



**CURRÍCULO E CORPOREIDADE:
COLONIALIDADE DAS MENTES E DOS
CORPOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

RAFAEL WILSON BELLI

São Paulo
2017

RAFAEL WILSON BELLI

**CURRÍCULO E CORPOREIDADE:
COLONIALIDADE DAS MENTES E DOS
CORPOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

São Paulo
2017

RAFAEL WILSON BELLI

**CURRÍCULO E CORPOREIDADE:
COLONIALIDADE DAS MENTES E DOS
CORPOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove), concernente à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: LIPED – Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes

São Paulo
2017

Belli, Rafael Wilson.

Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I. / Rafael Wilson Belli. 2017.

106 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

1. Currículo. 2. Disciplinarização. 3. Corporeidade. 4. Colonialidade. 5. Ensino fundamental I.

I. Gomes, Manuel Tavares.

II. Título.

CURRÍCULO E CORPOREIDADE: COLONIALIDADE DAS MENTES E DOS CORPOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação pela banca examinadora formada por:

Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes (Uninove)

Examinador I: Prof. Dra. Monica de Avila Todaro (UFSJ)

Examinador II: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos (Uninove)

Suplente: Prof. Dr. Roberto Jimenez (Unicid)

Suplente: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino (Uninove)

Mestrando (a): Rafael Wilson Belli

Aprovado (a) em ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que, em Sua eterna bondade, amor, misericórdia e proteção me guiou até aqui, me levantando quando eu estava caído e me sustentando em Suas mãos.

À família: mãe, irmãs, sobrinhas e cunhados, por terem respeitado esse momento de afastamento do convívio familiar, sempre me motivando a continuar a caminhada.

Aos meus amigos, por serem pacientes com os cancelamentos dos nossos encontros, por me escutarem nos rompantes de raivas e consolarem nos momentos de ansiedade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Manuel Tavares, pela coragem e por ter acreditado e apostado em meu potencial.

À minha mestra e amiga especial, Prof. Dra. Monica de Ávila Todaro, que, com seu carinho, sabedoria, preocupação e profissionalismo despertou em mim o desejo em pesquisar, crescer e me inspirar nela.

Aos meus entrevistados e à escola que foi nosso objeto de estudo e locus dessa pesquisa, obrigada pela colaboração e disponibilidade.

RESUMO

A corporeidade é crucial para a constituição integral dos sujeitos e influencia os demais fatores da formação humana (psíquico, emocional e intelectual). O objetivo dessa pesquisa é analisar as relações entre o currículo do ensino fundamental I do estado de São Paulo e o processo de disciplinarização/colonialidade das mentes e dos corpos pelo olhar do professor, a pesquisa consiste em compreender como a temática da corporeidade é apresentada no currículo e analisar se é adotada a partir de uma perspectiva emancipatória ou opressora. Nesse sentido, a questão nuclear que rege a pesquisa é: Quais são e como se dão as relações entre o currículo e a colonialidade dos corpos e mentes no ensino fundamental I? O referencial teórico conta com autores da perspectiva pós-crítica, como: Foucault e suas contribuições em relação aos conceitos de docilização do corpo, relações de poder, poder disciplinar; Freire, que nos permitiu entender o conceito de corpos conscientes e consciência ingênua; Popkewitz e Silva, que abordaram o currículo e suas influências educacionais; Gonçalves e Queiroz, com os pressupostos de corporeidade e corpo; e, por fim, Quijano e Mignolo, que expandiram o conceito de colonialidade do poder às problemáticas de gênero e sexualidade. Optou-se por uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa, com o recurso da análise documental dos PCN's. Ao analisar os PCN's, tanto a palavra quanto o conceito de corporeidade não aparecem, o que nos leva a questionar como esse documento pode contribuir para que o professor construa uma prática pedagógica emancipatória. A pesquisa empírica foi constituída por entrevistas semiestruturadas, feitas com professores, e para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Concluiu-se que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, ainda está presa a um paradigma de caráter eurocêntrico e colonial, que desvaloriza o corpo e privilegia a racionalidade.

Palavras-chave: Currículo; Disciplinarização; Corporeidade; Colonialidade; Ensino Fundamental I.

RESUMEN

La corporeidad es crucial para la constitución integral de los sujetos e influye en los demás factores de la formación humana (psíquico, emocional e intelectual). El objetivo de esta investigación es analizar las relaciones entre el currículo de la enseñanza fundamental I del estado de São Paulo y el proceso de disciplinarización / colonialidad de los cuerpos por la mirada del profesor, la investigación consiste en comprender cómo la temática de la corporeidad es presentada en el currículo y analizar si se adopta desde una perspectiva emancipatoria o opresora. En este sentido, la cuestión nuclear que rige la investigación es: ¿Cuáles son y cómo se dan las relaciones entre el currículo y la colonialidad de los cuerpos y mentes en la enseñanza fundamental I? El referencial teórico cuenta con autores de la perspectiva post-crítica, como: Foucault y sus contribuciones en relación a los conceptos de docilización del cuerpo, relaciones de poder, poder disciplinar; Freire, que nos permitió entender el concepto de cuerpos conscientes y conciencia ingenua; Popkewitz e Silva, que abordaron el currículo y sus influencias educativas; Gonçalves y Queiroz, con los presupuestos de corporeidad y cuerpo; y, finalmente, Quijano y Mignolo, que expandieron el concepto de colonialidad del poder a las problemáticas de género y sexualidad. Se optó por un enfoque metodológico esencialmente cualitativo, con el recurso del análisis documental de los PCN's. Al analizar los PCN's, tanto la palabra como el concepto de corporeidad no aparecen, lo que nos lleva a cuestionar cómo ese documento puede contribuir para que el profesor construya una práctica pedagógica emancipatoria. La investigación empírica fue constituida por entrevistas semiestructuradas, hechas con profesores (as), y para el análisis de los datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido. Se concluyó que la formación de profesores, tanto inicial como continuada, todavía está presa a un paradigma de carácter eurocéntrico y colonial, que desvaloriza el cuerpo y privilegia la racionalidad.

Palabras-llaves: Currículo; Disciplinarización; Corporeidad; Colonialidad; Educación Primaria;

ABSTRACT

Corporeity is crucial for the integral constitution of the subjects and influences the other factors of human formation (psychic, emotional and intellectual). The purpose of this research is to analyze the relationships between the curriculum of elementary education I of the state of São Paulo and the process of disciplinarization / coloniality of bodies by the teacher's view, the research consists of understanding how the subject of corporeity is presented in the curriculum and analyze if it is adopted from an emancipatory or oppressive perspective. In this sense, the nuclear question that governs the research is: What are and how are the relations between the curriculum and the coloniality of bodies and minds in primary education? The theoretical reference has authors from the post-critical perspective, such as: Foucault and his contributions in relation to the concepts of body docilization, power relations, disciplinary power; Freire, who allowed us to understand the concept of conscious bodies and naive consciousness; Popkewitz and Silva, who addressed the curriculum and its educational influences; Gonçalves and Queiroz, with the presuppositions of corporeity and body; and, finally, Quijano and Mignolo, who expanded the concept of coloniality of power to the problems of gender and sexuality. An essentially qualitative methodological approach was chosen, with the use of documental analysis of PCN's. In analyzing PCN's, both the word and the concept of corporeality do not appear, which leads us to question how this document can contribute to the teacher's constructing an emancipatory pedagogical practice. The empirical research consisted of semi-structured interviews with teachers, and for data analysis, the content analysis technique was used. It was concluded that teacher training, both initial and continuing, is still attached to a paradigm of Eurocentric and colonial character, which devalues the body and favors rationality.

Keywords: Curriculum; Discipline; Corporeality; Coloniality; Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Revisão da literatura	24
Tabela 2 – Turma por turno	54
Tabela 3 – Estrutura da unidade de ensino	55
Tabela 4 – Recursos tecnológicos	55
Tabela 5 – Quadro de professores	57
Tabela 6 – Objetivos: gerais e específicos	60
Tabela 7 – Sujeito/Unidade de significação 1	66
Tabela 8 – Sujeito/Unidade de significação 2	70
Tabela 9 – Sujeito/Unidade de significação 3	72
Tabela 10 – Sujeito/Unidade de significação 4	73
Tabela 11 – Sujeito/Unidade de significação 5	75
Tabela 12 – Sujeito/Unidade de significação 6	76
Tabela 13 – Sujeito/Unidade de significação 7	78
Tabela 14 – Sujeito/Unidade de significação 8	80
Tabela 15 – Sujeito/Unidade de significação 9	82
Tabela 16 – Sujeito/Unidade de significação 10	83

*Pois tudo o que foi escrito
no passado, foi escrito
para nos ensinar, de
forma que, por meio da
perseverança e do bom
ânimo procedentes das
Escrituras, mantenhamos
a nossa esperança.
(Romanos, 15:4)*

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
ÍNDICE DE TABELA	11
MEMORIAL	15
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I – PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA	23
1.1 – Revisão da literatura	23
1.2 – Construção e problematização do objeto de pesquisa	28
1.3 – Referencial teórico.....	30
1.3.1 – O currículo.....	30
1.3.2– Para um currículo multicultural e intercultural	34
1.3.3 – Disciplinarização e a docilização dos corpos.....	38
1.3.4 – O corpo e a corporeidade	41
1.3.5 – A colonialidade do saber e dos corpos	45
CAPÍTULO II – PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA ...	50
2.1 – Procedimentos metodológicos	50
2.2 – Locus de pesquisa	53
2.2.1 – Comunidade local e escolar.....	53
2.2.2 – Estrutura da unidade de ensino	54
2.2.3 – Recursos técnicos e pedagógicos	55
2.3 – Sujeitos da pesquisa e critérios de escolha	56
2.4 – A entrevista semiestruturada	59
2.4.1 – Roteiro da entrevista	62

2.4.1.1 – Conhecimentos teóricos	62
2.4.1.2 – Utilização dos conceitos durante o trabalho.....	62
2.5 – Análise de conteúdo	62
CAPÍTULO III – CURRÍCULO E CORPOREIDADE EM ANÁLISE .	65
3.1 – Análise e interpretação das entrevistas	65
3.1.1 – O currículo	66
3.1.2 – A corporeidade	69
3.1.3 – A disciplina	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista	94
APÊNDICE B – Transcrições das entrevistas	95
SUJEITO 1	95
SUJEITO 2	97
SUJEITO 3	99
SUJEITO 4	102
SUJEITO 5	105

MEMORIAL

Feio. Essa é a palavra mais ouvida ao perguntar aos meus familiares sobre mim, ao se lembrarem do meu nascimento e primeiros meses de vida.

6 de dezembro de 1985. Com apenas oito meses de gestação, o senhor Wilson Belli estava na entrada no Hospital das Clínicas com sua esposa, a senhora Elenir Maria Belli, que deu à luz seu terceiro filho, Rafael Wilson Belli, irmão caçula de Cássia Helena Belli e Keila Belli. Aqui começo minhas lembranças.

Peço permissão a mim para abrir uma “gaveta” rotulada como turbulência, destinada a guardar minhas experiências vividas na educação básica. O período da educação infantil pode ser dividido em duas partes: do berçário ao maternal, realizado junto à minha mãe em uma creche pública; e do jardim à pré-escola em uma escola de educação infantil. Durante todo esse período, lembranças muito fortes de brincadeiras ao ar livre e saudades da inocência trazem hoje bons momentos de humor.

No ensino fundamental I, da primeira à quarta série, surge uma criança mais tímida e de poucas palavras, mas sempre ativa. Na segunda série, uma professora chamada Marilene contribuiu muito com o despertar do meu interesse para a leitura, mas nesse período nasce um sentimento de introspecção e timidez que atrapalhavam os momentos de interações com os demais colegas de sala.

