaulas e webconferência) para exploração de conceitos e procedimentos das atividades de aprendizagem, conforme síntese apresentada na Figura 3.

**Figura 3 - Organograma síntese das ações formativas da disciplina “Educação do Corpo e do Movimento”**



Fonte: Ambrósio (2023).

Portanto, na Figura 3, sintetizamos as ações formativas, espaços virtuais de mediação docente, de disponibilização das atividades de ensino/aprendizagem e das avaliações. Torna-se importante

destacar que os conteúdos e processos avaliativos eram (re) elaborados de acordo com as necessidades de contexto. Isso considerando que o processo de ensino/aprendizagem é dinâmico e que transformações cotidianas exigem sempre novas adaptações (HADJI, 2001; CARVALHO & NEVADO et al., 2005).

Perrenoud (1999) discute a necessidade de retificar o alvo constantemente. Corroborar com tal pressuposto Jorba; Casellas (1997), Fernández (2015) e Obreque (2016) ao afirmarem que a reformulação constante dos meios para se chegar aos objetivos constitui a principal preocupação ao longo do processo didático. Além do mais, para estruturar uma disciplina em ambiente virtual é necessário a preparação minuciosa da plataforma de aprendizagem, da preparação da aula, a metodologia de trabalho, os recursos didáticos e a relação pedagógica como geradores de oportunidades formativas. Isso tudo gestado por meio das diferentes propostas de aprendizagem/avaliação, ou seja, fóruns de debate, pesquisa, trabalhos dialogados com a prática docente e elaboração de projeto de trabalho da disciplina “Educação do Corpo e do Movimento. Nessa direção, o projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia reforça o aprendizado em torno de problemas de investigação, a fim de orientar a elaboração de propostas e intervenções. Possui, assim, o intuito de produzir novos conhecimentos. Cabe ressaltar que a disciplina foi essencialmente virtual, totalizando uma carga horária de 45h/a distância e 15h/a presenciais e desenvolvido em módulos temáticos descritos a seguir:

1. **A construção histórica da relação indivíduo, sociedade e corpo:** a) Corpo na sociedade globalizada; b) corpo, indivíduo e sociedade: a formação de “estátuas pensantes”; c) Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação; d) O corpo digital como corpo duplo: a tecnologia purificando as formas;
2. **Pedagogia dos corpos e dos gestos:** a) Pedagogia dos corpos e dos gestos: instrumentos conceituais da escolarização

do corpo; b) Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física;

3. **O corpo na escola:** a) a educação escolar voltada para a qualidade de vida é a responsabilidade dos educadores; b) O papel dos professores na educação da corporeidade; c) Corpo aprendiz; d) Educação corporal cidadã voltada para a qualidade de vida; e) Melhoria da qualidade de vida das crianças;
4. **Educação dos corpos na escola:** a) Educação Física e a cultura escolar; b) As práticas corporais como linguagem; c) Parâmetro Curricular Nacional - Educação Física- 1º e 2º ciclos de idade de formação.

Alguns textos que utilizamos, na disciplina estão publicados nesta obra, nos capítulos 1, 5, 6 e outros indicados no fim da obra para acesso através das referências e leitura em CR Codes. Além disso, com o propósito de fomentar a explicitação da prática, com vistas ao seu aprimoramento, usamos como estratégia a exposição dos resultados de estudos científicos, ou seja, procedimentos recomendados pelas Diretrizes Nacionais de Educação e pelo projeto pedagógico do curso. Dito de outra forma, arcabouços legais e institucionais, a fim de fornecerem subsídios para as ações, com o objetivo de possibilitar uma educação de qualidade, capaz de formar um profissional dinâmico e inovador.

## METODOLOGIA DE ENSINO

A Metodologia de ensino foi vivenciada fazendo uso de três vias de atuação, a saber:

1. experiência e debate formativo por meio de Webprosas aprendentes, na plataforma Moodle, grupos de estudos via aplicativos, WhatsApp, Google Meet;
2. nas atividades experienciais (presenciais e/ou virtuais), recriamos as atividades corporais, para senti-las e apreendê-las. Nos debates formativos, via fóruns virtuais, fizemos as trocas vivenciais e discussões entre brincantes/lúdicas, por meio das seguintes possibilidades reflexiva: a) Problematização do tema em debates virtuais; b) em seminários presenciais; c) em aulas expositivas virtuais (videoaulas);
3. diferentes registros corporais: a. criação de brincadeiras; b. rodas de conversas virtuais por meio Webconferência e videoconferência; c. projetos de aprendizagem; d. fóruns virtuais de aprendizagem; e. relatos de experiência e composição de dossiês de aprendizagem; f. atividades de autoavaliação de cada atividade realizada da disciplina.

**Nossos objetivos foram:**

1. Formar o estudante para enfrentar situações novas e integrar conhecimentos e novas experiências de forma interdisciplinar. Também, com comprometimento e responsabilidade, com relação à educação brasileira;
2. Possibilitar uma formação consistente ao estudante, capacitando-o para intervir em suas realidades e instâncias de atuação de forma crítica, integradora, coletiva, e embasada em teorias que sustentam o processo de conhecimento;
3. Conduzir a direção do trabalho a ser realizado e permitir aos estudantes a análise da avaliação escolar, isto é, pontos que demandam atenção especial.

Logo, tais objetivos exigiam que os estudantes, ao final da disciplina, fossem capazes de demonstrar conhecimento, compreensão e aplicação de conteúdos factuais e conceituais, procedimentais e atitudinais em ações didáticas vivenciadas como docentes e como discentes em relação às culturas corporais.

**Dois eixos estruturam a disciplina:**

1. As dimensões técnicas e científicas que fundamentam o debate sobre a Educação do Corpo e do Movimento;
2. O portfólio aprendizagem, como elemento de reflexão e articulação da prática pedagógica de expressão e movimentos.

## A AVALIAÇÃO, OS REGISTROS DA DISCIPLINA E O PORTFÓLIO

Os registros foram organizados em *webfólios* de aprendizagens e continham a autoavaliação de cada atividade realizada da disciplina. Os estudantes foram avaliados por meio dos seguintes registros:

- a. trabalhos individuais e em grupo;
- b. roteiro conceitual e contextual de aprendizagem;
- c. produção de projetos de trabalho sobre as unidades trabalhadas;
- d. debate em fóruns de discussão.

Consequentemente, a experiência de ensino acadêmico se transformou em experiência de pesquisa à medida que, pela professora, os estudantes foram instigados no envolvimento do curso e na participação ativa e interativa na plataforma *moodle*. Nessa perspectiva, ao longo da experiência docente de ministrar a disciplina fomos tendo



retornos muito relevantes, a ponto que querer tornar a experiência da aula em objeto de análise investigativa.

Desse modo, as aulas e todos os registros foram sendo arquivados e, após consultar os estudantes e solicitar o consentimento de pesquisa, iniciou-se a escrita da memória e análise dos dados. Estes foram sendo disponibilizados na plataforma *Moodle* durante o curso. Para tanto, a autoavaliação foi constituída como ponto fulcral para o acompanhamento das aprendizagens.

## O PAPEL DA DOCENTE E DO(AS) TUTORES(AS): BREVES REFLEXÕES

Ao assumir o desenvolvimento da disciplina, ficamos responsáveis pela composição da proposta de trabalho (ementa da disciplina, bibliografia, planejamento e proposta avaliativa). Outra atribuição é a montagem da plataforma *moodle*, disponibilizando os estudos teórico-práticos, planejamento das aulas, formato avaliativo, materiais didáticos, confecções de fóruns interativos, textos informativos, vídeos, além de ter que formatar e fazer webconferências, videoconferências e videoaulas dentre outras atividades possíveis com uso das TDIC – Tecnologias digitais de Informação e Comunicação. Destaca-se o papel relevante na mediação, durante o desenvolvimento da disciplina e na orientação dos tutores que compõem a equipe de trabalho para estabelecer o ciclo de aprendizagem que consiste na descrição-execução reflexão-depuração-descrição (VALENTE, 2010). Nesse sentido, as especificidades do trabalho docente desenvolvem-se mediante constante *feedback* aos estudantes, aos(as) tutores(as) e à coordenador(a). Ademais, são realizados os atendimentos virtuais atualizados, os registros do trabalho, a participação interativa em fórum de discussão e outras atividades disponíveis na plataforma de aprendizagem. Portanto, os/as tutores/as a distância e os/as presenciais agiam de forma

interativa (relação aluno/aluno, docente/tutor, docente/tutor/coordenador) e buscam colaborar, integradamente, para o bom andamento da disciplina e, também, para a construção do conhecimento.

## RELÓGIO CORPORAL E O FÓRUM DE DEBATE “O CORPO DA SOCIEDADE GLOBALIZADA”

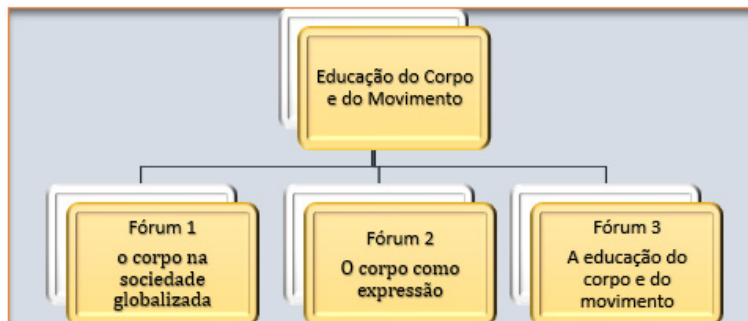
Compôs o Webfólio de aprendizagem da disciplina em questão as seguintes atividades avaliativas “Álbum de fotografia e sondagem didática” (Apêndice 1) no qual os estudantes foram orientados a elaborar um texto identificando-se e colocando uma fotografia. Em continuação, os estudantes foram convidados(as) a fazer um roteiro de trabalho sugerido por Noronha (2017) denominado “Relógio corporal” (Apêndice 2). A partir da pergunta “Como está meu corpo?” os estudantes deveriam preencher um diagrama, a partir da escolha de um dia da semana, começando a partir de 00:00, sendo todas horas desse dia preenchidas conforme orientação.

Ademais, outra atividade relevante da disciplina foi a elaboração de três fóruns de debate sobre a temática. Sendo assim, os fóruns de aprendizagem, assim denominado por nós, buscam materializar o incentivo docente, no intuito de tornar os estudantes capazes de elaborar conceitos importantes na formação dos estudantes em ambiente virtual, observando os conteúdos da disciplina.

Em vista disso, é importante lembrar que os fóruns de discussão são ferramentas de aprendizagem da plataforma *Moodle*. Ao prepará-los tem-se como objetivo a criação de um espaço de debates entre os participantes. Tudo isso, precisa ser sobre o conteúdo das disciplinas e de forma criativa. Além do mais, fazendo uso de diferentes gêneros textuais.

Na disciplina Educação do Corpo e do Movimento foram elaborados três fóruns de discussão, conforme a Figura 4:

Figura 4 - Organograma dos fóruns de debate na disciplina Educação do corpo e do movimento



Fonte: Ambrósio (2023).

Para o Fórum 1 “O corpo na sociedade globalizada” os(as) estudantes foram orientados a assistir por um tempo um programa (novela, filme, série, documentário) e que prestassem atenção nos corpos das pessoas, observando como são esses corpos. Para auxiliar, apresentamos algumas ideias:

- Que corpos aparecem com mais frequência: de homens ou mulheres? Idosos, adultos, jovens ou crianças? Negros, brancos ou índios? Portadores de necessidades especiais?
- Como se encontram esses corpos: felizes, tristes, dispostos, cansados? Bonitos, feios, magros, gordos? Nus ou cobertos? Estáticos ou em movimentos?
- Que mensagens esses corpos nos transmitem?

