

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Carlos Eduardo Stante Gomes

**O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos concluintes de
licenciatura em Pedagogia EAD**

Uberaba

2019

Carlos Eduardo Stante Gomes

**O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos concluintes de
licenciatura em Pedagogia EAD**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação, área de concentração "Fundamentos Educacionais e Formação de Professores", da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Coorientador: Prof. Dr. Rafael Guimarães Botelho

Uberaba

2019

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

G613f Gomes, Carlos Eduardo Stante
O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos con-
cluintes de licenciatura em Pedagogia EAD / Carlos Eduardo
Stante Gomes. -- 2019.
104 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Fede-
ral do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019
Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Coorientador: Prof. Dr. Rafael Guimarães Botelho

1. Educação. 2. Corpo humano - Aspectos simbólicos. 3. Es-
tudentes universitários. 4. Professores - Formação. 5. Ensino à
distância. I. Moreira, Wagner Wey. II. Universidade Federal do
Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37

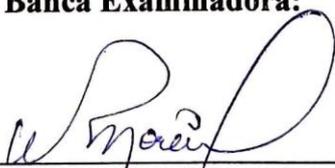
CARLOS EDUARDO STANTE GOMES

O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos concluintes de licenciatura em Pedagogia EAD

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação, área de concentração "Fundamentos Educacionais e Formação de Professores", da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberaba, 20 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Profa. Dra. Natalia Aparecida Morato fernandes
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Sergio Sérgio Ribeiro Barbosa
Centro Universitário do Triângulo Mineiro – Uberlândia –MG

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de dizer que este trabalho foi concebido acreditando no ser em sua totalidade, buscando a formação integral do ser humano, compreendendo que a nossa corporeidade se faz todos os dias no mundo o qual estamos inseridos.

Agradeço a Deus pela minha vida e oportunidade em poder conquistar meus sonhos, a cada dia encontrando forças e sabedoria para seguir meus caminhos. Deus em nenhum momento me deixou desistir.

Aos meus Pais, Sebastião e Márcia, que não mediram esforços para que eu chegasse até aqui, caminhando junto comigo, até mesmo nas viagens a Uberaba. Por cada abraço, cada olhar, cada dia e noite de estudos, cuidando pra que tudo estivesse tranquilo. Vocês foram essenciais nessa jornada. Amo vocês!

À minha irmã Maria Paula, sempre presente carinhosamente em todos os momentos desde a nossa infância.

Meu irmão Marcos, guerreiro, com seu jeito singular, esteve presente a todo o momento, e em breve trilhará os mesmos caminhos.

Aos meus sobrinhos Vinícius e Maria Vitória, razão do meu viver, minha motivação e força.

Meus cunhados Ana Lucia e Ulisses, que são a extensão da nossa família, sempre juntos e unidos.

Agradeço também as minhas avós, tios e primos, todos vocês que fazem a nossa família ser abençoada como ela é. Vocês, direta ou indiretamente, fazem parte dessa história.

Aos meus amigos de coração, Danilo e Sabrina, que acompanharam e compartilharam todos os momentos, incentivando e acreditando que eu fosse capaz.

Tantos outros amigos da vida e do trabalho que estiveram comigo e participaram deste momento único.

E por não estar sozinho neste mundo, agradeço todas as pessoas que passaram pela minha vida nestes dois anos de Mestrado.

Especialmente ao Professor Wagner, com uma profunda admiração e carinho, não apenas como orientador, mas como amigo acreditando e confiando no meu trabalho.

Ao Professor Rafael, que mesmo tão longe esteve sempre presente. Dias e mais dias de Skype e mensagens preparando tudo com tanto comprometimento, ética e competência.

Gratidão aos Professores do Mestrado, pelos conhecimentos e reflexões, e me mostrarem novas possibilidades.

Aos amigos da jornada acadêmica, turma do Mestrado, por tantos momentos inesquecíveis.

Agradeço aos membros do NUCORPO, vocês foram fundamentais no direcionamento deste trabalho. À Professora Regina, meu muito obrigado.

A todos que colaboraram para esta pesquisa, as instituições pelas quais passei, especialmente aos coordenadores dos polos, que, atenciosamente, abriram as portas dos cursos, possibilitando a realização da pesquisa, e a cada participante que prontamente se dispôs a responder as perguntas. Vocês foram fundamentais.

Enfim, meu agradecimento a todos que ao longo da minha existência faz parte da minha história.

Minha eterna Gratidão!

A meus pais, Márcia e Sebastião, meus irmãos, Maria Paula e Marcos.

Principais fontes de inspiração, a quem devo toda minha vida.

Dedico!

RESUMO

Esta dissertação de mestrado em Educação, que discute corpo/corporeidade na formação dos alunos de Pedagogia EAD, teve como objetivo geral analisar o fenômeno corpo/corporeidade presente na formação dos discentes concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia EAD. A fim de alcançar o objetivo estabelecido, foram delineados dois objetivos específicos: a) Compreender, por meio do discurso dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia EAD, qual sentido eles inferem ao fenômeno corpo/corporeidade. b) Identificar as perspectivas de trabalho abordadas pelos discentes no contexto da atuação profissional com referência ao corpo/corporeidade. Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho descritivo, do tipo fenômeno situado, apoiada na perspectiva fenomenológica. Foi realizada em três IES privadas, localizadas na Região Administrativa de Franca, Estado de São Paulo, contando com a participação de 25 alunos formandos em Pedagogia EAD, sendo 21 mulheres e quatro homens. Utilizou-se, como instrumento de pesquisa, uma entrevista com questões dissertativas, contendo três perguntas geradoras: 1ª “O que é corpo para você?”; 2ª “Seu curso abordou concepções e/ou perspectivas de corpo/corporeidade? Em quais momentos e/ou disciplinas?”; 3ª “Como você pretende trabalhar corpo/corporeidade em sua atuação docente?” A análise do material seguiu a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Os resultados da primeira pergunta apontam que 80% dos participantes reconhecem o corpo como componente material, dividido em partes/estruturas, com uma ideia de corpo apenas biológico, concreto, permeado pelo mundo exterior. Tal asserção, apoiada nas divergências destacadas nos discursos, nos leva a confirmar esse distanciamento do termo corporeidade. Na segunda pergunta contamos com 100% dos alunos afirmando que, em algum momento do curso, foi abordada a perspectiva de corpo/corporeidade; entretanto, deparamo-nos com divergências nas respostas, constatamos que os cursos de formação de professores em pedagogia EAD pouco têm se atentado em oferecer aos discentes temas inerentes ao corpo/corporeidade, o que gera, por consequência, um desconhecimento e falta de entendimento sobre o termo corporeidade. Evidenciou-se, na pergunta três, um interesse nos relatos dos participantes em oferecer à criança uma formação pautada em práticas corporais. Este eixo nos possibilitou aproximar educação e escola ao corpo. Em suma,

acreditamos ter identificado nos discursos dos participantes as concepções e perspectivas de corpo/corporeidade, assim como nos aproximamos dos cursos de Pedagogia, e, conseqüentemente, constatamos suas ofertas (disciplinas/módulos) em relação ao tema proposto, e ainda, uma preocupação, evidente nos relatos, em integrar o corpo em suas práticas. À guisa de recomendação, faz-se necessária a realização de outros trabalhos, visto que estamos em um momento em que há várias propostas políticas para a efetivação de uma Escola em Tempo Integral, que só se justificará se a educação discente for estruturada na forma integral, bem como a necessidade de evidenciar, junto aos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, a discussão do fenômeno corporeidade enquanto ato educativo.

Palavras-chave: Corpo. Corporeidade. Alunos concluintes. Licenciatura. Pedagogia EAD.

ABSTRACT

This master dissertation in Education, which discusses body / corporeality in the education of EAD Pedagogy students, had as its general objective to analyze the phenomenon body / corporeality present in the education of graduating students of the undergraduate course in EAD Pedagogy. In order to achieve the established objective, two specific objectives were outlined: a) Understand, through the discourse of the students of the Undergraduate Degree in Pedagogy, what meaning they infer to the body / corporeality phenomenon. b) Identify the work perspectives approached by students in the context of professional performance with reference to body / corporeality. This research is characterized as qualitative, of descriptive nature, of the situated phenomenon type, supported by the phenomenological perspective. It was held in three private HEIs, located in the Administrative Region of Franca, State of São Paulo, with the participation of 25 students graduating in EAD Pedagogy, 21 women and 4 men. It was used, as a research instrument, an interview with essay questions, containing three generating questions: 1st "What is body for you?"; 2nd "Has your course addressed conceptions and / or perspectives of body / corporeality? In what moments and / or disciplines? "; 3rd "How do you intend to work body / corporeality in your teaching performance? The analysis of the material followed the Technique of Preparation and Analysis of Units of Meaning, proposed by Moreira, Simões and Porto (2005). The results of the first question point out that 80% of participants recognize the body as a material component, divided into parts / structures, with an idea of only biological, concrete body, permeated by the outside world. Such an assertion, supported by the divergences highlighted in the speeches, leads us to confirm this distancing from the term corporeality. In the second question we had 100% of students stating that at some point during the course, the perspective of body / corporeality was addressed; However, we face divergences in the answers. We found that the teacher education courses in distance learning pedagogy have paid little attention to offering the students themes inherent to the body / corporeity, which generates, therefore, a lack of knowledge and lack of understanding. about the term corporeality. It was evidenced in question three, an interest in the participants' reports on offering the child a training based on body practices, this axis allowed us to bring education and school closer to the body. In short, we believe that we have identified in the participants' discourses the

conceptions and perspectives of body / corporeality, as well as approaching the Pedagogy courses, and consequently, we verified their offerings (disciplines / modules) in relation to the proposed theme, and also, a concern, evident in the reports, in integrating the body into their practices. As a recommendation, further work is needed, as we are at a time when there are several policy proposals for the establishment of a Full-Time School, which will only be justified if student education is fully structured. , as well as the need to highlight, along with the Degree and Pedagogy courses, the discussion of the corporeality phenomenon as an educational act.

Keywords: Body. Corporeality. Graduating students. Graduation. EAD Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figuras

1. Concepções de corpo/corporeidade33
2. Esquema mostrando os participantes da pesquisa.....48
3. Esquema com o período de coleta de dados.....50
4. Nuvem de palavras - Pergunta 1: O que é corpo pra você?.....63

LISTA DE QUADROS

Quadros

1. Legislação brasileira sobre Ensino Superior EAD.....31
2. Indicadores da Pergunta 1: Cursos A, B e C55
3. Indicadores da Pergunta 2: Cursos A, B e C65
4. Indicadores da Pergunta 3: Cursos A,B e C72

LISTA DE TABELAS

Tabelas

1. Unidades de Significado dos Cursos A, B e C da Pergunta 1: O que é corpo pra você?.....57
2. Unidades de Significado dos Cursos A, B e C da Pergunta 2: Seu curso abordou concepções e/ou perspectivas de corpo/corporeidade? Em quais momentos e/ou disciplinas?67
3. Unidades de Significado dos Cursos A, B e C da Pergunta 3: Como você pretende trabalhar corpo/corporeidade em sua atuação docente?74

SIGLAS

ABT – Associação Brasileira de Teleducação

ABED – Associação Brasileira de Ensino a Distância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Ensino a Distância

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira.

IPAE – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

US – Unidade de Significado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E O ENSINO A DISTÂNCIA	19
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA	20
2.2	ENSINO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS E AVANÇOS	27
3	O CORPO/ CORPOREIDADE	33
3.1	ABORDAGENS DE CORPO	34
3.2	PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES DO FENÔMENO CORPO/CORPOREIDADE.....	37
3.3	CORPO/CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS DO ESPAÇO ESCOLA.....	41
4	O PERCURSO METODOLÓGICO	46
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	46
4.2	LOCAL DA PESQUISA.....	47
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	47
4.4	INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	48
4.5	PERÍODO DE COLETA DE DADOS.....	49
4.6	ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	50
4.7	TRATAMENTO DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES...51	
4.8	LIMITAÇÕES E DIFICULDADES DA PESQUISA.....	52
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO: A PERSPECTIVA DE CORPO/CORPOREIDADE NA VISÃO DOS ALUNOS CONCLUINTES EM PEDAGOGIA EAD	54
5.1	ANÁLISE IDEOGRÁFICA DA PERGUNTA 1.....	55
5.2	ANÁLISE IDEOGRÁFICA DA PERGUNTA 2.....	65
5.3	ANÁLISE IDEOGRÁFICA DA PERGUNTA 3.....	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	90
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	91
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	93
	APÊNDICE D – QUADRO DAS ENTREVISTAS DOS CURSOS A, B e C.....	96
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ...	104

1 INTRODUÇÃO

O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. (MAURICE MERLEAU-PONTY, 2006, p. 14).

As reflexões que permeiam o presente trabalho iniciaram com a difícil decisão de escolher qual caminho trilhar profissionalmente. Às vésperas do meu ingresso na universidade, as inquietações oscilavam entre o desejo de ser Professor ou a opção por um caminho mais “seguro”, outra formação que pudesse ser mais “valorizada” (visto que a profissão docente sempre foi alvo de muitas dificuldades). Neste contexto, nasceu minha primeira decisão profissional, a de me formar Professor de Educação Física, paixão que, desde criança, havia sido despertada pelos excelentes professores e pelo prazer nas aulas as quais o corpo assumia um protagonismo.

A partir da graduação, o início da trajetória profissional me proporcionou atuar como Professor de Educação Física na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, momento em que a relação com as professoras, então pedagogas, estreitou-se, sendo possível estar mais próximo do ser criança e perceber o quanto faltava, e ainda falta, explorar o corpo, estimulando uma apropriação deste como um todo, sem fragmentação, norteador de todo processo de desenvolvimento humano.

Esse momento me proporcionou mergulhar em uma reflexão mais profunda: a criança necessita desenvolver-se de modo mais amplo, integralmente. No entanto, faz-se necessário apresentar-lhes experiências corporais que estimulem todos os seus processos de desenvolvimento. Gonçalves (2012, p. 66) nos fala do corpo como sendo o veículo do ser no mundo, “[...] ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles. O corpo é o lugar onde a transcendência do sujeito se articula com o mundo”. Assim, a corporeidade como corpo vivido, pelas experiências perceptivas, vai sendo constituída no contato do corpo com o mundo.

Traçando novos desafios à minha atuação profissional e tentando conhecer um pouco mais desse universo escolar, especializei-me em Educação Física Escolar e, anos depois, buscando uma compreensão mais ampla, concluí a graduação em Pedagogia, o que aumentou ainda mais a sensibilidade ao reconhecer o ser criança em suas diversas dimensões.

Apoiado aos pensamentos de Freire (1991), a aprendizagem está presente de corpo inteiro, pois o ser que pensa é também o ser que age e sente. O sujeito se realiza e se constrói, movido pela intenção, pelo desejo, pelos sentidos, pela emoção, pelo movimento, pela expressão corporal e criativa. A partir de então, acentuou, em mim, o desejo de buscar novos olhares para a Pedagogia que, muitas vezes, tem usado o corpo simplesmente como um “acessório” na formação da criança.

Nessa perspectiva de reflexão, a proposta é discutir a corporeidade como a presença do ser no mundo, um mundo de significados: “Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois sem o outro é inconcebível” (MOREIRA; SIMÕES, 2006, p. 75). A maneira como as relações e interações estabelecidas com o outro influenciam e contribuem para a incansável construção dos seres humanos, ademais, tamanha se torna a influência do professor nesse processo de formação em que a criança se encontra.

O indicado até aqui revela minhas dúvidas em torno de desvelar o sentido de corpo/corporeidade presente no discurso dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia EAD, somados à inquietação quanto à oferta dos cursos em sua modalidade pedagógica. Nesta perspectiva, deparei-me com Karla Saraiva discutindo os corpos ausentes na educação a distância:

[...] um atributo importante da EaD hoje é prescindir da copresença dos corpos, sem que seja impedida a comunicação. O encontro já não acontece num ambiente físico, mas num ambiente virtual. Embora aquilo que seja postado no ambiente seja produzido pelos corpos, produzindo, por sua vez, efeitos sobre esses mesmos corpos, a materialidade do corpo não se faz presente nessa comunicação que aí ocorre. (2015, p. 421).

Saraiva (2015) ainda reforça em seus resultados que, mesmo autores afirmando haver uma socialização positiva sem a presença do corpo físico, divergem dos discursos expressados por 16 alunos de uma Universidade EAD do Sul do Brasil.

Diante do exposto, inquieto com tais indagações, cheguei aos seguintes questionamentos e formulei dois problemas de pesquisa:

- ❖ Estariam os corpos ausentes na formação de licenciatura em Pedagogia EAD?
- ❖ Existe uma preocupação, por parte das instituições que oferecem licenciatura em Pedagogia EAD, em discutir o fenômeno corpo/corporeidade durante a formação do futuro pedagogo?

O presente estudo contribuirá para a composição e aprofundamento de conhecimentos por meio de reflexões acerca da corporeidade junto à atuação do professor. Nesta linha de pensamento, compreendo o ser humano como produto e produtor da cultura, o que o diferencia é sua singularidade, o conhecimento, a experiência conquistada, a reflexão e a interação com o outro, alicerces que constituem esse sujeito. É pensando o corpo como totalidade, um elemento de comunicação e expressão, que considero fundamental essas experiências vividas, as quais diretamente vão predominar em sua maneira de pensar, refletir e, sobretudo, em sua forma de agir consigo, com o outro e com o mundo.

Para tanto, discutir essas inquietações permitiram-me definir como objetivo central deste trabalho: analisar o fenômeno corpo/corporeidade presente na formação dos discentes concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia EAD, amparado por dois objetivos específicos:

- a) Compreender, por meio do discurso dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia EAD, qual sentido eles inferem ao fenômeno corpo/corporeidade.
- b) Identificar as perspectivas de trabalho abordadas pelos discentes no contexto da atuação profissional com referência ao corpo/corporeidade.

Vários caminhos foram percorridos até chegar às respostas desejadas; nesse sentido, os escritos apoiam-se em autores como Assmann (2003), Fernández (1991), Formiga (2009), Foucault (2002), Freire (1991, 2009, 2010), Le Breton (2003, 2011), Libâneo (2001), Merleau-Ponty (2006), Moran (2009), Moreira (1995, 2005, 2006), Nóbrega (2009, 2010), Nóvoa (1995, 2009), Morais (2011), Santin (2001,

2008), Saviani (1990, 2009), Tardif (2005) e tantos outros que contribuíram para estes escritos.

Este estudo compõe-se por cinco seções que evidenciam o referencial teórico, o percurso metodológico e os resultados obtidos na pesquisa, todas elas normalizadas de acordo com o documento *Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT* (2019).

Na primeira seção, inicio as reflexões a partir da minha história. Na segunda seção, formação de professores e o ensino a distância, adentro nos aspectos históricos e legais, volto o olhar para o ser professor e destaco, especificamente a formação em Pedagogia e a atuação docente, na mesma vertente o Ensino Superior à Distância (EAD), discutindo todo este contexto de ensino no Brasil, aporte legal e atual cenário com o qual nos deparamos. Na terceira seção, apresento as visões de corpo/corporeidade na perspectiva da fenomenologia e encerro as reflexões com o corpo no espaço escolar e a atuação docente. A quarta seção detalho os aspectos metodológicos da pesquisa, realizada em três Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, localizadas na Região Administrativa de Franca. Os participantes são concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia EAD, os quais responderam as perguntas geradoras, coletadas por meio de uma entrevista. Como técnica de análise do material utilizei a “Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado”, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Na quinta seção apresento e discuto os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo.

2 FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA E O ENSINO A DISTÂNCIA

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p. 22).

Em linhas gerais, a formação de professores procura introduzir, frente ao atual cenário, novas abordagens, por ora centralizada em uma perspectiva acadêmica, para assim aproximar a realidade escolar. Portanto, formar professor é um percurso a ser traçado em um desenvolvimento teórico e prático o qual dentro desta perspectiva vai se desenhando o profissional professor.

O curso de pedagogia surgiu junto com as licenciaturas, foi criado como consequência de uma preocupação com a formação dos docentes para a escola secundária, tendo em vista uma dupla função: formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a pedagógica. O curso passou por estruturas até chegar à atual denominação de especialistas em educação. O pedagogo pode atuar em diversos setores, tais como: coordenação, direção, supervisão e professor.

Percorrendo os caminhos na formação do professor, deparamo-nos com um dos elementos de maior expansão nos últimos anos, permeado pelos avanços tecnológicos e metodológicos no âmbito educacional contribuindo para a ampliação da educação em todas as modalidades. Estamos nos referindo ao Ensino a Distância (EAD), uma possibilidade de inserção no campo pedagógico a fim de promover uma nova forma de ensinar, utilizando de recursos tecnológicos.

Uma trajetória de avanços caracteriza o sistema EAD no Brasil. São aproximadamente cem anos de história, foram desenvolvidos excelentes programas de ensino, perpassando desde a comunicação via correspondência, rádio, televisão, até as tecnologias atuais, atendendo as mais diversas áreas do país. Estamos falando de democratização do ensino, maior acesso de ensino a todos. Em contrapartida, o cenário permeia uma falta de políticas públicas específicas, buscando continuar e aumentar o progresso do ensino a distância, objetivando beneficiar toda a sociedade.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA

O movimento histórico da profissão docente iniciou-se, segundo Nóvoa (1995), de maneira não especializada, tendo à frente religiosos ou leigos que se ocupavam, sobretudo, em ensinar ao povo as bases cristãs. Posteriormente, entre os séculos XVII e XVIII, foram normatizadas a elaboração de um “corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão” (NÓVOA 1995, p. 16). Essa normatização superou o campo religioso e abrangeu um campo específico da educação, cujos professores se dedicavam ao ensino e, em sua maioria, o corpo docente era constituído de mulheres. Já, a partir do século XVIII, exercer a docência só era permitido com uma licença autorizada pelo Estado.

Esse movimento no contexto social no qual foi imposta a figura do professor é fortemente marcado no século XXI: predominantemente, são mulheres à frente das salas de aulas, assim deixando cada vez mais a figura de “mãe pedagógica”, com influências do capitalismo, da saída da mulher para o mercado de trabalho, da facilidade em conciliar casa e família. Por outro lado, o cenário é de uma profissão que não abrange as classes altas da sociedade, sem deixar de citar os baixos salários e desvalorização da figura do professor, podendo caracterizar como atual a citação de Nóvoa (1995).