Ao entrar no fundamental II, esse traço de timidez e outros aspectos de minha personalidade e fatores biológicos (sobrepeso, voz fina e trejeitos femininos) fizeram desse momento educacional turbulento e desgastante. Colegas de sala usavam dessas características para “brincarem” e, de certa forma, praticarem a típica violência emocional que hoje conhecemos como bullying. “Gay”, “gordo”, “viado”, “mulherzinha”. Empurrões e socos pelo corpo. Os resultados dessas ações refletiram em um menino isolado, quieto, de pouca interação, que muitas vezes chorava quando o horário de ir à escola se aproximava, mas nunca relatava aos familiares o motivo dos dias de profunda tristeza. O ensino médio não foge muito do que passei nas séries anteriores, talvez por estar estudando na mesma escola.

Pauso aqui minhas lembranças, mas deixo a “gaveta aberta” para relatar outra parte de grande importância na minha vida: a fé em Deus.

Desde que nasci, já aos 4 meses de idade, frequento aos sábados uma instituição religiosa protestante (evangélica): a Igreja Adventista da Promessa. Por qual motivo? Hoje, por escolha, mas um dia já foi por imposição. Meu pai era católico, devoto de santa Rita de Cássia e não praticante; minha mãe, assim como eu, desde pequena tinha frequentado a mesma igreja com meus avós e seus seis irmãos. Trata-se, portanto, de uma das nossas tradições de família. Passamos a religião de pai para filho.

Minha mãe nos acordava todos os sábados, entre as 08 e 09 horas da manhã, nos trocava e íamos andando até a igreja, que não era longe de casa, no máximo cinco minutos. Chegando lá, cada um ia para a sua sala estudar. Em seguida, entrávamos no salão maior para assistir ao culto. Às vezes era chato, pois não eu tinha muitos amigos lá e alguns meninos também debochavam de mim. Com o tempo, passei a me engajar mais nos serviços de ministério, o que me fazia mais feliz. Lembro até hoje quando fui chamado para ajudar no ministério de música, em que estou até hoje, o quanto fiquei entusiasmado. Mesmo ainda ouvindo as brincadeiras maldosas, passei a escutá-las sem debater. Ficando em silêncio. Tal atitude me ajudou a conquistar um espaço na igreja.

Quando digo que hoje escolhi frequentar essa igreja, muitos dos meus valores foram construídos com base nos fundamentos ali ensinados. Há fundamentos com os quais concordo e outros com os quais discordo. O fato de conseguir entender essa realidade e aceitar todas as suas variáveis, me libertaram para tomar essa decisão. O motivo de deixarem abertas as memórias da minha vida escolar para comentar algumas memórias da minha vida religiosa têm relação com a força emocional que encontrei na igreja para superar as experiências turbulentas na escola.

Aos 12 anos, fui chamado para participar de um curso e foi nessa fase que conheci a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). De imediato, fiquei encantado com a língua e o seu movimento ao ser executada. No começo, éramos em 60 alunos e terminamos com apenas 5. Aprender essa nova língua e me dedicar à ela também me ajudou a não pensar nas dificuldades vividas na escola. A língua de sinais foi o meu grande divisor de águas.

Aos 18 anos, consegui meu primeiro emprego formal, com carteira registrada, na área educacional, como intérprete de Libras em um colégio na zona sul de São Paulo, para quatro alunos do terceiro colegial técnico em Marketing.

O segundo emprego, também como intérprete de Libras, foi em um Centro Universitário, e contribuiu para que eu adquirisse novos conhecimentos em diversas áreas, uma vez que a cada semestre interpretava em um curso diferente. Durante o primeiro ano, tive contato com profissionais de várias áreas diferentes e, assim, decidi o que então escolheria como profissão. Conheci a professora Maria Regina Chirichella, do curso de Pedagogia, que de tão apaixonada pela profissão e pela brilhante carreira com educandos surdos, sempre despertou em mim a curiosidade em saber mais sobre a pedagogia e o seu mercado de trabalho, foi neste momento que descobri o que queria para minha vida.

Após anos interpretando centenas de aulas, interagindo educacionalmente com vários alunos, ajudando professores a buscar o melhor caminho para ensinar o aluno surdo, em 2007 entrei para o curso de Pedagogia, no Centro Universitário UniSant'Anna, e daí iniciei minha jornada para me tornar um professor universitário. Durante minha graduação, tive o meu maior entrave pessoal, pois meu pai descobriu um câncer e após todos os tratamentos e cirurgias necessárias, ele não resistiu e faleceu. Sem dúvida alguma, esse foi o pior momento vivido até então.

Durante toda minha infância e adolescência, meu pai não foi presente, sempre estava mais interessado em conviver com seus amigos nos bares próximos à nossa residência, onde sempre voltava alcoolizado. No dia 6 de dezembro de 2003, quando completei 18 anos, a campanha de casa toca, – morávamos em uma casa de três cômodos e para entrar em casa tinha uma escada de 22 degraus (sei bem, pois quando voltava da escola para não chorar na frente da minha mãe, subia contando cada degrau) e um quintal enorme – estava chovendo, era uma vizinha e ela gritava do “pé” da escada: – Olha, acho que é o seu pai caído ali na esquina, você tem que ir buscá-lo! Desci as escadas, fui até a esquina, o levantei e o carreguei até em casa. Quando chegamos ao último degrau, ele olha para mim e diz: – Nunca mais você vai ver o pai beber tanto assim. Desse dia em diante nunca mais ele chegou em casa alcoolizado.

Ao descobrir o câncer, meu pai se tornou mais presente. Tornou-se meu maior confidente, levando consigo meu maior segredo e sem nenhum tipo de julgamento. Aliás, me deu o maior presente do mundo ouvir tão claro: – Eu te amo, filho! Talvez toda essa nova atitude fosse uma tentativa de reparação ao passado, mas realmente foi sincera.

Depois de formado, fui trabalhar em uma escola hospitalar que atendia crianças com câncer e em tratamento. Com a metodologia de classe multiníveis e multisseriadas, agora era o momento do amadurecimento profissional, pois além de planejar aulas dentro de um mesmo tema, mas para séries diferentes, havia o “fator perda” do educando devido ao seu estado de saúde mais agravado. Paralelamente fiz um curso de pós-graduação em psicopedagogia clínica e educacional. Minha participação no curso de pós-graduação contribuiu para ampliar meu conhecimento sobre a evolução psicomotora da criança, bem como as possíveis ações escolares nos casos de distúrbios psicomotores.

Não aguentando a dinâmica estabelecida, pedi demissão e comecei a trabalhar em uma empresa de consultoria educacional, com o objetivo de implantar projetos educacionais de grandes empresas e formar professores de escolas estaduais e municipais. Em conjunto com esse emprego, entrei no Programa de Formação do Futuro Professor (PFFP) oferecido aos alunos que realizavam algum curso de pós-graduação da Uninove, cujo objetivo final é selecionar candidatos a serem futuros professores universitários. Após ter participado e ser selecionado para candidato a uma vaga de docente, no curso de pedagogia, visualizei a possível concretização do plano traçado no início da graduação.

Ao ser selecionado e aprovado, me tornei docente e a partir daí, se iniciaram as preocupações com a função: Como devo me comportar? Que estilo de roupa devo usar? Será que conseguirei ser um bom professor? Como resposta a essas questões, só posso dizer que o tempo fez a sua função de acalmar minhas preocupações, aprender a lidar com cada questão de forma isolada e entender que os estudos nunca acabam. Agora sinto a cobrança, tanto pessoal e profissional, em me aprofundar nos estudos. A partir daí, o mestrado se tornou o foco e o objeto de minha ansiedade.

Após fazer decidir sobre o mestrado, era a hora de decidir o objeto de estudo. Durante minhas aulas e orientações de estágio, no exercício de escutar os relatos dos graduandos e trajetória profissional, surge o questionamento do movimento do corpo do educando no ensino fundamental I e as possíveis implicações desse conceito nas relações de disciplina/indisciplina em sala de aula. Então, comecei a refletir e relembrar o período de estágio vivido durante a graduação em pedagogia. Ainda estudante, no decorrer do estágio obrigatório, o universo da educação fundamental I e a forma de atuação, mediação e intervenção do professor chamaram a minha atenção quanto ao enquadramento de alguns movimentos, dos educandos, ora como indisciplina ou algo irrelevante. Escrevi meu pré-

projeto, realizei a prova, a entrevista e fui aprovado no programa de mestrado acadêmico em Educação, na linha de pesquisa de educação e cultura popular. Uma nova fase se iniciou em minha vida, cheia de dificuldades, mas também abundante em autoconhecimento.

Ao revisar esse memorial, percebo muitos fatos tristes, mas não me incomodo com isso, pois são esses fatos que me abasteceram e contribuíram para que eu avançasse em cada trecho percorrido, chegando onde estou hoje. A primeira palavra que você leu nesse memorial foi “Feio”, me definindo ao nascer, mas hoje a última palavra a ser lida e que pode me definir de um modo subjetivo é “Livre”.

INTRODUÇÃO

Quando o professor entra na sala de aula, seu objetivo é ensinar, formar, educar. A transmissão de conhecimentos previstos nos programas oficiais tem por finalidade contribuir para a formação do aluno de modo que, supostamente, seja capaz de construir uma cidadania ativa. O ato de ensinar supõe um planejamento das atividades letivas e das estratégias metodológico-didáticas a partir dos conteúdos que são estabelecidos pelo currículo escolar.

Durante o processo de ensino, em que o professor está diante da turma explicando os conteúdos selecionados, os alunos estão sentados em suas carteiras, bem alinhadas, uma atrás da outra. Um aluno se levanta, com o lápis e apontador em suas mãos e caminha em direção ao lixo. Enquanto ele caminha, o professor pede que ele se sente, pois não pediu licença para se levantar e realizar tal ação até a lixeira.

Tal ação ocorre repetidamente em uma sala de aula e permite que os alunos entendam que só podem se levantar da carteira com autorização do professor, quando toca o sinal para avisá-los do momento de “recreio”, ou ainda durante as aulas de educação física, em que é permitido que os alunos se movimentem mesmo pela própria dinâmica da aula. No entanto, inclusive nessas aulas de educação física os alunos devem obedecer a um conjunto de normas, caso contrário, são repreendidos e classificados como indisciplinados.

A relação por vezes conturbada entre o professor, o aluno e a corporeidade parece provocar certo impacto no processo de formação do aluno. Aprende-se desde criança que é necessário disciplinar o corpo que está permanentemente sob vigilância. Enquanto instituição educativa, a escola funciona pelo poder disciplinar, instrumento que permite a reprodução das estruturas de poder dominantes e a sua perpetuação. Formar corpos e mentes dóceis, acríticos, preparados para entrar no mercado de trabalho com a mesma docilidade com que saem da escola é a função da instituição escolar, denominada “educativa”.

Com essa pesquisa, pretendemos refletir sobre o currículo escolar do ensino fundamental I e o modo como a problemática da corporeidade é trabalhada na instituição escolar. A partir do exposto, nossa questão de pesquisa parte de alguns pressupostos consignados nos documentos institucionais, a saber: o currículo é compreendido para além de uma estrutura e organização de conteúdos e disciplinas. É considerado também um caminho a ser percorrido para a formação de um sujeito.

Os PCN's do ensino fundamental I consideram o aluno como um indivíduo capaz de compreender a cidadania, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva, perceber-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, desenvolver o conhecimento ajustado a si mesmo, questionar a realidade, saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, entre outros aspectos.

Nesse sentido, partindo de pressupostos presentes nos discursos institucionais, a questão nuclear de pesquisa que guiou todo o trabalho foi: Quais são e como se dão as relações entre o currículo e a colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I?

Partindo dessa questão nuclear, temos quatro questões derivantes: Como os professores lidam com a questão da corporeidade e em que medida a operacionalização do currículo conflui para a disciplinarização dos corpos? Qual a perspectiva dos professores sobre o currículo vigente? Enquanto educadores, como pensam a questão da corporeidade? Qual a sua posição crítica relativamente à disciplinarização dos corpos e das mentes?