Com o objetivo de provocar uma triangulação dos materiais estudados – NORONHA (2017), Nunes Pinto (2002) , sugerimos os vídeos retirados no *YouTube*.

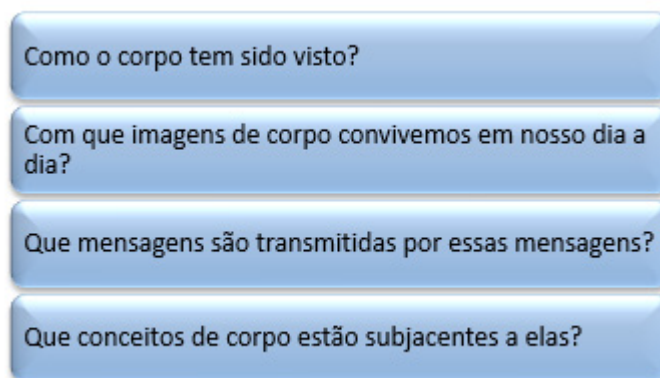
- Vídeo 1 – Corporeidade  
<http://www.youtube.com/watch?v=gG-NmzF29qMk&feature=related>
- Vídeo 2 – Cultura corporal e corporeidade  
<http://www.youtube.com/watch?v=EqO-MIJOdNPw&feature=related>
- Vídeo 3– O corpo fala (turma da Mônica)  
<http://www.youtube.com/watch?v=oOjOKGTzMf0>
- Vídeo 4 – Eu Etiqueta (Carlos Drummond de Andrade)  
<http://www.youtube.com/watch?v=nUtOwY0zfo>  
<http://www.youtube.com/watch?v=eiXPmG--7Bg>

Para Fórum 2 trabalhamos o “O corpo como expressão”

- Veja os vídeos com a música “RODA VIDA”, leia a letra da música e os textos indicados como referência.
- Assista ao vídeo 1: Gravação original (Festival de Música, 1967)  
<http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45167/>
- Assista ao vídeo 2: Trabalho escolar (produzido por estudantes).  
<http://www.youtube.com/watch?v=QpD08scVh20>

Dessa forma, motivamos os(as) estudantes a participarem no Fórum 2 intitulado “O corpo com expressão” à luz das ideias das autoras Nunes Pinto (2002), NORONHA (2017), do compositor Chico Buarque de Holanda (com a letra/música) Roda Viva e do vídeo “Trabalho escolar”. Com a ajuda dessa lógica, articulamos os três fóruns com os(as) tutores(as), professora e estudantes à letra da música Roda Viva às ideias de Chico Buarque e das autoras citadas como referências e buscando responder as questões que NORONHA (2017) nos coloca:

Figura 5 - Questões motivadoras do debate nos Fóruns 1 e 2



Fonte: Noronha (2017)

A partir do material didático em proposição, os(as) estudantes participaram nos fóruns mediados por vídeos (CORDEIRO, 2007) tomados no *Youtube* e no sentido de motivar as reflexões das situações pedagógicas que compõem parte do conteúdo da ementa da disciplina. Seguem alguns excertos dos debates realizados pelos(as) estudantes no Fórum 1 “ O corpo na sociedade globalizada”.

Houve um período em que a mulher era admirada por suas conquistas pessoais, profissionais e acadêmicas e até mesmo por ser uma excelente mãe de família. Os objetivos das mulheres no século XX, época não tão distante, era se sobressair na vida profissional, ter um bom casamento e filhos, as mulheres lutaram pelo seu nascimento social que veio a acontecer com a introdução do princípio da igualdade presente na Constituição Federal de 1988, cujo teor estabelece que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. A mulher não assume apenas o papel de companheira do marido e de responsável pelos encargos da família, passa a comungar a vida a igualdade entre os cônjuges. A mulher passou a possuir direito ao nome, a privacidade, a integridade do corpo. As mulheres conquistaram seu espaço na sociedade, fator positivo quando relacionado à sua emancipação. Hoje, no séc. XXI, nos deparamos com adolescentes cada vez mais novas, expondo seu corpo como se

fosse objeto comerciável, a imagem da mulher é denegrada nos veículos de comunicação, jornais, revistas, músicas de diversos gêneros com seu próprio consentimento. O culto a imagem do corpo como moeda de troca, de carinho de dinheiro, sexo e autoestima(ego). (Fórum 1 “O corpo na sociedade globalizada”, por R. C. F., 20 fev. 2017).

[...] Paralelamente percebemos que muitos corpos se definem ao redor do mundo. Enxergamos isso através das fotos e reportagens que pouco são mostrados. A ganância do homem que deseja ser perfeito, desmoraliza os homens sem condições. [...] A fome, a desnutrição, o trabalho escravo, a superpopulação e a luta de sobrevivência marcam uma época em que o modelo perfeito e saudável está em oposição da imperfeição e da desumanidade. Parece-nos que a voz ativa de hoje é a perfeição dos corpos, mas tudo não passa de uma ilusão. Na década de 1990, ao ver um álbum de fotografias de um corpo escultural me assustei quando soube que aquele que mostrava as fotos era a mesma pessoa. Em poucas palavras me disse: “se não tomar o que se pede, o corpo um dia murcha e volta tudo como era antes, com um acréscimo, a pele decaída”. Vivemos num mundo consumista. A cada dia surgem novas tecnologias que não conseguimos se quer acompanhar. A produção e o consumo de produtos fazem com que o nosso tempo passe rápido demais, muitos ainda dizem que desejariam não 24 horas e sim 48 para trabalho ou diversão. (Fórum 1 “O corpo na sociedade globalizada”, por T.A.R., 24 fev. 2017).

É nesse turbilhão global que ficamos “sozinhos”, nos distanciamos de amigos e familiares para cumprir compromissos e sobreviver ao sistema. Sacrificamos muito de nossas vidas, por esta razão nos estressamos e perdemos a autoestima devido às grandes pressões do dia a dia. Como dizem a depressão é a doença do século. Ficamos depressivos com tudo que observamos, ficamos deprimidos com tudo que ainda não foi, e não se tem ideia de ser solucionado. Sentimos-nos divididos, somos separados por nós mesmos, o tempo “roda num instante” somos censurados pelo sistema, mas censurados não porque gritamos liberdade ou soluções, mas censurados pelo poder altivo que impera em escala mundial. Os corpos clamam paz e liberdade; os corpos caminham num futuro incerto, onde o poder do próprio corpo se apresenta como belo e extremamente perfeito; mas que na verdade é uma máscara, uma maquiagem

que, com o próprio tempo se desvanecerá e voltará como era antes e com um acréscimo indesejável, cheio de marcas agora incorrigíveis. . (Fórum 1 “O corpo na sociedade globalizada”, por C.R. R., 25 fev. 2017).

Os excertos escolhidos de R.C.F e T.A.R. e C.R.R. revelam as múltiplas relações dos homens e mulheres com seu corpo e de suas interações com outros corpos e as culturas. Um primeiro ponto de debate dos estudantes é sobre a cultura estética da busca do corpo perfeito que, ao mesmo tempo, são objetificados, isto é, ideia trazida para o debate por Noronha (2017) e analisado do apontado por R.C.F:

O corpo tem sido visto como um objeto escultural, um objeto que representa a moda estética, o físico perfeito, a máquina humana da beleza. No dia a dia convivemos e enxergamos homens e mulheres agentes da moda propagadores de beleza perfeita. Manequins femininos são os mais expostos. A nudez, a sensualidade marcam as últimas décadas e tem se alastrado por todo o globo, como fonte de exemplo a ser seguido. Mas uma questão é oculta, muitos que vangloriam seus corpos, cheios de vigor aparentemente saudáveis, são apenas anabolizantes ou outros agentes químicos que transformam o natural para o “perfeito” e que na verdade é “imperfeito”. (Fórum 1 “O corpo na sociedade globalizada”, por R. C. F., 19 fev. 2017).

Nas faltas dos estudantes e de nossas referências compusemos uma bricolagem corporal de novas identidades e subjetividades, pensamentos e valores sobre o corpo. Realidades que estão sendo criadas, vividas, novas cartografias corporais. Então, vamos focar nosso olhar sobre a corporeidade (ou questões relativas ao corpo) no mundo contemporâneo.

Você já parou para pensar por que entramos nessa roda viva? Vivendo num sistema capitalista, somos impulsionados a produzir e consumir produtos. Por isso, passamos a maior parte do tempo envolvidos com o trabalho, dimensão da vida humana que nos permite atender a toda ordem de necessidades – as essenciais para nossa sobrevivência e as criadas pelo próprio sistema. O “deus mercado”, muitas vezes, interfere também nas nossas opções de lazer com a família e amigos, principalmente,

sobre a influência da indústria cultural. É nesta lógica que nosso corpo está inserido, mas é também por meio dele que estamos neste mundo. A partir de suas interações com outros corpos e culturas, construímos nossas identidades e subjetividades, pensamentos e valores. Então, vamos focar nosso olhar sobre a corporeidade (ou questões relativas ao corpo) no mundo contemporâneo. Como o corpo tem sido visto? Com que imagens de corpo convivemos em nosso dia a dia? Que mensagens são transmitidas por essas mensagens? Que conceitos de corpo estão subjacentes a elas? (NORONHA, 2017, p. 28).

A partir desse debate, buscou-se compreender melhor o motivo de haver, historicamente, várias concepções de corpo – belo, saudável, feio, velho, sarado etc. Assim, criando padrões, concepções que orientam e/ou desorientam nossas percepções sobre nossos corpos e dos corpos de outras pessoas e dos nossos(as) estudantes.

## WEBFÓLIO E AS EVIDÊNCIAS DAS APRENDIZAGENS

Para o registro das ações avaliativas, os estudantes recebiam dois tipos de formulários diferentes, porém complementares – a) cronograma com as atividades do portfólio/webfólio (enviada pela professora); b) um modelo de formulário para composição da “avaliação cumulativa” (para ser preenchido pelo estudante ao longo do processo). Por isso, deve ser entendido como um importante instrumento sugerido pela docente em que o/a estudante vai anotando suas produções e permitindo a visibilidade das ações realizadas, sinteticamente, enquanto mostra, também, o caráter processual da aprendizagem (AMBRÓSIO, 2018). Segundo Hernandez e Ventura (1998), a organização das atividades no cronograma permite aos estudantes, a partir do índice final e colabora para fazer uma ordenação das atividades que se realizaram durante desenvolvimento de uma disciplina. Logo, a recapitulação final tem razão de ser não só como agrupamento do



estudado, mas sim como percurso ordenado (segundo o índice e as atividades realizadas por cada estudante), em função dos diferentes aspectos da informação trabalhada e dos procedimentos que se tenham utilizado para isso. Seguindo essa orientação apresentamos a seguir o cronograma de atividades da disciplina EaD 296 – Educação do Corpo e do Movimento/Curso de Pedagogia/EAD/DEEETE/CEAD/UFOP – ano 2017, como orientação docente/discente.