Formar professores, ao mesmo tempo em que foi, continua sendo um desafio, uma responsabilidade pública para a maioria dos países que busca melhorar a qualidade da educação. É importante, nesse momento, levar em consideração todo o processo histórico, a fim de percebermos os desdobramentos que ocorreram ao longo do tempo para compreendermos a situação na qual nos encontramos atualmente.

Mudanças no contexto e na legislação trouxeram perspectivas críticas e novas demandas para o século XXI. Diante desse pressuposto, pretendemos refletir o contexto educacional, com foco na Formação de Professores, e identificar a presença do corpo/corporeidade inseridos neste processo formativo.

No Brasil, a formação de professores perpassa por longos anos e por vários ensaios, estabelecendo padrões e modelos advindos do período colonial arraigados por toda história, emergindo consistentemente após a independência do Brasil. A partir do citado momento, iniciam-se as articulações de organização para formação

de professores, deixando fortes marcas em seu processo histórico. Saviani (2009, p. 143-144) dividiu essas transformações na formação de professores no Brasil em seis períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Em meio a um cenário de muitas discussões e debates da educação no país, vieram as principais propostas de mudanças que ocorreram nas instituições especialmente com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para os cursos da Formação de Professores, dispondo como centralidade a busca da qualidade, no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos e rentáveis. Esse cidadão, por ora, teria oportunidades, empregabilidade e, igualmente, seria consciente de seus direitos e deveres. A nova proposta apontada na LDB trazia diversas normas, orientando a finalidade e o funcionamento dos cursos de formação de professores, em níveis de especialização, mestrado, doutorado, entre outros.

Com a homologação da LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), foi concedido às Instituições de Ensino Superior a possibilidade de formulação e organização estrutural e curricular dos cursos de formação de professores, conforme seus projetos institucionais, desde que os mesmos estivessem organizados em licenciaturas plenas tendo, portanto, liberdade para incorporar a figura dos Institutos Superiores de Educação.

Mello (2009) destaca em suas reflexões que o mais grave e emergente no modelo de formação de professores no Brasil é o impacto determinante do mesmo na organização geral da escola e cita currículo, uso do espaço, planejamento, gestão, enfim, fatores que diretamente atuam sobre a qualidade da educação. Portanto, o modelo brasileiro atual, segundo o autor, é um dos piores modelos de formação de professores, pois não conta com instituições especializadas para este fim e, salienta que o MEC, como principal responsável, exerce controle apenas em questões documentais. Em outras palavras, a formação de professores, deixa por vezes de estar alinhada à escola ou à educação.

O fato é: só teremos melhorias significativas nos resultados educacionais se partirmos do princípio de que temos uma formação de professores descontextualizada: “[...] é preciso pensar estrategicamente nos recursos docentes do país. A melhoria qualitativa é processo de maturação lenta e vamos continuar precisando de professores cada vez melhores para dar-lhes sustentabilidade” (MELLO, 2009, p. 254), e acrescenta, investimentos dessa natureza seriam custos menores para o governo se for pensar em aplicação de programas de recuperação do fracasso escolar.

Gatti e Barreto (2009) criticam essas inovações na estrutura e currículo das instituições, afirmando que as propostas de avanço estão presas às representações tradicionais e nos interesses instituídos, o que torna difícil integrar, nessas novas diretrizes, a formação de professores, assim como implementar formatos novos.

Por outra via, partimos do princípio de que nos tornamos professores, rompendo paradigmas como: somos ou nascemos professores ou, por vezes, para ser professor torna-se necessário ter vocação ou habilidades afetivas ao trato com crianças. Nóvoa (2009, p. 12), em suas análises, complementa tais indagações afirmando:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Assim como as demais profissões, é primordial uma formação específica, um curso superior, uma especialização, para se obter conhecimentos inerentes à prática

educativa. É relevante, sob esta ótica, levar em conta que formar professor, ou ser um professor, vai muito além do senso comum. É preciso reconhecer as metodologias de ensino, o aluno que chega às mãos do professor, os conteúdos a serem abordados, as habilidades a cada fase do desenvolvimento, enfim, são vários os aspectos pedagógicos influenciando diretamente a profissão docente.

Tardif e Lessard (2005) afirmam que o magistério precisa ser visto como prioridade, não pode ser uma ocupação secundária. É necessário profissionalizar a docência, estar apto à formação e buscar espaços na construção da identidade profissional dos professores. Nessa perspectiva, o professor precisa ser desafiado a pensar sobre a sua adesão pessoal, buscando o sentido da sua formação e saber que a nossa história é escrita em permanência, estando em constante evolução diante da construção do saber, de modo que a sua prática seja baseada na sua formação, combinando o pedagógico e o domínio do conteúdo.

Voltando nosso olhar para a formação em Pedagogia, o primeiro curso de Pedagogia inaugurado no Brasil teve início em meados de 1939, organizado pela Faculdade Nacional de Filosofia. O currículo era composto por três anos de bacharel e, posteriormente, para atuar como professor era necessário fazer um aprimoramento em didática. Portanto, nos primeiros anos de formação do curso, havia uma separação entre bacharelado e licenciatura, dificultando o entendimento de quais áreas de atuação comporiam ambas as formações (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Borges, Aquino e Puentes (2011) acrescentam que a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura se consolidaram no padrão das Escolas chamadas Normais entre 1939 e 1971. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Entretanto, foi a partir do Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que a organização se firmou na implantação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores.

Em 1962, foram inseridas matérias pedagógicas no currículo do curso para que os futuros pedagogos pudessem exercer a docência. Mudanças significativas ocorreram em 1968, com a Lei n. 5.540, de 28 de novembro, que acrescentou ao curso uma reorganização de seu currículo em conjunto com a normatização de

formação de professores para atuar no chamado Ensino Normal e inseriu as habilitações para supervisão, orientação, administração escolar, entre outros.

Por volta de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio a “[...] docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.” (SILVA, 2003, p. 68).

A docência, em suma, tornou-se base da formação em Pedagogia com a aprovação da LDB em n. 9.394/1996, quando iniciou um processo de atualização do currículo dispondo a atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Gestão Escolar.

Há uma preocupação por parte de alguns autores como Leite e Lima (2010), com a extensão da atuação oferecida pela formação em Pedagogia, visto que no Brasil, atualmente, as Instituições de Ensino Superior têm autonomia para elaborar seu próprio currículo de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a). Da mesma forma, tem autonomia para elaborar ementas, nomenclatura para disciplina, conforme aspectos culturais e políticas públicas, podendo oferecer suporte mais abrangente tanto para docência como para atuar nos cargos gestores, o que notoriamente contempla campos diferentes.

A formação em Pedagogia historicamente retrata um cenário que se remete ao Pedagogo como aquele que ensina, e ao longo do processo de construção da identidade passou a exercer sua atuação docente. Portanto, o pedagogo, o Professor e o Docente se uniram formando um único personagem. “O pedagogo, de certo modo, entrou na sala de aula para se confrontar com as práticas de ensino” (HOUSSAYE et al., 2004, p. 20).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia, licenciatura no Art. 2º destaca:

[...] a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 11).

No tocante amparo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006a), a formação em Pedagogia contempla o ensino às crianças em idade escolar regular, caracterizando o

profissional pedagogo necessariamente como apto a atuar no ambiente escolar do Ensino Infantil (0 a 5 anos), e anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos). Dentre as especificidades exigidas na formação e atuação do pedagogo, de acordo com suas competências, fez-se necessária a estruturação do curso de formação em Pedagogia, devendo este estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando atender, dentre outros, aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial. (BRASIL, 2006a, p. 11).

No entanto, a formação em Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia devem caminhar juntas, uma complementando a outra, para haver assim um foco com referência ao futuro pedagogo. Firma-se no Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Pedagogia, o aluno egresso do curso deverá estar apto a:

[...]

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

[...]

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

[...]

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

[...]. (BRASIL, 2006a, p. 11).

Frente às vertentes já explanadas sobre a formação do pedagogo, é importante formar professores com olhar sensível à realidade educacional, compreender que a prática deve acompanhar as mudanças. Além disso, Brzezinski (2011, p. 21), afirma “a identidade do pedagogo é necessariamente marcada por

uma forma de ser e de estar no mundo, no espaço escolar e não escolar e pelas mútuas determinações entre esse profissional – sujeito histórico - e a sociedade na qual se insere”, ou seja, não se limitando aos aspectos legais, condizente com a sua forma de construção e representação profissional.

Em consonância com tais afirmações, Severino (2006, p. 63, grifo do autor) elucida em seu discurso de formação de Professores:

Na verdade, o professor é igualmente um pedagogo, mas a tradição consagrou a denominação de *professor* para aquele profissional cuja atividade *pedagógica* é ensinar determinado conteúdo. Daí se falar em *professor de...* Já a terminologia *pedagogo* é então utilizada para designar o profissional da educação que, além do ensino, se encarrega de outras atividades pedagógicas, demandadas pela própria vida social.

Entre outras vias, o pedagogo é um dos responsáveis pela orientação e estimulação do desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, físico e afetivo-social, durante todo processo de ensino. Por isso, a formação do profissional em Pedagogia deve contemplar aspectos teóricos e práticos, pensando essencialmente nos futuros docentes que, ao se depararem com sua prática, possam integrar atividades didático-pedagógicas de acordo com as características e faixa etária das crianças. Libâneo (2010, p. 64) refere-se ao Pedagogo como sendo:

[...] professores de todos os graus de ensino, especialistas vinculados ao sistema de ensino e às escolas, especialistas que atuam em ações pedagógicas paraescolares ou extra-escolares em órgãos do setor público, privado e público não-estatal (animadores, instrutores, consultores, organizadores, trabalhadores sociais, formadores de opinião, especialistas em comunicação, criadores de vídeo, livros didáticos, agentes de difusão cultural, etc.).

Sacristán e Gómez (2000, p. 9) reafirmam dizendo: "sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas." Nessa perspectiva, compreende-se que o pedagogo é uma base para a sustentação e aplicação dessas práticas, devendo este profissional ter em sua formação recursos que possam instruí-lo a fomentar o seu planejamento e desenvolvimento das suas práticas em diferentes realidades.

No percurso até aqui desenhado, o curso de Pedagogia se responsabiliza pela formação de um profissional que seja capaz de refletir e agir, por meio de um processo que busca reflexão na ação, que possa, no decorrer de suas atribuições, realizar um trabalho educativo de qualidade.

Vale ressaltar, desde a sua regulamentação, a organização curricular que estrutura o curso de Pedagogia, como também a construção da identidade do profissional, segundo Brzezinski (2011), é resultante de um processo tanto social quanto coletivo, que discorre de interação entre essas identidades. Nesta perspectiva, o curso de Pedagogia busca cumprir o desafio de formar um profissional com competências essenciais para uma atuação plena, porém apresentando até este momento, poucas evidências e relatos, quando nos referimos aos aspectos corporais no processo formativo e na atuação docente.

2.2 ENSINO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS E AVANÇOS

Se fôssemos destacar ou descrever dentro do âmbito Educacional os pontos de maior desenvolvimento dos últimos séculos, certamente a Educação a Distância seria uma das principais marcas a compor esse cenário. O fato adentra esta nova modalidade de ensino desenvolvida para área da Educação a qual abriu inúmeras possibilidades de acesso e de promoção de oportunidades educacionais para todos os tipos de pessoas, alcançando seus milhões de alunos, cursos e possibilidades oferecidas pela modalidade.

O termo Educação a Distância tão logo acabou sendo reduzido à ideia de ensino por computadores e redes virtuais. Sabemos, no entanto, que este termo é algo muito mais abrangente, destacando as várias formas de estruturação do Ensino e da Aprendizagem, favorecendo ao educando diferentes formas de se ter acesso e, conseqüentemente, independência na organização dos estudos.

Outro aspecto no ensino a distância é a figura do Professor, passando a ser redefinida, deixando de ser protagonista (portador do conhecimento ou do sistema), repassando responsabilidade e autonomia ao aluno (MORAES, 2010), modelo de ensino o qual perpassa fortes críticas; em outras palavras, visto como uma diminuição da posição do professor.

Se hoje temos uma escola, com as mesmas características e estruturas como há 200 anos, não podemos dizer o mesmo do método EAD: a tecnologia e a comunicação são os pontos mais fortes neste processo de evolução.

Moran (2009) destaca, em seu texto sobre o Ensino Superior a distância, um dado relevante, apontando o Prof. Vianney e os excelentes resultados que alunos da *Open University* conseguiram atingir, conquistando classificações entre as melhores faculdades da Inglaterra, afirmando que o mais importante é oferecer metodologias diversificadas e manter um bom projeto pedagógico cercado por bons professores.

Mas, o grande marco do ensino EAD deu-se na década de 1990 do século passado, destacado pela grande inovação, que introduziram as comunicações pelo sistema de computador por vários anos utilizando CD-ROM, até chegar aos modelos atuais norteados pela Internet, oportunizando um ensino interativo ao aluno com autonomia para definir dia, horário, ritmo de estudo entre outros, e diminuindo a “distância” entre professor e aluno.

Reforçando esse ponto de vista, Passarelli (2007, p. 49) acrescenta:

A EAD também tem sido apontada como principal alavanca do conceito de autonomia do estudante - a distância física entre professor e aluno obriga este último a desenvolver comportamentos autônomos como planejamento dos períodos de estudo, tempo despendido nas atividades e organização dos conteúdos a serem eleitos.

Nesse sentido, frente à nova realidade de processos educativos, esse novo espaço de aprendizagem, ousamos ainda mencionar a nova *performance* do conhecimento humano relacionado às novas tecnologias, o grande avanço da educação a distância se expandiu por vários países do mundo chegando também ao Brasil.

A EAD no Brasil teve início em 1904; entretanto, o modelo de ensino só foi reconhecido oficialmente em 1996, com a Lei das Diretrizes e Bases (LDB), passando a oferecer cursos em Nível Superior, superando a demanda de cursos técnicos até então denominados. Essa crescente universalização da EAD no Brasil, nas últimas décadas, deixou de lado a perspectiva de ser apenas uma demanda, assumindo sua posição de necessidade, aliada aos avanços tecnológicos e a democratização da educação.

O novo cenário destaca-se com o surgimento do computador e da Internet nos anos setenta do século passado. Trata-se da consolidação do sistema de ensino

a distância no Brasil. Esse marco passa, de certa forma, a traduzir o futuro cenário da educação no país, a inclusão digital para todos (ALVES, 2007).

No Brasil, a primeira Lei que regulamenta a presente modalidade de ensino foi a LDB, que tem sua origem desde 1961 (fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passando por uma reforma em 1971 (tornando o ensino profissionalizante obrigatório no 2º grau), acrescentada por um específico item sobre o Ensino Supletivo, que também seria inserido tanto em classes regulares como nos meios de ensino a distância do atual contexto. Mas, foi em 1996 que ocorreu a regulamentação oficial do sistema com a efetivação das Leis de Diretrizes e Bases para Educação do país, passando então a ser possível o ensino a distância, desde a Educação Básica aos Cursos Universitários.

No dia 19 de dezembro de 2005, a educação a distância no Brasil foi oficializada pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 01).

Como todos os processos de desenvolvimento, a normatização do ensino a distância apresentou grandes dificuldades, apesar de uma constituição e uma legalização boa no que se refere à educação. Porém, “o grande problema ocorreu com os atos normativos inferiores: os decretos não são bons; as portarias, em grande parte, são ruins; e há resoluções e pareceres desesperadores”, e acrescenta-se que “o emaranhado de atos normativos impede a expansão dos cursos de educação básica e superior (impedindo, também, por falta de norma específica, os Mestrados e Doutorados a distância)” (ALVES, 2009, p. 12). Há vários pontos complexos a serem discutidos na perspectiva da regulamentação da EAD; no entanto, muito se tem evoluído tendo em vista a abertura que o governo proporciona às Instituições em forma de diálogo, respeitando o posicionamento das instituições no que se refere à implementação de seus programas.

Mesmo assegurando tantos avanços no universo EAD, contando com aproximadamente 150 instituições credenciadas, ainda não existem programas em nível de Mestrado e Doutorado, o que consta é que continuam aguardando uma

normatização específica, que fica sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Outro ponto relevante que marca o atual cenário é um mercado em crescimento rápido e promissor, cada vez mais aperfeiçoado e tecnológico, com investimentos de baixo custo e muitas facilidades, tornando a oferta cada vez mais atrativa.

Os cursos a distância já estavam previstos no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e passaram por várias atualizações, por decretos, normativas, entre outras. A modalidade de ensino a distância tem crescido bruscamente no país, acompanhada de um progresso dos meios tecnológicos, digitais e de comunicação. De acordo com dados publicados pelo Censo da Educação Superior, realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Anísio Teixeira (INEP), há no país 1.473 mil cursos superiores à distância ofertados, cujo crescimento significativo aproximado passando dos 10% ao ano, desde 2010, resultando em mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados, entre os anos de 2010 e 2015.

Cabe-nos aqui ressaltar que, neste momento, pretendemos fazer uma breve análise de pontos fortes e marcantes no processo de regulamentação do sistema EAD, destacando pontos significativos de todo percurso até os dias atuais. Segundo Gomes (2009, p. 21), passando por vários momentos como mencionados anteriormente, “a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), chamada Lei Darcy Ribeiro, finalmente foi responsável por um novo status da EAD”, regulamentando e prevendo normas específicas para desenvolvimento dos programas. Houve, em 1998, uma alteração na lei acompanhada de emendas tentando sanar as possíveis lacunas já identificadas, o que se expôs de um novo Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro (GOMES, 2009). Um dos principais pontos de destaque foi a equiparação entre Ensino Presencial e a distância e a conciliação de credenciamento institucional pela União.

Atualmente, temos acompanhado a criação de vários decretos, portarias e normativas que regulamentam a EAD no Brasil, com o objetivo de fazer com que as instituições tenham um padrão, sejam similares e obtenham maior qualidade nos cursos ofertados.

Quadro 1 - Legislação brasileira sobre Ensino Superior EAD

Legislação	Ano	Escopo
Decreto n. 9.057/2017 (BRASIL, 2017)	2017	Atualizar a legislação que regulamentava a educação à distância no país e destacava a oferta de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> EAD.
Decreto n. 5.773/2006 (BRASIL, 2006b)	2006	Regulamentar, supervisionar e avaliar as instituições de educação superior e também de cursos sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto n. 5.800/2006 (BRASIL, 2006c)	2006	Dispôs sobre o Sistema Universidade Aberto do Brasil (UAB).
Decreto n. 5.622/2005 (BRASIL, 2005)	2005	Instituiu orientações gerais para este tipo de ensino tais como metodologia, avaliação do desempenho do aluno, o credenciamento de instituições entre outros.

Fonte: Do autor, 2019.

Analisando a expansão dos cursos de Pedagogia na modalidade EAD, vale destacar: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, referindo-se a formação de professores. Foi sob estas circunstâncias que o processo de expansão dos cursos especificamente de Pedagogia se iniciou e hoje assume grandes proporções no Brasil.

Conforme dados do Inep (2011), no ano de 2010, o curso de Pedagogia a Distância apresentou o maior número de alunos ingressantes entre todos os cursos superiores com 78.817 novos alunos, enquanto o curso de Administração apresentou 42.782 alunos. Em relação ao total de alunos desses cursos no ano de 2010, o maior número de alunos a distância está no curso de Pedagogia, correspondendo a 34,2% do total de alunos da modalidade. Somando-se ambas as modalidades, presencial e a distância, o curso de Pedagogia é o terceiro mais procurado, com 9,6% do total de matrículas, conforme o Censo da Educação Superior 2010. (ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012, p.309).

Neste âmbito, do presente cenário em que nos deparamos, podemos observar o grande avanço no sistema EAD no Brasil. Cabe-nos ressaltar as novas tecnologias, os grandes polos e instituições em expansão, o número de cursos disponíveis em todas as linhas do conhecimento juntamente com as constantes

adequações da legislação vigente e o elevado número de procura por parte dos estudantes.

Na perspectiva apresentada por Panicacci e Geraes (2014) resultado de uma investigação das reflexões e percepções dos alunos de um curso de Pedagogia EAD, destacam-se:

Apesar da legislação específica e das políticas oficiais para a educação a distância, lidamos ainda com avanços e retrocessos nas discussões sobre a legitimidade de cursos de formação inicial de professores nesta modalidade, especialmente o curso de pedagogia. (PANICACCI; GERAES; 2014, p. 122).

Fomentando as reflexões pertinentes à formação de professores em Pedagogia, Reis, Battini e Streisky (2014) acrescentam que se faz necessária a articulação entre teoria e prática, no âmbito de perpassar o percurso da formação em EAD. É preciso que haja uma valorização desses componentes a fim de não criar uma primazia de um sobre o outro, podendo, no entanto, significar uma lacuna na formação docente.

No que diz respeito à articulação entre teoria e prática, não há dúvidas de que esse é um pressuposto imprescindível ao se pensar em uma proposta de formação de professores, sobretudo no sentido de se assumir uma postura de superação do conhecimento prático-utilitário. (REIS; BATTINI; STREISKY, 2014, p. 21).

Como a teoria tem um papel fundamental de proporcionar à formação docente a compreensão de todo contexto educacional, as práticas são alicerces ricos em possibilidades que busca facilitar e aprimorar a atuação do docente. Neste sentido Reis, Battini e Streisky (2014, p. 22) elucidam: “[...] não há como desvincular esses dois elementos, mas compreendê-los como núcleo articulador do curso”, de fato é preciso enxergar a teoria e a prática como ponto de partida e de chegada.