Consideramos que o objetivo geral é analisar as relações estabelecidas entre o currículo do ensino fundamental I do estado de São Paulo e o processo de disciplinarização dos corpos pelo olhar do professor, levando em consideração suas compreensões teóricas e comparando-as.

Quanto ao processo metodológico, fizemos uma abordagem qualitativa por meio da aplicação de um inquérito por entrevista semiestruturado, que foi respondido por cinco profissionais da educação, ou seja, cinco professores; sendo estes os sujeitos da pesquisa constituem uma amostra, construída a partir do universo da pesquisa. O critério para a escolha destes foi baseado no ciclo de vida profissional de professores, desenvolvido por Huberman. Dos resultados das entrevistas, fizemos uma análise do conteúdo, utilizando como referência teórica os princípios propostos por Bardin. A análise de conteúdo nos permitiu entender o discurso dos profissionais de educação, em uma perspectiva multidimensional: ideológica, política, social, institucional e psicológica. Essa abordagem analítica multidimensional contribuiu para responder com maior assertividade às questões de pesquisa formuladas.

No que diz respeito à estrutura do trabalho, dividimos essa dissertação em três grandes capítulos. No primeiro capítulo, trabalhamos os percursos teóricos da pesquisa, analisando as várias produções acadêmicas, divididas em teses, dissertações e artigos científicos, periodizadas entre 2012 e 2016, que permitiram fazer uma revisão da literatura e definir o

estado da arte no que diz respeito à temática em que a nossa pesquisa se enquadra. Definimos o objeto de pesquisa a partir da revisão da literatura e definimos as categorias fundamentais e estruturantes do nosso trabalho.

Na construção do objeto de pesquisa, consideramos que o currículo é um instrumento de dominação, de reprodução de um paradigma eurocêntrico e colonial e que, por meio de um poder disciplinar, tem por finalidade criar corpos e mentes dóceis. Essa construção ampliou o referencial teórico e conferiu sustentabilidade teórica à pesquisa empírica. A contribuição dos conceitos de Foucault em relação à docilização do corpo, relações de poder e poder disciplinar é de enorme importância para a reflexão e a compreensão das principais categorias que definimos como estruturantes. Paulo Freire também nos permitiu entender o conceito de corpos conscientes e consciência ingênua; Popkewitz e Tomaz Tadeu da Silva discorrem sobre o currículo e suas influências educacionais; Gonçalves e Queiroz têm embasamento nos pressupostos de corporeidade e corpo; e, por fim, Quijano e Mignolo trabalham com o conceito de colonialidade do poder diante das problemáticas de gênero e sexualidade.

No segundo capítulo, abordamos os percursos metodológicos da pesquisa, justificando a metodologia de caráter qualitativo utilizada, o instrumento de pesquisa escolhido, a entrevista realizada com profissionais que atuam na Escola Estadual Professor Salvador Ligabue, sendo essa unidade educacional o locus da nossa pesquisa, e as razões do uso da técnica de análise de dados.

Por fim, no terceiro capítulo, foi apresentada a pesquisa empírica, constituída por entrevistas com os participantes do universo escolar, os professores. Tecemos a análise e interpretação dos dados coletados, estabelecendo, na medida do possível, comparações com o referencial teórico da pesquisa. Do ponto de vista analítico, recorreremos à análise de conteúdo na perspectiva de Bardin.

CAPÍTULO I

PERCURSOS TEÓRICOS DE PESQUISA

1.1 – Revisão da literatura

A delimitação do objeto da pesquisa foi resultado de uma pesquisa quantitativa com o tema “Currículo e corporeidade: relações entre o currículo e a colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I”. A pesquisa quantitativa foi feita no Repositório da Produção Científica do CRUESP, nas instituições UNICAMP, UNESP e USP.

Para o levantamento dos dados, foram elencados quatro descritores, a saber: corpo, colonialidade, currículo e ensino fundamental I. Durante as pesquisas, foram aplicados filtros de tempo (últimos 5 anos) e tipos de recursos (teses, dissertações e artigos), em língua portuguesa.

Inicialmente, os quatro descritores foram pesquisados de forma isolada. O primeiro foi “corpo”, que teve um total de 1.519 produções científicas encontradas: 1.023 teses, 310 dissertações e 186 artigos. Prosseguindo com o processo de pesquisa de produção de teses, dissertações e artigos, ao utilizar a palavra “colonialidade” foram encontradas 8 produções científicas: 5 teses, 1 dissertação e 2 artigos. Para o descritor “currículo”, os resultados obtidos foram um montante de 460 produções acadêmicas: 249 em teses, 118 dissertações e 93 em artigos. Ao pesquisar o descritor “ensino fundamental I”, são apresentados 103 produtos: 60 teses, 33 dissertações e 10 artigos.

Em seguida, a partir dos primeiros descritores construímos outros com maior especificidade: corpo e colonialidade, corpo e currículo, corpo e fundamental I, colonialidade e currículo, colonialidade e fundamental I, e currículo e fundamental I. Por fim, a pesquisa concatenou as categorias apresentadas.

Apresentamos a seguir uma tabela que sintetiza a revisão da literatura utilizada.

Tabela 1 – Revisão da literatura

Autor (a)	Título	Local	Ano	Descritores
SCALIA, Anne Caroline Mariank Alves	Um estudo histórico da educação sexual do Brasil colonial a partir das representações do corpo feminino encontradas em crônicas e xilogravuras do século XVI	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2014	Educação sexual; Brasil colonial; Corpo humano; Feminino.
SANTOS, Cristiane Aparecida Silveira	Currículo, infância e educação corporal: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações no campo da interdisciplinaridade	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2016	Educação corporal; Educação infantil; Currículo; Interdisciplinaridade.
GRAMORELLI, Lilian Cristina	A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)	2014	Cultura Corporal; Corpo; Currículo; Cultura.
CINTO, Gregory de Jesus Gonçalves	Corpo, escola e processos de subjetivação: a educação física no “Programa São Paulo Faz Escola”	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2012	Corpo – Processos de Subjetivação – Cuidado de si – Movimento da Cultura.
BRANCO, Aline Santana Castelo	Educação sexual e comunicação: o rádio como alternativa pedagógica nas escolas a partir de uma intervenção	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2016	Corpo – Educação Sexual – Sexualidade – Educomunicação
FERRACINI, Rosemberg Aparecido	A África e suas representações no (s) livro(s) escolar	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências	2012	Colonialidade; Currículo; África; Colonização.

Lopes	(es) de Geografia no Brasil (1890-2003)	Humanas da Universidade de São Paulo (USP)		
CASELLI, Alvaro Jose	A educação física articulada ao currículo transdisciplinar.	Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP)	2012	Currículo; Transdisciplinaridade; Educação infantil.

Fonte: BELLI (2017).

Ao relacionar os descritores apresentados, chegamos ao seguinte resultado: corpo e colonialidade com 8 resultados (3 teses, 3 dissertações e 2 artigos), mas com apenas uma tese relacionada à área da educação. Essa tese, composta por 115 páginas, é dividida em seis capítulos e as considerações finais, e tem como objetivo geral

[analisar] as representações do corpo feminino e as manifestações de sexualidade presentes nas obras de Hans Staden, André Thevet, Jean de Léry e Theodore de Bry acerca do Brasil Colônia e as figuras confeccionadas e/ou organizadas nestas mesmas obras. Pretende-se, desta forma, contribuir à historiografia da educação sexual no Brasil, servindo de subsídio para a compreensão da evolução das concepções de sexualidade e a institucionalização do conhecimento sexual no Brasil, neste contexto. (SCALIA, 2014, p. 25)

Cabe salientar as contribuições desses estudos para a atual pesquisa, que serão mais discutidos na seção que discorre sobre o corpo, trazendo algumas definições e conceitos de autores como Porter (1992), Guiraud (1991), Brow (1990), entre outros. Porém, dada à especificidade do tema, a obra citada (SCALIA, 2014) não se relaciona integralmente com o campo proposto nesse projeto, uma vez que se limita às questões das representações corporais femininas e suas possíveis contribuições para a educação sexual brasileira.

Dando continuidade à pesquisa, agora realizada com o entrelaçamento dos descritores de corpo e currículo, foram encontradas apenas 55 produções entre dissertações de mestrado e artigos. Destacam-se 3 produções acadêmicas, sendo 2 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

A primeira dissertação analisada é de 2016, com 172 páginas, 5 capítulos e as considerações finais, tendo como objetivo

[...] analisar a prática pedagógica e elaborar uma proposta curricular, articulando-se teoria e prática na área de movimento, entendendo-se que a construção dessa proposta servirá de referência a outros professores que atuam com essa faixa etária, principalmente no processo educativo em relação à área de Movimento, foco desta pesquisa. (SANTOS, 2016, p.15)

A escolha dessa dissertação se deve ao fato de que algumas de suas categorias de análise também serão utilizadas para nossa pesquisa: o currículo e o corpo. Para o currículo, a autora utiliza como referencial teórico Silva e, ao aplicar o conceito de currículo à educação infantil, invoca as contribuições de Ariès (1978). Ao debater a problemática do corpo em seu texto, alguns dos teóricos apresentados são Feitosa (2004), Nobrega (2005) e Vaz (2005).

Ao levantar as produções acadêmicas com os descritores de corpo e fundamental I, encontramos 9 produções (6 teses, 2 dissertações e 1 artigo). Apenas uma foi analisada, pois as demais estavam relacionadas à área da biologia.

A dissertação de mestrado analisada tem como objetivo “propor um projeto de intervenção com criação de um programa de rádio na escola sobre sexualidade com finalidade pedagógica e com o objetivo de estimular a produção de material alternativo para os alunos” (BRANCO, 2016, p. 15). O critério para a escolha dessa publicação tem relação com o processo de construção do conceito de corpo apresentado pela autora.

Em colonialidade e currículo, 3 teses relacionadas à educação foram encontradas. Duas delas, no entanto, estão voltadas para a discussão dos resultados do processo de colonização, os textos poéticos e narrativos coloniais, e a outra tenta estabelecer a relação da geografia militar no Brasil como um ato de defesa nacional.

A tese analisada busca atingir dois objetivos gerais:

[...] pesquisar as bases teóricas e metodológicas da disciplina escolar Geografia a respeito do continente africano; e analisar o conteúdo sobre a África na Geografia escolar, tanto no que concerne ao texto escrito como às imagens que lhe estejam associadas, uma vez que as figuras (mapas, gravuras, desenhos, fotografias) são elementos capazes de carregar um conteúdo interpretativo e de entendimento da realidade. (FERRACINI, 2012, p. 28)

A contribuição dessa tese para nossa pesquisa está no conceito de colonialidade, que, embora abordado superficialmente, direcionou-se para a classificação da “colonialidade do poder”, definida por Quijano (2005) e ampliado por Mignolo (2003) como resultado do processo de colonização, que estabelece um sistema econômico baseado no tráfico de

humanos. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder não se identifica com o processo de colonização, mas é resultado dele. A face oculta da modernidade se reflete em todas as dimensões da existência, incluindo nas questões de gênero, sexualidade e, em primeira instância, nas mentes dos indivíduos, construindo um imaginário colonial.

Para colonialidade e fundamental I, não foram encontrados nenhum resultado, mas o site do repositório direciona a busca para o uso da combinação colonização e fundamental I. Dos 15 resultados obtidos, nenhum tem relação com a educação, mesmo utilizando o termo fundamental I ou ensino fundamental I. Justifica-se, assim, a não análise dessas 12 teses, ou das 2 dissertações e do artigo.

Ao associarmos os descritores de currículo e fundamental I, encontramos 141 resultados: 70 teses, 46 dissertações e 25 artigos, sendo utilizada apenas uma produção para a análise.