**Tabela 1 - Atividades avaliativa da disciplina  
“Educação do Corpo e do Movimento”**

<b>ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM</b>	<b>DATA</b>	<b>VALOR</b>	<b>CORREÇÃO E FEEDBACK</b>
1ª ação de aprendizagem Álbum de fotografia/sondagem di- dática/Relógio corporal		1,5	Professora/tutor a distância
2ª versão do 1º roteiro			Professora/tutor a distância
2ª ação de aprendizagem - Fórum 1: O corpo na sociedade globalizada		1,0	Professora/tutor a distância
3ª ação de aprendizagem Fórum 2: O corpo como expressão		1,5	Professora/tutor a distância
4ª ação de aprendizagem Observação dos corpos das crianças na escola			Professora/tutor a distância
2ª versão da 4ª ação de aprendizagem		1,0	Professora/tutor a distância
5ª ação de aprendizagem - Observação de uma aula de Educação Física ou entrevista com um professor de Educação Física		2,0	Professora/tutor a distância
2ª versão da 5ª ação de aprendizagem			Professora/tutor a distância
<b>TRABALHO FINAL/ Ciranda dos Portfólios</b>			
Fórum “Educação do Corpo e do Movimento”			Professora/tutor a distância
Projeto final (escrito)			Todos os participantes
Apresentação final: Cirando dos Portfólios (produção)			Professora
<b>Total</b>		<b>10</b>	
<b>Exame especial - Prova operatória virtual</b>			
<b>Total</b>		<b>10</b>	Professora

Fonte: Ambrósio (2017, p.44).

Para cada ação de aprendizagem listada no cronograma uma reflexão avaliativa foi indicada. Isso, sempre atrelando procedimentos empregados para o tratamento do conteúdo em discussão a um contexto previamente organizado. Em cada turma a proposta recebia as adequações para atender a diversidade do público-alvo, mas de um modo geral conteve: observação dos corpos na escola (APÊNDICE 3) de aula uma aula de educação física ou entrevista com o professor de Educação Física (APÊNDICE 4), dinâmicas, sínteses e reflexão sobre leituras feitas, seminários, projetos de trabalho (APÊNDICE 5) que culminou em: apresentações teatrais, fotonovelas, criação de clip, quadri-nhos, álbum fotográfico, performance, brincadeiras, poesias, e desenvolvimento de projetos conduzidos em escolas das Redes Municipal e Estadual de Ensino e outras ferramentas utilizadas para aprendizagens pretendidas e reflexão sobre o desenvolvimento do aprendiz e das formas utilizadas para tal.

Nessa proposição, o que se avalia é o esforço do aluno na superação de seus próprios limites e a busca por novas possibilidades de aprendizagens que ao fim do processo são disponibilizadas em um arquivo único virtual e/ou físico, aglutinando todas as suas produções, as autoavaliações seguidas das referências bibliográficas que utilizadas como leitura. A fim de sanar dificuldades que os estudantes manifestavam ao longo do desenvolvimento das disciplinas, a docente elaborava diferentes orientações de como fazer a escrita do seu texto para compor o portfólio - como fazer uma análise de observação em sala de aula, de fotos, das dinâmicas, dentre outras coisas. Também, de como organizar um seminário e o portfólio (AMBRÓSIO, 2013).

## TRABALHOS FINAIS POR MEIO DE PROJETOS DE TRABALHO: DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO

A orientação para trabalho final ia sendo feita no seguinte sentido: os estudantes, ao longo do semestre, teriam de elaborar, no primeiro caso, um “Projeto de trabalho” ou “Arquitetura de projetos de aprendizagem (APÊNDICE 5). Tal formato de trabalho consiste na sistematização de problemas e formulações, a partir de suas *Certezas Provisórias e Dúvidas Temporárias*. Em termos de metodologia, os estudantes são orientados dessa maneira: como primeiro passo selecionar uma curiosidade que dialogue com os debates feitos nas disciplinas, que para fins didáticos, denomina-se problematização e/ou questão de investigação. Em seguida, deve ser feito um inventário dos conhecimentos (sistemas conceituais dos aprendizes) sobre a questão.

Esse conhecimento pode ser classificado em *dúvidas e certezas*. As *certezas* para as quais não conheçam os fundamentos que a sustentem são denominadas de provisoriades. As *dúvidas* são sempre temporárias. O processo de investigação consiste no esclarecimento das dúvidas e na validação das certezas (TEIXEIRA, 2023). Após compreender pela teoria e prática como se realiza um projeto de trabalho da disciplina EaD 296 – Educação do Corpo e do Movimento, os estudantes foram desafiados a elaborar em grupo um projeto de trabalho global, definido por Zabala (2002, p. 29):

os projetos de trabalho global têm como objetivos os conhecimentos de um tema que geralmente os alunos escolheram, é preciso elaborar um dossiê ou monografia como resultado de uma investigação pessoal ou coletiva.

Os temas disponíveis para consulta foram sugeridos aos estudantes (APÊNDICE 5) e eram estimulados a elaborarem projetos de trabalho – atividades de aprendizagem como culminância final a partir

de diferentes linguagens - corporais, musicais, usando as novas tecnologias, jogos, iconografias (com fotografia, *charges* e *cartuns*, desenhos infantis, desenhos, gravuras, pinturas etc..). A partir dessas sugestões, os estudantes poderiam sugerir novas propostas de projeto, registros e de apresentação final. Ademais, os grupos poderiam se formar livremente e tendo que escolher seus temas e/ou propondo outros mediante a uma participação em fóruns virtuais específicos. Em seguida, os grupos se reuniam virtualmente para traçar as primeiras estratégias, dividir tarefas e elaborar um cronograma de trabalho. Seguindo os passos da metodologia de projetos aprendidos nas aulas, deveriam fazer perguntas que norteariam busca pelas informações: o que já fizemos? O que queremos saber? Qual será nossa problematização? Para que vamos desenvolver os projetos? Feito o debate, os participantes identificavam erros e acertos, selecionavam temas, como demonstrados no quadro final de síntese de projetos de trabalhos concluídos que poderiam postados no Canal do YouTube criado por nós e intitulado de “Portfolio UFOP”, disponível no link: <https://www.youtube.com/@portfolioufop6179/about>. Esse canal foi criado por mim em 29 de novembro 2016 para que os alunos publicassem seus trabalhos nessa plataforma. Também, divulgar os conhecimentos produzidos. Até a data de 25 de novembro de 2023 os 89 vídeos criados pelos estudantes de Pedagogia já tiveram 163.279 visualizações. Trazemos quatro exemplos das produções discentes inter/transdisciplinares– os projetos de trabalhos que culminaram na produção de um vídeo e que comporia os webfólios de aprendizagens. Seguem as sínteses e os link de acesso abaixo:

Projeto 1: [Somos todos iguais, não importa raça, cor condições sociais.](#) Podemos ter raças diferentes, mas o que somos aqui lá no outro lado do mundo do mesmo modo são iguais. Somos humanos dotados de inteligência, de vontade própria, de emoções. É isto que nos tornam em sermos iguais e nada mais (Trabalho final apresentado das disciplinas do 5º período de Pedagogia: Educação do Corpo e do Movimento e Organização do Trabalho Pedagógico, Polo de Lagamar, Canal do You Tube “Portfolio UFOP de 2017, estudantes do polo de Lagamar/MG).

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=fqeVl5ZgFaM>

Projeto 2: O corpo na sociedade globalizada. Este é um vídeo realizado pelas alunas do quinto período de licenciatura em pedagogia com polo de apoio presencial em Divinolândia de Minas. O mesmo aborda o tema o corpo na sociedade globalizada onde conta a história de Luci e Malu que são duas garotas que foram manipuladas pelos meios de comunicação e buscam ficar parecidas com os famosos. (Canal de YouTube, publicado em 19 de jan. de 2017). Link do You Tube <https://www.youtube.com/watch?v=m66qcyRFnEY&t=83s>

Projeto 3: O Papel do Professor na Educação da Corporeidade das Crianças. Este vídeo, apresenta o corpo em constante movimento por meio do (a) professor(a) que oferece atividades lúdicas, ritmos e gestos corporais, com vistas a desenvolver nas crianças a confiança em suas atividades motoras. (Trabalho final apresentado das disciplinas do 5º período de Pedagogia: Educação do Corpo e do Movimento e Organização do Trabalho Pedagógico, Polo de Lagoa Santa, Canal do YouTube "Portfólio UFOP", publicado em 21 e jan de 2017)

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=kagSOoV-sQg0>

Projeto 4: O corpo aprendiz, o tempo e os espaços escolares corpo e movimento. Síntese: Na escola, os professores são agentes potenciais da educação e da corporalidade e devem atuar nessas relações sociais nas quais o corpo é visto como mero invólucro em torno do sujeito racional, livre e independente. Tem como objetivo abordar a importância e o espaço utilizado na escola para desenvolver as atividades físicas e culturais (o corpo e o movimento), e como elas podem ajudar no desenvolvimento dos alunos dentro e fora da sala de aula. Observando de maneira pontual o as expressões corporais desenvolvidas pelos alunos respeitando as idades e as limitações de cada um, estimulando assim, o interesse dos alunos na prática de atividades físicas e culturais, pois é essencial que eles gostem do que estão fazendo, que tenham interesse em praticar esportes, ginásticas, música, danças dentre outras modalidades desenvolvidas na escola e que trazem benefícios para a vida dos discentes, mas também para a sua aprendizagem. Essas atividades de forma interdisciplinares deveriam ser incluídas nos calendários escolares por uma comissão especial para aplicar as atividades na escola. (Trabalho final apresentado das disciplinas do 5º período de Pedagogia: Educação do Corpo e do

Movimento e Organização do Trabalho Pedagógico, Polo de Mata de São João (BA), Canal do YouTube “Portfolio UFOP”, publicado em 22 de jan de 2017)

Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=KLfrl8Q8Qe4>

Os trabalhos finais eram realizados de forma interdisciplinar e, em geral, com outra disciplina do semestre. No caso dos exemplos tomados como amostra fizemos a interlocução da disciplina Educação do Corpo e do Movimento (EAD 296) e Ensino e Organização do Trabalho Pedagógico (EAD 2CC) . As produções imagéticas intituladas de ” Somos todos iguais, não importa raça, cor condições sociais”, “O corpo aprendiz, o tempo e os espaços escolares corpo e movimento”, “O Corpo na sociedade globalizada”, “O Papel do Professor na Educação da Corporeidade das Crianças”, dialogam com as ideias de (Noronha, 2017), Vago (2017), Souza (2017), |Ambrósio (2017) e reeditada nesta obra nos Capítulos 1, 2, no Capítulos 5, 6 e 7 e outras referências disponibilizada nas disciplinas. Como dito anteriormente vale ressaltar o seguinte: para que os estudantes pudessem elaborar tais trabalhos foram estimuladas pela docente. Isso feito por meio das fontes diversas de registrar o conhecimento, fazendo primeiro um turbilhão de ideias sobre o tema escolhido, em seguida problematizar a temática – o que sabemos, o não sabemos e o que queremos conhecer. Uma vez definidos os objetivos, os alunos deveriam discutir e escolher a metodologia – como, quem e onde pesquisar. Finalmente, escolherem uma forma de apresentar as conclusões do trabalho. Os sujeitos do processo (docente e discentes) foram situados em espaços significativos de trocas/colaboração, uma vez que os feedbacks eram de responsabilidade de todos e a composição/produções finais de responsabilidade individual, porém, dialogadas entre professor(a) aluno(a) e outros<sup>22</sup>. Na avaliação, como processo, o resultado se sobrepõe às avaliações parciais; o foco cen-

22 A discussão detalhada deste processo – planejamento, monitoramento das atividades, feedback, visão do erro, possibilidade de reenviar novas versões do trabalho etc. estão discutidas da obra intitulada Avaliação, metacognição e webfólios de aprendizagem (2023) que compõe esta coleção e, também, em Ambrósio (2013, 2017, 2017 e 2018).

tral é o desenvolvimento ao longo da trajetória educativa de forma reflexiva (HADJI, 2001). Na conclusão dos trabalhos, os estudantes apresentavam, ao final, uma tabela sintetizando *avaliação processual e acumulativa* (dando uma nota às atividades)<sup>23</sup>.