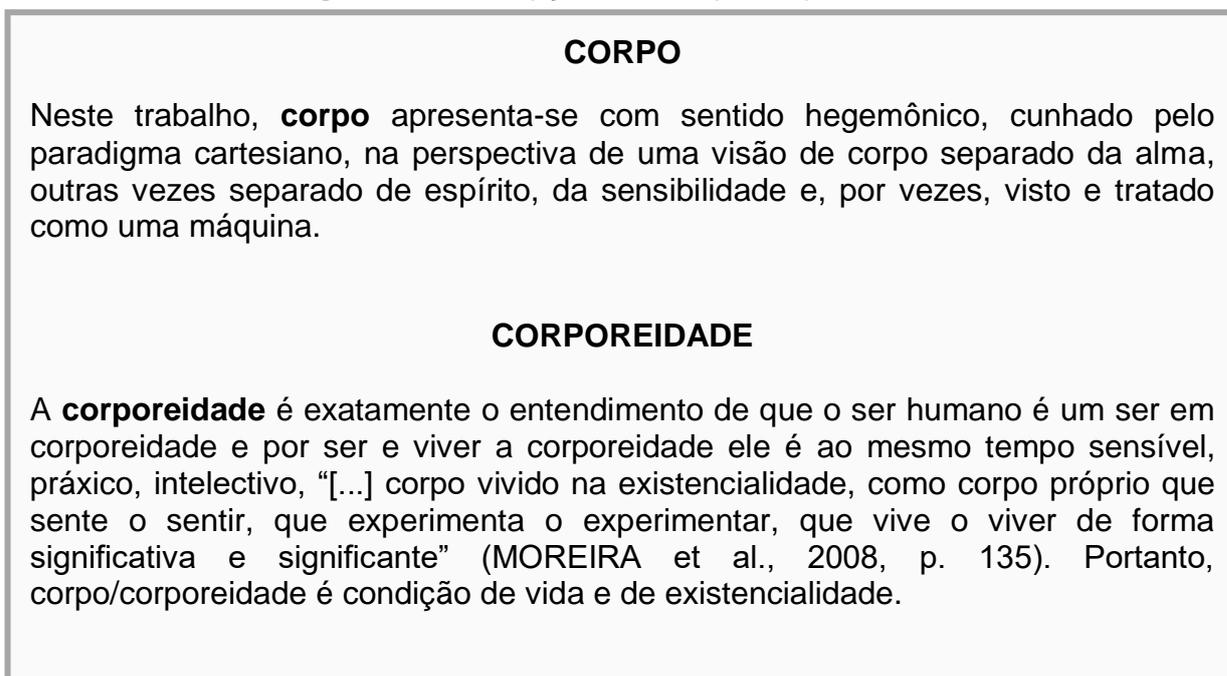
Realçando nosso olhar à formação em Pedagogia na modalidade EAD, no tocante exposto, destinado à formação de professores e embasado pelos referenciais bibliográficos até aqui utilizados, não encontramos material significativo quando nos referimos à formação integral, contemplando especificamente os aspectos corporais; portanto, é significativo questionar: **como esse corpo vive e experimenta as práticas no ensino a distância no contexto das Licenciaturas em Pedagogia?**

3 O CORPO/CORPOREIDADE

A corporeidade implica na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (ou as coisas que se elevam no horizonte de sua percepção). O corpo se torna a permanência que permite a presença das “mesmas coisas” manifestar-se para mim em sua perspectividade; torna-se o espaço expressivo por excelência, demarca o início e o fim de toda ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele (o corpo), como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua. (GIOVANINA FREITAS, 1999, p. 52).

Neste momento, nossas reflexões baseiam-se acerca de discutir a corporeidade como um ser em sua totalidade, especificamente quando nos referimos ao contexto pedagógico, visto que a escola é um dos lugares em que a criança passa a maior parte do tempo envolvida por diversas representações. Ademais, mesmo que ao longo do trabalho sejam utilizadas as menções corpo/corporeidade, isso não significa pensar em sinônimos, cada uma apresenta sua singularidade, em face ao exposto, consideramos:

Figura 1 - Concepções de corpo/corporeidade



Fonte: adaptado de Moreira (2008).

3.1 ABORDAGENS DE CORPO

Deparamo-nos, nos tempos contemporâneos, com várias concepções de corpo, umas conectadas à personalidade, outras a uma consciência e, por vezes, ao movimento. São as mais diversas manifestações em que o corpo se mostra presente, hora contextualizado por momentos históricos e culturais, outras vezes como instrumento das atuais tecnologias e necessidades a que se expõe.

O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social. (GONÇALVES, 2012, p. 13-14).

Esse talvez seja um dos motivos que Morais (2014) afirma que nós somos e não apenas temos um corpo, como forma de presença e expressão no mundo vinculado ao nosso comportamento.

A perspectiva de uma visão de corpo teve grandes influências de pensadores que persistiram até mesmo no âmbito educacional. Um deles foi Descartes apresentando a teoria dualística, acreditando em um homem dividido entre corpo e alma.

[...] o corpo humano é do domínio da natureza, o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma. Ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a ideia de funcionamento corporal independente da ideia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios mecânicos próprios. (SILVA, 1999, p. 11).

Silva (1999), apoiada em Descartes, ressalta que este corpo é instrumento conduzido pela alma e não pelo pensar, sentir, mover-se, defendendo a perspectiva de enxergar o corpo como sendo um objeto, derivado da dicotomia entre corpo e alma. Nóbrega (2009, p. 43), seguindo a visão de Descartes, acrescenta: “a alma está ligada ao pensamento e não ao funcionamento do corpo.” Na perspectiva do *cogito* racionalista, o ser humano passou a ser considerado máquina perfeita, sendo o corpo movido pela alma.

Assim, temos um ser corpo e alma, com a visão de corpo como sendo máquina, opondo-se também ao que nos apresenta a corporeidade, na qual o corpo se expressa em sua totalidade. Partindo deste pressuposto, buscamos melhor

compreensão acerca do que é o corpo, um sistema maior, integrado em seu todo, para que possamos assim ir desmistificando a ideia cartesiana desse corpo fragmentado.

A história do corpo nas suas diversas manifestações é uma história carregada de cultura, na qual encontramos as mais variadas influências derivadas de fatores tanto externos quanto internos, decorrentes da evolução temporal e da localização geográfica. Em cada época do desenvolvimento da civilização humana, fomos influenciados, desenvolvendo padrões que se adequassem às realidades dentro do contexto vivido. Todavia, é conveniente apoiar-nos em Foucault (2002), quando se refere ao ser humano como um ser social, histórico e que produz cultura, estando presente na vida social e na cultura de um determinado povo.

Sob outra perspectiva, nos tempos atuais, temos uma concepção de corpo ligado aos instrumentos da tecnologia, da ciência, do trabalho, da estética, enfim, deixando a essência de um corpo ligado à consciência, fruto das revoluções, especialmente a industrial. Nóbrega (2010, p. 23) reforça tais argumentos, apontando este momento como cultura do consumo:

[...] o corpo é veículo de prazer, estando associado a imagens idealizadas de juventude, saúde, aptidão e beleza, que favorecem a expansão da indústria da moda, cosméticos, academias de ginástica e afins. A manutenção, terminologia que indica a popularização da metáfora do corpo-máquina, demanda a monitoragem do atual estado da performance corporal, envolvendo a medicina preventiva, a educação para a saúde, e o *fitness*. Surge também a preocupação com o valor calórico dos alimentos, com os diferentes tipos de atividade física, a intensa divulgação de manuais de autoajuda, de dietas de todos os tipos. A percepção do corpo é dominada pelas imagens da cultura do consumo, refletindo na percepção da vida social e das relações humanas de um modo geral.

Perspectivas foram influenciando as concepções de corpo, dentre elas a denominação de cultura de consumo apresentada na citação anterior, o corpo visto como fonte de prazer, refletindo diretamente nas relações humanas, assim como o corpo visto como um corpo-máquina, reflexo da tecnologia e, por vezes, o corpo como culto da beleza, da estética, o que de fato também se distancia do fenômeno corporeidade.

Pensar e repensar o corpo são alguns dos desafios que Le Breton (2011) apresenta em seus escritos, analisando o corpo, seus significados, e o papel que ele assume na modernidade proveniente das implicações antropológicas. O

entendimento de corpo volta-se para a polissemia das visões corporais nas diversas sociedades, buscando reconstituir os sentidos da existência corpórea. Partindo do princípio de que o corpo é uma construção simbólica, sobre o qual se alicerça uma variedade de saberes e representações, evidencia-se que este só adquire significado no sentido cultural do homem. Portanto, a representação do homem como sendo um corpo só adquiriu significado em seu contexto cultural, se não seria apenas uma matéria viva sem significações e sem perspectivas. “Se o homem só existe por meio das formas corporais que o colocam no mundo, qualquer modificação de sua forma implica uma outra definição de sua humanidade” (LE BRETON, 2003, p. 136).

Para chegarmos a uma dimensão ainda mais clara de corpo, Santin (2001, p. 59) acrescenta:

Era uma vez um corpo que era simplesmente corpo. Tudo era corpo ou corporeidade. Não havia outra maneira de ser. Um desses corpos foi reconhecido como sendo o homem. Havia outros corpos, como o dos primatas, dos símios, dos chimpanzés, do gorila, do leão, do elefante, do gato, dos passarinhos, das pedras, das plantas etc, cada ser destes era corpo, isto é, seu corpo. Então, o homem, da mesma forma, era corpo, só corpo, mas corpo vivente.

Na dimensão histórica que foi acrescida pelo autor, a figura do corpo era reconhecida pelo homem, o homem era o corpo, não apenas um corpo como o de animais, pedras ou plantas, mas um corpo vivente, o que consiste em ter uma vida, vida própria, vivida em seu mundo, regida não apenas pelo corpo ou mundo que os circundava, mas pela corporeidade vivente. “O que diferencia essa infinidade de corpos é sua constituição própria, sua auto- organização, isto é, sua corporeidade” (SANTIN, 2001, p. 58). Portanto, é cabível assegurar que o homem não tem um corpo, o homem é corpo, não se limitando apenas à matéria corporal, mas a um ser relativamente dotado de sentimentos, personalidade, sensações e racionalidade.

Na perspectiva de superar essas noções de corpo, Moreira (1995) remete-se à concepção de corpo como “corpo presente”, relacionando-se com o outro e com o mundo no qual se insere, apresentando identidade e cultura por meio das relações sociais, defendendo a ideia de um ser no mundo, sendo parte da existência humana, sendo ele não apenas um corpo.

3.2 PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES DO FENÔMENO CORPO/CORPOREIDADE

O termo “corporeidade” não dispõe, neste momento, de uma definição pronta e finalizada. Podemos dizer que as concepções dependem do ponto de partida, de um princípio, e do método que se pretende investigar, assim também qual o objetivo da investigação a ser feita. O princípio deste espaço é evidenciar o corpo como forma de comunicação e expressão com o mundo, voltando o olhar para a fenomenologia: esse corpo que fala, sente, pensa, se expressa e se comunica com o outro e com o mundo nas diversas formas de representação, tornando-o elemento fundamental de produção da cultura. Isso significa entender o ser como um todo e, conforme Merleau-Ponty (2006, p. 212), “[...] o corpo não é um objeto partes extras partes, é uma totalidade, uma unidade que me permite ser, amar, odiar, rezar, tomar posse, estar no mundo, morrer e fundamentalmente, conhecer”.

Refletir a perspectiva de corpo/corporeidade como ressaltado não é querer encontrar a melhor definição para o termo nem tampouco esgotar as possibilidades de compreensão. “O sentido da corporeidade não se orienta para a adesão à cultura da valorização das superficialidades, das aparências, da artificialidade. O sentido da corporeidade busca a valorização do humano no homem [...]” (PACHECO NETO, 2018, p. 97). A busca, no entanto, é compreender a corporeidade como sendo uma totalidade, como norteadora dos processos de desenvolvimento especificamente do ser criança, interesse maior de nosso trabalho.

Assmann (2003, p. 150), em sua obra, acrescenta outra compreensão de corporeidade:

O termo pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espirito; cérebro/mente). Neste sentido não é um mero sinônimo de corporalidade (se há o corporal, deve haver o não corporal). De fato, muitas tradições culturais, especialmente a nossa ocidental, está acostumada a imaginar-se o espiritual como o não corporal. O conceito de corporeidade está a serviço de temas urgentes como: a aprendizagem como processo corporal, o estatuto do corpo na era virtual, a ameaça de neoplatonismos com o advento da *inteligência artificial* e da *vida artificial*.

Nesse sentido, a corporeidade adentra contrariando a visão histórica desse dualismo cartesiano, a qual exprime um corpo-objeto. A corporeidade, na menção de

Assmann (2003), busca entender a urgência da valorização dessa forma de conceber o corpo superando o sentido tradicional de corpo máquina para um sentido mais abrangente. A ideia central do termo corporeidade apresentada pelo autor se firma no fato de que “[...] a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal.” (ASSMANN, 2003, p. 150).

Morais (2014, p. 79) acrescenta: “Simplesmente não alcançamos uma linguagem unitária, ainda que no interesse de combater o dualismo. Há uma linguagem para as coisas do corpo e outra para as coisas da mente”. Estas duas formas de comunicação e interação com o mundo, de se relacionar, são indispensáveis para o entendimento de representação do ser e do mundo. Aos olhos da fenomenologia, essa compreensão sensível ao ser, essa significação é corporeidade.

O sentido de corpo não se separa da corporeidade, sendo corpo e corporeidade elementos únicos que perpassam as relações e experiências vividas. Neste sentido, Santin (2008, p. 103) apresenta uma crítica aos diversos conceitos atribuídos à corporeidade e, posteriormente, nos apresenta com seus argumentos relativos ao termo: “A corporeidade pode ser entendida como o estado ou qualidade de ser corpóreo, de ser material, seria toda e qualquer organização de ordem material e de ordem cultural. Todavia, corporeidade é o que constitui um corpo, realidade existencial e humana”.

A corporeidade nos leva a uma nova reflexão de corpo inserida em uma sociedade, um corpo ativo que perpassa interações e relações que estabelecemos com outro ao longo da vida, e contribuem para a formação do ser humano.

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber. (MOREIRA, 1995, p. 31).

O autor referido nos apresenta, nessa citação, o corpo como belo, a vida como bela e a beleza da existência humana. É o ser vivo capaz de se encontrar no mundo, integrar com o outro na busca pela consciência que é preciso exercer na humanidade. A corporeidade se refere a tudo aquilo que se caracteriza pelo preenchimento do espaço e pelo movimento e, prioritariamente, ao que situe o homem como um ser-no-mundo.

É relevante pensar na ideia de um corpo que estabelece relações com todas as possibilidades em que é inserido. E, segundo Freitas (1999, p. 52), “A corporeidade implica na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo.” E acrescenta: este corpo, como corporeidade, corpo vivenciado, não se constitui em início nem fim, portanto ele é sempre o meio, no processo da vida que se perdura.

O fenômeno corpo é uma busca contínua da humanidade, pois somente por meio dele, o corpo, fazemos presença no mundo. Há uma essência que nos impulsiona às experiências na vida, comunicando-nos com o outro, com o mundo. Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016), citam que corporeidade é como o ser se mostra e se concebe, relaciona-se e, nessa existencialidade incorpora as coisas do mundo. Há em nós um único movimento fundindo o ser e o agir. O movimento da educação à corporeidade transcende o saber, pois é da dimensão do “viver”.

Nóbrega (2010) faz uma analogia entre os tipos de sistemas que regulam o funcionamento do nosso corpo, e acrescenta, da mesma forma com que temos um funcionamento neuropsíquico, temos também uma identidade “imunossoma” ou “imunocorpo”. A autora, referindo-se ao pensamento de Merleau-Ponty, destaca: “Se eu substituir um pedaço da minha pele pela pele de outra pessoa, o tecido é rejeitado, mesmo que eu me dê o trabalho de usar o mesmo tipo de células. O corpo as reconhece como não sendo suas” (NÓBREGA, 2010, p. 33). Cada ser humano possui sua identidade corporal. Assim como citada, a nossa identidade matéria é única, é nossa; portanto, o corpo (nossa condição de vida) não é apenas nossa existência biológica; enquanto corpo, somos permeados por todo um contexto social, cultural e histórico, fazendo de nós seres únicos, seres corpóreos, seres integralmente completos.

A corporeidade surge em uma perspectiva reflexiva, caracterizando um ser complexo e, por essa razão, também inteligível. A corporeidade somos nós que fazemos, o corpo vivendo, o corpo sentindo, suando em uma atividade extenuante e, ao mesmo tempo, fluindo pensamentos e sentimentos sobre o mundo que nos envolve; portanto, o corpo ativo, como um ser total, em suas várias dimensões, seja ela física, emocional-afetiva, mental-espiritual, sócio-histórico-cultural, estando integrado. Moreira e Simões (2006, p. 74) ainda definem o fenômeno como a “[...] busca da transcendência, em todas as formas e possibilidades, tanto individualmente quanto coletivamente. Ser mais é sempre viver a corporeidade, é sempre ir ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo.” Neste contexto, em que estamos vivendo em um mundo repleto de informações, ressurge a corporeidade mostrando o que deve ser realmente valorizado e proclamado em nosso mundo sensível, respeitando e admirando os aspectos a compor um indivíduo, salientando sua cultura, seu modo de ver e viver a vida, cada um a seu modo.

Estudos pautados pela radicalidade nos permitem uma discussão mais ampla sobre o tema corporeidade, pois ação e pensamento são fenômenos que não ocorrem separadamente, como destaca Nóbrega (2010, p. 81), mencionando Merleau-Ponty:

Trata-se do jogo de tênis ou de qualquer outro esporte, é preciso levar em consideração uma quantidade de dados: vento, velocidade da bola, posição do adversário, natureza do campo, momento da partida. O corpo faz prova de inteligência diante das situações inteiramente novas, o gesto resolve um problema que não foi colocado pela inteligência e cujos elementos são infinitamente numerosos.

Nóbrega (2010), neste sentido se refere a essa condição corpórea como um ato de significação, constituído pelo sentir e compreender, resultado de uma ação, uma estesia (capacidade de perceber sensações) relacionada às experiências vividas do corpo, no sentido de que conhecimento vai sendo incorporado a partir da experiência humana. Viver a corporeidade nos possibilita um crescimento reflexivo e prático, pois desde as ditas classes dominadas até camadas dominadoras da sociedade, das mais diversas e abrangentes situações, consta a vivência do corpo (MORAIS, 2014).

Morais (2014, p. 78), sob a ótica da fenomenologia, ressalta: “Somos um corpo como forma de presença no mundo porque, sendo nossa presença mais

apropriadamente vinculada por nosso comportamento, torna-se inverídica – ou no mínimo inacessível – no vivente a dicotomia consciência e corpo.” Cabe-nos aqui ampliar nossas reflexões, de que este corpo presença no mundo não é restritivo, é um corpo consciente. Esse, em pleno século XXI, ainda precisa ser visto integralmente, nos permitindo dentro dessa perspectiva voltar os nossos olhares para o ser criança. Essencialmente dentro do espaço escolar, é necessário acreditar que se trata cada vez mais de um espaço no qual se busca a formação do ser como um todo, ou seja, da corporeidade.

Pensando este corpo como condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica, como nos foi possível adentrar a fenomenologia de Merleau-Ponty, este momento nos permite admitir que o corpo já está presente na educação. “O desafio é superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de força. Desse modo, as aventuras pessoais, os acontecimentos banais ou históricos, a linguagem do corpo precisa ser considerado no ato de educar”. (NÓBREGA, 2010, p. 114).

3.3 CORPO/CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS DO ESPAÇO ESCOLA

Partimos do princípio de que o corpo é a primeira experiência existencial vivenciada e sentida pela criança: bem-estar e dor, mobilizações e deslocamentos, sensações visuais, auditivas, percepções sensoriais. Essas primeiras manifestações do ser humano com o mundo perpassam pelo corpo; portanto, desde o nascimento nós somos corpo, este corpo não abstrai, não enxerga bem, não compreende tudo que está à sua volta, ainda está em processo inicial de desenvolvimento (VAYER, 1986).

Como não é possível uma manifestação verbal, o que transmitimos como forma de comunicação são apenas gestos e expressões corporais, pois a cognição ainda está em fase de formação. Como acrescenta Iwanowicz (1994), é o corpo que nos fornece o que acontece dentro e fora de nós, essa “informática corporal”, citada pelo autor, é base para todo desenvolvimento do indivíduo. Vayer (1986) complementa que é por meio do corpo que a criança reconhece o mundo exterior, com seu corpo ela estabelece as relações e se reconhece. E é nesse mundo, o qual

a criança passa a ser percebida pelos aspectos sensoriais (sejam elas sensações, percepções e ações) que constituem um ciclo estruturando a construção da corporeidade.

Nessa perspectiva, atribui-se que somos seres em constante evolução e desenvolvimento, nosso corpo centraliza todos os processos pelo qual nos deparamos ao longo da vida e é, pelo corpo, que perpassa todo conhecimento. Assim, o referido corpo é o centro pelo qual se estabelece todo conhecimento no qual todas as nossas aprendizagens são permeadas. Para tanto, cabe-nos descrever que todo processo de desenvolvimento da criança precisa estar alicerçado no desenvolvimento corporal, já que está em constante evolução e aprendizagem. Silva e Weiss (2004) complementam tais afirmações ressaltando que toda a aprendizagem, desde o início até o fim, passa pelo corpo. Ele não é apenas um detalhe nos processos de aprendizagem. É primordial. É o centro absoluto de onde tudo se irradia. O corpo é a origem de todo conhecimento. Em consonância a essas perspectivas, temos o corpo enquanto corporeidade: “A aprendizagem pautada na vivência da corporeidade está ligada à incorporação (tornar corpo), às vivências de experiências que me auxiliem a compreender o mundo.” (SILVA et al., 2016, p. 205).

Dentre os aspectos acrescidos de tais afirmações, relativas ao corpo, a aprendizagem e todas as abrangências de corpo mencionadas, deparamo-nos com um cenário quando adentramos ao espaço escola. Os métodos de ensino utilizados pelas escolas “atuais” estão pautados em estimular somente o cérebro, o que nos concede o direito, diante de todos os aspectos elencados neste estudo, ressaltar como um “crime” sendo cometido contra a infância. Impedir as crianças de serem crianças, de brincar, de sentir, de experimentar, de se desenvolverem integralmente, formar-se a partir das relações, viver a corporeidade, e não apenas serem estimuladas somente para pensar. Para Assmann (2003, p. 150), “[...] sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada”.