A primeira produção analisada, publicada em 2012, é composta por 160 páginas, 8 capítulos e com uma discussão articulada da disciplina de educação física ao currículo transdisciplinar. Estabelece dois objetivos para esse projeto:

- a. Descrever e analisar as características de um programa curricular integrado (PYP) organizado por temas transdisciplinares e unidades de investigação, aplicado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em uma escola particular em São Paulo.
- b. Descrever e analisar como a educação física se articula ao currículo integrado organizado por temas transdisciplinares e unidades de investigação, a partir das representações dos professores (as) de educação física (CASELLI, 2012, p. 18).

O conceito de currículo abordado na dissertação se aplica à questão transdisciplinar e, por isso, contrasta com o conceito utilizado no atual projeto. Diferentemente das outras análises, o referencial teórico para conceituar o currículo está baseado em Sacristán (2008), Moreira (2002) e Veiga-Neto (2002).

Quando interligamos todos os termos (corpo, colonialidade, currículo e fundamental I), não há resultados, o que corrobora a necessidade de realizarmos a presente pesquisa.

1.2 – Construção e problematização do objeto de pesquisa

A partir da revisão da literatura, construímos o objeto da pesquisa. Consideramos que a questão da corporeidade tem sido, ao longo da história, objeto de silenciamento e hostilização. Decorrente de um paradigma eurocêntrico e colonial que privilegiou um único modelo de racionalidade, sustentado no dualismo entre razão e corpo, mundo do espírito e mundo sensível, desde a sua criação a escola incorporou essa dualidade tanto na sua organização e normatividade quanto nos seus currículos. A dimensão da corporeidade foi ocultada, silenciada e, quando manifestada, sofria hostilização. A disciplinarização dos corpos acompanhou a disciplinarização, domesticação e docilização das mentes. Na contemporaneidade, como afirma Foucault (2009), a docilização dos corpos não se opera por intermédio da violência física, como era até o século XVIII, mas pela violência simbólica, utilizando aqui o conceito de Bourdieu (2002).

As instituições educativas funcionam essencialmente pela proibição da palavra e pela disciplinarização dos corpos e das mentes, no sentido de produzir “cidadãos” obedientes, bem-comportados, passivos e permeáveis a uma instrução/ensino/educação que reproduz e perpetua as estruturas de dominação e o pensamento e cultura dominantes. De acordo com Foucault (2009, p. 164), um dos teóricos fundamentais que nos serve de referência, a disciplinarização dos corpos e das mentes opera-se por meio de um “olhar hierárquico, pela sanção normalizadora e sua combinação em um procedimento que lhe é específico, o exame”. O poder disciplinar é, muitas vezes, invisível: expressa-se pelo olhar, exercendo seu poder de controle e disciplinarização sobre os corpos e mentes. Diante dessa forma de poder e violência simbólica, o indivíduo internaliza a própria vigilância e autopunição, incorporando, como dizia Freire, o próprio agressor e dominador.

O objeto de pesquisa está centrado na discussão sobre o currículo como instrumento de dominação, de reprodução de um paradigma eurocêntrico e colonial e cuja finalidade é criar corpos e mentes dóceis, fabricar indivíduos obedientes incapazes de pôr em causa a sociedade e as instituições vigentes. Consideramos também que um modelo de racionalidade insurgente e resistente deve assumir o ser humano na sua integralidade, em que a corporeidade se constitui como dimensão fundamental incluída em um novo conceito de racionalidade, mais amplo e humanizado. A descolonização dos corpos e das mentes passa

por transformações profundas nos currículos, nos conteúdos a lecionar e nos parâmetros curriculares. Em uma sociedade multicultural como a brasileira, exige-se que os currículos sejam multiculturais e que promovam a interculturalidade como diálogo entre as diversas culturas e as formas diversas de olhar o corpo. A interculturalidade é um conceito político e estratégico que não estabelece hierarquias entre culturas diversas, mas que promove o diálogo e o respeito pelas diferenças e riqueza culturais. Trata-se, assim, de um conceito fundamental para a dissolução das estruturas de dominação e para um processo de descolonização das instituições educativas, das relações de poder, das mentes e dos corpos.

Delimitando o objeto de pesquisa – a corporeidade no currículo do ensino fundamental I –, a ideia agora é investigar se o currículo desempenha uma ação disciplinarizadora dos corpos e se o educador tem suas estruturas cognitivas oprimidas e colonizadas, exercendo uma função pedagógica opressora, ou se, ao contrário, exerce uma função docente de caráter emancipatório. Partimos do pressuposto de que o professor dociliza o corpo do educando não permitindo que ele fale, expresse suas dúvidas, angústias, experiências, culturas e saberes.

Em outras palavras, partimos do pressuposto de que o que ocorre na prática pedagógica é a privação da palavra, dos desejos e das emoções pelo uso do poder disciplinar. A sexualidade das crianças é disciplinada a partir do modelo masculino e heterossexual, proibindo as manifestações que não se reduzem ao modelo. Todo o processo dos corpos dóceis é produzido gradativamente, sendo sustentado pelas instituições disciplinares que fazem uso do poder disciplinar, especialmente a escola. Neste sentido, o objetivo da pesquisa consiste em analisar como a temática da corporeidade é apresentada no currículo e, a partir das entrevistas com o corpo de professores, se as suas concepções sobre a corporeidade no currículo se enquadram em uma perspectiva emancipatória ou opressora. Assim, a abordagem metodológica é essencialmente qualitativa, adotando o recurso da análise documental (currículo e PCN's) e as entrevistas semiestruturadas com professores. Para concluir, faremos uma análise de conteúdo do discurso dos entrevistados e dos discursos documentais.

No próximo subcapítulo, discutiremos as categorias analíticas desenvolvidas por autores que consideramos referências incontornáveis dentro da perspectiva pós-crítica.

1.3 – Referencial teórico

As referências teóricas utilizadas são fundamentadas em análise e reflexão sobre os conceitos de corporeidade do sujeito, currículo do fundamental I, consciência ingênua, corpos conscientes e relações de poder. Por serem desenvolvidas no ambiente escolar, são teorias baseadas em componentes curriculares, com discussões contextualizadas na teoria crítica do currículo, ligadas às categorias cunhadas por pensadores críticos do currículo.

1.3.1 – O currículo

Uma vez que o currículo assume diferentes definições conforme a teoria a ele aplicado, é interessante antes definir o conceito de teoria.

Quando se fala em teoria, invoca-se uma representação de determinada realidade, tanto cronológica quanto ontologicamente, do objeto que será “descoberto”, descrito, explicado e inventado.

Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação [...] Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria (SILVA, 2015, p. 11-12).

Então, por que não usar o termo “discurso”? Segundo Silva (2015, p. 12), “um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve”. Dada a ação de conceituar o objeto currículo dentro de uma perspectiva e não simplesmente produzi-lo, o uso do termo “teoria” faz mais sentido para esta pesquisa do que o termo “discurso”.

O currículo assume uma função organizacional educativa, traçando um caminho a ser seguido, mas sempre que necessário pode ser reorientado pelos sujeitos envolvidos no ambiente educacional. Nesse sentido, assume a função de determinar o tipo de sociedade e sujeito que se pretende formar, enquadrando o indivíduo ideal para determinada sociedade.

Para determinar os conteúdos, os códigos pedagógicos e as ações em nossos currículos, devemos perceber o que queremos, que crianças e adultos queremos formar, qual o papel do professor e da escola nesse processo, sem nos esquecermos de que o currículo possui seu papel social, político e ideológico (MALTA, 2013, p. 354).

As definições do termo currículo são construídas e modificadas a partir das análises acerca das teorias do currículo aqui descritas, conforme Silva (2013): (i) teoria tradicional; (ii) teoria crítica; e (iii) teoria pós-crítica.

Na teoria tradicional, o conceito de currículo está pautado na ideia de um objeto de mera organização do sistema escolar, rotinas, disciplinas, metodologias e outros aspectos estruturais pertinentes a este local, tendo surgido entre o final do século XIX e início do século XX nos Estados Unidos, e sendo fortemente influenciado pelo processo de industrialização das cidades e conseqüente início da escolarização.

Em 1918, nos Estados Unidos, o teórico Franklin Bobbit, em seu livro *The Curriculum*, defendia que as escolas deveriam funcionar da mesma forma que as empresas, adotando procedimentos capazes de estabelecer objetivos precisos, alcançados por metodologias que desenvolvessem habilidades e competências que facilitariam a inserção no mundo do trabalho. Em sua visão, a escola deveria ser tão eficiente e organizada quanto uma empresa, defendendo que o modelo de organização empresarial criado por Frederik Taylor deveria ser adotado pelas escolas.

Na perspectiva de Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista do currículo não passa de uma atividade burocrática (SILVA, 2015, p. 24).

Vale a pena ressaltar que a teoria tradicional do currículo está marcada por dois grandes movimentos: o eficientismo e seu opositor, o progressismo, apresentados na obra de Lopes e Macedo (2011).

Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas mudanças, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

Enquanto o eficientismo encabeçado por Bobbit se preocupava em fundir os parâmetros industriais embutidos na sociedade com a eficiência da escola, o movimento do progressismo liderado por John Dewey buscava enfatizar as experiências estabelecidas no currículo dentro do ambiente escolar, assimilando a experiência direta do educando nesse processo, o que foi de grande valia para o campo curricular no Brasil.

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1920, em alguns estados do Brasil, levados a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando

Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mais recentemente, a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey (LOPES; MACEDO, 2011, p. 24).

A teoria crítica surge durante a década de 1960 especialmente por teóricos que colocavam em xeque as ideologias da teoria tradicional. É marcada por grandes movimentos sociais, como os movimentos feministas, protestos contra a guerra do Vietnã, lutas contra a ditadura no Brasil.

[...] o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais [...]. As críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais (SILVA, 2015, p. 29).

A crítica aos fundamentos do currículo tradicional fundamenta-se na não neutralidade da educação, na ideologia capitalista repassada pelos conteúdos programáticos ensinados na escola e no conhecimento como objeto de poder, sendo corroborada por teóricos como Thomas Popkewitz e Paulo Freire. A ideologia capitalista exige um trabalhador obediente, pontual e assíduo e, nesse sentido, as normas escolares, os conhecimentos difundidos e a organização disciplinar contribuem para a formação desse perfil.

Isso deve ser visto como um artifício literário, na medida em que minha preferência pelo termo “epistemologia social” tem a intenção de historicizar o processo de escolarização de uma forma que a maior parte das teorias discursivas não o faz (POPKEWITZ apud SILVA, 2011 p. 173).

O efeito do currículo na educação e no educando é denominado por Popkewitz como “epistemologia social da escolarização”.

Quando o currículo é analisado pela perspectiva da teoria crítica, seu conceito já não está mais atrelado apenas ao ideário de caminho, mas sim a um conceito paradoxal, como objeto de alienação e libertação. Para Silva (2015), o currículo deixa de ser apenas um conjunto de técnicas de *como fazer* o currículo, e desenvolve conceitos que nos fazem compreender *o que o currículo faz*, de fato.

Ainda na teoria crítica, durante a década de 1970, as reivindicações a favor de reformas no currículo ganham força: nos Estados Unidos, com o movimento de reconceptualização curricular; na França, com a evidenciação de teóricos filiados à teoria marxista, como Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1971), e

debates que tinham como ponto de partida o conceito de ideologia. O conceito de ideologia expresso na citação a seguir, por exemplo, tem um sentido alienante e mistificador da realidade, construindo no sujeito uma consciência falsa:

Ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis [...] Ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (SILVA, 2015, p. 32).

Silva (2015) defende que a manifestação do grupo Nova Sociologia da Educação (NSE), na Inglaterra, foi responsável por levantar questionamentos sobre a relação entre o currículo e a escola, refletindo também sobre concepções de seleção, organização, distribuição do conhecimento escolar, bem como princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais.

No Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970, a preocupação em debater as necessidades de mudanças educacionais estava a cargo das produções intelectuais, especialmente do educador Paulo Freire, que questionava a função escolar e o papel do processo de escolarização. Cabe lembrar que as motivações para tais produções não estavam a cargo do debate curricular, mas relacionadas ao contexto do período ditatorial militar de 1964 a 1982.