Tabela 2 – Formulário de avaliação processual e acumulativa do portfólio aprendizagem.

PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL E ACUMULATIVA (Instrumento do estudante) Baseado em Ambrósio (2013)						
Atividade de aprendizagem	Data do início do trabalho	Data da finalização	Local	Participantes	Notas do prof.	Nota do(a) estudante
Atividade 1						
Atividade 2						
Atividade 3						
Atividade 4						
<b>Trabalho final</b>						
<b>Ciranda do portfólio/ Seminário</b>						

Fonte: Baseado nos estudos de Ambrósio (2013, p. 74)

Os estudantes foram orientados a finalizar todo o processo com uma avaliação/autoavaliação da disciplina e com sugestões de questões como roteiro da disciplina EaD 296 “Educação do Corpo e Movimento”, conforme apresenta Ambrósio (2017a, p. 87):

23 Incluiu-se esse item na avaliação por ser uma exigência acadêmica a apresentação das notas finais e a sua conversão em conceitos. Dividiu-se essa tarefa com os estudantes.

## AVALIAÇÃO/AUTOAVALIAÇÃO

PROFESSORA: Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende

Estudante/ Polo: \_\_\_\_\_

Faça uma avaliação a respeito do que a disciplina EAD 296 (Educação do Corpo e do Movimento) proporcionou em relação às suas aprendizagens a partir das seguintes questões:

1. Como você se sentiu ao produzir os trabalhos?
2. Comente a importância de cada um desses trabalhos para sua formação como professora?
3. Qual julgou mais significativo para sua formação? Comente.
4. Quais teorias, leituras e/ou outros entendimentos anteriores influenciaram sua capacidade de observar, de participar dos fóruns, de organizar os trabalhos individuais e em grupo etc. ?

Comente aspectos relacionados à seleção da bibliografia; a organização das atividades de estudo; a relação professora/estudante; a sua relação com a disciplina; a sua participação nas atividades (postagem das atividades, participação nos fóruns de debate, a aula presencial com a professora (caso tenha ocorrido), o trabalho final, a produção do portfólio, dentre outras...). Se participou de todas as ações de trabalho, comente-as e faça sua avaliação. Se não participou, justifique-se.

Valeu a pena? (Agradeço aos estudantes por compartilharem comigo novos conhecimentos. (AMBRÓSIO, 2017, p.84)

Mediante os registros preparados, podemos entender que a concepção de educação que norteou o trabalho ao estabelecer a relação estudante/docente não tinha a pretensão de ensinar um modelo educacional, ou dar respostas prontas, mas desenvolver atitudes favoráveis de comprometimento, de convivência, de solidariedade e de incentivo na busca de informações, independentemente do auxílio da docente e dos tutores, mas mediado por ela e por eles (REZENDE, 2010). O Webfólio aprendizagem foi usado como ferramenta pedagógica



de avaliação da aprendizagem, numa perspectiva de formação-reflexão. Possui o objetivo de organizar os processos e resultados e de dar-lhes visibilidade, com ênfase nas habilidades construídas e críticas à prática atual em suas instituições etc. Assim, na avaliação, como processo, o resultado se sobrepõe às avaliações parciais. Também, o foco central é o desenvolvimento ao longo da trajetória educativa de forma reflexiva (HADJI, 2001). Tomamos como exemplos os dois excertos autoavaliativos de estudantes da disciplina “Educação do corpo e do movimento”:

Disse S.A.P.:

Os textos eram esclarecedores e provocadores de uma mudança de pensamento. Os vídeos disponibilizados, principalmente, aqueles que procuravam auxiliar na construção da corporeidade/gestualidade. Provocavam uma mudança de postura na elaboração e execução de atividades em sala de aula. Os vídeos em que a professora Márcia trazia, ajudaram-me estabelecer relações com as referências indicadas. (Autoavaliação da estudante S.A.P. disciplina do “Educação do Corpo e Movimento”, Polo Presencial da UAB de *Escola dos Santos*, no 1º semestre de 2017).

W.L.D. considerou:

A proposta foi enriquecedora e espero ter a oportunidade de utilizar as atividades que selecionei para confeccionar o webfólio corporal, quando trabalhar com a educação infantil. (Autoavaliação da estudante W.L.D. disciplina do “Educação do Corpo e Movimento”, Polo Presencial da UAB de *Escola dos Santos*<sup>24</sup>, no 1º semestre de 2017).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem desta disciplina foi sendo vista como um processo, que acompanha o estudante do Curso de Pedagogia e em formação. Além disso, na interface de uma metodologia que agrega diferentes instrumentos avaliativo - ações de aprendizagens (com questões abertas/fechadas, fóruns de aprendizagem, projeto de intervenção, organização de pôsteres) e outras atividades que, tacitamente, o ajudassem a aprofundar ou ampliar o estudo de temas específicos da ementa.

24 Nome fictício.

## REFLEXÕES DOCENTES E DISCENTES SOBRE A AULA: O ESTAR JUNTO VIRTUAL NA DISCIPLINA DO “EDUCAÇÃO DO CORPO E DO MOVIMENTO”

Os registros foram organizados em *webfólios* brincantes de aprendizagens. Logo, o uso da ferramenta avaliativa permitiu operacionalizar a reflexão da prática profissional, a criatividade, a interação, a mudança, como também as diferentes possibilidades de movimentos corporais.

Ao serem convidados a participar dos fóruns e elaborar seus textos, produzir seus memoriais e autoavaliações, os estudantes aceitaram o convite ao conhecimento e acabavam por elaborar trabalhos originais, capazes de revelar suas aprendizagens individuais e coletivas. Também, tinham eles próprios a responsabilidade de compreender e analisar os conhecimentos a que tinham acesso.

Logo, essa foi uma forma de conduzir os estudantes a fazerem uma retomada crítica das ações que iam sendo realizadas, permitindo-lhes melhorar seus desempenhos (MEIRIEU, 1998), numa decisão, às vezes, espontânea de avaliar o trabalho realizado, numa perspectiva de desenvolver os processos avaliativos pautados por processos pedagógicos de autorregulação.

Entendeu-se, portanto, que houve uma articulação dos conteúdos da disciplina, com os saberes construídos no processo de produção dos trabalhos acadêmicos. Assim sendo, o objetivo foi alcançado ao ver os estudantes concretizarem um saber e tendo como eixo central a realidade como mobilizadora para o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ LEITE, L. H. **Projetos de trabalho** (2006). Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=35647&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca Virtual&n3=Dicionário da Educação&n4=&b=s](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=35647&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca Virtual&n3=Dicionário da Educação&n4=&b=s) acesso em 22.04.2012.

NORONHA, Vânia. O corpo na sociedade globalidade. In: AMBRÓSIO, Márcia (org.). **Educação do Corpo e do Movimento e o uso do portfólio de aprendizagem**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2017a.

AMBRÓSIO, M. (org.). **Educação do Corpo e do Movimento e o uso do portfólio de aprendizagem**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2017a.

AMBRÓSIO, M. M. Avaliação e EaD: Os diferentes registros no espelho do portfólio/webfólio. In: CORRÊA, H. T.; AMBRÓSIO, M. **Mediação tecnológica e formação docente**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2017c.

AMBRÓSIO, M. **Recreação: Jogos e brincadeiras**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2017b

AMBRÓSIO, M. Webfólio/Portfólio de aprendizagens no ensino superior. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papyrus, 2018.

AMBRÓSIO, M.; FERREIRA, E. M. O corpo brincante, o uso dos jogos e do portfólio de aprendizagem no processo educativo. In: DESLANDES, K. (org.). **Reverberações: sobre formação docente e alteridades**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2017.

AMBRÓSIO, Márcia. A fotografia: como instrumento de pesquisa e de ensino-aprendizagem. In: AMBRÓSIO, Márcia. **Tendências da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AMBRÓSIO, Márcia; FERREIRA, Eduardo Mognon. **O uso dos jogos de tabuleiro e do E-portfólio Brincante no processo educativo**. Curitiba: Editora CVR, 2020 (Vol.1).

AMBRÓSIO, Márcia; NICÁCIO, Wagner Patrick Junqueira de Souza Coelho. **O uso do webfólio e das tecnologias no ensino de Física**. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021

AMBRÓSIO, Márcia; PIMENTA, Viviane Raposo. **Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

AMBRÓSIO, M.; SANCHO, J. M. G. O desenvolvimento metacognitivo por meio do portfólio e webfólio. **Challenges 2019 – XI Conferência Internacional de TIC na Educação**. Temática central: Desafios da Inteligência Artificial na Educação. Universidade do Minho, Braga, 2019.

CARVALHO, M. J. S., R. A. D. NEVADO, et al. **Arquiteturas pedagógicas para Educação a Distância: concepções e suporte telemático**.

Disponível em: [http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo\\_3/Arquiteturas\\_Pedagogicas.pdf](http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/Arquiteturas_Pedagogicas.pdf). Acesso em jun. de 2014.

COLE, J.; FOSTER H. *Using Moodle: Teaching wit the popular open source course management system*. Second Edition. O'Reilly Community Press: Printed in the United States of America, November 2007.

CORDEIRO, L.Z. Elaboração do material videográfico: percursos possíveis. In: CORRÊA, Juliane (Org.). *Educação a distância*. Orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmel, 2007.

CUNHA, M.I. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

FERNÁNDEZ, C.G (2015). **El desarrollo del conocimiento metacognitivo con portafolios digitales en Educación Superior**. Tese (Doutorado) – Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Espanha. Recuperada de <http://hdl.handle.net/2445/97342>

HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Monteserrat. *A organização de currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JORBA, J y CASELLAS, E. **La regulación y la autorregulación de los aprendizajes**. Barcelona: Editorial Síntese, 1997.

KLENOWSKI, V. **Portfólios: Promoting teaching**. Assessment in education: Principles. Londres: RutledgeFalmer, 2003.

OBREQUE, M. K. **El uso de portafolios digitales para el desarrollo de la competencia informacional**. Tese (Doutorado) – Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Espanha, 2016. Recuperada de <http://hdl.handle.net/2445/112407>.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas/SP: Papyrus, 2018

NUNES PINTO, Rubia-Mar. **Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica.** Universidade federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999b.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. **A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docentes e discentes.** 2010. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. **A relação/registro no ciclo da juventude: limites e possibilidades na construção de uma prática educativa inovadora.** 2004.318f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

ROCHA, Eloísa A. Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Ibero Americana de Educação.** n.22, Janeiro/Abril 2000. p.61-74.

SÁ-CHAVES, I. S. Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (Orgs). **Conhecer, aprender, avaliar.** Porto: Porto Editora, 1998, p. 135-41.

TEIXEIRA, Inês Assunção. AMBRÓSIO, M (Org.). **Pensamento, inquietações e quietude na pesquisa** [Ouro Preto]: UFOP, 2021, 1 vídeo (01:58:26h). Publicado pelo canal Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z3MxYDzhQVw>. Acesso em: 03 de março 2023.