Nóbrega (2010) advoga um corpo como condição de vida, pelo corpo que consiste a existência do conhecimento. Voltar à educação privilegiando apenas a cognição, agir como se uma parte fosse mais importante que a outra é impedir a criança de viver a corporeidade com intensidade. A busca pela corporeidade se

concretiza a partir de momentos e de novas experiências que são oferecidas à criança, de forma desafiadora, não apenas recebendo um novo conhecimento. Torna-se necessário, de alguma forma, fazer sentido na vida da criança, ir além do movimento humano, para que a criança possa viver a corporeidade.

Voltando o olhar para a Educação de corpo inteiro, Freire (2009, p. 17) compreende que “o conhecimento do mundo da criança nesse período depende das relações que ela vai estabelecendo com os outros e com as coisas.” Nesta perspectiva, o autor caracteriza suas colocações, criticando o papel da escola, por vezes, não se atenta, ou pouco proporciona, momentos para essas relações corporais, em outras palavras, “apela” somente para o cérebro, para aprender a ler e escrever, deixando de lado recursos pedagógicos, como, o jogo e a brincadeira, que são instrumentos importantes no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

[...] a criança é um ser humano, bem diferente dos animais irracionais que vimos nos zoológicos e circos. Crianças são para serem educadas, e não adestradas. Sou o primeiro a defender a ideia de que todas elas devem aprender a fazer paradas de cabeça (plantar bananeira), dar cambalhotas, apostar corridas, jogar bola e assim por diante. Um urso também é capaz de plantar bananeira, talvez até com mais facilidade do que a criança. No entanto, o animal, até onde sabemos, não pode ter consciência do que está fazendo - a criança sim. Isso implica liberdade, independência, autonomia. Falando de ser humano e de educação, de nada vale saber fazer sem compreender. (FREIRE, 2009, p. 69).

Várias são as colaborações de autores que discutem a relevância do corpo como sendo parte de um todo e não apenas um acessório na formação da criança e no processo de aprendizagem e, apesar de todos esses conhecimentos, sabemos que poucas instituições de ensino estão desenvolvendo trabalhos direcionados ao corpo. Essa inquietação, citada pelo autor, foi-nos apresentada também por Fernández (1991, p. 63):

[...] em geral, a escola apela somente ao cérebro, crianças com os braços cruzados, atados a si mesmos. [...] ainda hoje encontramos crianças que estão atadas aos bancos, a quem não se permite expandir-se, provar-se, incluir todos os aspectos corporais nas novas aprendizagens.

Abrindo um pouco mais nossos olhos, Freire (2009, p. 11) ressalta: “Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar.”

Santin (1998, p. 159), fomentando um pouco mais essa discussão, aponta o espaço escola como educação apenas do intelecto, de saberes teóricos, colocando o corpo e a formação do ser integral, em segundo plano, privilegiando em muitos momentos apenas a cognição.

A escola, como atividade pedagógica especial, é resultado do desenvolvimento do saber inteligível, da aquisição e da transmissão de conhecimentos teóricos. O objeto primeiro das atividades escolares é o contato com a aquisição de conhecimentos. A escola nasceu como exigência para desenvolver o intelecto e resolver as questões inteligíveis. Nela se deveria tratar dos conteúdos cognitivos. É o privilegiamento da inteligência. O corpo fica banido da dimensão cognitiva. Este é o preço de uma reflexão tardia que inaugura o reino da consciência de si numa individualidade centrada sobre indivíduo, ele mesmo (soi-même).

Sofiste (2014), à luz de Merleau-Ponty, vai ainda mais longe em sua produção epistemológica, repugnando essa escola de séculos que não evoluiu e, nesse contexto, tira dos estudantes sua capacidade de ser e a oportunidade de se desenvolver. Aliás, o autor não se remete apenas ao ser criança, mas a todos os estudantes:

Submeter os estudantes quer sejam crianças, adolescentes, jovens da educação básica e também os dos cursos de graduação e pós, sentados, imóveis por horas é uma “catástrofe pedagógica” na perspectiva de Merleau-Ponty, visto que são corpos desejanter e não cérebros ou consciência pensante como pressupõe a antropologia moderna. (SOFISTE 2014, p. 11).

Método de confinamento e engorda ainda hoje é aplicado nas nossas escolas. Assim atesta Freire (2010, p. 114): “Crianças confinadas em salas e carteiras, mais imóveis que os bichos. Como se para aprender fosse necessário o contato permanente do traseiro com a carteira. O corpo tem que se conformar aos métodos de controle.” Estamos vivendo a era da economia do corpo, ressalta o autor, quase ninguém aprende nada de significativo apesar de passar longos anos na escola. E intrigantemente questiona: que Pedagogia se dirige a essa criança? Essa loucura como dita, é a lógica atual do sistema escolar.

A criança não tem que ser confinada e engordada. Não temos, nós professores, que trabalhar para essa economia do poder que quer se perpetuar. É possível educar sem confinar. É mentira que criança só aprende se ficar imóvel. O fato concreto é que nós não sabemos ensinar de outro jeito. O fato é que não sabemos ensinar o sujeito complexo. (FREIRE, 2010, p. 119).

A fim de denunciar os feitos massacrantes com o corpo permeados por todo contexto histórico, Foucault (2002) aborda as várias formas de opressão do corpo, movido pelo controle e ditadura em que corpos são submetidos no espaço escolar e também fora dele. A disciplina ou excesso dela é um dos pontos fortes que marcam a dominação do corpo, em outras palavras, um processo de exclusão e dominação do corpo ao qual estamos submetidos.

O autor ressalta que, nas escolas, a disciplina é delineada a partir de uma organização dos indivíduos no espaço utilizando técnicas para obter um sujeito cada vez mais submisso e acrescenta, em outras linhas, que a técnica alfabetizadora das escolas, começando por letras, sílabas, palavras, atividades repetidas ao longo do dia, mês e ano podem ser cobradas tanto para aprovação dos alunos quanto para reprovar, castigar ou premiar. O que se quer, portanto, são corpos dóceis para se ter corpos úteis, e isso é conseguido, segundo Foucault (2002).

Foi assim que o corpo chegou à escola e continua atualmente, simplesmente carregando uma cabeça, a inteligência. Mas essa cabeça se torna incapaz de entrar no espaço escolar sozinha, esse feito só é capaz pelo corpo que a conduz. Esse corpo muitas vezes, visto, apenas como representação, não o permitindo participar dos processos de construção do ser e da corporeidade.

Frente a toda essa compilação de ideias e reflexões, estão arraigadas nossas inquietações à figura e atuação do professor ao qual nos referimos como pedagogo, aquele em atuação ou em formação, sendo ele, o pedagogo, um dos principais responsáveis pela criança na fase de escolarização inicial, na qual todos esses processos de desenvolvimento são extremamente relevantes.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção são apresentados os percursos metodológicos, tais como: o local, os participantes da pesquisa, o instrumento de coleta e as técnicas de análise que foram utilizadas, bem como exposta a autorização e documentação deste estudo.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente dissertação é uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, do tipo fenômeno situado. De acordo com Triviños (2011, p. 110): “A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação, é de natureza descritiva [...] exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar”. O autor destaca, portanto: “O estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. (p. 110). Em resumo, os estudos descritivos aprofundam a descrição de uma realidade específica. (TRIVIÑOS, 2011).

A fim de que os estudos descritivos sejam cientificamente validados, o referido autor acrescenta que uma série de fatores são indispensáveis:

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos, e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões da pesquisa, etc. (TRIVIÑOS, 2011, p. 112).

Sensível ao olhar da fenomenologia, buscamos, por meio de uma investigação em forma de entrevista, a descrição dos fenômenos, a fim de desvelar o sentido de corpo/corporeidade nos escritos dos estudantes concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia EAD.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em três IES privadas, localizadas na Região Administrativa de Franca, Estado de São Paulo, tendo como foco principal os formandos em Pedagogia EAD. Segundo levantamentos preliminares, as instituições por nós escolhidas apresentam cursos que consideramos ser o ideal para realização da pesquisa, assim como já ter obtido uma sinalização positiva, para que tenhamos acesso aos alunos da instituição. Neste caso, o acesso foi realizado por meio da assinatura do Termo de Anuência (pelo representante da Instituição), cujo modelo encontra-se no Apêndice A.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

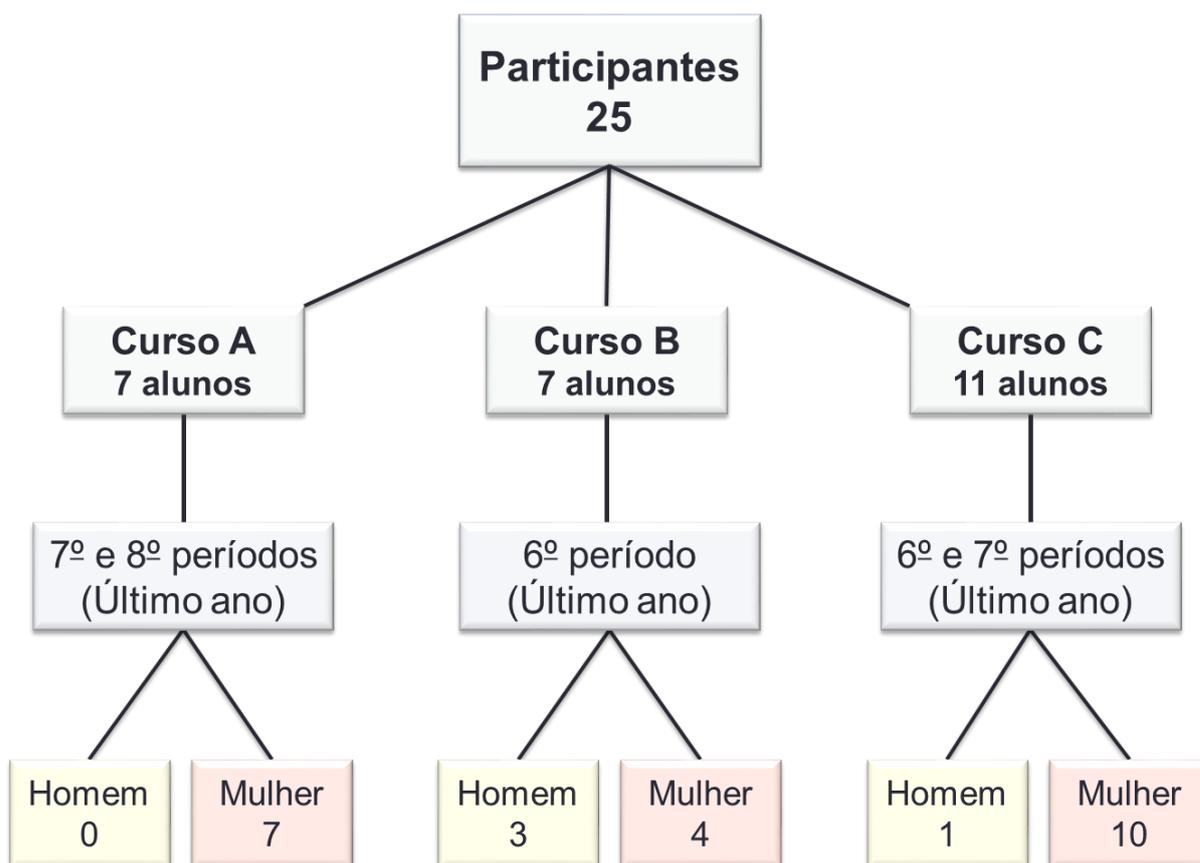
Os participantes considerados aptos a responderem a pesquisa foram estudantes concluintes do último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia EAD. A amostra compõe-se por vinte e cinco estudantes, que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa.

A todos foram apresentados os objetivos do estudo, posteriormente, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

A pesquisa segue conforme os princípios éticos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), estando vinculada a uma pesquisa que foi aprovada pelo referido CEP: Projeto CAAE: 50087115.6.0000.5154 (ANEXO A).

A Figura 2 pormenoriza as características dos 25 participantes da pesquisa, sendo 21 mulheres e quatro homens, e os seus respectivos Cursos (A, B e C). Em todas as unidades os participantes foram alunos do último ano, visto que na instituição (A) o curso é concluído em oito períodos, na instituição (B) o curso é concluído em seis períodos e na instituição (C) o curso totaliza sete períodos.

Figura 2 - Esquema mostrando os participantes da pesquisa



Fonte: Do autor, 2019.

4.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O Instrumento escolhido para o presente estudo foi uma entrevista estruturada (Apêndice C), com um roteiro pré-elaborado, dados da idade e sexo do participante, e inclui as seguintes perguntas geradoras:

- 1) O que é corpo para você?
- 2) Seu curso abordou concepções e/ou perspectivas de corpo/corporeidade?
Em quais momentos e/ou disciplinas?
- 3) Como você pretende trabalhar corpo/corporeidade em sua atuação docente?

Para realização das entrevistas, foi agendado com os participantes o melhor horário e local, em lugar reservado e livre de interferências e interrupções externas. Foram, igualmente, apresentados os objetivos da pesquisa e percursos traçados, assim como a apresentação do TCLE, solicitando assinatura após a leitura concordando com os termos expostos. Os participantes foram orientados quanto aos procedimentos de entrevista:

I - O participante deverá responder em formato dissertativo as perguntas, oferecendo o maior número possível de informações acerca do tema;

II – Será disponibilizado o tempo que for necessário ao entrevistado para refletir e formular sua resposta;

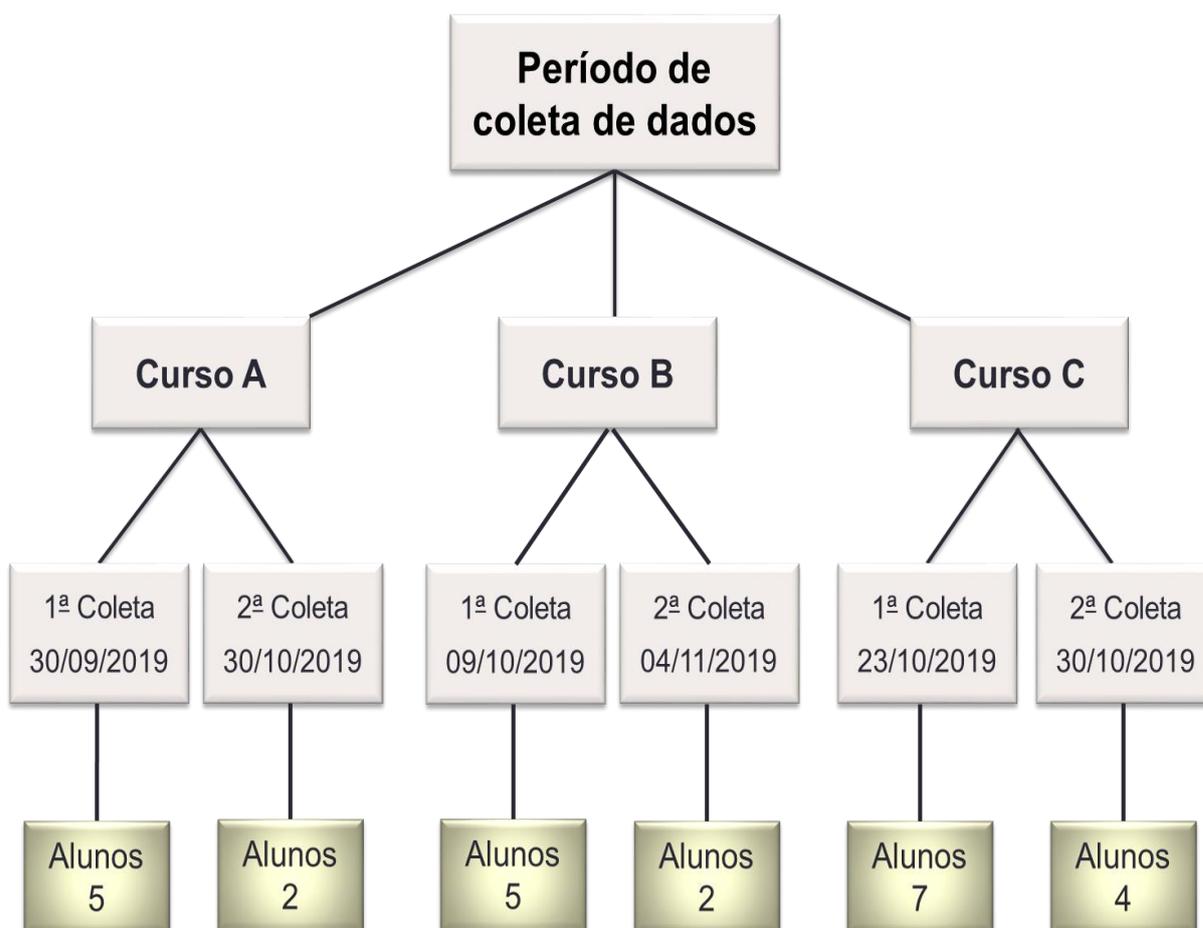
III - Somente após a devolução da primeira pergunta com a resposta, será entregue a pergunta seguinte e assim sucessivamente.

Após a aplicação com todos os participantes, a coleta do material foi organizada por numeração.

4.5 PERÍODO DE COLETA DE DADOS

A Figura 3 ilustra o período de coleta de dados em cada instituição e o seu respectivo número de participantes. Nas três IES privadas a coleta foi realizada duas vezes, entre os meses de setembro e novembro de 2019. A primeira coleta foi realizada em 30 de setembro de 2019 e a última em 04 de novembro de 2019. Neste período, alcançamos, no Curso A, o número de sete participantes, mesma quantidade obtida no Curso B, e, no Curso C, conseguimos 11 participantes. O que totalizou 25 participantes (homens e mulheres).

Figura 3 - Esquema com o período de coleta de dados



Fonte: Do autor, 2019.

4.6 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

A análise do material coletado seguiu a “Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado”, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005), que se emprega na aplicação das perguntas geradoras. O primeiro momento desta técnica consiste nos relatos ingênuos, constituídos da coleta do que o participante pensa sobre o que foi perguntado.

Como segunda etapa, foram transcritas e interpretadas todas as entrevistas, analisados e selecionados os discursos mais significativos dos sujeitos, sem perder o foco principal da pesquisa, retirando-se os indicadores considerados mais relevantes. De posse desses indicadores, o pesquisador construiu as Unidades de Significado, estas indicando os sentidos e os valores encontrados nos discursos.

A terceira etapa contou com a interpretação das Unidades de Significado, buscando encontrar pontos de convergência e de divergência entre os relatos expressos, possibilitando um quadro geral do fenômeno pesquisado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

4.7 TRATAMENTO DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Após as três etapas referentes à análise do material empírico, realizou-se o tratamento dos dados e organizou-se a apresentação das informações. Para tanto, foram empregados os seguintes recursos:

1) Quadros. Foram utilizados para expor a análise ideográfica da pesquisa. Incluem, predominantemente, informações textuais.

2) Tabelas. Foram empregadas para ilustrar as Unidades de Significado. Incluem, predominantemente, dados numéricos.

3) *Software Iramuteq*. É um *software* que disponibiliza vários tipos de análises de conteúdos textuais, desde análises consideradas simples até análises mais complexas, multivariadas. Camargo e Justo (2013, p. 515), destacam: “Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras)”. Ainda sob a ótica dos autores, a nuvem de palavras é um método de análise o qual de forma organizada “[...] agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência”. Diante do exposto, consideramos adequada a utilização deste recurso para os resultados da “Pergunta 1 – O que é corpo para você?”, visto que o *software* foi criado para facilitar a visualização das palavras e dos principais termos e assuntos que aparecem nas respostas, portanto, o programa trabalha com vocábulos e não frases e orações.

4.8. LIMITAÇÕES E DIFICULDADES DA PESQUISA

Inicialmente nossa proposta permeava uma única Instituição de ensino, que oferecesse pelo menos trinta alunos para participar desta pesquisa. Logo, nos primeiros contatos, identificamos que não seria fácil, pelo pouco interesse dos alunos em se dirigir ao polo para qualquer que fosse a atividade. Presença garantida somente em dias de avaliação, portanto, quando “obrigados” pelo sistema a comparecerem à unidade.

Durante todo o percurso traçado para coleta do material, deparamo-nos com inúmeras limitações e dificuldades. Incansáveis visitas às instituições em eventos, oficinas, palestras, buscando, portanto, todas as possibilidades, e, em grande parte, sem nenhum sucesso em conseguir as tão desejadas entrevistas.

O primeiro passo das noções acerca das limitações ocorreu em um evento oferecido por uma das instituições para todos os alunos da Pedagogia EAD: foram dois dias de evento, todos os alunos foram convidados e a pesquisa poderia ser aplicada. No primeiro dia, compareceu apenas um aluno apto a compor as exigências da pesquisa. No segundo dia, contamos com apenas dois alunos. Pensando em não correr risco de perder a fidedignidade das perguntas, optamos por marcar outro momento.

Na mesma Instituição nos propusemos a fazer uma palestra sobre o tema da pesquisa, convidamos os alunos concluintes e, para que tivéssemos certeza da participação do maior número de alunos, ofertamos inscrições pela plataforma da instituição; porém, o resultado foi um baixo número de inscritos, sendo assim, buscamos outra alternativa: optamos por marcar outro evento. E, assim, oferecemos aos alunos uma oficina de atividades corporais práticas e, nesse momento, tivemos 23 inscritos, mas, no dia do evento, contamos com a participação de, tão somente, cinco alunos (que aceitaram participar da entrevista). Vale ressaltar que foi um dia de muita chuva e, quiçá, isso tenha sido uma variável para um número menor de presentes.

Saímos em busca de outras Instituições e mais participantes para compor a pesquisa, e, neste caminho, deparamo-nos com uma instituição que não aceitou a aplicação da pesquisa, fechando as portas para novos conhecimentos. Nesta

jornada, encontramos outras duas instituições, mas elas ainda não ofereciam turmas em fase final de formação em Pedagogia EAD.

Continuando nosso percurso, chegamos à outra instituição que nos abriu as portas tornando possível coletar mais cinco entrevistas, só não nos foi possível aumentar esse “N” pois uma das alunas ganhou bebe no dia da coleta. E as demais alunas não compareceram ao convite.