Ele não se limita a criticar o currículo implícito no conceito de “educação bancária”. Freire fornece (...) instruções detalhadas de como desenvolver um currículo que seja a expressão de sua concepção de “educação problematizadora”. (...) Ele está bem consciente, entretanto, da necessidade do desenvolvimento de um currículo que esteja de acordo com sua concepção de educação e pedagogia (SILVA, 2015, p. 60).

As escolas que compõem o sistema de ensino brasileiro, nas esferas pública e privada, em seus diferentes níveis de ensino, só obtiveram um documento norteador de seus currículos com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996.

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Por base nacional comum, tem-se um documento de caráter normativo que deve regular os currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as escolas públicas e privadas de educação básica do Brasil, estabelecendo os conhecimentos, as competências e as habilidades

ideais para todos os estudantes ao longo da escolaridade básica. A base nacional comum deve ser orientada por princípios éticos, políticos e estéticos instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Logo após a LDB/96, o MEC optou por elaborar diversos documentos com referências curriculares, os chamados documentos curriculares, com ideias estruturadas a partir das reformulações curriculares dos estados e municípios brasileiros.

Para o ensino fundamental, tais documentos curriculares são chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e ditam ao currículo a função de

[...] obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil (BRASIL, 1998, p. 14).

A partir dos PCN's, inicia-se a perspectiva pós-crítica do currículo no Brasil, pelo menos teoricamente, uma vez que esse documento abarca não apenas as áreas curriculares clássicas, mas também os temas transversais: ética, meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e orientação sexual.

1.3.2 – Para um currículo multicultural e intercultural

Segundo Lopes (2013), os estudos sobre a teoria pós-crítica têm início no Brasil com as traduções de Tomaz Tadeu da Silva sobre os estudos foucaultianos e com o advento de pesquisadores culturais.

(...) após uma apropriação inicial de Foucault e dos estudos culturais nos anos 1990, desenvolvida principalmente por influência das várias traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou de estudos foucaultianos (1994, 1998), de autores vinculados aos estudos culturais de corte pós-crítico (Silva, 1995, 1999; Hall, 1997) e mesmo de estudos problematizadores dos aportes pós-modernos (Silva, 1993), temos uma larga apropriação de estudos pós-estruturais e pós-coloniais referenciados direta ou indiretamente em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall, assim como leituras pós-estruturais de autores marcados por traços estruturalistas, tais como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 7-8).

Segundo Silva (2015),

as teorias pós-críticas também estenderam nossa compreensão dos processos de dominação. [...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias

críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social nos tinham anteriormente fornecido (SILVA, 2015, p. 146).

Dado o efeito dominante nas discussões sobre o currículo, estudos dessa teoria circulam no Brasil desde os anos 1990, mas somente nos anos 2000 ela passou a ser fortemente debatida. Os conceitos mais presentes nessa abordagem são *multiculturalidade* e *interculturalidade*. Segundo Belli e Toledo (2016), para compreender o campo do currículo não se deve apenas basear-se em seus aspectos teóricos, mas

[compreender] os conceitos e teorias que tangem o campo do currículo, [que] não pode e nem deve ser considerado como o único aspecto para se analisar e refletir sobre as diretrizes curriculares [...] mas os aspectos políticos culturais fazem parte desta análise (BELLI; TOLEDO apud TAVARES; TODARO, 2016, p. 154).

O conceito de multiculturalidade aqui trabalhado tem base no estudo de Hall (2003), que distingue multicultural e multiculturalismo:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua ‘identidade original...’ – ‘multiculturalismo’ é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas e multiplicidade gerados pelas sociedades múltiplas (2003, p. 52).

Para Silva (2015), na teoria pós-crítica o currículo destaca as competências e habilidades e atribui importância à diferença e ao multiculturalismo, abandonando os conteúdos sistematizados sequencialmente e as hierarquias entre culturas.

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe (SILVA, 2015, p. 90).

O multiculturalismo torna-se, então, uma oposição ao currículo tradicional, que priorizava a cultura do grupo social dominante, com um currículo que apenas refletia culturas dominadas e subalternizadas ao longo da história, intensificando a diferença colonial e um pensamento fronteiro e subalternizado, mas resistente ao pensamento colonial dominante (MIGNOLO, 2003).

Ainda sobre o multiculturalismo, Santos (2002) atribui-lhe duas classificações: o reacionário e o inovador. Em relação ao colonialismo, o primeiro reconhece a existência de

culturas inferiores, excluindo a noção de etnicidades e admitindo a cultura branca como dominante. O segundo é por ele definido como:

o multiculturalismo que procura pôr numa equação, sem dúvida politicamente, cientificamente, intelectualmente e culturalmente complexa, mas a única que, ao meu entender, merece a pena ser um objeto de luta, esta tensão entre uma política de igualdade e uma política de diferença. Uma política que assenta em dois objetivos, que não devem colidir um com o outro, os objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural (SANTOS, 2002, p. 9).

Assim, enquanto o *multicultural* está para a presença de diferentes grupos étnicos dentro do mesmo campo demográfico populacional de outros grupos específicos, estabelecendo as relações aproximadas de fatores como crenças culturais, valores e status social dentro da sociedade, o *multiculturalismo* está para a forma como o indivíduo interpreta e percebe o seu lugar nesse mundo caracterizado pela posição multicultural.

Neste capítulo, o termo interculturalidade é abordado na perspectiva do grupo de autores decoloniais, como Catherine Walsh, Enrique Dussel e Walter Mignolo.

Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é um

processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; uma meta a alcançar.

Walsh ainda ressalta que o fato de vários países latino-americanos utilizarem a perspectiva intercultural em seus currículos não garante “um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social” (ibid., p.12).

Ao ser utilizada no artigo 78 da LDB/96, a perspectiva intercultural no Brasil amplia seu contexto, ultrapassando do contexto conceitual e abrangendo assim o contexto político.

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá

programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996, p. 14).

Nota-se, porém, que não há uma orientação quanto à forma de implementação, nem explicações sobre o que se entende por interculturalidade. Nesse caso, a ideia de interculturalidade está apenas direcionada para a educação indígena e não para a educação em toda a sua amplitude. Vamos entendê-la como o diálogo entre a diferença cultural, seja indígena, afro ou qualquer outra.

O diálogo intercultural pressupõe o reconhecimento das diferenças culturais e o respeito pela diversidade de visões de mundo e estilos de vida. É por isso que a concepção de um africano sobre o corpo será bem diferente da concepção de um europeu, o que se manifesta nas músicas e nas danças, por exemplo.

Como visto na seção anterior, os PCN's são os documentos responsáveis por orientar as escolas na elaboração de seus currículos. Os conceitos estabelecidos por esse documento abriram espaço para possíveis diálogos sobre a interculturalidade e a problemática da decolonialidade. No volume que trata da pluralidade cultural e orientação sexual, a pluralidade cultural

[...] diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 19).

1.3.3 – Disciplinarização e a docilização dos corpos

Como conceituar disciplina? Para tentar responder a tal indagação, esta pesquisa utiliza o referencial teórico do filósofo francês Michael Foucault, que desenvolve discussões sobre a relação entre poder e conhecimento e entre vigilância e punição.

Foucault defende que o poder tem ação direta sobre os corpos individuais, visando a docilização desses corpos. Nesse raciocínio, um corpo dócil pode ser submetido, utilizado e quiçá transformado e aperfeiçoado, adestrado.

[...] O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas [...] (FOUCAULT, 2005, p. 143).

As relações de poder não estão atreladas apenas ao uso de uniformes ou aos espaços físicos, tampouco aos cargos ocupados, mas se manifestam de múltiplas formas em diversos espaços sociais.

Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. (FOUCAULT, 2005, p. 175).

Para Foucault, a disciplina produz corpos submissos e fracos em termos políticos de obediência, mas fortes em aptidões para o trabalho. Por esse ângulo de discussão, outra característica da disciplina é a organização e a disposição do espaço nas escolas, que contribuem para o funcionamento e aproveitamento do tempo na aula, possibilitando ao professor uma hierarquização do saber, dos alunos, das suas capacidades e a possibilidade de vigilância e recompensa.

[...] nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; [...] que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, [...] (FOUCAULT, 2005, p.125).

Como instrumento do poder disciplinar, a disciplina tem como propósito docilizar o indivíduo, aumentando as forças do corpo em relação às questões econômicas de utilidade e, ao mesmo tempo, enfraquecendo esse corpo nas questões políticas de obediência. Tal processo cria homens e mulheres que não se revoltam contra o Estado ou contra as instituições que frequentam.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p. 106).

Entende-se por corpo dócil

um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o

século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 2005, p. 134).

Para Foucault (2005, p. 167), o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação em um procedimento específico, o exame. O uso desses três instrumentos torna o poder disciplinar invisível, pois passa-se a vigiar sem ser visto, a exercer o controle sobre os corpos pelo olhar e a registrar detalhadamente todas as atitudes e comportamentos por meio do exame. A esses procedimentos que geram disciplina Foucault denominou “anatomia política do detalhe”.

Duas imagens, portanto da disciplina. Num extremo, a disciplina – bloco, a instituição fechado, estabelecido à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo, com o panoptismo, temos a disciplina – mecanismos: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema da disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizada, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo a sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2005, p. 173).

A arquitetura do poder disciplinar exerce uma função reguladora da vida dos indivíduos por meio da implementação de uma rotina. Inferimos, assim, que o propósito da disciplina é produzir corpos úteis e domesticados, utilizando-se de técnicas específicas para obter tal resultado. Foucault (2005, p. 139) esclarece ainda que a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para essa ação, há quatro técnicas:

1. **Cerca:** um local heterogêneo, fechado em si mesmo e protegido da monotonia disciplinar.
2. **Quadriculamento:** visa identificar cada indivíduo em seu lugar e em cada lugar um indivíduo, pois, “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos que há a repartir” (FOUCAULT, 2005, p. 140). Sendo proibidas as circulações desorganizadas, uma vez que é necessário saber quem está presente, quem está ausente e onde encontrar os indivíduos.
3. **Localização funcional:** tem por objetivo não apenas vigiar, mas estabelecer um espaço útil.

4. **Fila:** cada indivíduo ocupa seu lugar na fila, dado a sua classificação; tem como objetivo manter a ordem no ambiente.

Quando esses conceitos são aplicados no ambiente escolar, para Araújo (2002), a instituição pretende obter educandos com corpos docilizados, obedientes, produtivos e aptos para o trabalho.

[...] por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, 2002, p. 79).

As disposições arquitetônicas das escolas invocam a “necessidade” da disciplina em suas ações pedagógicas, uma vez que se assemelham aos quartéis, presídios e hospitais. Sendo assim, estabelecem espaços específicos para cada indivíduo, disposições das salas de aulas, organização com base em classificações de séries, turmas e idades, disposições de carteiras que facilitam a vigilância e estabelecem ordem na rotina do escrever, falar e silenciar, e o cumprimento do tempo, em que professores e alunos “procuram também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar, distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2005, p. 137).

Esses entrecruzamentos de relações são assim descritos por Foucault:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e de técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (FOUCAULT, 2005, p. 125)

Nessa perspectiva, o professor executa as mesmas funções dos juizes que tentam manter a ordem, vigiam e punem os culpados, ou seja, aqueles que estão fora das regras e normas estabelecidas pelas instituições escolares.

Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do ‘assistente social’-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos (FOUCAULT, 2005, p. 288).

Por fim, subentende-se que para ter um corpo dócil, é necessário usar o poder disciplinar, que só serve para “fabricar” indivíduos docilizados.

(...) o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprio a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica’ (FOUCAULT, 2005, p. 141).

Um corpo dócil é aquele capacitado a ser sujeitado, repressivo, não contestador do sistema em que está inserido, sendo “fabricado” de forma progressiva pelas instituições disciplinares.