VALENTE, José Armando. A Espiral da Espiral de Aprendizagem e as tecnologias da Informação e da Comunicação: Repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. (org.) **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VALENTE, José Armando. **A interação entre aprendizes nas comunidades virtuais de aprendizagem: oportunidades de aprender e identificar talentos,** 2010. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_3.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF)>

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas/SP: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** In: A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 112,

ZABALA, A. **A prática educativa. Como ensinar.** Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## APÊNDICE 1 - VIDA DE PROFESSORA(A)<sup>25</sup>

### Orientação:

- a. Faça um cabeçalho no texto identificando-se;
- b. Escolha alguma imagem de uma revista ou de seu álbum de fotografia;
- c. Faça o escâner desta imagem, cole em arquivo *word* e depois apresente os motivos de ter escolhido tal imagem;
- d. Em seguida, conte-nos um pouco de sua vida, sua relação consigo mesmo, com seu corpo;
- e. Situe o motivo da escolha do seu curso (profissão);
- f. Faça uma autoavaliação da sua participação nesta atividade.

**Formatação do texto:** Tente fazer um texto com, no máximo, três páginas e explore sua criatividade!

### Versões do portfólio/webfólio:

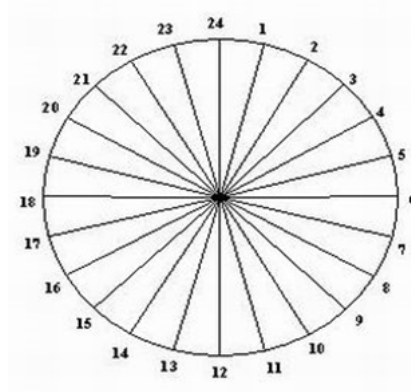
- 1) Postagem da primeira versão da atividade 1 (ver data na plataforma *moodle*).
- 2) Se seu trabalho precisar ser melhorado, você terá uma segunda chance para postá-lo, após o *feedback* avaliativo (ver data na plataforma *moodle*)

25 Atividade elaborada por Ambrósio(2017).

APÊNDICE 2 - RELÓGIO CORPORAL <sup>26</sup>

A partir da pergunta “Como está meu corpo?” foi feita a orientação de que os(as) estudantes preencham o diagrama abaixo, respeitando as seguintes orientações: a) de segunda a sexta-feira, escolha um dia da semana para preencher este diagrama; b) utilize lápis de cor para colorir as atividades que você desenvolveu neste dia e, logo após, marque a quantidade de horas na legenda abaixo. Para isso, respeite as orientações a seguir:

1. Imagine que você escolheu o dia de segunda-feira. Comece a colorir a partir de 00:00. Se você estiver dormindo entre 00:00 até às 06:00, todos os espaços deverão ser preenchidos com a cor azul escuro;
2. Faça o mesmo com todas as outras atividades desenvolvidas ao longo de seu dia, colorindo com as cores correspondentes, os tempos destinados a elas;
3. Se você realiza mais de uma atividade num determinado momento, você deve colorir o espaço “ hora”, com todas as cores sugeridas e registre em minutos na legenda.



26 Atividade elaborada por Noronha (2017)

Transcreva, para a legenda abaixo, o total de horas em cada atividade presente em seu diagrama:

Cor	Atividade	Nº de horas
Preto	Alimentação	
Laranja	Atividade Doméstica	
Roxo	Atividade Religiosa	
Vermelho Escuro	Atividades Físicas	
Cinza	Atividades Políticas	
Azul Claro	Descanso	
Amarelo Ouro	Doença / Médico / Dentista / Psicólogo / Fisioterapeuta	
Verde Escuro	Estudos complementares: Computação, Música etc.	
Rosa	Estudos: escola e tarefas escolares	
Verde Bandeira	Ficou mal-humorado, nervoso, desesperado, ansioso etc.	
Amarelo	Higienização	
Vermelho	Lazer / Ócio / Fazer o que quiser	
Sépia	Passear / Visitas / Reunir com amigos, parentes etc.	
Azul Escuro	Dormir	
Marrom	Trabalho Remunerado	
Verde Claro	Trabalho Voluntário	
Branco	Transporte / Locomoção	

**Fonte:** Noronha (2017)

Após preencher a legenda acima, responda ao questionário abaixo:

1. Como anda sua qualidade de vida? Existe algum aspecto que você deseja mudar? Qual?
2. Durante o preenchimento desse diagrama,
  - a) Que sensações e sentimentos você teve?
  - b) Você resistiu a algum desejo ou necessidade de seu corpo?



- c) Você se preocupou com seu corpo? O que você fez?
- d) Teve esta atitude por prazer, obrigação ou influenciado por outros fatores?

3. Na última semana:

- a) Você tem tido algum tipo de dor, desconforto, fadiga ou falta de sono?
- b) Como você percebeu sua autoestima e aparência?
- c) Teve algum tipo de dependência para se locomover, trabalhar, medicar-se?
- d) Teve um bom relacionamento com seus amigos, familiares e/ou conhecidos?
- e) Teve algum tipo de aborrecimento com o local em que mora?
- f) Em algum momento, você recorreu a suas crenças pessoais para superar alguma dificuldade?

Autoavaliação/reorganização da sua qualidade de vida.

## APÊNDICE 3 - 4ª AÇÃO DE APRENDIZAGEM OBSERVAÇÃO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA<sup>27</sup>

A) Observe as crianças na chegada e saída de escola, ao longo das aulas e no recreio e analise seus corpos.

- Eles são negros, brancos, mulatos?
- Qual a textura e cor de seus cabelos?
- Quanto medem e quanto pesam? (se ao observar percebem que as crianças estão abaixo ou acima do peso etc.).
- Como vestem?
- Que adornos usam?
- Como se comunicam com seus colegas?
- Como brincam?
- Que espaços utilizam?
- Como se movimentam?
- Como carregam o material escolar?

B) O que concluiu dessa observação? (Questões para orientar suas reflexões):

- o que é um corpo educado?
- Que estratégias têm sido adotadas na escola as quais conformam diferentes maneiras de educação dos corpos das crianças?
- Como as crianças reagem a elas?

<sup>27</sup> Atividade elaborada por Ambrósio(2017).

- Como as crianças ocupam os tempos e os espaços da escola para suas práticas corporais? Como a escola reage a elas?

C) Faça um texto reflexivo, usando como referencial teórico os dois textos da Professora Eustáquia Salvadora Sousa – Educação dos corpos na Escola e Meninos e Meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física.

D) Autoavaliação formativa da observação.

E) Formatação do texto (trabalho)

- Você tem a liberdade de escolher o formato do seu texto.
- Sugiro que o texto tenha, no máximo, duas páginas.

### **ORIENTAÇÃO DIDÁTICAS PARA REALIZAR SUA OBSERVAÇÃO**

- O que observar?
  - Como registrar?
1. FAÇA SUAS NOTAS DE CAMPO/DESCRITIVA.
  2. FAÇA SUAS NOTAS DE CAMPO/REFLEXIVA (Veja orientações no quadro abaixo).

1 - Roteiro para anotações escritas<sup>28</sup> :

Data da observação: _____	
Pesquisadora/estudante: _____	
Número de estudantes observados: _____	
NOTAS DE CAMPO/DESCRITIVA	NOTAS PESSOAIS/REFLEXIVA
Descrição dos sujeitos Reconstrução de diálogos Descrição de locais Descrição de eventos especiais Descrição de atividade Os comportamentos dos observados	Reflexões analíticas Reflexões metodológicas Dilemas éticos e conflitos Esclarecimentos necessários

- Roteiro de observação não-estruturado (livre)

**Bibliografia metodológica:**

Ambrósio, Márcia. O uso do portfólio no ensino superior. Petrópolis: Vozes, 2013.

28 Roteiro de observação sugerido pela Professora Jane Maland Candy, no curso de "Métodos Qualitativos na Avaliação Educacional em abril de 2001" (AMBROSIO, 2013, p. 72)

## APÊNDICE 4 - ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM 5<sup>29</sup>

### OBSERVAÇÃO DE UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA (ENSINO FUNDAMENTAL) ou ENTREVISTA COM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA (ENSINO FUNDAMENTAL)

#### A) Roteiro para orientar sua observação ou para condução de uma entrevista com professor/a de Educação Física:

1. Quais conteúdos da Educação Física são trabalhados na escola? (Você deve responder com base nas observações que vem fazendo durante seu estágio curricular)
2. Como são trabalhados esses conteúdos da Educação Física?
3. Como a Educação Física vem participando da educação do corpo na escola?
4. Que possibilidades ela pode oferecer para a formação das crianças, a qual se expressa também na educação dos corpos?

#### B) Faça um texto reflexivo (conclusão), usando como referencial teórico os seguintes textos (unidade 4):

- Educação Física e a cultura escolar: notas de reflexão (prof. Tarcísio Mauro Vago)
- As práticas corporais como linguagem (Centro de Referência Virtual do Professor)

29 Atividade elaborada por Ambrósio(2017).

- Proposições Curriculares do Ensino Fundamental. 1º e 2º ciclo. Rede Municipal de Belo Horizonte
- Parâmetros Curriculares de Educação Física

**C) Autoavaliação formativa da observação e/ou entrevista**

**D) Formatação do texto (trabalho)**

Margens (todas): 2,5 cm, fonte Arial, tamanho 12, espaço 1,5, com, no máximo, 2 páginas.

## APÊNDICE 5 - TRABALHO FINAL

**Disciplina: Educação do Corpo e do Movimento – EAD 296**

**PROFESSORA: MÁRCIA AMBRÓSIO RODRIGUES REZENDE**

**ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO FINAL**

### **CARTA DA PROFESSORA**

Caros/as estudantes,

Vocês deverão desenvolver um projeto de trabalho que dialogue com os temas discutidos nesta disciplina. Leiam as referências bibliográficas, analisem bem os materiais na plataforma e organizem um projeto bem interessante. Gostaria que pensassem em um projeto criativo e que saíssem do óbvio e das atividades em que só basta copiar e memorizar. Inovem! Façam um trabalho diferente! Fotografem, usem materiais alternativos, “inventem” situações inusitadas etc.

Confio em vocês e espero resultados brilhantes!

Um abraço,

Professora Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende

### **OBJETIVO DO TRABALHO:**

1. Responder a problemas apresentados pelo grupo sobre assuntos discutidos na disciplina Educação do Corpo e do Movimento”;

2. Aprofundar e/ou sistematizar os conteúdos disciplinares apontados como necessários para a compreensão do corpo na sociedade e na escola, por meio de projetos e trabalhos;
3. Promover um espaço para compreensão do corpo e do movimento na escola por meio de diversificadas formas de registros.

## DIVISÃO EM GRUPO

A turma será dividida em grupos. Cada grupo poderá ter no máximo 5 estudantes. Cada grupo de estudantes deverá escolher um tema para o trabalho, dentre os temas da seguinte lista:

- O Corpo na sociedade globalizada
- Corpo como “estátuas pensantes”
- O corpo como uma construção cultural
- O corpo digital: a tecnologia purificando as formas
- Pedagogia dos corpos: a escolarização do corpo
- Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física
- O papel dos professores na Educação da Corporeidade das crianças
- O Corpo aprendiz (usando como referência o texto de Roseli C. Fontana)
- Educação corporal cidadã voltada para a qualidade de vida.
- Melhoria da qualidade de vida das crianças: um desafio para a educação corporal



- Corpo e movimento
- O ensino de educação física nos anos iniciais da educação fundamental
- O processo de desenvolvimento motor e aquisição de padrões fundamentais de movimento
- Linguagem corporal
- Esquema corporal e ajuste postural
- Jogos para desenvolvimento da percepção e orientação espacial, equilíbrio-ritmo-lateralidade, percepção temporal
- Jogos recreativos e sensoriais
- Outros a serem discutidos (discuta com o tutor e/ou professora)

### COMO APRESENTAR A PRODUÇÃO FINAL?

- clip
- **álbum fotográfico**
- documentário,
- entrevista
- mural (Padlet)
- teatro, teatro de sombra
- composição musical
- coreografia
- peça radiofônica, podcast

## PRIMEIRA PARTE DO TRABALHO

Os estudantes deverão apresentar um projeto esboçando o quê, como e onde irão produzir.