Seguindo a trajetória das instituições, fomos ao encontro de uma nova que nos recebeu muito bem, marcamos o dia com as Tutoras das turmas e assim fizemos. Conseguimos mais sete participantes, porém, outros cinco foram dispensados, pois a tutora do polo, da respectiva turma, teve problemas de saúde e não estava em condições de comparecer à instituição justamente no dia em que marcamos a coleta de dados. Sendo assim, marcamos um novo encontro com a turma. E, com muita cordialidade do polo, tivemos acesso a mais quatro participantes.

Novas tentativas foram realizadas nas duas primeiras instituições, marcamos um encontro em cada unidade e, conforme indicado nas Figuras 3 e 4 deste trabalho, conseguimos mais quatro participantes, totalizando vinte e cinco nas três Instituições de ensino. Incansáveis foram os dias em que entramos em contato com as instituições, oferecendo todos os tipos de suporte (oficinas, palestras, minicursos), enfim, para que fosse possível captar o maior número de alunos EAD. Por ora, o sucesso da pesquisa nem sempre depende somente da disponibilidade do orientador e do pesquisador.

Pensando em ampliar as discussões e resultados deste trabalho, buscamos fazer uma pesquisa de cunho documental dos cursos de Licenciatura em Pedagogia: ementas, referenciais bibliográficos, proposta curricular e demais documentos que pudessem nos fornecer dados norteadores dos cursos, a fim de ampliar nossas reflexões e comparar os resultados obtidos nas entrevistas com os resultados provenientes desses documentos. No entanto, não houve abertura por parte das Instituições para o acesso do material, o que nos impossibilitou integrar tais fontes à pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A PERSPECTIVA DE CORPO/CORPOREIDADE NA VISÃO DOS ALUNOS CONCLUINTEES EM PEDAGOGIA EAD

Aprender demanda significado. A incorporação do aprendido exige um significado para a vida. Ao longo da vida, a aprendizagem que está relacionada ao movimento, à vivência corporal, parece não ser esquecida com facilidade, pois dela demanda sobrevivência. Por essa razão aprendemos a andar, a correr, a caminhar em direção ao outro, pois, como seres humanos carentes e dependentes, temos necessidade de nos movimentar para garantir a vida. Já a aprendizagem conceitual, mais abstrata, só se torna significativa quando transformada em um símbolo ou quando é demonstrado que sem ela a vida fica mais difícil. (MOREIRA; SIMÕES, 2006, p. 77, grifo do autor).

A pesquisa até aqui desenhada proporcionou ampliar nossos olhares ao fenômeno corpo/corporeidade, tendo em vista o Pedagogo como foco central deste processo. Neste âmbito, esta seção apresenta os resultados da coleta do material, por meio dos discursos dos discentes concluintes de três cursos de licenciatura em Pedagogia EAD. Os resultados remetem à perspectiva e atuação docente, com a presença do corpo/corporeidade em suas formações.

Durante a aplicação da pesquisa, amparados pela técnica, foram desvelados alguns comportamentos dos participantes: “Deve aqui o pesquisador, se possível, anotar os comportamentos dos respondentes, no sentido de criar o pano de fundo para melhor investigar o fenômeno investigado” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111). Foi-nos possível perceber, por meio da expressão dos participantes, dúvida e surpresa ao mesmo tempo ao receberem a pergunta, deixando explicitar facilidade, mas, simultaneamente, dificuldade em explanar um tema tão pouco abordado e refletido.

Apresentaremos a seguir as três perguntadas geradoras, atendendo aos pressupostos da Técnica de Elaboração e Análise das Unidades de Significado. Utilizando os relatos dos participantes, foram desenvolvidos quadros de indicadores, os quais compõem-se dos principais relatos, e, posteriormente, organizados em tabelas de Unidade de Significado, seguidos de suas interpretações e discussões.

5.1 ANÁLISE IDEOGRÁFICA DA PERGUNTA 1 - O QUE É CORPO PARA VOCÊ?

Quadro 2 - Indicadores da Pergunta 1: Cursos A, B e C

CURSO A	
Participantes	Indicadores
A1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Composto por Alma e Espírito. 2. Matéria (órgãos, pernas, braços, cabeça, coração). 3. Pelo qual pensamos, trabalhamos, locomovemos e convivemos com outros corpos.
A2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Matéria (estrutura física). 2. Ganhamos quando nascemos. 3. Estrutura física e mente têm que estar em sintonia. 4. Faço atividade física para estar bem o corpo. 5. Conjunto que tem que estar bom para ter uma qualidade de vida.
A3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Composto por órgãos, tecidos e células. 2. É como nos vemos, movimentamos, cuidamos e somos. 3. Ser perfeito e completo com capacidades e habilidades.
A4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conjunto de órgãos e tecidos.
A5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nos possibilita locomover. 2. Sentir o toque de outras pessoas. 3. Formado por membros: mãos, pés, pernas etc. 4. Interligados ao cérebro. 5. Podemos realizar diversas ações corporais.
A6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conjunto de obras de Deus. 2. Feito em todos os sentidos. 3. Usam como objeto de trabalho. 4. Vários tipos de corpos e personalidade. 5. Precisa de cuidados.
A7	<ol style="list-style-type: none"> 1. É uma estrutura física que nós seres humanos temos. 2. Composta por: cabeça, tronco, membros, órgãos, ossos etc. 3. Os animais também possuem essa estrutura física.
CURSO B	
Participantes	Indicadores
B8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tudo aquilo que possui massa. 2. Corpo do texto: objeto que possui várias partes.
B9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrutura Física de um organismo vivo. 2. Corpo do homem. 3. Corpo dos animais.
B10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Complexidade. 2. Foi criado para funcionar em perfeita harmonia. 3. Desde o nosso DNA até nosso maior órgão. 4. Tudo se liga e interliga: sistema sanguíneo, nervoso, motor, intelecto. 5. Apresenta inconformidades.
B11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sou eu na parte afetiva, cognitiva e motora. 2. Simboliza um grupo de pessoas que juntas formam um corpo.
B12	<ol style="list-style-type: none"> 1. É a compreensão de tudo. 2. Todo aquele que ocupa um espaço. 3. Presença física sobre a materialidade. 4. Compreensão nas dimensões afetiva, cognitiva e psíquico.

B13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ferramenta, onde adquirimos identidade e autonomia. 2. Com o corpo descobrimos coisas interessantes. 3. Corpo é vida.
B14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conjunto de profissionais que trabalham em uma escola. 2. Composto por membros.
CURSO C	
Participantes	Indicadores
C15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nosso ser a parte física. 2. Expressamos movimentos, sentidos e liberamos emoção. 3. Sustenta para que a alma e o espírito estejam bem.
C16	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como ser humano com perna, braço etc. 2. Todos os membros são necessários para funcionar. 3. Trabalho em equipe que são membros. 4. Trabalhar em união, cada um com sua função para funcionar.
C17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cabeça, olho, nariz, boca, ouvidos, pé, cérebro. 2. Todos os nossos membros.
C18	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podemos nos locomover, fazer movimento, com a cabeça pensar. 2. Ter uma grande movimentação em todos os sentidos.
C19	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tudo aquilo que está em nossa volta, pessoas, animais, natureza. 2. Tudo que pode ser visto e tocado.
C20	<ol style="list-style-type: none"> 1. É tudo que envolve dentro do ambiente escolar: aluno, professor, gestão.
C21	<ol style="list-style-type: none"> 1. Matéria, psique e espírito. 2. Composta pela partição física e tangível. 3. Abriga funções vitais e orgânicas de qualquer ser vivo.
C22	<ol style="list-style-type: none"> 1. É um membro que desenvolve os 5 sentidos com uma capacidade surpreendente.
C23	<ol style="list-style-type: none"> 1. O corpo é um membro como um todo. 2. Cabeça, tronco e membros. 3. Está em constante transformação.
C24	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não corresponde somente às partes do corpo dos seres humanos é muito mais abrangente. 2. Uma família é um corpo. 3. Nós somos um corpo onde pensamos, trabalhamos e muito mais.
C25	<ol style="list-style-type: none"> 1. É o movimento de um conjunto de partes. 2. Através dele posso movimentar e me expressar com movimentos, gestos e expressões.

Fonte: Do autor, 2019.

Após a verificação e análise dos discursos dos discentes, separamos os relatos mais significativos (nomeados como Indicadores), e organizamos em Unidades de Significado (US), buscando identificar os pontos de “[...] convergência e ou divergência entre as idéias dos vários participantes da pesquisa”. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 110). Neste âmbito, selecionamos 10 Unidades de Significado representadas na tabela a seguir:

Tabela 1 - Unidades de Significado dos Cursos A, B e C da Pergunta 1: O que é corpo pra você?

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PARTICIPANTES																									TOTAL	
	Curso A							Curso B							Curso C											Absoluto	Relativo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
1. Matéria (órgãos, membros, ossos, sentidos)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	80%
2. Conjunto, Sintonia: Totalidade	X	X	X	X	X				X	X	X						X					X	X	X	12	48%	
3. Representação do ser humano			X		X	X	X	X		X					X				X	X					8	32%	
4. Movimento / Locomoção	X	X	X											X		X								X	6	24%	
5. Membros de uma Equipe / Família										X		X	X		X			X				X			5	20%	
6. Qualidade de vida / Cuidar		X	X		X									X											4	16%	
7. Expressão / Emoção / Identidade												X	X											X	3	12%	
8. Alma e Espírito	X													X				X						3	12%		
9. Ser Cognitivo, afetivo e motor										X	X														2	8%	
10. Estrutura textual / Corpo do texto							X																		1	4%	

Fonte: Do autor 2019.

Nossas reflexões sobre o fenômeno corpo partem do princípio de não haver certo ou errado, são pensamentos e perspectivas as quais se modificam, pois somos seres constituídos em constante evolução, influenciados pelo meio e contexto em que vivemos, nossas significações representam aquilo nós somos. Neste sentido, apoiamo-nos em Santin (2010, p. 57, grifo do autor):

Em nenhum momento da história do conhecimento racional houve preocupação em definir o corpo humano a partir do próprio corpo. O pensamento filosófico grego partia da *psyqué* para chegar à realidade corpórea. O corpo era sempre entendido como oposto a *psyqué*. Sempre que se buscava uma definição do corpo – ocorre ainda hoje – acrescentava-se o dado de que ele é oposto da alma. Portanto, será preciso saber o que é alma ou a *psyqué* para se poder saber o que é corpo.

As Unidades de Significado (US) delineadas no quadro anterior expressam, em alguns momentos, a heterogeneidade de concepções, e, em outros, divergência nos discursos de alguns participantes, traduzindo nos relatos um corpo materializado (fragmentado) composto por partes, um ser concreto, em outros momentos um corpo como objeto de ações corporais e movimentos. Por vezes nos indicando o quão forte são as marcas da visão cartesiana, o corpo como obra de Deus, um ser pensante, Alma e Espírito. Frente aos discursos dos participantes, buscamos refletir as marcas do sentido de corpo nas representações a seguir.

Os dados apresentados pela Tabela 1 destacam a US **Matéria** (órgãos, membros, ossos, sentidos) no discurso de 20 participantes, representando 80% do total da pesquisa. Evidencia-se quando o participante A1 relata: “*O corpo é a matéria com seus infinitos órgãos, pernas, braços, cabeça, coração*”. Complementando essa hipótese, o participante A2 acrescenta: “*Ganhamos ele quando nascemos*”. Na mesma linha de pensamento, o participante A6 define corpo: “*Pode ser tudo aquilo que possui massa*”. Alinhando os pensamentos, o participante C 21 relata: “*Abriga funções vitais e orgânicas de qualquer ser vivo*”.

É por meio do corpo que nos tornamos ser vivo, nossa forma de representação no mundo. Os discursos dos participantes se remetem a um corpo como representação concreta do ser humano. Cabe-nos dentro desta unidade, amparados pelas definições apresentadas, afirmar que nós temos um corpo e não simplesmente somos um corpo. Nesta perspectiva, Fonseca (2008, p. 410) acrescenta:

O corpo surge, portanto, mais uma vez, como o componente material do ser humano, que, por isso mesmo, contém o sentido concreto de todo o comportamento sócio-histórico da humanidade. [...] O ser humano habita o mundo exterior pelo seu corpo que surge como um componente espacial e existencial, corticalmente organizado, no qual e a partir do qual o ser humano concentra e dirige todas as suas experiências e vivências.

Contudo, em discursos como A1, C15 e C21, podemos observar esse corpo traduzido em matéria, também é composto por **Alma e Espírito**, remetendo se ao sustento da matéria corporal, assistido de um discurso cartesiano. Cabe-nos, nesse momento, ressaltar as influências de pensadores e filósofos como Descartes (Penso, logo existo), caracterizando o corpo como duas instâncias: corpo matéria e coisa pensante, e por vezes Aristóteles afirmando que a alma tem a forma do corpo.

Fomentando os discursos que apresentam o corpo configurado por **Matéria/Alma/Espírito**, destacamos as reflexões apresentadas por Le Breton, no texto “Adeus ao corpo”, retratando que em breve esse mesmo corpo, tratado como fardo, pode desaparecer, no percurso de uma evolução tecnológica que vem desprezando o corpo, pois este mesmo corpo com todas as suas imperfeições levam o homem a morte. Assim como o discurso religioso prevê o fim de um corpo elevado pela alma, o mundo virtual prevê um mundo sem corpo. Nessa prerrogativa cita: “Como o homem vale apenas por seu cérebro, a dissolução do corpo não altera em nada sua identidade, mas livra o *extropiano* da possibilidade de doenças, acidentes ou da morte” (LE BRETON, 2003, p. 124). Alinhando tais pensamentos, o participante B10 destaca o corpo como algo a “*Apresentar inconformidades*”. Percebemos, neste momento, alguns discursos abordando tais perspectivas, mas sem uma profunda descrição do sujeito apresentado, apenas citando as concepções.

Voltando nosso olhar a análises mais profundas, temos um corpo como **Expressão/Identidade** traduzido, em alguns momentos como emoção, presente nos relatos do participante B13: “[...] onde adquirimos identidade e autonomia”, acrescidos por C15 “*Expressamos movimentos, sentidos e liberamos emoção*” e ainda identificamos no participante C25: “*Através dele posso movimentar e me expressar com movimentos, gestos e expressão*”. Percebemos a relação, corpo/movimento e corpo/expressão transpassados por sentimentos. São essas conexões corporais, movidas pelas ações, que vão transformando em movimento e vida.

A US delineada como **Movimento/Locomoção**, discutiremos segundo algumas vertentes destacadas por Santin (2003, p. 44) ressaltando que: “Falar em movimento parece uma tarefa simples. E, talvez, seria simples se esse movimento não fosse o movimento do homem, mas apenas um corpo em movimento”.

Os relatos desta US, representam 24% dos resultados relativos, pertencentes aos discursos de 5 participantes. Complementa as ações de um corpo apenas materializado, a ser utilizado para movimentar, locomover, no entanto, é entendido pelo participante A5: *“Para mim, corpo é o que nos possibilita locomover: andar, correr, sentir o toque de outras pessoas”* seguindo a mesma linha de pensamento, com uma visão mais pragmática, o participante C18 refere se: *“[...] com ele podemos locomover, fazer movimento, com braços, pernas, com a cabeça”* e continua, *“[...] com o corpo podemos ter uma grande movimentação em todos os sentidos”*.

São concepções as quais podemos chamar de corpo objeto ou veículo de comunicação com mundo. Evidencia, o participante C25 traduzindo: *“Corpo é o movimento de um conjunto de partes ao qual possa movimentar e expressar, através dele, com movimentos, gestos expressões”*. Essa referência de corpo, pouco sensível aos olhos da fenomenologia, nos deixa claro o distanciamento da proposta que abrange um ser que busca uma formação integral, a qual nos propõe Morais (2014), em seus pensamentos, indagando que somos um corpo consciente, pelo corpo que nos tornamos presença viva.

Outro aspecto bastante peculiar são as menções acerca do **cuidado** do corpo, **qualidade de vida**. Se, temos um corpo composto de matéria, representação concreta do ser humano, compreendido como identidade, e, em alguns momentos, conjunto/totalidade, pouco significativo foram os relatos na perspectiva de cuidar, da qualidade de vida em relação ao ser corporal, causando certo contraste em meio aos discursos. Se minha representação é um corpo, não seria importante cuidar dele?

Gonçalves-Silva, Souza, Simões e Moreira (2016), afirmam que reduzir a visão de corpo aliado apenas aos aspectos físicos, e deste pensar em cuidar apenas no sentido de objeto, é minimizar a possibilidade de reconhecer o sujeito como um todo. Essa representação aponta 16% dos participantes, destacado pelo participante A2: *“Conjunto que tem que estar bom para se ter qualidade de vida”*, se remetendo a qualidade de vida como resultado de um perfeito funcionamento do corpo *“tem que*

estar em sintonia”, ainda nesse contexto o participante A6 elucida: *“Precisa de cuidados”*.

A amplitude de visões e sentido de corpo evidencia-se quando a representação é definida como US **Ser Cognitivo, afetivo e motor**, e o participante B11 defende: *“Sou eu na parte cognitiva, afetiva e motora”*, em consonância, o participante B12: *“Compreensão nas dimensões, afetiva, cognitiva e motora”*. Nesse momento reconhecemos um olhar voltado para o ambiente escolar, contextualizando os relatos às disciplinas estudadas que, por vezes, são ferramentas que auxiliam o desenvolvimento do ser nas dimensões apresentadas pelos relatos.

A US, que apresenta significativa divergência a perspectiva desenhada neste trabalho, aparecem nos discursos de alguns participantes B8, B11, B14, C16 e C24, ao mesmo tempo, em que se remetem ao corpo como representação em forma matéria, ser sensorial, um ser pensante, apresentam a perspectiva de um corpo como membro de uma **Equipe/Família**, inseridos na sociedade, no trabalho, o participante B11: *“Simboliza um grupo de pessoas que juntas forma um corpo”*, no mesmo sentido, o participante B14: traduz *“Conjunto de profissionais”*, e o participante C24: aponta *“uma família é um corpo”*. Essa menção apresentada em 5 discursos amplia a noção do sentido e conceito de corpo, utilizando um sentido figurado a palavra, traduzindo em forma de metáfora.

Na análise da Unidade **Representação do ser humano**, indicado por 32%, busca-se, conceber um corpo, por meio de um ser físico, psíquico e espiritual, aproximando-se do entendimento de corpo como totalidade. Mesmo apoiado nestes três eixos, percebemos as variações nas descrições, uma vez que alguns buscam sentido de formas separadas. O participante A2 traduz no sentido de: *“[...] ganhamos quando nascemos”* e complementa *“estrutura física e mente tem que estar em sintonia”*. No mesmo quadro, a participante C21: *“Corpo é uma porção da tripartição humana (matéria, psique e espírito) composta pela partição física e tangível”*. Sérgio (2003, p. 27), dialoga com o sentido de corpo exposto na seguinte menção:

O corpo é simultaneamente exterioridade e interioridade. Ele é sede da vida. Mas, atenção! Sem a vida, nas suas múltiplas manifestações incluindo as psíquicas, o corpo não é humano. É a matéria complexa e organizada que permite o espírito; é a linguagem, a cultura, a motricidade que o

desenvolvem – mas, sem o espírito, o corpo perde o seu estatuto ontológico de ser humano.

Quando nos remetemos ao relato do participante C15, temos: “[...] *sustento para que a alma e o espírito estejam bem*”, fica explícito essa representação compondo a tríade (físico, psíquico e espiritual), e de forma implícita a colocação do participante C24 dizendo: “*Não corresponde somente às partes do corpo dos seres humanos é muito mais abrangente*”. Neste ponto reconhecemos um corpo regido por diversos princípios. Para Gonçalves (2012), essa visão apresentada, nesta US, é consequência do contexto social, cultural e histórico o qual estamos inseridos, e tende a perdurar, corroborando com esse distanciamento da relação do homem com sua corporeidade.

Foi nos possível, por meio dos discursos desvelados, verificar um total de 12 participantes (48%), entendendo o corpo como **Totalidade**, corpo este formado por um conjunto estruturado por várias partes e segmentos as quais precisam estar em sintonia. Está afirmação é traduzida pelo participante: B12 “*é a compreensão de tudo*” reafirmado nas palavras do participante B10: “*Criado para funcionar em perfeita harmonia*” e complementado pelo participante B13: “*corpo é vida*”. Remetemo-nos a essa totalidade, nos deparamos aos olhares de Nóbrega (2010, p. 47) “[...] não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, que é um entrançado de visão e movimento. O corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora”.

Por outra via de reflexão, alguns relatos divergem a perspectiva de **Totalidade** firmando seus argumentos apenas no corpo enquanto estrutura física, fragmentado, o qual definiu-se como matéria. Verificamos nos discursos de A3 “*Ser perfeito e completo com capacidades e habilidades*” e também no discurso de C23 “*O corpo é um membro como um todo*”, entendendo muitas vezes a totalidade do corpo como “*um conjunto de partes e movimentos*” C25.

Foi-nos possível aproximar, frente aos discursos analisados, a falta de relação, quando nos referimos ao contexto social, cultural e histórico do Indivíduo, nos remetemos a estes como pilares da corporeidade, a totalidade baseada em um ser em construção como condição de vida e existencialidade.

A perspectiva de corpo enquanto “[...] condição de nossa existência não apenas biológica, mas também social e histórica” (NÓBREGA, 2010, p. 34),

defendida no decorrer deste estudo, foi identificada nos relatos de B12 “Corpo é a compreensão de tudo, é todo aquele que ocupa lugar no espaço, entende-se pela presença física sobre a materialidade do que se compõe”. “[...] na perspectiva humana, da se a compreensão do ser nas três dimensões, afetiva, cognitiva e psíquica”.