1.3.4 – O corpo e a corporeidade

Estando os sentidos de corpo atrelados à história da filosofia, Melani (2012, p. 11) propõe um momento de reflexão fundamentado em três ideias: a Natureza tem suas normas, o homem é capaz de compreendê-las, e a razão é o meio para se chegar a essa compreensão. O autor denomina essa nova forma de pensamento como *o pensamento reflexivo*, recorrente entre os primeiros filósofos do final do século VII e início do VI a.C.

Para melhor desenvolver esse tema, é essencial traçar um breve panorama filosófico do período grego antigo, recorrendo e abordando os conceitos de teogonia e cosmogonia. O primeiro se baseia na teoria de que a origem e o desenvolvimento do mundo se deram por meio das relações sexuais dos deuses. Já o segundo tem base na teoria da personificação dos elementos e fenômenos da natureza em deuses.

Eram essas relações que determinavam os nascimentos dos deuses, heróis, dos homens e das coisas da Natureza. A Cosmogonia personificava os elementos e os fenômenos da Natureza, tornando-os deuses, ordenando a realidade, narrando a origem e a formação do universo (MELANI, 2012, p. 9).

Nesse contexto, o corpo é responsabilizado e culpabilizado pelas experiências sensíveis e enganosas, uma vez que capta por meio dos órgãos dos sentidos as coisas em mudança, sem levar à compreensão transcendente da natureza, ou seja, não nos possibilita um conhecimento além da realidade da experiência sensível.

O corpo passou a ser entendido como porta de entrada do pecado, e os desejos do corpo mantêm o homem em condição de mortalidade. A estrutura do homem é formada pela alma e pelo corpo, mas sua salvação depende da negação dos desejos do corpo e da elevação da alma e amor a Deus.

Em sua obra *Fédon*, Platão diz que “o corpo é o cárcere da alma”. Essa expressão foi amplamente utilizada também por filósofos cristãos da Idade Média e pelo Cristianismo. Nessa época histórica, o corpo está dividido em antes e após o pecado original, ou seja, antes do pecado esse corpo encontrava-se inocente, sem paixões que se rebelavam contra a razão; após o pecado, ele é impulsionado ao desejo sexual imoderado e contra a razão. Todos os pressupostos apresentados estão baseados em filósofos medievais como Plotino, Agostinho e Tomás de Aquino, que, por meio de uma perspectiva teológica, deram continuidade às filosofias de Platão e Aristóteles.

A ilusão da imagem possui tanto poder na minha alma e na minha carne, que, enquanto durmo, falsos fantasmas me persuadem às ações que, acordado, nem sequer as realidades podem persuadir (AGOSTINHO, 1987, p. 287).

Santo Agostinho clama a Deus, pois mesmo dormindo com pensamentos castos, o sono trai essa castidade com sonhos eróticos.

Na filosofia moderna, o sentido do corpo está atrelado ao pensamento. Para Descartes, tal qual o universo, o corpo humano também deveria ser investigado de forma minuciosa, com o objetivo de esclarecer seu funcionamento, iniciando uma investigação do corpo-máquina. Essa concepção mecanicista do corpo, mas “não é suficiente para explicar o próprio corpo, que, empobrecido de qualidades, se reduz aos seus elementos mensuráveis” (MELANI, 2012, p. 56). Adotando uma linha do pensamento grego de raiz platônica, Descartes estabelece a distinção substancial entre *res cogitans* (coisa pensante, razão, espírito) e *res extensa* (coisa material, sensível, corpo). Esse dualismo aprofunda a hostilização do corpo que está na gênese do pensamento ocidental judaico-cristão.

No iluminismo, o sentido do corpo está relacionado a um fenômeno biofísico (animal) que, quando fora da razão, é dominado pela animalidade. O corpo, nesse sentido, deveria ser educado a ponto de ser dominado por completo pela razão, daí o surgimento das expressões “educação física” e “educação corporal”.

Segundo Gonçalves (2013), que traduziu o conceito de descorporalização, de Rumpf, o corpo é resultado dos processos de civilização, identidade, interação, estrutura e funcionamento social, que se tornam independentes das habilidades e fisionomias corporais.

Descorporalização significa, por um lado, que, ao longo do processo de civilização, em uma evolução contínua da racionalização, o homem foi tornando-se, progressivamente, o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial e aprendendo, simultaneamente, a controlar seus afetos, transformando a livre manifestação de seus pensamentos em expressões e gestos formalizados (GONÇALVES, 2013, p. 17).

Na perspectiva do pensamento contemporâneo ou do pensamento pós-idealista de Hegel, as concepções sobre o corpo sofrem alterações substanciais.

Na visão de Schopenhauer, o corpo passa a ser entendido como a vontade tornada visível e não apenas como uma existência metafísica sem forma e sem razão. O corpo como tema filosófico, de acordo com Nietzsche (1979), não é apenas um lugar a ser ocupado pela alma, mas sim uma inteligência viva, uma inteligência em movimento, mais ampla e mais complexa do que uma pequena razão. Na obra de Nietzsche, *A origem da tragédia*, recupera-se o pensamento pré-socrático em que os espíritos dionisíaco e apolíneo, aparentemente inconciliáveis, se encontram em um “abraço fraterno”. O espírito dionisíaco é o símbolo das paixões, das pulsões, da vida noturna, da desmesura, da embriaguez. Por outro lado, o espírito apolíneo é o símbolo da forma, da medida, da beleza formal, da proporcionalidade, da racionalidade. Esses dois espíritos, segundo Nietzsche, coexistiram como uma espécie de “dois irmãos desavindos”, mas que comparecem a um jantar de família. Sócrates matou o espírito da tragédia, simbolizado na música; matou o espírito dionisíaco e, a partir daí, introduziu a dualidade, a incompatibilidade entre o racional e o sensível, sistematizada posteriormente por Platão.

A compreensão de Nietzsche pode ser entendida como uma pré-conceitualização de corporeidade, pois segundo Queiroz (2001), a corporeidade é o resultado das vivências e experiências corporais que resultam no aumento de cognição, afetividade e movimento, sendo os movimentos corporais responsáveis pela comunicação entre os corpos e com o meio, buscando significado e sentindo. Sua constituição se dá por aspectos físicos, mentais, emocionais e sociais indissociáveis, inclusive para o processo de escolarização.

Todaro (2014, p. 112) define o conceito de corporeidade

(...) como corpo vivenciado na relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A noção de corporeidade não é uma questão inata, mas sim construída por meio da conscientização dos movimentos. A busca da identidade está intimamente ligada à corporeidade, sendo as experiências sensório-motoras promotoras da percepção de totalidade. Diante disso, o conhecimento, a aceitação, a expressão e as emoções podem ser estimulados por meio de vivências corporais.

Complementando essa ideia, Mayer (2006) afirma que 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”.

Segundo Freitas (1999, p. 57),

a corporeidade implica (...) a 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 (ou as “coisas” que se elevam no horizonte de sua percepção). (...) 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.

No ambiente escolar, a educação física é a disciplina que supre a demanda da corporeidade, na medida em que detém a liberdade, do educando em poder se movimentar no espaço educativo e buscar uma consciência corporal, e aqui cabe ressaltar que é relativa pois nesta disciplina está colocado um conjunto de regras sobre como se movimentar. Os PCN's trazem que

[uma] área de conhecimentos da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico de cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

Para Queiroz (2001), entretanto, é necessário resgatar a corporeidade no âmbito educacional, mesmo que para isso haja ainda um caminho longo a percorrer. O autor aponta que

[o] fato de já estar em andamento uma desconstrução da visão logocêntrica e uma tomada de consciência do caráter imprescindível da corporeidade, na teoria e na prática pedagógica, já deve ser saudado como um promissor avanço. Resta incentivar a inclusão dessas orientações nos planos pedagógicos e fomentar a criação de experiências pioneiras que traduzam, na prática, aquilo que a teoria já indica como necessidade urgente e inadiável (QUEIROZ, 2001, p. 53).

Freire (2002) também aborda a questão do corpo e sua importância no processo de conscientização e aprendizagem. A expressão *corpo consciente* remete à ideia de consciência

intencionada, ou seja, consciência de atuar no mundo a partir de uma relação indissociável e dialógica com ele. Trata-se, então, de uma consciência intencionada ao mundo em que o ser humano atua, pensa e interage. Nosso corpo consciente e curioso é capaz de compreender e interagir com o mundo, nele intervindo técnica, estética científica e politicamente. O corpo expressa suas descobertas, se agrupa e se expõe em movimentos sociais: nesse movimento há expressões corporais e nossa contribuição intelectual pode-se dar no terreno da organização do conhecimento. Para Paulo Freire (2000), a aprendizagem acontece pelo movimento, uma vez que o aprender é movimentar a pessoa naquilo que ela antes pensou não saber. O conhecimento é sempre a passagem da ignorância ao saber, de uma consciência ingênua a uma consciência epistêmica e crítica. O corpo é sempre o mediador das nossas ações e, por isso, o agente fundamental das ações conscientes e voluntárias. O corpo consciente, na perspectiva de Freire, é o corpo compromissado com o ato de agir e aprender a aprender.

No próximo capítulo, refletiremos sobre a abordagem metodológica que elegemos como estratégia de pesquisa empírica, a fim de nos aproximar cada vez mais do objeto de pesquisa, dos instrumentos metodológicos e das técnicas de análise de dados.

1.3.5 – A colonialidade do saber e dos corpos

Deve-se a Quijano (1992) o conceito de colonialidade “como face oculta da modernidade”. De acordo com a perspectiva do autor, o conceito acompanha todo o processo da modernidade desde a formação da América e do capitalismo colonial moderno, estendendo-se atualmente ao fenômeno da globalização. A modernidade tal como a conhecemos hoje emerge e se instaura como forma de exercício de poder para explorar, oprimir e inferiorizar o outro, a partir de uma perspectiva que integra elementos históricos, econômicos, políticos e ideológicos, estruturando as relações de poder. Foi por meio da conquista do continente americano (especialmente da América Latina), africano e asiático que se estruturou a base política, econômica, moral e epistemológica para o nascimento e a consolidação da modernidade (QUIJANO, 1992). Nesse sentido, os povos colonizados viveram a modernidade sob o signo da exploração e da inferiorização características do poder colonial europeu.

O conceito de colonialidade tem maior amplitude e é mais profundo do que o conceito de colonialismo. A colonialidade tem um sentido político, administrativo, de submissão dos povos ao jugo colonial. O colonialismo é o conjunto de consequências e reflexos deixados pelo poder colonial nas estruturas organizativas e políticas, nas mentes dos

indivíduos, nas concepções e representações de mundo e de vida impostas pelo padrão de poder colonial. Consideramos, assim, que o conceito de colonialidade abrange e determina o modo de pensar, a concepção de corpo, mente, espírito e matéria, além do modo que os subalternizados passaram a perspectivar e se relacionar com o próprio corpo.

A colonização da América se deu, principalmente, pelo controle dos corpos indígenas e negros a fim de garantir trabalho, terras e riquezas, expandir o controle colonial para além dos espaços territoriais. Esse processo invadiu as mentes desses corpos, alterando suas histórias, culturas e identidades, e silenciando a voz do colonizado.

Isso significa que todas essas formas de trabalho e de controle do trabalho na América não só atuavam simultaneamente, mas foram articuladas em torno do eixo do capital e do mercado mundial. Consequentemente, foram parte de um novo padrão de organização e de controle do trabalho em todas as suas formas historicamente conhecidas, juntas e em torno do capital. Juntas configuraram um novo sistema: o capitalismo (QUIJANO, 2005, p. 126).

Desse modo, a colonialidade não só exerce poder, mas seria um *regime de poder* fundamentado na ideia de desenvolvimento e que resulta em padrões econômicos, políticos e morais sobre outros povos. O objetivo não é apenas criar um mecanismo de expansão e/ou Estados-Nação, mas também construir uma identidade a partir de uma visão eurocêntrica, culminando na construção de uma ordem global do ponto de vista das representações simbólicas, das concepções de ser humano, e da hierarquização e patriarcalização das sociedades.