O projeto deverá conter:

1. Introdução;
2. Objetivo;
3. Justificativa;
4. Metodologia;
5. Planilha de custos (se houver custos);
6. Cronograma de atividades e divisão de tarefas;
7. O formato de apresentação fica a critério do grupo.

## SEGUNDA PARTE DO TRABALHO: APRESENTAÇÃO DO PROJETO NO POLO (SEMINÁRIO)

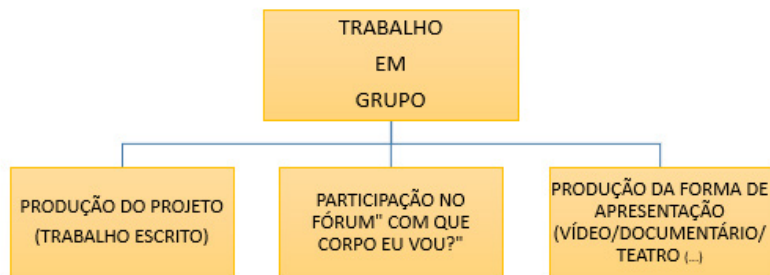
Apresentação do trabalho final no polo: Seminário final (data a ser confirmada com o/a tutor/a presencial)

## ESTRUTURA DO PROJETO

Vejam como o trabalho final deve ser entendido. Vou explicar, primeiramente, no organograma a seguir (AMBRÓSIO, 2017).

## VEJA O ORGANOGRAMA DA PRODUÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO.

Vou explicar inicialmente, no organograma a seguir:



Estas ações estão interligadas: uma alimenta a outra...

**Formação: pequenos grupos.**

**Como deve ser formação do grupo de trabalho?** Composição de 3 a 5 estudantes.

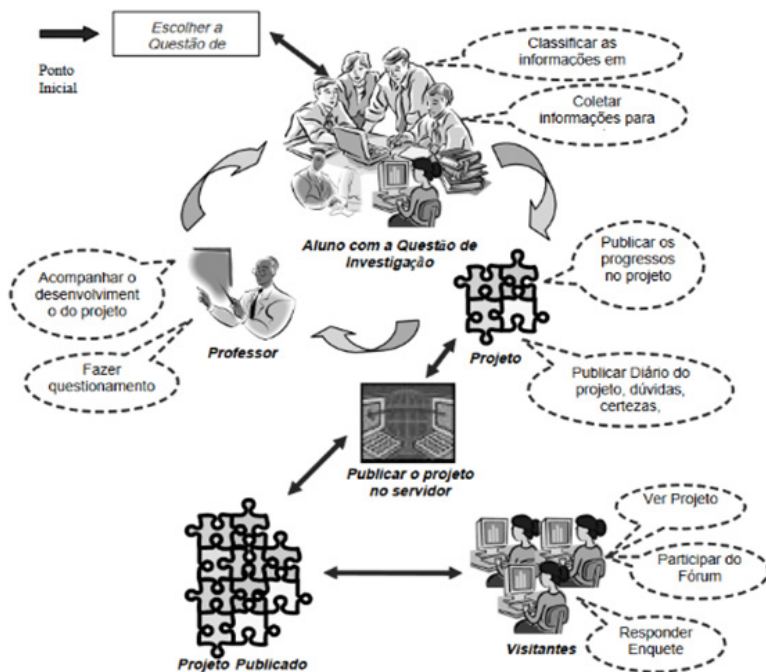
A composição deve ser negociada com os/as tutores/as deverá ser maior ou menor que o número indicado de estudantes presenciais.

## DETALHANDO OS PASSOS DO PROJETO DE TRABALHO

Por onde começar o projeto? Vejam o esquema ilustrativo.

## ESQUEMA ILUSTRATIVO DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE APRENDIZAGEM

Figura x: Rede cooperativa para desenvolvimento de projetos de aprendizagem



Fonte: Monteiro *apud* Carvalho & Nevado et al., 2005, p. 42).

### 1. PROBLEMATIZAÇÃO

É o ponto de partida, o momento detonador do projeto. Nesta etapa inicial, os alunos do grupo expressam ideias, crenças, conhecimentos sobre o problema em questão. Este passo é fundamental, pois dele depende todo o desenvolvimento do projeto (ALVAREZ LEITE, 2006).

### *1. 1 Fazendo diagnóstico, num turbilhão de ideias*

A primeira reunião é o momento de fazer o levantamento de ideias com o grupo, um diagnóstico das possíveis questões a serem trabalhadas no projeto. Para isso, o grupo deve fazer um turbilhão de ideias, anotadas em um caderno, e dar visibilidade às questões levantadas.

Feito o diagnóstico e encontrado o tema do projeto a ser desenvolvido, os membros do grupo devem, juntos, definir:

- 1) Que título dar?
- 2) Como estabelecer justificativas e objetivos?
- 3) Que metodologia seguir?
- 4) Qual vai ser o cronograma?

O produto das discussões vai formando o desenho do projeto, e isso deve desencadear um registro, em portfólio e/ou dossiê, das atividades realizadas.

O projeto vai ser elaborado para transformar uma ideia em realidade. Desenvolvê-lo, portanto, é definir uma proposta de trabalho e traçar algumas linhas de ação quanto a algo que o grupo deseja alcançar (REZENDE, 2004).

### *1.2 Definição do tema*

A primeira providência da equipe é definir o tema para o projeto, consideradas estas observações:

1. A participação de todos é essencial.
2. Como o projeto deve ser interdisciplinar, é fundamental que o tema possa ser trabalhado sob a ótica de diferentes disciplinas.

3. O computador e a Internet devem ser utilizados na justa medida em que forem úteis ao desenvolvimento do projeto.

### 1.3 Definição dos objetivos gerais

Na escolha do tema já se deve procurar definir os objetivos gerais do projeto, ou seja, o que os participantes pretendem alcançar com o projeto.

## 2. Desenvolvimento

É o momento em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses identificadas na problematização.

### 2.1 Metodologia

É preciso tentar especificar as atividades centrais que levarão à realização dos objetivos específicos do projeto. Façam isso, respondendo às seguintes perguntas, para cada atividade:

- **O quê?** Especifiquem a atividade a ser realizada.
- **Com que fim?** Esclareçam quais habilidades e competências serão desenvolvidas com a execução desta atividade.
- **Como ?** Esclareçam os métodos adotados para realizar a atividade.

Pesquisa e produção individual e/ou coletiva/Discussão coletiva e crítica

- **Quando?** Esclareçam como a atividade vai se situar no ano letivo e na grade curricular.

- **Onde?** Indiquem o local onde a atividade será realizada: sala de aula, laboratórios, biblioteca, quadra, externamente à escola etc..
- **Quem?** Indiquem quais são as pessoas envolvidas na atividade. Não esqueçam os alunos.
- **Com quê?** Indiquem os recursos materiais necessários para desenvolver a atividade.

### 3. Síntese (finalizando e registrando todos os passos)

Durante o processo, as convicções iniciais vão sendo superadas e outras mais complexas vão sendo construídas. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem (Leite,2004).

#### 3.1 Título do projeto

Depois de tudo feito, a equipe deve escolher um nome “bem bolado” que possa despertar a curiosidade e o interesse das pessoas pelo projeto.

#### 3.2 Equipe responsável pela elaboração do projeto

Listem as pessoas envolvidas na elaboração do projeto e sua função na escola (diretor, coordenador, professor, aluno).

Apresentem os resultados do projeto (as aprendizagens) ou as conclusões (se for uma investigação bibliográfica):

- Dados empíricos e análise correspondente;

- Apresentação de artefatos de trabalhos construídos – maquetes, álbuns fotográficos, *clips*, documentários, entrevistas, murais etc.;
- Finalização (Registro do projeto).

### 3.3. Resumindo, sobre o Trabalho Final...

Consiste no desenvolvimento de um projeto de trabalho. O trabalho escrito deve ser retrato do que foi produzido no vídeo/site/clip/teatro de sombra etc. É preciso rever os roteiros e o vídeo explicativo disponível na Plataforma *Moodle*. O Trabalho Final foi dividido em 2 partes:

1) o projeto de trabalho;

2) uma produção usando as TDIC (vídeo, *blog* ou *Facebook*) ou outras formas de comunicação/arte (*teatro, dança, teatro de sombra, fantoches* etc.);

## 4. Apresentação do trabalho /seminário e relatório escrito

A) A entrega do registro escrito (projeto) e link do clipe (produção) será via enviado por meio da plataforma.

B) A apresentação da produção final do grupo será postada no canal Youtube, indicado pela profa. Márcia Ambrósio.

1. O trabalho deve ter uma versão escrita e uma outra digital, e/ou em outra forma, sendo apresentado pelos(as) próprios(as) cursistas.
2. Tempo de apresentação: 10 a 15 minutos.



3. O grupo deverá fazer apresentação da produção (escolhida pelo grupo) e na sequência fazer a explicação oral da problematização, desenvolvimento e a síntese do trabalho.

Estaremos avaliando a qualidade de sua participação por meio dos seguintes critérios:

1. originalidade (propriedade considerada suspeita pela ordem social, mas é uma das mais importantes do pensamento divergente);
2. atitudes para transformar e redeterminar (atitude de transformar, estabelecer novas determinações dos materiais diante de novos empregos);
3. análise (ou faculdade de abstração por meio da qual se passa da percepção sincrética das coisas à determinação dos detalhes; permite reconhecer as menores diferenças para descobrir a originalidade e a individualidade);
4. síntese (consiste em reunir vários objetos ou parte de objetos para dar um novo significado);
5. organização coerente (é por meio dessa atitude que o homem harmoniza seus pensamentos, sua sensibilidade, sua capacidade de percepção com a sua personalidade) (CASTANHO, *apud*, VILLAS BOAS, 2004, p. 51).

A teal-tinted photograph of two hands reaching towards each other, one from the left and one from the right, with fingers slightly curled. The background is a solid teal color.

# 8

Márcia Ambrósio

## **GUIAFÓLIO:**

os jogos, o e-Portfólio  
e o corpo brincante

Nesta Quarta Parte, faz-se a articulação de ensino, pesquisa e extensão na formação docente, por meio de uma ação vinculada ao «Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação», idealizado pela coordenadora e organizadora desta obra, o qual tem como finalidade discutir a pesquisa em educação, o currículo, as didáticas, os jogos, brincadeiras, a pedagogia da alegria, a avaliação, a mediação pedagógica e as suas interfaces didáticas, desenvolvidas no ensino presencial, híbrido ou a distância, na Educação Básica e no Ensino Superior<sup>30</sup>. As atividades são disponibilizadas por meio de Webconferências, WebProsas brincantes e aprendentes com participação de convidados(as), nacionais e internacionais. O “Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada - práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação”, idealizado e coordenado pela autora deste Capítulo, tem como finalidade discutir a pesquisa em educação, o currículo, as didáticas, os jogos, brincadeiras, a pedagogia da alegria, a avaliação, a mediação pedagógica e as suas interfaces didáticas, desenvolvidas no ensino presencial, híbrido ou a distância, na Educação Básica e no Ensino Superior. O objetivo principal do Programa é apresentar propostas educativas de ensino e de pesquisa, que desvelem uma relação pedagógica geradora de oportunidades formativas, gestadas por meio das propostas curriculares diferenciadas e inclusivas. O título e a concepção do Programa têm inspiração em uma obra de Philippe Perrenoud chamada “Pedagogia diferenciada: das intenções às ações”. Segundo Perrenoud (2000, p.9), diferenciar o ensino significa:

[...] fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 1996b). Para executar essa ideia simples, é preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar uma ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a um instrumento, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que

30 Para mais informações, consulte Ambrósio (2013) e os QR codes disponibilizados.

o nível de ensino se eleva[...]. A preocupação em ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: a indiferença das diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar, como apresentado por Pierre Bourdieu (1966)”.