Podemos identificar uma visão mais ampla do corpo não limitando-se apenas a matéria, ou movimento ou mesmo um sentido fragmentado, mesmo apresentando um discurso limitado. O corpo neste sentido visto como [...] a compressão de tudo. O participante B13 aproxima seu argumento afirmando que: “[...] ferramenta principal a identidade” e o participante C19 reconhece esse corpo estar no mundo: “Corpo é tudo aquilo que está em nossa volta, pessoas, animais, natureza, tudo que possa ser visto e tocado” essa sensibilidade é apontada por Gonçalves (2012, p. 65) à luz de Merleau-Ponty “O homem é um ser no mundo e só pode ser compreendido a partir de sua facticidade”.

A fim de ampliar a visualização das palavras presentes nos discursos dos participantes da Pergunta 1: o que é corpo pra você, apresenta-se a Figura 4, com uma nuvem de palavras, destacando os principais pontos identificados.

Figura 4 - Nuvem de palavras - Pergunta 1: O que é corpo pra você?



Fonte: Do autor 2019, organizado com base no software Iramuteq.

Analisando a nuvem de palavras, descortinamos a palavra corpo, que aparece em destaque no centro da figura, mostrando ser a expressão mais citada

nos discursos. Amparados pelas análises anteriores, constata-se a visão de um corpo concreto (matéria), composto, por suas estruturas físicas (membros, órgãos, físico, sentidos), confirmando a ideia de corpo enquanto estrutura anatômica (visualizado no segundo plano da imagem), e, no terceiro plano da imagem, o corpo aparece como um conjunto em funcionamento, vivo, humano, que se movimenta e pensa.

5.2 ANÁLISE IDEOGRÁFICA DA PERGUNTA 2: SEU CURSO ABORDOU CONCEPÇÕES E/OU PERSPECTIVAS DE CORPO/CORPOREIDADE? EM QUAIS MOMENTOS E/OU DISCIPLINAS?

Quadro 3 - Indicadores da Pergunta 2: Cursos A, B e C

CURSO A	
Participantes	Indicadores
A1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim. 2. No ponto de vista de vários teóricos e filósofos. 3. O eu, o outro e nós de maneira individual e coletiva. 4. Não me lembro o nome da disciplina.
A2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, varias vezes. 2. Na matéria de Ciências Humanas. 3. Sua funcionalidade e corporeidade da função de cada um dentro do corpo.
A3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim abordou. 2. Em disciplinas de Ludicidade, Psicomotricidade. 3. Através das Artes podemos trabalhar a corporeidade. 4. Fundamentos teóricos e metodológicos dos anos iniciais (fases do desenvolvimento da criança).
A4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tenho uma vaga lembrança sobre o termo. 2. Não me recordo em qual momento ou disciplina.
A5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, em várias disciplinas. 2. Psicomotricidade e estágios do desenvolvimento da criança. 3. Como a criança descobre seu corpo. 4. A importância dos estágios que as crianças passam e vão refletir na fase de alfabetização, funções executivas, etc.
A6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim. 2. Na disciplina Psicomotricidade Educacional. 3. Abordou temas como trabalhar o corpo. 4. Na disciplina ciências humanas (também foi abordada essa perspectiva).
A7	<ol style="list-style-type: none"> 1. De certa forma sim. 2. Na disciplina Psicomotricidade. 3. Sociologia.
CURSO B	
Participantes	Indicadores
B8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim. 2. Corpo em movimento.
B9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim. 2. Corpo, movimento e psicomotricidade.
B10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim abordou. 2. Mas não posso afirmar o momento e disciplina. 3. Me lembro das perspectivas corpo/corporeidade.
B11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim. 2. Psicomotricidade em movimento e transformação.
B12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, rispidamente. 2. Jogos e brincadeiras. 3. Psicomotricidade.
B13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, várias concepções. 2. Corpo e movimento: o que o corpo é capaz de fazer desde o nascimento. 3. Ferramenta principal que é identidade e autonomia.

	4. Processo que adquirimos através de jogos e brincadeiras.
B14	1. Sim. 2. Material Gestão Educacional.
CURSO C	
Participantes	Indicadores
C15	1. Sim, vários momentos do curso. 2. A importância desta corporeidade. 3. Nas práticas pedagógicas.
C16	1. Sim. 2. Que eu me lembre foi no 3º semestre.
C17	1. Sim. 2. Uma aula atividade que teve que desenhar o corpo humano. 3. Falando sobre sexualidade em forma de desenho.
C18	1. Acho que sim. 2. Na hora de estudar, sempre entra uma parte do corpo, como a cabeça no pensar.
C19	1. Sim. 2. Trabalhando com o desenvolvimento de cada criança. 3. A importância do brincar, tudo a ver com corpo/corporeidade.
C20	1. Sim, quase todos os períodos. 2. A importância do corpo bem estruturado para uma boa gestão.
C21	1. Sim. 2. Disciplinas que abordavam caracterizações subjetivas e sociais de espaço físico pessoal.
C22	1. Sim. 2. Um vídeo aula de uma professora que usa o corpo de forma expressiva. 3. Foi uma aula inesquecível muito interessante.
C23	1. Sim. 2. O curso falou sobre corpo/corporeidade em todos os momentos.
C24	1. Sim. 2. Teve uma disciplina de corporeidade que falava que é muito importante para o aprendizado e para a mente.
C25	1. Sim. 2. No segundo semestre do curso. 3. Demonstrou que o nosso corpo, fala, que com os gestos e movimentos podemos elevar nossos conhecimentos e aprendizado.

Fonte: Do autor, 2019.

Tabela 2 - Unidades de Significado dos Cursos A, B e C da Pergunta 2: Seu curso abordou concepções e/ou perspectivas de corpo/corporeidade? Em quais momentos e/ou disciplinas?

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PARTICIPANTES																									TOTAL	
	Curso A							Curso B							Curso C											Absoluto	Relativo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
1. Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	25	100%
2. Não																										0	0%
3. Disciplina Psicomotricidade			X		X	X	X	X			X	X														7	28%
4. Não lembro a disciplina	X			X						X						X								X		5	20%
5. Em vários momentos, períodos e disciplinas		X											X	X					X			X				5	20%
6. Corpo em Movimento								X	X				X											X		4	16%
7. Disciplina Jogos e Brincadeiras (Ludicidade)			X									X	X													3	12%
8. Matéria Ciências Humanas		X				X																				2	8%
9. Abordagens Teóricas (Filosofia e Sociologia)	X						X																			2	8%
10. Estágios do desenvolvimento da criança					X														X							2	8%
11. Disciplina Gestão Educacional													X													1	4%
12. Artes			X																							1	4%
13. Fundamentos Teóricos e M. Anos Iniciais			X																							1	4%
14. Aula sobre sexualidade																X										1	4%
15. Caracterização social dos espaços físico pessoal																					X					1	4%

Fonte: Do autor, 2019.

Nesta questão, buscamos aproximar os conceitos de corpo/corporeidade com o momento do curso (módulo ou disciplina), se estiveram presentes as perspectivas e significância do tema em estudo, e, se em algum momento, foram ofertados disciplina e/ou módulo de ensino, especificamente no curso de Pedagogia. Visto que estamos em momento que a preocupação é formar um indivíduo integralmente. Segundo Freire (2009, p. 11), “Fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado intruso”. Um pouco mais afundo o mesmo autor acrescenta:

Sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para autonomia, em democracia. (2009, p. 11).

Portanto, nos possibilitou verificar se os três cursos pesquisados estão oferecendo aos alunos possibilidades de acesso ao tema corpo/corporeidade, na perspectiva de uma formação de corpo inteiro, assim como se as instituições de ensino estão se atentando à importância do corpo do aluno dentro do ambiente escolar.

Fazendo uma análise inicial, podemos verificar na Tabela 2 que todos os 25 participantes responderam “**Sim**”, o curso abordou concepções e perspectivas de corpo/corporeidade, esse número representa um total relativo de 100% dos pesquisados. Entretanto, mesmo com o total apresentado, há uma divergência considerável nos relatos, apresentando incoerências e incertezas se realmente o termo foi mencionado no curso, ou porventura, em outro momento da vida. Destacamos o relato do participante A4: *“Tenho uma vaga lembrança sobre este termo, corporeidade, acredito que sim, mas não me recordo em qual momento ou disciplina.”* No mesmo contexto, porém com pouca fundamentação, expressa o participante B10: *“Sim, abordou, neste momento não posso afirmar com propriedade o momento e disciplina. Mas me lembro das perspectivas de corpo/corporeidade”*.

Buscando alcançar uma aproximação das disciplinas que certamente poderiam conceber a perspectiva aqui apresentada, relacionamos a resposta dos participantes A3, B12 e B13: **“Disciplina jogos e brincadeiras (Ludicidade)”**, na mesma vertente, o participante A3 relaciona corpo à disciplina **“Artes”**. Adentrando o universo da brincadeira, Oliveira (2000) elucida que o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente, caracterizando como uma das

formas mais complexas de comunicação consigo mesma e com o mundo, assim, o desenvolvimento acontece de trocas recíprocas que são estabelecidas durante toda a vida.

Nesta mesma linha, temos a US delineada como **Corpo em Movimento**, os participantes B8 e B13 enfatizam: “*Sim, Corpo em movimento*”, que comunga das mesmas vertentes da US **Jogos e brincadeiras**. Em alguns discursos verificamos a presença do movimento caracterizando os momentos os quais relacionaram a disciplina, é o caso dos escritos do participante C25: “*Sim, passou para os alunos um período onde se demonstrou que o nosso corpo, fala, que com gestos e movimentos podemos elevar nossos conhecimentos e aprendizado*”. Relacionamos estas duas unidades à perspectiva de corpo/corporeidade, e, para tanto, embasamos-nos em Santin, que apresenta a seguinte abordagem para a compreensão de movimento:

O movimento humano, por fim, pode ser compreendido como linguagem, ou seja, como capacidade expressiva. O homem se expressa pelos seus movimentos, pelas suas posturas, pelos seus gestos. O corpo humano é fala e expressão. A presença do homem é sempre uma presença falante, mesmo silenciosa. O homem se expressa no seu olhar, na sua face, no seu andar; ao ocupar um lugar, o movimento humano será sempre intencional e pleno de sentido. (2003, p. 45).

Nós somos corporeidade, portanto, nossa representação concerne no eixo de que o movimento é parte integrante no processo de desenvolvimento do ser humano, e todas as formas de representação presentes, por meio do movimento, nos leva a busca dessa corporalidade, portanto, somos um corpo e não somente temos um corpo, por ele nos expressamos, ocupamos um lugar em seu sentido pleno, é a nossa representação no mundo.

A US que representa a disciplina **Psicomotricidade** corresponde a maior convergência entre todos os enfoques, compondo 28% do número de participantes (sete relatos), e os principais relatos são do participante A5: “*Essas concepções são abordadas na disciplina de Psicomotricidade*”, também mencionados pelo participante B9: “[...] *na disciplina Corpo, movimento e psicomotricidade*”, assim também traduzido nos discursos do participante B12: “*Sim! Portanto, ríspidamente. Disciplinas: Jogos e brincadeiras/Psicomotricidade*”. Mesmo os alunos afirmando que seus cursos tenham abordado a perspectiva de corpo/corporeidade, os

resultados dos seus discursos caminham para outra possibilidade, portanto, temos a Psicomotricidade, entendida por Gonçalves:

[...] “Psicomotricidade” como uma ciência que estuda o indivíduo por meio do seu movimento; movimento esse que exprime, em sua ação, aspectos motores, afetivos e cognitivos, e que é resultado da ação do sujeito com seu meio social. O movimento psicomotor está carregado de intenção, pois é resultado de uma ação planejada (psico) voltada a um fim determinado. (2010, p. 85, grifo do autor).

A corporeidade, no âmbito deste trabalho, fundamenta-se na perspectiva de Moreira (1995), um ser em sua totalidade, o qual se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo, ser e estar, fazendo presença viva no mundo por meio da sua corporeidade, o que **contrapõe o conceito de Psicomotricidade**, que aparece como uma ferramenta de aprendizagem a ser utilizada no campo educacional como meio funcional de aprendizagem, em suma, os participantes entendem psicomotricidade como sinônimo de corporeidade.

As divergências destacadas ficam evidenciadas nos relatos do participante B11: *“Sim, em Psicomotricidade em movimento e transformação”*, e do participante C16: *“Sim abordou esse tema o que eu me lembro foi no 3º semestre”* acrescidos pelo participante C20: *“Sim, quase todos os períodos, durante o curso, falava sobre a importância de um corpo bem estruturado para que haja uma boa gestão”*. Podemos afirmar que, se o curso abordou, tanto no sentido de corpo/corporeidade como mencionado neste trabalho ou no sentido de trabalho em equipe, não foi significativo para o aluno.

Se aproximarmos os relatos que trouxeram a ideia de corpo como **trabalho em equipe / família**, apresentado na Tabela 1, representando 20%, percebemos a divergência em relação aos discursos na Tabela 2, somente o participante B14 abordou a perspectiva relatada: *“Sim, na matéria gestão de educacional”*. Portanto, os demais relatos, ao mesmo tempo em que percebem o corpo como membros de uma equipe, não reconhecem em nenhuma disciplina do curso a perspectiva abordada, voltando o olhar, neste segundo momento, para o corpo como presença a ser utilizada no espaço escola ou com respostas descontextualizadas das demais questões e pouco fundamentadas.

Nossa reflexão permeia, nesse momento, a **diversidade de disciplinas** mencionada nos relatos, deixando-nos em dúvida quanto à abordagem apresentada

à concepção de corpo/corporeidade. Os participantes A2 e A6 se remetem a: *“Disciplina de Ciências Humanas”*. Já o participante A1 cita: *“Vários teóricos e filósofos, não me lembro a disciplina”*. O participante A7: *“Na disciplina de Sociologia”*. Em meio às expressivas menções o participante A3 destaca a disciplina: *“Fundamentos teóricos e metodológicos dos Anos Iniciais”*, assim também o participante C21: *“[...] nas disciplinas que abordavam as caracterizações subjetivas e sociais de espaço físico pessoal”*. Nesse sentido, diante da diversidade de disciplinas mencionadas, nos cabe o seguinte questionamento: os cursos de formação de professores estão se atentando a temas inerentes ao corpo/corporeidade?

Seguindo com as análises das US, identificamos nos discursos de 20% dos participantes **não se lembrarem o nome da disciplina** que abordou tais perspectivas, o participante A1: *“No momento não consigo me lembrar a disciplina”*. Os mesmos 20% caracterizam a US **vários períodos e disciplinas**, tornando o relato abrangente e sem fundamentação, deixando a incerteza, se houve realmente contato com o termo, identificamos no discurso do participante C15: *“Sim, em vários momentos do curso nos mostrou a importância desta corporeidade principalmente na práxis pedagógica”* e, no participante C20: *“Sim, quase todos os períodos, durante o curso”*.

Unindo ambas as unidades, que nos apresenta esse distanciamento ao termo, configuramos um total absoluto de 10 participantes, refletindo diretamente em 40% do total da pesquisa, incluindo participantes das três instituições de ensino, fato o qual podemos considerar como preocupante. Identificamos um distanciamento, por ora um desconhecimento, partindo dos relatos dos sujeitos, não conseguindo relacionar em nenhum momento ou disciplina do curso.

Abarcados pelas discussões e relatos até aqui destacados, nos torna possível, neste momento da pesquisa, aproximarmos do cerne central deste estudo. Portanto, com qual sentido de corpo/corporeidade os alunos do curso de pedagogia EAD estão findando a graduação? E, se houve, em algum momento e/ou disciplina essa preocupação, não encontramos evidências plausíveis de que a perspectiva de corporeidade esteja sendo apresentada, refletida e discutida nos cursos de Pedagogia EAD pelos participantes desta pesquisa.

5.3 ANÁLISE IDEOGRÁFICA DA PERGUNTA 3: COMO VOCÊ PRETENDE TRABALHAR CORPO/CORPOREIDADE EM SUA ATUAÇÃO DOCENTE?

Quadro 4 - Indicadores da Pergunta 3: Cursos A,B e C

CURSO A	
Participantes	Indicadores
A1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lembrando que o ser humano é global, inteiro. 2. Possui corpo, intelecto, emoções, viver em sociedade. 3. Cuidar e educar são indissociáveis. 4. Trabalhar educação de corpo inteiro. 5. Educar o corpo, a mente as emoções.
A2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como ainda não formei, não sei em qual área da pedagogia vou atuar. 2. Tenho dúvida ainda. 3. Quando estudei essa disciplina que fala do corpo, foi muito extensa, fiquei com algumas dúvidas. 4. Difícil relatar como atuaria como professora.
A3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde forma de cumprimentar, abraçar, aperto de mão e danças. 2. A criança escolher a forma de interagir comigo e com os colegas. 3. Musicas e teatro, nesta fase eles tem mais facilidade de aprender com brincadeira e interação. 4. Na Educação Infantil é uma ótima fase para trabalhar o corpo.
A4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscando a qualidade de vida. 2. Transmitindo aos educandos bons hábitos.
A5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu já trabalho todos os dias. 2. Atividades de circuitos psicomotores. 3. Cones, bambolês, pular corda, pular amarelinha, andar em fila, jogos de encaixe, passar debaixo do barbante etc. 4. São formas de trabalhar o corpo/corporeidade e a psicomotricidade da criança.
A6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar a corporeidade é muito importante. 2. Pois nos permite observar o desenvolvimento. 3. E também ajudar se necessário uma intervenção médica.
A7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na Educação Infantil podemos trabalhar de várias formas. 2. Estimular através das atividades a coordenação motora grosso/fina. 3. Brincadeiras diversas, contação de histórias, música e até mesmo alimentação saudável.
CURSO B	
Participantes	Indicadores
B8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como forma de expressão e comunicação.
B9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toda habilidade é importante para o crescimento dos alunos. 2. Trabalhar os movimentos que o corpo pode fazer. 3. Habilidades motoras finas e grossas, noção espacial. 4. Brincar com dedos imitando uma pinça até correr no parque.
B10	<ol style="list-style-type: none"> 1. O corpo traduz em movimento, comportamento. 2. De forma pedagógica há inúmeras possibilidades. 3. As atividades podem ir das mais simples as mais complexas. 4. Desde cirandas de roda até danças e atividades físicas.
B11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar todos os movimentos que eu puder com a criança. 2. Cantando, gesticulando, brincando, contando histórias, dramatizações etc.

B12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aulas práticas, exercitivas. 2. Desenvolver suas habilidades e competências. 3. Prática das atividades corporais e de movimentos.
B13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Várias atividades que usamos o corpo. 2. Dança, teatro, brinquedos sensoriais. 3. Aulas que as crianças aprendam as partes do corpo.
B14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Focar em boas formações. 2. Trabalho em equipe. 3. Novas perspectivas de ensino.
CURSO C	
Participantes	Indicadores
C15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Principalmente a parte lúdica. 2. Tiras os alunos da sala de aula. 3. Através de jogos, brincadeiras, teatro, musicalização. 4. Pesquisas externas. 5. Mexendo com a imaginação de cada aluno.
C16	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrando a importância do aluno dentro de sala de aula. 2. Trabalhar em equipe, um ajudando o outro. 3. Somos todos, igual a um corpo, para funcionar tudo trabalha junto.
C17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em forma de livros, desenhos, pinturas. 2. O nosso corpo tem várias formas de ser estudado.
C18	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar atividades com movimento. 2. Para coordenação motora e desenvolvimento da criança.
C19	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimulando a criança na primeira fase da vida. 2. Explorando a natureza, animais, o corpo e a mente. 3. Estimulação do corpo é importante.
C20	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar com uma boa comunicação entre todas as partes. 2. Dentro do ambiente escolar. 3. Tentando melhorar o ambiente.
C21	<ol style="list-style-type: none"> 1. Meu foco é acadêmico e não pedagógico. 2. Não pretendo trabalhar tais questões na minha prática docente.
C22	<ol style="list-style-type: none"> 1. Música cabeça, ombro, joelho e pé. 2. Desenvolver várias atividades expressivas corporais. 3. Contextualizar e desenvolver a autonomia das crianças.
C23	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu já atuo na área da Educação. 2. Trabalhamos com músicas, brincadeiras, no pedagógico com escrever, pintar.
C24	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quero trabalhar a parte da música e da dança estimulando o aprendizado dos alunos.
C25	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com músicas, danças, roda de conversa, na física, expressando sentimentos e comportamento. 2. Analisando o comportamento de cada criança, como sentar, falar e se expressar. 3. Trabalhando suas dificuldades através do abraço, diálogo. 4. E com várias brincadeiras que movimentam o corpo.

Fonte: Do autor, 2019.

Tabela 3 - Unidades de Significado dos Cursos A, B e C da Pergunta 3: Como você pretende trabalhar corpo/corporeidade em sua atuação docente?

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PARTICIPANTES																									TOTAL	
	Curso A							Curso B							Curso C											Absoluto	Relativo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
1. Música / Dança		X				X			X	X		X		X								X	X	X	X	10	40%
2. Jogos e Brincadeiras / Lúdico		X		X	X	X		X		X		X		X									X		X	9	36%
3. Explorar Movimentos / Comportamento						X		X	X	X					X		X		X						X	8	32%
4. Teatro / Expressão Corporal		X					X		X		X		X		X						X				X	7	28%
5. Estimular Habilidades e Competências							X	X	X		X						X				X					6	24%
6. Áreas Teóricas: Corpo / Mente / Emoção	X												X		X	X		X							X	6	24%
7. Atuação em outras áreas / Dúvida / Outros meios		X											X	X				X	X	X						6	24%
8. Atividades Corporais e Circuitos (Psicomotores)					X				X		X	X						X								5	20%
9. Aspectos corporais: Sentidos / Interação			X										X		X										X	4	16%
10. Trabalhar Educação de Corpo Inteiro		X	X																						X	3	12%
11. Hábitos Saudáveis / Qualidade de vida		X		X		X																				3	12%
12. Contação de Histórias							X			X																2	8%
13. Arte: Pintura / Desenho / Escrita																	X						X			2	8%

Fonte: Do autor, 2019.

Após concluirmos a fase de aproximação de concepção de corpo/corporeidade nos cursos e discursos dos discentes, buscamos, por meio da Pergunta 3, entender como o profissional Pedagogo pretende inserir o corpo do seus alunos em sua atuação como docente. Iniciamos nossas discussões apoiados em Gonçalves, na perspectiva do corpo dentro da escola como parte de um processo de aprendizagem:

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem se movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo. (2012, p. 34).