(...) a conquista das sociedades e das culturas que habitam o que hoje é denominado como América Latina [e que] iniciou a formação de uma ordem mundial que culmina, 500 anos depois, em um poder global que articula todo o planeta (QUIJANO, 1992, p. 437).

Como forma de comando do trabalho em torno do capital para estabelecer o capitalismo mundial pautado na exploração e dominação, o processo de dominação europeia atingiu histórias culturais diversas e heterogêneas.

(...) para os explorados do capital e, em geral, para os dominados do padrão de poder, a modernidade gerou um horizonte de libertação das pessoas de toda relação, estrutura ou instituição vinculada com a dominação e a exploração, mas também as condições sociais para avançar em direção a esse horizonte. A modernidade é, assim, também uma questão de conflito de interesses sociais. Um deles é a contínua democratização da existência social das pessoas. Nesse sentido, todo conceito de modernidade é necessariamente ambíguo e contraditório (QUIJANO, 2005, p. 125).

A dominação europeia estendeu sua hegemonia controlando a subjetividade, a

cultura, o conhecimento e a produção do conhecimento. A partir daí, cria-se uma classificação racial da população mundial, logo após a colonização da América, em que o europeu se imbuí de um sentimento de superioridade, característica notória em dominadores coloniais, e resulta no que chamamos de etnocentrismo.

(...) o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores (QUIJANO, 2005, p. 121).

Como vimos, a contribuição de Quijano (2005) para entender o conceito de modernidade pautou-se em uma perspectiva histórica em que a Europa é pioneira no controle e na imposição de um padrão de poder da colonialidade ao se utilizar do capitalismo hegemônico em seus recursos e produtos (desde o controle do trabalho até o controle do sexo). Além desse padrão de poder interligando as várias instituições, cria-se um padrão de poder no controle da população mundial a partir de três elementos: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo. Isso justifica que

[...] o fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela copresença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito – que afeta as quatro áreas básicas da existência social e que é resultado e expressão da disputa pelo controle delas: 1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos. As formas de existência social em cada uma dessas áreas não nascem umas das outras, mas não existem, nem operam separadas ou independentes entre si (QUIJANO, 2002, p. 4).

Ainda para fomentar o conceito de colonialidade cunhado por Quijano, Mignolo (2010) também contribuiu para as reflexões sobre a colonialidade do poder na construção da modernidade, usando a economia capitalista e as diferenças como justificativas para a inferiorização, a colonização e a subalternização de povos e culturas:

[...] o fato é que a economia capitalista mudou de rumo e acelerou seu processo com a emergência do circuito comercial do Atlântico, a transformação da concepção aristotélica da escravidão exigida tanto pelas novas condições históricas quanto pelo tipo humano (por ex.: negro, africano) que se identificou a partir desse momento com a escravidão e estabeleceu novas relações entre raça e trabalho (MIGNOLO, 2005, p. 34).

É com base nessa perspectiva que se fundamentam imagens negativas como “retrógrados”, “subdesenvolvido” e “não civilizado”. Por não estarem de acordo com o

modelo padrão de civilização ocidental, instaura-se assim a divisão do mundo em Norte/Sul, sendo a Europa concebida na direção em que “a modernidade é a época histórica narrada como tal por corpos que a habitam e estão em condições de dizer” (MIGNOLO, 2010, p. 57).

Na reconstrução de Arrighi, a história do capitalismo é vista “dentro” (na Europa), ou de dentro para fora (da Europa para as Colônias) e, por isso, a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder. Isto é, a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza (MIGNOLO, 2005, p. 34).

Para Mignolo (2005), a modernidade é constituída pela colonialidade, o que resulta na ideia de mundo arraigado a uma matriz colonial de poder como parte de um mesmo complexo histórico. É durante o período da Europa Renascentista e do Novo Mundo que encontramos dois polos desse mundo moderno/colonial, sendo a lógica de colonialidade a apropriação capitalista da terra, a exploração de trabalho e o acúmulo de riqueza para uma minoria (MIGNOLO, 2007, p. 477).

Mesmo a Modernidade não sendo uma invenção europeia, é isso que o conhecimento europeu incute no pensamento ocidental e, infelizmente, o que se usou como justificativa para a violência genocida europeia durante sua expansão mundial.

Os estudos de Mignolo propõem uma *decolonialidade epistêmica*, com estruturas específicas para uma decolonização do conhecimento, “uma prática que começa por reconhecer, em primeiro lugar, que a colonização do saber e do ser tem se constituído em utilizar o conhecimento imperial para reprimir as subjetividades” (MIGNOLO, 2010, p. 112). Essa ideia de repressão das subjetividades não é apenas uma colonização dos sentimentos, emoções, pulsões, mas todo o fenômeno da corporeidade como mediação da subjetividade. Os corpos dóceis de que fala Foucault são corpos colonizados, oprimidos e reprimidos nas suas diversas formas de expressão. Para efetivar esse processo de decolonialidade, Mignolo sugere uma desobediência epistêmica, ou seja, uma ruptura total com o pensamento colonial, pensando na exterioridade, nos espaços e nos tempos que a autonarrativa da modernidade inventou para legitimar sua própria lógica de colonialidade.

Para tanto, torna-se necessário desconstruir o poder epistemológico por meio da educação, desvendando as nuances do poder e da colonialidade camuflados nos currículos escolares neutros e nos discursos hegemônicos naturalizados. Optar pelo processo de

decolonialidade significa, em primeiro lugar, desobedecer epistemologicamente, deixar de venerar os conceitos e as concepções eurocêntricas que dominaram por séculos nossas mentes e nossos corpos. É uma pluralidade de dimensões que dialogam: mentes, corpos, poder, sexualidade, gênero, representações epistemológicas e ético-morais, realidade em sua totalidade. Dessa forma, o processo de disciplinarização dos corpos é um processo de colonização dos corpos, de normatização e de colonialidade.

CAPITULO II

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 – Procedimentos metodológicos

Devido à complexidade e subjetividade da atual pesquisa, utilizamos diferentes recursos metodológicos para identificar se o currículo escolar desempenha uma ação disciplinarizadora dos corpos ou se o educador tem suas estruturas cognitivas e sua mente oprimidas, não se reconhecendo colonizado, mas se tornando inconscientemente opressor.

Utilizamos uma abordagem qualitativa por considerarmos, tal como nos revela Severino (2010, p. 119), “ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois (...) cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”. Esta pesquisa partiu de uma revisão da literatura diretamente relacionada ao objeto de estudo: a problemática da corporeidade no currículo do ensino fundamental I. A partir da revisão dessa literatura, escolhemos um conjunto de categorias de análise e, a partir dos autores de referência, no âmbito das teorias pós-críticas, refletimos sobre as questões do currículo, da corporeidade, do multiculturalismo e interculturalismo na perspectiva teórica crítica e pós-colonial.

Do ponto de vista instrumental, optamos por entrevistas semiestruturadas aos sujeitos de pesquisa: os professores de uma escola em São Paulo. Como o currículo constitui objeto de análise, a fonte dessas informações será naturalmente o currículo do ensino fundamental I. A partir daí, faremos a análise documental e também as análises das entrevistas semiestruturadas, garantindo que a aplicação desses dois meios de coleta de dados dialogue com as propostas teóricas utilizadas como fundamentação.

Na perspectiva de Bardin (2016, p. 51), a análise documental é “uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”. De acordo com a autora, essa análise acontece em função das categorias e subcategorias que constituíram os aspectos fundamentais do referencial teórico e que foram incluídas nas questões formuladas aos sujeitos de pesquisa. O discurso (ou fragmentos de discurso, unidades de significação) dos entrevistados será, assim, incluído nas múltiplas categorias de análise.

Segundo Severino (2010, p. 122), “tem-se como documentos no sentido amplo (...) não só documentos impressos, mas sobretudo outros tipos de documentos, tais como jornais,

fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Esse tipo de pesquisa utiliza-se de conteúdos que ainda não passaram por tratamento analítico e serve de base para o pesquisador desenvolver sua investigação e análise.

A pesquisa documental aqui proposta tem enfoque nos arquivos institucionais do Ministério da Educação, localizados e preservados em diferentes acervos documentais, públicos ou privados, e teve o objetivo de levantar dados sobre o currículo, sua implementação, sua proposta e sua interferência na corporeidade do educando, aqui tratado como movimento do corpo. Como mencionado, nesta pesquisa traçamos uma abordagem qualitativa do problema, na medida em que seus resultados têm respaldo em relatos orais e fontes documentais.

Esse instrumento metodológico permite buscar dados e outras possíveis categorias (*a posteriori*) em registros disponíveis já tratados por outros pesquisadores. Os documentos analisados podem ser contemporâneos (do presente) e retrospectivos (do passado). A coleta de dados foi feita a partir dos documentos curriculares oficiais da educação, tais como os PCN's e as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Ensino Fundamental, ciclo I. As categorias que regem a coleta de dados foram corporeidade, currículo e disciplinarização.

Do ponto de vista analítico, os documentos exigem uma perspectiva qualitativa na medida em que se pretende compreender, com maior profundidade possível, as orientações dos documentos nacionais no que ao currículo diz respeito e o modo como é referido o fenômeno da corporeidade e sua relação com o currículo.

No que diz respeito aos dados das entrevistas, a perspectiva analítica é também uma perspectiva qualitativa, principalmente por se entender que, nesse processo, o papel do pesquisador é “o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos (...) o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAM e BIKLEN, 1994, p. 70).

Os relatos orais se deram pela via das entrevistas semiestruturadas, pois durante uma entrevista “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2010, p. 124).

Segundo Bardin (2016, p. 93),

[tradicionalmente], classificam-se as entrevistas segundo o seu grau de diretividade – ou melhor, de não diretividade – e, por conseguinte, segundo a profundidade do material verbal recolhido. [...] entrevistas semidiretivas (também chamadas como plano, com guia, com esquema, focalizadas, semiestruturadas), mais curtas e mais fáceis: seja qual for o caso, devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador).

O recurso das entrevistas semiestruturadas permite que o entrevistado se posicione de forma descontraída e expresse uma fala sem constrangimentos. É nesse cenário que “colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre” (SEVERINO, 2010, p. 125), mas cabe ao entrevistador se manter atento e à escuta, intervindo discretamente e registrando as informações.

Acredita-se que tal procedimento metodológico ajude a entender a articulação das diferentes concepções sobre o currículo e a corporeidade, adotadas pelo sujeito entrevistado, uma vez que propicia diferentes olhares a serem coletados e analisados.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador deve interagir com o indivíduo entrevistado de modo bem natural, estimulando para que ele revele espontaneamente pontos subjetivos e impulsos não tão explícitos ou até mesmo conscientes, o que permite uma melhor compreensão e interpretação dos fatos em análise.

Espera-se que esses dois modos de coleta de dados ampliem a reflexão sobre o objeto de pesquisa. Por outro lado, pretende-se estabelecer uma conexão entre os dados documentais, das entrevistas e o referencial teórico, extraindo conclusões que ultrapassem os conhecimentos já produzidos sobre a temática, e sustentando ou não as conjecturas levantadas:

1ª conjectura:

A docilização do corpo está presente no ensino fundamental I para a disciplinarização do sujeito considerado indisciplinado.

2ª conjectura:

O currículo é elaborado a partir de concepções de educação dominantes e coloniais, tendo como objetivo formar sujeitos/corpo e mentes dóceis.

Recorremos ao conceito de conjectura, na perspectiva de Popper (1980), por considerar que o conceito tradicional de hipótese não se ajusta à nossa pesquisa (mais qualitativa, analítica e compreensiva do que descritiva e explicativa). Recusamos, portanto, o conceito de hipótese em um sentido positivista, causalista e determinista, adotando o conceito de conjectura, mais flexível e relativo. Uma conjectura é um ponto de vista, tão legítimo como outro ponto de vista que se oponha.