São ações vinculadas ao “Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada”, a saber:

1. Portfólio/webfólio: inovações no processo educativo;
2. Os jogos, o e-Portfólio e o corpo brincante;
3. Webinário Currículo, Didática(s), multiculturalismos e saberes; e
4. Webinário Alegria de Ensinar.

Figura 1 - Projetos e Cursos de extensão (2022 a 2027)

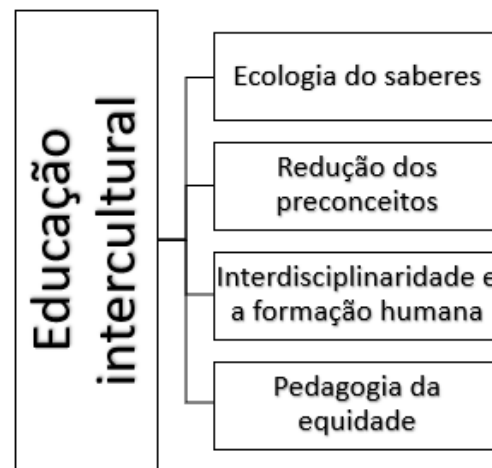


Fonte: Imagem elaborada pela organizadora da obra (2023).

As ações do referido Programa (2022 a 2027) têm proporcionado espaços de múltiplas possibilidades, num diálogo diferenciado com os cursos de Licenciatura, presencial e a distância, da UFOP, e outras IES públicas ou particulares de outros municípios do Brasil.

Neste sentido, estamos dando um novo passo na busca da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Figura 2 - As dimensões do processo educativo inter/multicultural.



Fonte: Imagem elaborada por Ambrósio (2023)<sup>31</sup>.

O processo de interação, estabelecido entre os participantes da comunidade, buscou contribuir, de forma significativa, para o sucesso das ações. Como um espaço de guarda e divulgação, estamos usando as redes sociais - *blogs* específicos, *site* Facebook, *e-mails* e Canal do You Tube da Professora Márcia Ambrósio, onde as gravações das Webconferências ficaram disponíveis para acesso. O Programa é uma ação da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e do Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE/CEAD/UFOP), por meio de seus Cursos - Práticas Pedagógicas (especialização), de Licenciatura em Pedagogia (EAD), em parceria com outros Departamentos da UFOP e instituições parceiras – Rede Internacional de Ações Coletivas de Universidades - RIA, Grupo de Estudos Multiculturais da UFRJ, FE/UFRJ.

31 AMBRÓSIO, Márcia. Guiafólio do Webinário de pesquisa em educação. In: AMBRÓSIO, Márcia. **Tendências da Pesquisa em Educação (Org.)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. *Coletânea Práticas Pedagógicas*.

Nossa metodologia de trabalho nos webinários, webprosas aprendentes, webprosas brincantes entrecruzam diferentes tipos e formas de conhecer, por meio de apresentações de conteúdos acadêmicos, expressões artísticas, depoimentos, com muito afeto e sensibilidade, em práticas didáticas exitosas e ricos debates teóricos. Todo esse trabalho não seria possível sem a ajuda de vários(as) professores(as), estudantes convidados(as), professores(as) colaboradores(as), dos técnicos do CEAD/UFOP, todos que, carinhosamente, aceitaram nosso convite e contribuíram com nossas atividades, para produzirmos um rico material para reflexões a respeito de pesquisa/educação, que poderá ser acessado de forma síncrona e assíncrona, por meio da plataforma do *You Tube*. Os resultados, sintetizados a seguir, revelam uma articulação entre a educação, as tecnologias e a formação docente, divulgados por meio de diferentes redes sociais para a divulgação dos resultados da investigação, os quais possibilitem aos usuários uma série de materiais para *download* e uso na sala de aula e/ou outros espaços educativos.

### Produção/divulgação

Como espaços de guarda e divulgação, serão usadas redes sociais - blogs específicos, sites, Facebook, e-mails, Spotify (Podcast) e Canal do You Tube Pedagogia Diferenciada e da Profa. Márcia Ambrósio. e Seguem os endereços eletrônicos para acesso às gravações das Webconferências e às playlists (seu QR code), conforme endereços eletrônicos citados em seguida.

**Canal do YouTube: Professora Márcia Ambrósio DEETE UFOP**



Site - E-portfólio Brincante



### Playlists das ações extensionistas de formação

Apresentamos as evidências dos saberes, dos conhecimentos ensinados e adquiridos pelos(as) participantes inscritos(as) nas WebProsas brincantes dos Projetos de extensão em diversos formatos – intermodais e hipertextuais – que são disponibilizados em ciberregistros - alinhavando e arrematando os encontros, formando uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, possibilitando abrir novos debates, estimulando diversos movimentos educativos com vistas à formação inicial e formação continuada de professores(as) na modalidade virtual.

#### Playlist do Webinar “Didática, multiculturalismo e saberes”

<https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBnVFmElgSO5egCAECwfF7Vd>



**WebProsas Brincantes “O Corpo Brincante e o uso dos jogos”**

<https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>



**2º Seminário virtual o corpo brincante – “Brincantes professores(as) e o brincar das crianças”**

[https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBmxMtyST8iLLZ75zWri\\_bjv](https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBmxMtyST8iLLZ75zWri_bjv)



**3º Seminário Virtual “O Corpo Brincante e o uso dos jogos no processo educativo”**

<https://youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBk2jci27Rxw9DHTb4Qfc73n>





## Webinário Ana(s) - 2021

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLg1jB-y3yIBn2XjtfXaxe9HzQyjcMS4Ze>



## 1º Webinário de Práticas Pedagógicas: “Vidas de professores(as) e as múltiplas linguagens no processo educativo - 2022

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLEKVhYJup4vXcE1dF\\_EcRqBKNkCU1DP3T](https://www.youtube.com/playlist?list=PLEKVhYJup4vXcE1dF_EcRqBKNkCU1DP3T)



## Podcast do Programa de Extensão Pedagogia Diferenciada – 2022



**Descrição do episódio:** *Podcast* de apresentação do curso Programa de extensão “Pedagogia diferenciada”: práticas exitosas do ensino e da pesquisa em educação. O objetivo principal do Programa é apresentar propostas educativas de ensino e de pesquisa, que desvelam uma relação pedagógica geradora de oportunidades formativas, gestadas por meio das propostas curriculares diferenciadas e inclusivas. O projeto possui a concepção e a coordenação da Profa. Dra. Márcia Ambrósio (UFOP). Locução, organização e publicação dos episódios no *Spotify*: Professor Clayton José Ferreira e Professora Helena Azevedo Paulo de Almeida.

### Referências dos Episódios dos Podcast

EPISÓDIO # 2: EréPonteca: o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais. **Convidadas:** Ana Valéria de Figueiredo e Zulmira Rangel Benfica. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Junho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5QKtOdGL1JWVuJRej61AJU?si=1tKedm85SACLzCuz3pEggA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 3: Professora-pesquisadora: interações, brincadeiras e reflexões múltiplas. **Convidadas:** Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves. Mediação: Márcia Ambrósio e Giseli Moura Xavier. Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Junho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4I9TqSFoRECEA8fiO2Gz54?si=Zug4F6EeQUCCdnR0mUUCRQ>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 4: O lúdico e as tecnologias assistivas na educação inclusiva: o brincar para todos. **Convidadas:** Ana Valéria de Figueiredo e Stella Maria Peixoto Azevedo Pedrosa. Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto:

UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7L9AOUasS0q2s7tFxFwvix?si=d4ZuRVdXS7qDe2M0n-Tt7A>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 7: Pandalelê – Brincadeiras de Roda. **Convidados:** Eugênio Tadeu, Cris Lima, Sílvia Lima, Victor Melo. **Mediação:** Márcia Ambrósio e Bruna Favarato. **Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2anpL9j3di28TeDfUS83g6?si=cn6x43tFRM67zQb3Nki9Fw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 8: Brinquedorias. **Convidados:** Regis Santos, Gabriel Murilo e Eugênio Tadeu. **Mediação:** Márcia Ambrósio e Lucas Vasconcellos. **Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4Yj73lkCSyDtwNhtamB3t8?si=CFCF7X6nTFu2kx32jBHCow>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 10: Elaborando projetos de ensino/pesquisa antirracistas e plurais. **Convidado:** Jorge Paulino. **Mediação:** Viviane Raposo Pimenta e Márcia Ambrósio. **Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Agosto de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5LcE3ZvdCUtejkaU5HNTQ-J?si=2UO4dB5OTMGILj8NDVvwsxg>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 13: Ana(s) – Parte 1. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Novembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3qlXQHPtH8OYUDishcSTkH?si=6T0P6fJrSXOjvF5X6-vLw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 14: Ana(s) – Parte 1. **Mediação e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Novembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3qlXQHPtH8OYUDishcSTkH?si=6T0P6fJrSXOjvF5X6-vLw>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 15: (Escre)vidas discentes e a educação pelo afeto – Parte 1. **Conferencista e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Dezembro de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpN-Q?si=MT0Z4pMgTgKNgqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 16: (Escre)vidas discentes e a educação pelo afeto – Parte 2. **Conferencista e Coordenação:** Márcia Ambrósio. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023.

Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNGqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 17: Pedagogia da vida e a alegria de ensinar – Parte 1. **Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio**. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNGqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

EPISÓDIO # 18: Pedagogia da vida e a alegria de ensinar – Parte 2. **Mediação e Coordenação: Márcia Ambrósio**. [Locução de]: Clayton J. Ferreira e Helena A. Paulo de Almeida. Ouro Preto: UFOP, Janeiro de 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1zhJIGWF3bWncwZGSmKpNQ?si=MT0Z4pMgTgKNGqE6KR7CMA>. Acesso em: 03 de março 2023.

## Canais do You Tube

AMBRÓSIO, M (Org.). **Pedagogia Diferenciada** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 43 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@pedagogiadiferenciada7616>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Professora Márcia Ambrósio - DEETE UFOP** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 237 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@marciaambrosior>. Acesso em: 03 de março 2023.

AMBRÓSIO, M (Org.). **Projeto Corpo Brincante** [Ouro Preto]: UFOP, 2022, 19 vídeos. You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCj-qe6UeJC1v-jruRz2jvfhA>. Acesso em: 03 de março 2023.

## Consultem todos os Webinários na obra de Tendência da Pesquisa em Educação

AMBRÓSIO, Márcia. Guiafólio do Webinário de pesquisa em educação. In: AMBRÓSIO, Márcia. **Tendências da Pesquisa em Educação (Org.)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. *Coletânea Práticas Pedagógicas*.