Analisando a Tabela 3, evidencia-se a diversidade de propostas apresentadas pelos participantes a se trabalhar em suas respectivas áreas escolhidas, para estes pesquisados a maior preocupação baseia-se no trabalho com práticas corporais que envolvam movimento, expressão, jogos e brincadeiras, o que, de certa forma, nos possibilita afirmar que diverge dos relatos da Pergunta 2, com referência às disciplinas citadas em que o corpo foi trabalhado neste sentido, podemos mencionar uma quantidade significativa de disciplinas, que em sua estrutura não expressam o corpo por esse viés.

A US mais citada pelo grupo foi **Música/Dança**, representando 40% dos relatos, equivalente a 10 participantes. O participante C24 enfatiza: *“Em minha atuação docente quero trabalhar a parte da música e a dança estimulando o aprendizado dos alunos”*; na mesma linha de pensamento, acrescenta o participante C25: *“Com músicas, danças, roda de conversa, na física, expressando, sentimentos, alegrias e comportamento de cada criança”*. Os demais discursos, não menos importantes, abordam juntamente com a música e a dança outras possibilidades de trabalho. Buczek (2009, p. 13) compreende a dança, que intimamente se unifica à música, como:

A dança é uma forma de expressão individual e coletiva que libera emoção e sentimentos, além da integração que possibilita à criança exercitar sua atenção, memória, auditiva, ritmo, estruturação espaço-temporal. Outra contribuição importante da dança é o desenvolvimento da consciência corporal na construção da própria imagem corporal do educando. Aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social. Por meio da dança, o indivíduo pode conhecer a si próprio e aos outros; explorar o mundo das emoções e da imaginação; criar e descobrir novos movimentos.

Na mesma vertente delineamos a US **Teatro/Expressão Corporal**, complementando relatos que trouxeram outros eixos, como, por exemplo, a música, a dança e brincadeiras. Os discursos envolvendo esta US compõem um valor absoluto de sete participantes (28%). A título de ilustração, o participante A3 afirma: *“Também pretendo trabalhar com músicas e teatros por que nessa fase eles tem mais facilidade para aprender, com brincadeira e interação com os colegas”*. Complementado na mesma linha de significação, o participante B13 ressalta: *“Eu pretendo trabalhar com várias atividades que usamos o corpo como: dança, teatro, brinquedos sensoriais e aulas para que as crianças aprendam sobre as partes do nosso corpo”*. Já o participante C22 apresenta uma abordagem voltando o olhar para a expressão corporal, dialogando com os relatos desta US: *“pretendo desenvolver várias atividades expressivas corporais, onde poderei contextualizar e desenvolver a autonomia das crianças”*.

Seguindo a mesma linha de conexão, temos os relatos que integram a US **Jogos e brincadeiras**, por vezes acrescidos de um contexto lúdico, nos apresenta os descritos de nove participantes (36%). Kishimoto (2011, p. 15) assegura: *“Tentar definir o jogo não é tarefa fácil”*, e acrescenta: *“No Brasil, termos como o jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo”* (p.19). Refletindo acerca das entrevistas podemos dizer que este jogo e a brincadeira podem ser caracterizados por um contexto lúdico, o brincar, o faz de conta, o imaginário, lembrando as brincadeiras da infância sem menções, muito específicas, da abordagem.

Debruçando-nos sobre os relatos do participante A5, podemos verificar tais afirmações: *“Eu já trabalho todos os dias... Fazemos atividades de circuitos psicomotores, uma vez na semana, com cones, bambolê, para que a criança consiga desenvolver o equilíbrio. O simples fato de fazer um movimento de pinça com o prendedor, passar debaixo de um barbante, pular amarelinha, pular corda, fazer pares com palitos das mesmas cores, dar cambalhota, andar em fila, o uso de jogos de encaixe, etc. São formas de trabalhar o corpo/corporeidade e a psicomotricidade da criança”*, na mesma linha de pensamento convergem os discursos de A7, B9, B13, B15, C25 e B11 *“Quero trabalhar todos os movimentos que eu puder com as crianças. Cantando, gesticulando, brincando de esconde, esconde, (de pique) contando historias, dramatizando, etc.”*.

Reportando-nos ao **Movimento** caracterizado como US neste estudo (representando 32% dos pesquisados), não estamos tratando de um ato isolado das demais atividades, sem consciência, permeado por um corpo objeto, o movimento está presente na maioria das unidades (jogos, danças, brincadeiras, teatros, circuito, etc.) talvez pouco entendido em suas dimensões.

Analisando os relatos percebemos essa separação colocando o movimento como uma atividade a ser desenvolvida. Vejamos o que diz o participante B10: *“O corpo se traduz em movimento, comportamento, assim ele nos diz quem somos e nossas capacidades e limitações. Desta maneira e de forma pedagógica há inúmeras possibilidades. As atividades podem ir da mais simples até as complexas”*. Por seu turno, o participante C18 ressalta: *“Gostaria de trabalhar com movimento para coordenação motora, para o desenvolvimento da criança dentro das atividades”*. Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016, p. 70) nos direcionam: *“Movimento tem que ser compreendido como elemento indispensável da evolução, da aprendizagem, do desenvolvimento da vida, o qual engloba o entendimento e a reflexão que os seres precisam ter de si, do outro e do mundo que os cerca”*.

No exposto até aqui, percebemos um objetivo claro por parte dos pesquisados, realizar seus trabalhos voltando-se às questões que envolvam corpo e movimento. No decorrer das análises, encontramos divergências em alguns discursos, remetendo-se, tão somente, a **fundamentações teóricas** acerca do corpo, propondo em suas aulas conceitos, ilustração e sentido de corpo, tampouco vivenciá-lo e experimentá-lo por meio de atividades corporais. Identificamos tais perspectivas no participante C17, quando enfatiza o trabalho sobre o corpo, porém, sem explorar o corpo: *“Em forma de livros, desenhos, pinturas, de forma clara e objetiva para que os alunos entendam que o nosso corpo tem várias formas de ser estudado”*.

Com a mesma importância de trabalho, alguns relatos se pautaram na hipótese de uma prática que visa **Hábitos saudáveis**: *“Buscando qualidade de vida e transmitindo aos educandos bons hábitos”*, indicado pelo participante A4, em consonância, o participante A7 descreve *“[...] e até mesmo a alimentação de forma saudável para cuidar do nosso corpo”*. Fica evidente em muitos discursos citados, nas diversas unidades de significado aqui apresentadas, a falta da palavra “COMO” trabalhar esse corpo, quais meios, deixando uma lacuna ao que se relaciona.

Incluimos uma US nomeada como **Outras áreas de atuações** (24% dos pesquisados), pois verificamos, ao longo do percurso, relatos que não se codificam a noção de corpo/corporeidade ou mesmo estando em fase de conclusão da graduação, ainda não definiram qual área seguir. Outrora, com uma visão de corpo voltado para cooperação, trabalho em equipe e formação, afirmados nos relatos do participante C20: *“Trabalhar com uma boa comunicação entre todas as partes dentro de um ambiente escolar, sempre tentando melhorar o ambiente”*, e, igualmente, do participante B14: *“Focar em boas formações, trabalho em equipe e principalmente novas perspectivas de ensino”*. Em outra vertente, observamos o que diz o participante A2: *“Como ainda não formei, não sei ainda em que Área da pedagogia [...] Tenho dúvida ainda, estou pesquisando, indo em palestras para ver em qual me encaixo”* e, por sua vez, o participante C21 indica: *“Como meu foco é acadêmico e não pedagógico, não pretendo abordar tais questões na prática”*. Cabe-nos, neste momento, algumas reflexões: o corpo se faz presente em quais áreas de atuação? É possível trabalhar sem o corpo?

Um ponto pouco mencionado nos relatos, representado por 16% das nossas análises, e que merece nosso destaque e atenção, refere-se ao trabalho com o corpo, a fim de proporcionar uma formação integral na criança, a sua corporeidade. Identificamos, no discurso do participante A1, essa visão mais abrangente em trabalhar uma formação de **Corpo Inteiro**: *“Pretendo trabalhar com meus alunos sempre lembrando que o ser humano é global, inteiro possui corpo, intelecto, emoção, convive em sociedade, onde o cuidar e o educar são indissociáveis. Trabalhar a educação de corpo inteiro, educar o corpo, educar a mente, educar as emoções”*. Neste exposto, apoiamos-nos em Freire (2009), o qual vai nos apresentar essa relação da educação de corpo inteiro na formação da criança.

Foi-nos possível perceber, em vários momentos, uma preocupação com a aprendizagem da criança, com o desenvolvimento das habilidades e competências, entretanto esquecendo-se que não estamos formando apenas corpos, mas sim seres humanos em sua totalidade.

Rios e Moreira (2015, p. 55) elucidam de forma bem peculiar o contexto do corpo na aprendizagem:

Precisamos perceber um corpo em que tenhamos uma aprendizagem completa levando em conta: o contexto no qual aluno e escola estão inseridos; a complexidade e variedade da aprendizagem; a individualidade e singularidade a ser pesquisada, pensada e estudada, cuidadosamente trazendo à tona novos conceitos educacionais. [...] Precisamos pensar cada vez mais no aluno como um todo unitário. Como global e não separado em partes como estamos acostumados a observar no dia-a-dia. Essa nova visão da corporeidade reporta-se à educação baseada neste princípio, no qual toda a educação é educação do homem em todos os seus aspectos e não apenas de uma parte do homem.

Remetendo-nos ao Ensino a Distância, e embasados pelos discursos dos participantes, cabe-nos o direito de afirmar o quão essenciais são os encontros presenciais, visto que este é um momento de aproximação física dos corpos, trocas de experiências e vivências que irão complementar o percurso teórico que permeia os estudantes. Mesmo alguns autores afirmando que o ambiente virtual aproxima os corpos, a maioria dos estudantes valorizam e desejam momentos presenciais, tal como afirma Saraiva (2015, p. 422):

Enquanto alguns teorizam sobre os benefícios de uma comunicação que não envolve a corporeidade, os alunos ainda parecem valorizar o estar junto e o relacionamento face a face. Cabe, no entanto, questionar se essa valorização da copresença se manterá nos próximos anos, tanto pelo avanço acelerado das socializações online por meio das diversas redes de relacionamento – o que está reconfigurando nossas noções sobre os modos de nos relacionarmos com os outros – quanto pela crescente facilidade em utilizarmos transmissões de vídeo com fins comunicacionais, o que talvez possa reduzir a sensação de isolamento que hoje os alunos experimentam.

Finalizando nossas discussões, acreditamos que não basta apenas seguir modelos prontos, e continuar fomentando a passividade dos corpos, sobretudo, sobrepondo a mente em relação ao corpo. É necessário romper paradigmas diante da atual situação da educação que ainda sobrevive em meio às fortes marcas do mecanicismo. Em nenhum momento buscou-se apontar o certo ou errado, nem tampouco desenhar um modelo ideal a seguir.

Nossa pretensão neste momento é destacar a importância de refletir, repensar e reinventar a educação, buscando um desenvolvimento integral do ser e a valorização do corpo/corporeidade no processo educativo, principalmente quando nos referimos aos pedagogos, os mesmos têm papel fundamental na formação e desenvolvimento da criança, sendo esta uma das profissões que mais tempo passa junto à criança.

Por fim, Moreira e Simões (2006, p. 74) expressam: “Corporeidade é sinal de presentidade no mundo. É o sopro que virou verbo e encarnou-se. É a presença concreta da vida, fazendo história e cultura e, ao mesmo tempo sendo modificada por essa história e por essa cultura”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo com o objetivo de analisar o fenômeno corpo/corporeidade presente na formação dos discentes concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia EAD, bem como compreender, por meio do discurso dos discentes, qual sentido eles inferem ao fenômeno corpo/corporeidade, e dentro deste universo, identificar as perspectivas de trabalho no contexto da atuação profissional com referência ao corpo/corporeidade.

Buscamos, como ponto de partida, apresentar todo o processo histórico da formação de professores, e, nesta linha de pensamento, reconhecer as marcas que sobrepõe, atualmente, à profissão docente, mais especificamente sobre a formação em Pedagogia, foco principal desta pesquisa (SAVIANI, 2009). Na mesma vertente frente às novas tecnologias, deparamo-nos com o atual cenário do sistema de ensino a distância, assim como seus avanços e perspectivas no âmbito nacional. Entretanto, foi-nos possível verificar o crescimento acelerado dos cursos e instituições de EAD no Brasil, o que corroborou para aumentar nossas inquietações: como esse corpo vive e experimenta as práticas no ensino a distância no contexto da Licenciatura em Pedagogia? Foram pensadas estratégias para incluir o corpo nesse processo?

Desvelamos ao longo deste estudo o sentido de corpo/corporeidade, não como representações sinônimas, cada um com sua singularidade. O corpo no seu sentido hegemônico, cunhado pelo paradigma cartesiano, e a corporeidade como entendimento do ser humano em sua totalidade, como condição de vida e existencialidade. Neste sentido, adentramos com o corpo na educação e no espaço, escola, permitindo-nos afirmar que esse corpo, muitas vezes visto apenas como representação, não tem permissão para participar dos processos da construção do ser e da sua corporeidade (FREIRE, 2009).

Analisando os discursos dos discentes, identificamos que a maioria reconhece o corpo como componente material, dividido em partes/estruturas, com uma ideia de corpo apenas biológico, concreto, permeado pelo mundo exterior. Foi-nos possível encontrar divergências nos discursos, quando o corpo reconhecido como totalidade também se pautava apenas em características físicas, habilidades e movimento. Percebemos, igualmente, a dificuldade em definir sentido de corpo, acreditando ser um tema pouco explorado e refletido, aumentando nossas

inquietações em um momento de evolução tecnológica acelerada, ao qual o ser humano vem sendo reconhecido e valorizado apenas pelo seu cérebro (LE BRETON, 2003).

Em um dos ápices da pesquisa, este que consideramos como um dos pontos mais críticos, perguntamos se, em algum momento foram oferecidos pelos cursos, acesso a disciplinas, módulos ou momentos, de estudo e reflexão, acerca do entendimento e importância do corpo. Deparamo-nos com uma diversidade de respostas divergentes: constatamos que os cursos de formação de professores em pedagogia EAD pouco têm-se atentado em oferecer aos discentes temas inerentes ao corpo/corporeidade, o que gera, por consequência, um desconhecimento e entendimento sobre o termo corporeidade. Parafraseando Rios e Moreira (2015), corporeidade é vivência, expressão, significado, na íntima relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Procurando estabelecer uma relação, corpo/corporeidade com a atuação docente, inferimos, por meio dos discursos dos discentes, a relevância em oferecer a criança uma formação pautada em práticas corporais, este eixo nos possibilitou aproximar educação e escola ao corpo, das mais diversas formas, destacamos: jogos, brincadeiras, danças, músicas, teatro, entre outras. Reconhecemos o movimento como elemento que perpassa todos os requisitos destacados, neste sentido, reafirmamos a necessidade da integração corporeidade e movimento, para tanto, apoiamo-nos em Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016), a corporeidade deve ser entendida como corpo em movimento, lembrando que a vivência só acontece pelo corpo.

Acreditamos que nossos objetivos foram plenamente alcançados, pois identificamos nos discursos dos participantes as concepções e perspectivas de corpo/corporeidade, assim como nos aproximamos dos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, constatamos suas ofertas (disciplinas/módulos) em relação ao tema proposto, e ainda, uma preocupação, evidente nos relatos, em integrar o corpo em suas práticas. Encontramos divergências em alguns pontos e convergências em outros, o que solidificou nossas discussões.

Entretanto, este estudo não encerra as discussões sobre o corpo no Ensino a Distância, assim como na formação em Pedagogia. Entendemos que este é um caminho que merece ser trilhado em busca de novas descobertas, reflexões e

investigações, a fim de que o fenômeno corpo/corporeidade possa contribuir para uma formação integral do ser humano.

À guisa de recomendação, seria interessante que estudos similares fossem realizados em outras instituições brasileiras, a fim de verificar se o enfoque biológico de corpo, ou a afirmação constatada nas entrevistas – “de que o corpo é estruturado por partes e segmentos corporais, os quais precisam estar em sintonia, delineado como totalidade” –, ainda é a visão predominante sobre corpo/corporeidade no discurso dos discentes em Pedagogia EAD.

Fica, portanto, um alerta para os gestores das Licenciaturas em Pedagogia EAD: a referência do fenômeno corpo/corporeidade na formação de seus alunos e professores é um pilar que não pode ser preterido na concepção epistemológica dos currículos!

Como reflexão final, cabe-nos a seguinte indagação: se essa pesquisa fosse realizada com alunos concluintes de cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, os resultados seriam os mesmos?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; IANNONE, L. R.; SILVA, M. G. M. Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em pedagogia. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 3, p. 279-354, 2012.

ALVES, J. R. A história da educação a distância no Brasil. **Carta Mensal Educacional**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 82, jun. 2007. Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm. Acesso em: 09 mar. 2019.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distancia: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 09-13.

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

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas, e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 243, p. 1-4, 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 143, n. 88. p. 6-10. 10 maio 2006b.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 143, n. 110. p. 04. 09 jun. 2006c.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 154, n. 100. p. 03-04. 26 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 143, n. 92. p. 11-12, 16 de maio 2006a.

BRZEZINSKI, I.; SILVA, M. A. **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

BUCZEK, M. R. M. **Movimento, expressão e criatividade pela educação física: metodologia, ensino fundamental, 1º ao 5º ano**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Revista Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

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

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

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas e crianças...). *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 109-122.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, C. A. C. A Legislação que trata da EAD. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 31-27.

GONÇALVES, F. **Psicomotricidade & educação física**. 1. Ed. São Paulo: Cultural RBL, 2010.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GONÇALVES-SILVA, L. L.; SOUZA, M. C. R. F. de; SIMÕES, R.; MOREIRA, W. W. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista** [online]. Belo Horizonte. v. 32, n. 01, p. 185-209, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982016000100185&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2019.

HOUSSAYE, J. *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IWANOWICZ, B. A imagem e a consciência do corpo. *In*: BRUHNS, H. T. (org.). **Conversando sobre o corpo**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 63-82.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação Infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

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

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185/5197>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANUAL para apresentação de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT. 3. ed. Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Biblioteca Central, 2019. p. 139.

MELLO, G. N. Formação de professores. *In*: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 251-255.

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

MORAES, R. C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

MORAIS, J. F. Regis de. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 71-87.

MORAN, J. M. O ensino superior a distancia no Brasil. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 17-35, jan./jun. 2009.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-36.

MOREIRA, W. W.; PORTO, E. T. R.; CARBINATTO, M. V.; SIMÕES, R. Do corpo à corporeidade: a arte de viver o movimento no esporte. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008. p. 127-146.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. *In*: DE MARCO, A. (org.). **Educação física: cultura e sociedade: contribuições teóricas e intervenções da educação física no cotidiano da sociedade brasileira**. Campinas: Papirus, 2006. p. 71-85.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 3. ed. rev. Natal: EDUFRN, 2009.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PACHECO NETO, M. Reflexões sobre a corporeidade em duas obras fundamentais da educação física brasileira: diálogos entre o “antes” e o “depois”. *In*: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W.; LOUREIRO, A. C. C.; BENTO, H. C. B.; BOTELHO, R. G.; MARINHO, T. C. da S. T. **Cuidar da casa comum: da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do desporto e da educação física**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018. v. 2, p. 89-102.

PANICACCI, P. N.; GERAES, D. M. Carrera de pedagogía a distância: obstáculos en la proposición de la carrera como formación inicial. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 14, n. 2, p. 121-148, 2011. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/792/702>. Acesso em: 05 ago. 2019.

PASSARELLI, B. **Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas**. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

REIS, R. S.; BATTINI, O.; STREISKY, S. B. Reflexões sobre aspectos da formação de professores a distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 17, n. 2, p. 17-35, 2014. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12676>. Acesso em: 05 ago. 2019.

RIOS, F. T. A.; MOREIRA, W. W. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.

SANTIN, S. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 57-73, 2001.

SANTIN, S. Corporeidade. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 103.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTIN, S. O espaço do corpo na pedagogia escolar. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO EM PEDAGOGIA DO ESPORTE, 1., 1998, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 1998. p. 154-170. v. 1.

SANTIN, S. Perspectiva na visão da corporeidade. *In*: MOREIRA, W. W (org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. 16ª Edição. Campinas. Papirus, 2010.

SARAIVA, K. Os corpos ausentes na educação a distância. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 3, p. 417-425, set./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2015.193.12/4895>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. A Nova Lei de Diretrizes e Bases. *In*: **Pro-Posições**, Campinas, n. 1, p. 7-13, mar. 1990.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SÉRGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais de educação: a propósito das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Unesp, 2006. p. 61-72.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 7-29, 1999.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e atual. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, L. L. G. *et al.* Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209, mar. 2016.

SILVA, M. D. S.; WEISS, S. L. I. O corpo na escola e na vida: a educação corporal e seus efeitos no indivíduo. **Revista de Divulgação Técnico-científica do ICPG**, Blumenau, v. 2, n. 5, p. 79-83, abr./jun. 2004.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V.; MOREIRA, W. W. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 68-77, set./dez. 2016.

SOFISTE, J. G. **O corpo vai à escola: por uma pedagogia do corpo**. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/pensandobem/files/2009/10/O-corpo-vai-%C3%A0-escola-por-uma-pedagogia-do-corpo.doc>. Acesso em: 28 abr. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2011.

VAYER, P. **A criança diante do mundo: na idade da aprendizagem escolar**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

APÊNDICE A – Carta de Autorização da Pesquisa



Carta de Autorização – Realização da Pesquisa

A Coordenadora da instituição de ensino:

Eu, Carlos Eduardo Stante Gomes, CPF nº 302.223.148-26, matrícula nº 2018 11519, aluno do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Minas Gerais, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Wey Moreira e coorientação do Prof. Dr. Rafael Guimarães Botelho, estou realizando a pesquisa intitulada **“O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos concluintes de um curso de licenciatura em Pedagogia EAD”**.

Esta investigação tem por objetivo analisar o fenômeno corpo/corporeidade presente na formação dos discentes concluintes do curso de graduação em Pedagogia EAD.