## SOBRE A ORGANIZADORA E AUTORA



### **Márcia Ambrósio**

É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Pós-Doutorado na Universidade de Barcelona. É Professora Associada no DEETE/UFOP. Seus temas de estudos, de pesquisas no CNPq e FAPEMIG, que resultaram em publicações em livros, artigos e cadernos didáticos, são: avaliação/autoavaliação, portfólio/e-portfólio/webfólio, metacognição no ensino superior, mediação tecnológica, relação pedagógica no

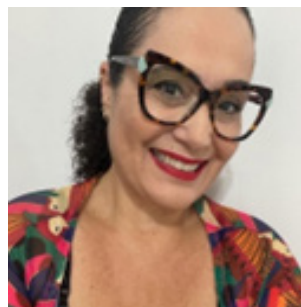
AVA, jogos didáticos, profissão e formação docente, pesquisa em educação, narrativas e experiência docente, práticas pedagógicas dentre outros.

*E-mail:* [marcia.rezende@ufop.edu.br](mailto:marcia.rezende@ufop.edu.br)

*CVLattes/CNPq:* <http://lattes.cnpq.br/5989203362946532>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-2354-8306>

## SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)



### **Constantina Xavier Filha (Prefácio)**

Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Faculdade de Educação. Possui doutorado em Educação pela FEUSP, mestrado em educação pela UFMS e pós-doutorados, um pela UNICAMP e outro pela UNIRIO. Desenvolve pesquisa nas áreas de Gênero, Sexualidade, Direitos Humanos e Práticas Pedagógicas. Desde o ano de 2010 desenvolve projetos de pesquisa e extensão em escolas públicas municipais de Campo

Grande/MS produzindo coletivamente filmes de animação com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental. É líder-coordenadora do GEPSEX – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero.

*E-mail:* [tinaxav@gmail.com](mailto:tinaxav@gmail.com)

*CVLattes/CNPq:* <http://lattes.cnpq.br/0592180860075151>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-7431-5123>



### **Vânia Noronha**

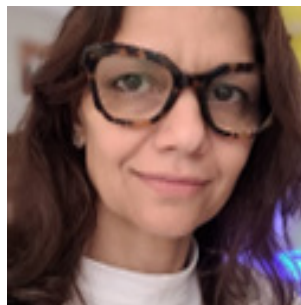
Doutora em Educação USP (2008). Mestre em Educação UFMG (1998). Especialista em Educação Física Escolar PUC MINAS (1995); Especialista em Lazer UFMG (1994). Graduada em Educação Física UFMG (1984). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC MINAS e dos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia. É membro do Colegiado do PGED e do Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente (GEPPDOC). Publicações sobre

temas da educação física, lazer, cultura negra e indígena, currículo, formação docente, políticas educacionais, políticas públicas de esporte e lazer, imaginário.

*E-mail:* [vaninhanoronha@gmail.com](mailto:vaninhanoronha@gmail.com)

*CVLattes/CNPq:* <http://lattes.cnpq.br/8204363161954095>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-3075-4906>



**Rosane Tesch**

Doutoranda em Educação pela UNIRIO; Mestre em Educação pela UERJ; Bacharel e Licenciada em Letras, também pela UERJ; e Especializada em Arte e Cultura pela UCAM. Atuou como Professora convidada no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Centro de Estudos Avançados em Pós-graduação e Pesquisa, Pólo RJ. Atualmente, é professora e gestora na SME/RJ e membro do Grupo de Pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e

Educação - CACE/UNIRIO, coordenado pela Prof. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes. Pesquisa docências interatoras em cotidianos digitais e é autora dos livros *A criação de nomes próprios no Brasil: o neologismo na antroponímia e Audiovisualidades e autoformação docente*.

*E-mail:* [rosanetesch@gmail.com](mailto:rosanetesch@gmail.com)

*CVLattes/CNPq:* <http://lattes.cnpq.br/1058011913511617>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-7437-9840>



**Pedro Esteves de Freitas**

Doutorando em Educação pela UNIRIO, pesquisando a relação entre imagem, corpo e educação; Mestre em Educação pela mesma instituição, quando pesquisou a relação entre cinema e educação; Formado em Pedagogia pela UFRJ; Técnico em Direção cinematográfica pelo Instituto Brasileiro de Audiovisual (Escola de Cinema Darcy Ribeiro); Atua como professor de cinema no Colégios Santo Inácio-Rj, onde também foi Mídia-educador durante

doze anos; Membro do Grupo de Pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação - CACE/UNIRIO, coordenado pela Prof. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes.

*E-mail:* [pesfre@gmail.com](mailto:pesfre@gmail.com)

*CVLattes/CNPq:* <http://lattes.cnpq.br/9269111274545631>

*Orcid:* <https://orcid.org/0009-0008-6550-285X>



### **Tarcísio Mauro Vago**

Professor Titular Aposentado do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (1986-2022). Licenciatura em Educação Física (UFMG, 1983), mestrado em Educação (UFMG, 1993), doutorado em História da Educação (USP, 1999), Estágio Pós-doutoral no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil/CPDOC (Fundação Getúlio Vargas, 2009). Membro do CEMEF - Centro de Memória da Educação Física da UFMG (desde 2001). Membro do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (PROEF/UFMG/UNESP). Foi Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da UFMG (2014-2022).

*E-mail: [tmvago@gmail.com](mailto:tmvago@gmail.com)*

*CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/3671595343974895>*

*Orcid: [https://orcid.org/0000-0001-5229-5582account\\_circle](https://orcid.org/0000-0001-5229-5582account_circle)*



### **Eustáquia Salvadora de Souza**

É mestra em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professora titular aposentada pela UFMG. Em 2019, recebeu o título de professora Emérita da Comunidade da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Atualmente, é professora na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação Física e

Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino da educação física, formação de professores, história da educação física.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

acolhimento 24, 109  
alta cultura 39  
aprendizagens 18, 19, 22, 24, 25, 31, 99,  
103, 143, 152, 153, 159, 160, 167, 169,  
171, 175, 176, 177, 178, 180, 198  
audiovisualidades 21, 87, 89, 95, 100, 101,  
103

### C

capitalismo 33, 34, 35, 46, 52, 63  
cidadania 110, 114, 144, 145  
cirurgias estéticas 55  
civilização 125  
comunicação 33, 48, 52, 53, 61, 73, 78,  
81, 98, 141, 144, 165, 172, 199  
consumo 53, 57, 62, 165  
corpo 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27,  
34, 40, 44, 46, 51, 52, 55, 56, 57, 59, 60,  
61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 74,  
75, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 92,  
93, 95, 97, 114, 115, 116, 117, 118, 121,  
122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130,  
131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138,  
140, 143, 144, 145, 146, 147, 156, 157,  
161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,  
172, 173, 176, 178, 180, 181, 182, 183,  
184, 185, 188, 191, 201, 203, 207, 214  
corpos 12, 13, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25,  
26, 27, 30, 32, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 45,  
49, 52, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65,  
77, 78, 80, 82, 83, 87, 88, 89, 91, 92, 93,  
95, 100, 101, 102, 109, 111, 113, 114, 115,  
117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126,  
127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135,  
136, 137, 138, 139, 140, 145, 156, 157,

162, 165, 166, 167, 168, 169, 185, 186,  
188, 191  
corpos bonitos 56  
crítica política 69  
cultura 18, 19, 20, 21, 24, 32, 33, 34, 36,  
37, 38, 39, 45, 46, 48, 49, 53, 54, 62, 64,  
68, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 80, 81, 84, 87,  
88, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109,  
110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118,  
122, 123, 126, 128, 131, 143, 144, 145,  
156, 157, 166, 188, 203, 213  
cultura do visual 69  
cultura escolar 21, 105, 106, 117, 118,  
157, 188  
cultura visual 21, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 81,  
84, 88, 103  
currículo 20, 25, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 46,  
47, 48, 49, 50, 118, 127, 140, 179, 202,  
213  
cyborgs 55

### D

democrática 25, 26, 139  
desenvolvimento tecnológico 52, 134  
desigualdades 18, 110, 202, 203  
diferenças 23, 24, 25, 26, 34, 35, 46, 54,  
96, 127, 137, 146, 200, 203  
docências interatoras 86, 87, 100, 101, 214

### E

educação 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28,  
33, 34, 39, 46, 50, 54, 62, 63, 65, 66, 67,  
68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 83,  
84, 86, 88, 89, 95, 96, 100, 101, 103, 107,  
108, 110, 113, 114, 117, 121, 124, 125,  
126, 128, 131, 132, 135, 136, 139, 140,  
144, 145, 146, 147, 156, 157, 158, 169,  
172, 175, 176, 178, 179, 185, 188, 191,

192, 202, 204, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215  
educação escolar 110, 157  
Educação Física 18, 20, 21, 63, 65, 66, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 125, 127, 130, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 157, 168, 169, 186, 188, 189, 191, 213, 215  
Educação Infantil 21, 26, 27, 87, 95, 96, 147, 180  
ensino 22, 24, 27, 31, 32, 44, 48, 49, 50, 65, 66, 76, 77, 78, 79, 85, 88, 98, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 122, 127, 128, 131, 134, 136, 140, 141, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 159, 178, 180, 187, 192, 202, 203, 204, 209, 210, 212, 215  
escola 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 43, 47, 48, 49, 52, 65, 66, 93, 95, 99, 101, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 157, 168, 169, 172, 183, 185, 186, 188, 191, 198, 202  
escola pública 24, 99, 103, 110, 113  
estética 52, 59, 66, 77, 85, 143, 166  
estudos culturais 69  
estudos feministas 69

**F**  
feminismo 69

**G**  
globalização 52

**H**  
hábitos 123, 125, 126  
higiene 127, 129

história 18, 21, 27, 33, 34, 46, 55, 63, 69, 99, 111, 112, 119, 124, 130, 131, 133, 144, 172, 215  
homogeneidade 25

**I**  
identidade 27, 50, 55, 58, 80, 107, 111, 118, 143  
instituições educativas 25, 26, 27

**M**  
mídia 56, 60, 61  
mundo contemporâneo 55, 166, 167

**N**  
neoliberais 33, 34

**P**  
pedagogia 81, 126, 129, 172, 180, 202  
pluralidade 89, 143  
políticas públicas 110, 213  
pós-estruturalismo 69  
Práticas Pedagógicas 19, 52, 204, 208, 211, 213  
problemas sociais 110  
protagonistas 76, 108, 109, 111, 112, 116

**R**  
realidade-alternativa 68  
redes sociais 26, 53, 54, 77, 81, 204, 205  
relações humanas 54  
relações interpessoais 25

**S**  
saúde 56, 61, 111, 112, 127, 140  
silenciamento 34  
sociedade 20, 34, 36, 37, 39, 40, 46, 49, 51, 53, 54, 57, 62, 63, 64, 65, 75, 80, 84, 109, 113, 116, 118, 122, 124, 128, 129, 130, 137, 141, 143, 145, 156, 161, 162, 164, 165, 166, 168, 172, 173, 178, 191

subjetividades 25, 26, 55, 76, 77, 80, 94,  
166, 167

## T

tecnologia 52, 53, 54, 55, 64, 156, 180,  
191

transformações 24, 53, 80, 113, 129, 136,  
156

## U

Universidade 20, 23, 31, 32, 50, 68, 73, 83,  
84, 85, 87, 102, 146, 150, 151, 152, 179,  
180, 212, 213, 215

## V

valorização 24

vida pública 110

vigilância 79, 85, 123

violências 26

virtual 22, 53, 54, 76, 90, 92, 94, 97, 101,  
148, 149, 154, 156, 161, 168, 169, 177,  
179, 206, 207

virtualidade 21, 87

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# E-corpo e movimento

Culturas e visualidades plurais  
na formação docente



Universidade Federal  
de Ouro Preto



DEETE  
Departamento de  
Educação e Tecnologias