Para tal, solicito autorização para realizar a coleta de dados junto aos alunos do último ano do curso de Pedagogia (Licenciatura). Esta pesquisa não ocasionará ônus para a instituição e tampouco para os alunos, sendo que estes deverão responder, por escrito, a três perguntas, cujas respostas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Sem mais, agradeço a atenção e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Carlos Eduardo Stante Gomes
Aluno de Mestrado em Educação – UFTM

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Orientador da pesquisa

Prof. Dr. Rafael Guimarães Botelho
Coorientador da pesquisa

Franca, 01 de outubro de 2019.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Rua Conde Prados, 191, CEP: 38025-260, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba/MG

Telefone: (0**34) 3700-6776.- E-mail: cep@uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada **O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos concluintes de um curso de licenciatura em Pedagogia EAD**. O objetivo desta pesquisa é analisar o fenômeno corpo/corporeidade presente na formação dos discentes concluintes do curso de graduação em Pedagogia EAD. Sua participação é importante, pois justifica-se o trabalho em um momento em que há várias propostas políticas para a efetivação de uma Escola em Tempo Integral, que só se justificará se a educação discente for estruturada na forma integral, bem como a necessidade de evidenciar, junto aos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, a discussão do fenômeno corpo/corporeidade enquanto ato educativo.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a três perguntas geradoras, e as respostas serão realizadas de forma dissertativa. Espera-se que a sua participação na pesquisa possa contribuir com resultados que indiquem para os avanços na área da Educação.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas à sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio do pesquisador do estudo. Sua participação é voluntária, e, em decorrência dela, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas do pesquisador, sendo garantidos o seu sigilo e a sua privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência desta pesquisa.

Contato do pesquisador

Pesquisador:

Nome: Carlos Eduardo Stante Gomes

E-mail: kadueduka@hotmail.com

Telefone: (16) 99102-5449 / 37251843

Endereço: R. Fiad Accari, 2141 – Jd. Do Líbano – Franca.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Rua Conde Prados, 191, CEP: 38025-260, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba/MG

Telefone: (0**34) 3700-6776.- E-mail: cep@uftm.edu.br

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba/MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas quanto a sua integridade e dignidade, além de contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos concluintes de um curso de licenciatura em Pedagogia EAD.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo “O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos concluintes de um curso de licenciatura em Pedagogia EAD”, e, após a assinatura do termo, receberei uma via assinada e rubricada deste documento.

Franca/SP, _____/_____/_____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Contato:

Pesquisador: Carlos Eduardo Stante Gomes. Telefone: (16) 99102-5449.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira. E-mail: wagner.moreira@uftm.edu.br

Coorientador da pesquisa: Prof. Dr. Rafael Guimarães Botelho. E-mail: rafael.botelho@ifrj.edu.br

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Rua Frei Paulino, nº 30 – Bairro Nossa Senhora da Abadia – CEP 38.025-180 – Uberaba – MG.

CURSO: _____ ANO/SEMESTRE: _____.

IDADE _____ . DATA ____ / ____ / ____ . SEXO: () Feminino () Masculino.

1) O que é corpo para você?



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Rua Frei Paulino, nº 30 – Bairro Nossa Senhora da Abadia – CEP 38.025-180 – Uberaba – MG.

2) Seu curso abordou concepções e/ou perspectivas de corpo/corporeidade? Em quais momentos e/ou disciplinas?



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Rua Frei Paulino, nº 30 – Bairro Nossa Senhora da Abadia – CEP 38.025-180 – Uberaba – MG.

3) Como você pretende trabalhar corpo/corporeidade em sua atuação docente?

APÊNDICE D - Quadro das entrevistas¹

O QUE É CORPO PARA VOCÊ?			
Nº	Sexo	Idade	Questão 1
A1	M	41	<p>Acredito que o ser humano é composto por corpo, alma e espírito. O corpo é a matéria com seus infinitos órgãos pernas, braços, coração, cabeça..., pelo qual pensamos, trabalhamos, nos locomovemos, convivemos também com outros corpos.</p>
A2	F	38	<p>O corpo é uma matéria que temos, ganhamos ela quando nascemos. Temos que cuidar muito bem dele, pois é nossa estrutura física, se algo nele não funciona bem logo percebemos que ele precisa de cuidados médicos, na medida do possível cuido bem dele. Faço atividade física três vezes por semana para estar bem o corpo, a estrutura física e a mente tem que estar em sintonia pois são um conjunto que tem que estar bom para a pessoa ter uma qualidade de vida.</p>
A3	F	27	<p>O corpo para o meu entender é composto por órgãos, tecidos e células, é como nos vemos e movimentamos, cuidamos e somos. Somos um ser perfeito e completo com muitas capacidades e habilidades.</p>
A4	F	33	<p>Corpo é um conjunto de órgãos e tecidos de um ser vivo.</p>
A5	F	30	<p>Para mim, corpo é o que nos possibilita locomover; andar, correr, sentir o toque de outras pessoas. Corpo é formado de membros que estão interligados ao cérebro. Podemos pensar o corpo formado por membros: mão, pés, pernas, etc... e através desses membros podemos realizar diversas ações corporais.</p>
A6	F	37	<p>É um conjunto de obras de Deus, feito perfeitamente em todos os sentidos. Infelizmente tem pessoas que usam o corpo como objeto de trabalho, como barriga de aluguel, usam o corpo como obra de arte em forma de tatuagens. São vários tipos de corpos como também vários tipos de personalidades. O corpo precisa de cuidados, assim como todo ser humano.</p>

¹ Assegurando ainda mais o anonimato dos participantes da pesquisa, foi elaborado um quadro com as respostas das entrevistas dos Cursos A, B e C. Registro: foi realizada uma transcrição, ou seja, o conteúdo escrito pelos participantes, na folha da entrevista, foi digitado de maneira *in verbis*.

A7	F	27	É uma estrutura física que nos seres humanos temos, composta por cabeça, tronco, membros, veias, órgãos, sangue nervos, ossos, etc. Os animais como todos os seres vivos também possuem essa estrutura física.
B8	M	35	Corpo pode ser definido por tudo aquilo que possui massa, entretanto também podemos usar a palavra “corpo do texto”, explicando que o objeto possui várias partes.
B9	F	29	O corpo é a estrutura física de um organismo vivo. Exemplo: o corpo do homem e de todos os animais.
B10	F	45	O corpo é uma complexidade, onde tudo deve e foi criado para funcionar em perfeita harmonia desde o nosso d.n.a até o nosso maior órgão. Tudo se liga e interagem, seja o sistema sanguíneo, nervoso, motor, intelecto. Mas também o nosso corpo pode ser falho e apresentar algumas inconformidades desde o nosso cromossomos, d.n.a e muitos outros. Que implicará em todos os sistemas acima mencionados.
B11	F	63	Na minha opinião o corpo sou eu na parte afetiva, cognitiva e motora. O corpo simboliza um grupo de pessoas que juntas formam um (corpo) em esforço comum.
B12	M	28	Corpo é a compreensão de tudo e todo aquele que ocupa lugar no espaço, entende se pela presença física sobre a materialidade do que se compõe. Quando se trata de um corpo na perspectiva humana, da se a compreensão do ser em suas três dimensões, afetivo, cognitivo e psíquico.
B13	F	27	Para mim o corpo é uma ferramenta fundamental, onde adquirimos identidade e autonomia durante a nossa vida. Com o nosso corpo descobrimos e estudamos coisas interessantes, que não imaginamos que conseguiríamos fazer. Corpo é vida.
B14	F	36	Pode ser um conjunto de profissionais que trabalham em uma determinada escola. Ex: corpo docente. E o nosso corpo, composto de membros.
C15	F	39	É o nosso ser a parte física é através dele que expressamos nossos, movimentos, sentidos, liberamos emoções é o que nos sustenta para que a alma e o espirito esteja bem é preciso cuidar dele a todo momento.

C16	F	40	Podemos analisar de várias maneiras vou citar duas corpo como ser humano com perna, braço, etc. todos são necessários os membros do corpo para se funcionar, um depende do outro para o corpo em si se mover, se um órgão não funciona esse corpo morre E o outro é quando por exemplo trabalhamos em uma equipe o corpo dessa equipe que são os membros precisa também trabalhar em união cada um com sua função para funcionar se não também morre.
C17	F	26	Cabeça, olhos, nariz, boca, ouvidos, pernas, braços, pé, cérebro, todos os nossos membros inferiores e exteriores.
C18	F	45	O corpo é muito importante para mim, com ele podemos se locomover, fazer movimento, com os braços, pernas com a cabeça podemos pensar, acho que com o corpo podemos ter uma grande movimentação em todos os sentidos.
C19	F	30	Corpo é tudo aquilo que está em nossa volta, pessoas, animais, natureza, tudo que possa ser visto e tocado.
C20	F	23	O corpo para mim é tudo que envolve dentro do ambiente escolar, aluno professor, docente/gestão.
C21	M	23	Corpo é uma porção da tripartição humana (matéria, psique e espírito) composto pela parte física e tangível, que abriga as funções vitais e orgânicas de qualquer ser vivo.
C22	F	39	Corpo é um membro que além dos 5 sentidos desenvolve o 6 sentido como uma capacidade surpreendente.
C23	F	40	Cabeça/tronco/membros kkk. O nosso corpo ou, o corpo é um membro num todo, que está em constante transformação.
C24	F	53	O corpo não corresponde somente as partes do corpo de seres humanos é muito mais abrangente que se imagina. Uma família é um corpo onde o pai e o restante da família. Nós somos um corpo onde pensamos trabalhamos e muito mais.
C25	F	47	Corpo é o movimento de um conjunto de partes ao qual possa movimentar e me expressar, através dele, com movimentos, gestos e expressões.

SEU CURSO ABORDOU CONCEPÇÕES E/OU PERSPECTIVAS DE CORPO/CORPOREIDADE? EM QUAIS MOMENTOS E/OU DISCIPLINAS?			
Nº	Sexo	Idade	Questão 2
A1	M	41	Sim, meu curso abordou várias concepções e perspectivas sobre o corpo e corporeidade no ponto de vista de vários teóricos, filósofos de maneira individual, coletiva o eu o outro o nós, inclusive nos ensinou a ter o nosso ponto de vista, a sermos eternos pesquisadores. No momento não consigo lembrar o nome das disciplinas.
A2	F	38	Sim já abordou por várias vezes na última matéria que eu lembro foi de ciências humanas, a matéria bem extensa fala sobre o corpo sua funcionalidade e corporeidade da função de cada um dentro do corpo.
A3	F	27	Sim abordou, em disciplinas de ludicidade e psicomotricidade, artes Fundamentos teóricos e metodológicos dos anos iniciais, nos mostrou os fundamentos e teorias sobre a fase das crianças e seus desenvolvimentos. Através das artes podemos trabalhar a corporeidade de formas divertidas e despertar o interesse dessas crianças, assim como ludicidade e psicomotricidade.
A4	F	33	Tenho uma vaga lembrança sobre este termo, corporeidade, acredito que sim, mas não me recordo em qual momento ou disciplina.
A5	F	30	Sim, em várias disciplinas. Por exemplo: como que a criança descobre o seu corpo, a parte psicomotora que pode ser desenvolvida e estimulada desde bebê, a importância desses estágios que as crianças passam e vão refletir na fase de alfabetização, funções executivas, etc... Essas concepções são abordadas na disciplina de Psicomotricidade e também nos estágios de desenvolvimento da criança.
A6	F	37	Sim, na disciplina de psicomotricidade abordou temas de como trabalhar o corpo, atingir os objetivos, nos ajudando na disciplina ciências humanas também foi abordada essas perspectivas que foram de grande ajuda já que trabalho com bebês e crianças pequenas, esse trabalho é de muita importância.
A7	F	27	De certa forma sim, considerando além da estrutura física, também a estrutura mental que também compõe o corpo. Na disciplina de Psicomotricidade. Sociologia.
B8	M	35	Sim, Corpo em movimento.
B9	F	29	Sim. Na disciplina Corpo, movimento e psicomotricidade. Se não me engano ofertada no 2º semestre.
B10	F	45	Sim, abordou, neste momento não posso afirmar com propriedade o momento e disciplina, mas me lembro das perspectivas corpo/corporeidade.

B11	F	63	Sim em Psicomotricidade em movimento e transformação.
B12	M	28	Sim! Portanto, rispivamente. Disciplinas: Jogos e brincadeiras / Psicomotricidade.
B13	F	27	Sim, o meu curso apresentou várias concepções de corpo, vou citar uma delas: Corpo e movimento onde estudamos o que o nosso corpo é capaz de fazer desde que nascemos, descobrimos a ferramenta principal que é identidade e autonomia. Esse processo adquirimos muito cedo, através de brincadeiras e jogos, e também a nossa coordenação motora.
B14	F	36	Sim, na matéria de gestão educacional.
C15	F	39	Sim, em vários momentos do curso nos mostrou a importância desta corporeidade principalmente na práxis pedagógica.
C16	F	40	Sim abordou esse tema. O que eu me lembro foi no 3º semestre.
C17	F	26	Sim, teve uma aula atividade que a gente teve que desenhar um corpo humano, mais descrever em forma de aula para fazer com os alunos. Falando sobre sexualidade em formato de desenho.
C18	F	45	Acho que sim na hora de estudar, sempre entra uma parte do corpo a cabeça no pensar, que é a chave fundamental, para o estudo.
C19	F	30	Sim, trabalhando com desenvolvimento de cada criança, atividades com o corpo, mente, estimulação. A importância do brincar, acho que tudo a ver com corpo/corporeidade desenvolvendo as habilidades da criança.
C20	F	23	Sim, quase todos os períodos, durante o curso, fala sobre a importância de um corpo bem estruturado para que haja uma boa gestão.
C21	M	23	Sim, nas disciplinas que abordavam as caracterizações subjetivas e sociais de espaço físico e pessoal.
C22	F	39	Sim, tivemos aulas (vídeo) de uma professora que usa o corpo de forma expressiva em suas aulas, foi uma aula inesquecível muito interessante.
C23	F	40	O curso nesses 8º semestres, falou sobre corpo/corporeidade em todos os momentos.
C24	F	53	Sim teve uma disciplina de corporeidade que falava que é muito importante para o aprendizado, e para a mente.
C25	F	47	Sim, passou para os alunos um período onde se demonstrou que o nosso corpo, fala, que com gestos e movimentos podemos elevar nossos conhecimentos e aprendizado. No 2º semestre do curso.

COMO VOCÊ PRETENDE TRABALHAR CORPO/CORPOREIDADE EM SUA ATUAÇÃO DOCENTE?

Nº	Sexo	Idade	Questão 3
A1	M	41	Pretendo trabalhar com meus alunos sempre lembrando que o ser humano é global, inteiro possui corpo, intelecto, emoção, convive em sociedade, onde o cuidar e o educar são indissociáveis. Trabalhar a educação de corpo inteiro, educar o corpo, educar a mente, educar as emoções...
A2	F	38	Como ainda não formei, não sei ainda em que Área da pedagogia vou fazer minha pós – graduação. Tenho dúvida ainda, estou pesquisando, indo em palestras para ver em qual me encaixo, pois quando estudei essa disciplina que fala do corpo como foi uma matéria bem extensa fiquei com algumas dúvidas então pra mim é difícil relatar como atuar como profissional.
A3	F	27	Pretendo trabalhar desde a forma de cumprimentar se é em abraço, aperto de mãos ou danças, antes mesmo de entrar na sala de aula, onde a própria criança pode escolher a melhor forma de interagir comigo e com os colegas. Também pretendo trabalhar com músicas e teatros por que nessa fase eles tem mais facilidade para aprender, com brincadeira e interação com os colegas. A educação infantil é uma ótima fase para o desenvolvimento para se trabalhar o corpo.
A4	F	33	Buscando qualidade de vida e transmitindo aos educandos bons hábitos.
A5	F	30	Eu já trabalho todos os dias... Fazemos atividades de circuitos psicomotores, uma vez na semana, com cones, bambolê, para que a criança consiga desenvolver o equilíbrio. O simples fato de fazer um movimento de pinça com o prendedor, passar debaixo de um barbante, pular amarelinha, pular corda, fazer pares com palitos das mesmas cores, dar cambalhota, andar em fila, o uso de jogos de encaixe, etc. São formas de trabalhar o corpo/corporeidade e a psicomotricidade da criança.
A6	F	37	Atualmente atuo como auxiliar de sala com uma turma de berçário I que são bebês de 4 meses a 1 ano trabalhar corporeidade com essa fase é muito importante, pois nos permite observar o desenvolvimento da criança e até ajudar se necessário uma intervenção médica.
A7	F	27	Na educação infantil podemos trabalhar corpo/corporeidade de varias formas, como estimular através das atividades a coordenação motora grossa/fina, brincadeiras diversas, contação de historias, musicas para estimulação da mente e até mesmo a alimentação de forma saudável para cuidar do nosso corpo.
B8	M	35	Na minha atuação como docente posso usar o corpo como forma de expressão e comunicação.

B9	F	29	Toda e qualquer habilidade que se desenvolva com os alunos é muito importante para o seu crescimento. Trabalhar os movimentos que o corpo pode fazer, ajuda demasiadamente no processo das habilidades motoras finas e grossas, desde brincar com os dedos imitando uma pinça, até correr no parque. Trabalhar também a noção espacial através do corpo.
B10	F	45	O corpo se traduz em movimento, comportamento assim ele nos diz quem somos e nossas capacidades e limitações. Desta maneira e de forma pedagógica há inúmeras possibilidades. As atividades podem ir da mais simples até as complexas. Desde o até de ciranda de rodas até danças e atividades físicas podem contribuir.
B11	F	63	Quero trabalhar todos os movimentos que eu puder com a crianças. Cantando, gesticulando, brincando de esconde, esconde, (de pique) contando historias, dramatizando, etc.
B12	M	28	Desenvolvendo com os alunos aulas mais práticas, exercitivas. Levando-os a desenvolver suas Habilidades e Competências na pratica das atividades corporais e de movimento.
B13	F	27	Eu pretendo trabalhar com várias atividades que usamos o corpo como: dança, teatro, brinquedos sensoriais e aulas para que as crianças aprendam sobre as partes do nosso corpo.
B14	F	36	Focar em boas formações, trabalho em equipe e principalmente novas perspectivas de ensino.
C15	F	39	Acredito que precisamos trabalhar e todo momento, principalmente na parte lúdica, tirar os alunos da sala de aula, para trabalhar esta corporeidade através de brincadeiras, jogos, pesquisas externas, teatros, musicalização e mexendo sempre com a imaginação de cada aluno.
C16	F	40	Eu pretendo trabalhar sempre mostrando ao aluno a sua importância, dentro da sala de aula e também como é importante trabalhar em equipe sempre, pois cada um tem uma parte especial de trabalhar e juntando um vai ajudar o outro, pois somos igual a um corpo, todos os órgãos, e todos os membros do corpo para ele funcionar todos trabalha junto e com isso cada órgão por menor que seja é importante para esse funcionamento, e é isso que quero mostrar.
C17	F	26	Em forma de livros, desenhos, pinturas, de forma clara e objetiva para que os alunos entendam que o nosso corpo tem várias formas de ser estudado.
C18	F	45	Gostaria de trabalhar c/ movimento p/ coordenação motora, para o desenvolvimento da criança dentro das atividades.
C19	F	30	Estimulando as crianças nas primeiras fases da vida. Explorando a natureza, os animais o corpo e a mente. A estimulação do corpo é muito importante na primeira fase da vida, para aprender a se descobrirem.

C20	F	23	Trabalhar com uma boa comunicação entre todas as partes dentro de um ambiente escolar, sempre tentando melhorar o ambiente.
C21	M	23	Como meu foco é acadêmico e não pedagógico, não pretendo abordar tais questões na prática.
C22	F	39	Além da musica cabeça, ombro, joelho e pé... pretendo desenvolver várias atividades expressivas corporais, onde poderei contextualizar e desenvolver a autonomia das crianças.
C23	F	40	Eu já atuo na área da educação, e todas as aulas trabalhamos com musicas, brincadeiras, no pedagógico com escrever, pintar.
C24	F	53	Em minha atuação docente quero trabalhar a parte da musica e a dança estimulando o aprendizado dos alunos.
C25	F	47	Com musicas, danças, roda de conversa, na física, expressando, sentimentos, alegrias e comportamento de cada criança. Analisando, o comportamento de cada criança, como sentar falar e se expressar, trabalhando suas dificuldades, através do abraço, dialogo, e com várias brincadeiras que se movimentam o corpo.

ANEXO A - Autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCEDIMENTOS EDUCACIONAIS EM ESPAÇOS CURRICULARES E EXTRACURRICULARES: AÇÕES E REAÇÕES

Pesquisador: Regina Maria Rovigati Simoes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50087115.6.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.343.986

Apresentação do Projeto:

Segundo os pesquisadores:

"O processo educativo está relacionado a vários fatores que vão interferir tanto nos sujeitos que o ministram, quanto naqueles que o recebem. Em relação aos professores como também os diferentes profissionais, é relevante destacar a experiência, o campo de atuação, as condições de trabalho, a motivação e em especial a formação inicial e continuada. As constantes mudanças ocorridas nos campos de atuação exigem que o processo formativo seja cada vez mais dinâmico, esteja atento aos avanços científicos e tecnológicos, seja aberto a novas metodologias e práticas educativas e, principalmente, reconheça as novas formas de reconstruir, continuamente, a formação no sentido de oferecer maior qualidade e compromisso com a busca da cidadania.

Tardif (2002, p. 190) afirma que o professor deve ser capaz de:

Analisar situações complexas referentes a várias formas de interpretação, de escolher, de maneira rápida e refletida estratégias adaptadas aos objetivos e as exigências éticas, de extrair, de um vasto repertório de saberes, técnicas e ferramentas, que mais são adequados e estruturá-los em forma de dispositivo, de adaptar rapidamente seus projetos por ocasião das interações formativas; enfim de analisar de maneira crítica suas ações e os resultados delas e, por meio dessa avaliação aprender ao longo de toda a sua carreira.

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3318-5776

Fax: (34)3318-5776

E-mail: cep@pesqpg.ufmt.edu.br