O referencial metodológico é fundamentado nos trabalhos de Severino (2010), em *Metodologia do trabalho científico*, que orienta os aspectos principais de um projeto de pesquisa e a coleta dos dados; Em sua obra *O ciclo de vida profissional dos professores*, Huberman (1995) norteia a escolha dos entrevistados, apresentando estágios da vida profissional que podem influenciar na prática de lecionar e nas suas concepções sobre a escola, a profissão e a educação; por fim, Bardin (2016), em *Análise do conteúdo*, contribui para a análise dos dados qualitativos na perspectiva da análise de conteúdo.

2.2 – Locus da pesquisa

O locus da pesquisa é a escola estadual Professor Salvador Ligabue, localizada na rua Moreninha Linda, 65, no bairro Jardim Paulistano, zona norte da capital de São Paulo.

2.2.1 – Comunidade local e escolar

Inserida na periferia da capital paulistana, a unidade escolar Professor Salvador Ligabue atende ao Conjunto Habitacional Urbano do Jardim Paulistano/zona norte, sendo constituída por alunos oriundos de diversas localidades do estado de São Paulo e também outros estados, o que torna a escola multicultural em relação ao aprendizado.

A questão multicultural também está presente nas constituições familiares dos educandos, que contam com pessoas de várias localidades do estado de São Paulo e outros estados brasileiros, principalmente do Nordeste. Em sua maioria, essas famílias são chefiadas por mulheres que conciliam o trabalho fora de casa com os afazeres e cuidados domésticos, filhos e/ou netos; com um rendimento médio entre 1 e 2 salários mínimos, os homens de muitas dessas famílias são ajudantes de pedreiros e auxiliares de mecânicos, policiais militares, seguranças ou desempregados.

Há famílias numerosas e configurações diversas de estrutura familiar (crianças criadas só pela mãe ou só pelo pai, avó, tia, madrinha ou até mesmo pela vizinha mais próxima), o que contribui para o desenvolvimento de carências afetivas nas crianças, que carregam para a escola esses problemas sociais e familiares, como uma válvula de escape.

O corpo discente é composto por educandos, em sua maioria, moradores de prédios de apartamentos do CDHU e COHAB localizados bem próximos à escola; outra parte, entretanto, mora a aproximadamente 4 km da escola, em áreas irregularmente ocupadas e com condições precárias de moradia, e sérios problemas de saneamento básico. O índice de escolaridade dos pais está entre 5ª e 8ª série do fundamental II, sendo que muitos ainda estudam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da região.

Diante desse contexto a função dessa escola é criar vida. Isso é possível de alcançar ao se dar vida ao conteúdo programático, envolvendo as crianças nos projetos pedagógicos que estimulam a criatividade e que possibilitam a constituição de vínculos afetivos tão essenciais a essas crianças.

2.2.2 – A estrutura da unidade de ensino

A Escola Estadual Professor Salvador Ligabue é construída em alvenaria. Tem a capacidade para atender 360 alunos no Ensino Fundamental I – Ciclo 1 (1º ao 5º ano), subdivididos em dois turnos: manhã e tarde, totalizando 1000 horas/ano.

Atualmente, a unidade escolar conta com 354 alunos matriculados, divididos em turmas nos seguintes turnos:

Tabela 2 – Turma por turno

Ano	Manhã	Tarde	Total
1º	0	4	4
2º	4	0	4
3º	3	0	3
4º	0	4	4
5º	2	0	2
Total geral	9	8	17

Fonte: BELLI (2017)

2.2.3 – Recursos técnicos e pedagógicos

A unidade escolar conta com a seguinte disposição estrutural:

Tabela 3 – Estrutura da unidade de ensino

Espaço	Quantidade
Brinquedoteca	01
Cozinha/estoque	01
Pátio/refeitório	01
Quadra esportiva	01
Sala da Direção/Coordenação	02
Sala de Informática/Pedagógica	01
Sala de Leitura	01
Sala dos Professores	01
Sala de aula	10
Secretária	01
Zeladoria	01

Fonte: BELLI (2017)

Os recursos tecnológicos que contribuem para o serviço pedagógico da unidade escolar são:

Tabela 4 – Recursos tecnológicos

Recurso	Quantidade
Antena parabólica	01
Aparelho de som	06
Caixa de som	0
Data show	03
DVD	02
Equipamentos pedagógicos de informática	05
Equipamentos administrativos de informática	03
Microfones	03
Retroprojeter	01
Televisor	02
Videocassete	01
Videokê	01

Fonte: BELLI (2017)

2.3 – Sujeitos da pesquisa e critérios de escolha

Como consequência de estudos com professores, Huberman (2000) desenvolve um modelo de síntese do desdobramento profissional da carreira, configurando cinco ciclos ou estágios que interferem na sua atuação educacional, o chamado ciclo de vida profissional.

[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 2000, p. 38).

A primeira fase, a *entrada na carreira*, está atrelada ao tempo de um a três anos de carreira, sendo caracterizada por três aspectos: a *sobrevivência* (choque com o real), resultante do confronto inicial com as complexidades das situações profissionais, tendo como variáveis as discordâncias entre os ideais e as realidades e as dificuldades enfrentadas no contexto escolar; a *descoberta*, atrelada ao entusiasmo de pertencer a uma classe profissional, das experimentações e das responsabilidades assumidas; por fim, a *exploração*, que engloba os dois aspectos já citados, mas sendo um aspecto fácil ou problemático.

A próxima fase, de *estabilização*, acontece entre os quatro e seis anos de carreira. Neste período, constrói-se a identidade profissional e o compromisso definitivo com a profissão, levando a um sentimento de pertencimento, libertação e emancipação profissional.

Entre os sete e vinte e cinco anos de carreira, a fase é a da *diversificação*, marcada por um estágio de experimentações de novas metodologias, materiais didáticos, formas diferentes de avaliação e questionamentos profissionais, devido à rotina monótona do contexto escolar e/ou pelo fracasso nas experiências educacionais.

A fase de *serenidade*, dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos de carreira, caracteriza-se por um distanciamento afetivo e uma serenidade em situações em sala de aula, sentindo-se menos “vulnerável” às avaliações dos outros. “Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos” (HUBERMAN, 1995).

A última fase, do *desinvestimento*, ocorre entre os trinta e cinco e quarentas anos, e é fortemente marcada pela preparação para a aposentadoria, em que se abandonam as responsabilidades da profissão e busca-se dedicar mais tempo a si próprio.

Compreendendo as perspectivas da metodologia elaborada por Huberman, justifica-se que a escolha da unidade escolar também está na diversidade em seu quadro de professores e no tempo de carreira deles, atendendo aos requisitos expostos anteriormente. A escolha dos profissionais foi baseada nesses ciclos. Ao surgirem vários professores do mesmo ciclo profissional, optaremos por entrevistar aquele/a que manifestar maior disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

O quadro de professores está configurado da seguinte forma:

Tabela 5 – Quadro de Professores

Qualificação	Tempo de atuação (anos)	Quantidade
Licenciatura plena em Pedagogia e História/ Especialização em gestão educacional/ Mestre em Educação	26	01
Licenciatura plena em Pedagogia	10	01
Licenciatura plena em Pedagogia	22	01
Licenciatura plena em Letras: Português/Inglês	32	01
Licenciatura plena em Pedagogia	31	01
Magistério e Licenciatura plena em Pedagogia	31	01

Magistério e Licenciatura plena em Pedagogia	27	01
Magistério e Licenciatura plena em Pedagogia e Letras	27	01
Magistério e Licenciatura plena em Pedagogia	26	01
Magistério e Licenciatura plena em Pedagogia	23	01
Magistério e Licenciatura plena em Pedagogia	21	01
Magistério e Licenciatura plena em Pedagogia	11	02
Licenciatura plena em Pedagogia	11	01
Licenciatura plena em Pedagogia	10	01
Licenciatura plena em Pedagogia	09	01
Licenciatura plena em Pedagogia	22	01

Licenciatura plena em Educação Física	11	01
Licenciatura plena em Educação Artística	12	01
Licenciatura plena em Educação Física	05	01
Licenciatura plena em Educação Física	03	01
Licenciatura plena em Educação Artística	12	01

Fonte: BELLI (2017)

O corpo de professores está constituído, em sua maioria, por professores titulares com graduação em Pedagogia. Cerca de 20% do quadro de professoras são não titulares (categorias F e L, uma é professora eventual (categoria V) e uma é professora contratada. De todos, o quadro conta com uma professora mestre em educação, cinco professores especialistas, sendo três de Educação Física, dois de Artes e duas delas não são graduadas em Pedagogia. Estima-se que 80% dos professores acumulam cargos em outras instituições.

Levando em conta os critérios de escolha, dos sujeitos-professores, já apresentados anteriormente, a entrevista será realizada com cinco professores.

2.4 – A entrevista semiestruturada

O objetivo da entrevista é identificar as concepções adotadas pelos entrevistados com relação entre à temática do currículo e da corporeidade.

Triviños (1987, p. 146) esclarece que a entrevista semiestruturada assegura-se em teorias e hipóteses, descrevendo e explicando os fenômenos analisados, que favorecem não só

a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (1987, p.152).

A entrevista será presencial, com questões predefinidas, mas com espaço para o diálogo. O entrevistado pode se sentir menos pressionado durante suas respostas, o que gera informações valiosas para a análise. As questões estão de acordo com as categorias previamente selecionadas, sendo elas: currículo, corpo, disciplina.

O roteiro para a entrevista tem como base o quadro a seguir.

Tabela 6 – Objetivos: geral e específicos

Objetivo geral			
Analisar as relações estabelecidas entre o currículo do ensino fundamental I do estado de São Paulo e o processo de disciplinarização dos corpos pelo olhar do professor, levando em consideração suas compreensões teóricas.			
Objetivos específicos			
Objetivo	Fonte/Instrumento	Categoria	Pergunta
Buscar no referencial teórico os conceitos estabelecidos para as categorias: currículo; corporeidade; disciplinarização.	Análise documental	Currículo; Corporeidade; Disciplinarização.	—
Identificar as principais orientações curriculares nos documentos referentes ao fenômeno da corporeidade.	PCN's e orientações curriculares do estado de São Paulo	Corporeidade	—
Conhecer as opiniões dos professores sobre as orientações curriculares no que diz respeito à valorização/desvalorização do corpo	Entrevista	Currículo; Corpo;	1. Para você, como é classificado o movimento do corpo, em sala de aula?

<p>Identificar as concepções dos professores sobre a relação entre currículo, corporeidade e disciplina.</p>	<p>Entrevista</p>	<p>Currículo; Disciplina; Corporeidade.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você entende por currículo na perspectiva pós-crítica? 2. Qual a sua posição em relação ao problema disciplinar? 3. Você saberia definir corporeidade?
<p>Analisar as concepções dos professores e do (a) gestor (a) sobre a problemática da corporeidade e sua relação com a disciplina/indisciplina.</p>	<p>Análise das entrevistas</p>	<p>Disciplina</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a diferença entre disciplina e indisciplina? 2. Em qual momento você disciplinou algum aluno? 3. Quem determinou que essa ação do aluno era indisciplinar?
<p>Analisar a perspectiva dos professores e do (a) gestor (a) sobre uma prática pedagógica emancipatória relativa às questões da corporeidade.</p>	<p>Análise das entrevistas</p>	<p>Corporeidade;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante a sua formação, em algum momento teve contato com o conceito de corporeidade? 2. Como você compreende a corporeidade durante as suas aulas? 3. Para você, como o entendimento do educador em relação às questões da corporeidade podem contribuir para uma prática pedagógica emancipatória?

2.4.1 – Roteiro da entrevista

Levando em consideração o objetivo da entrevista, o roteiro está dividido em dois momentos: o primeiro visa a ambientalização do entrevistado e o levantamento dos conhecimentos teóricos sobre o tema; o segundo momento refere-se à aplicabilidade desses conceitos no processo de trabalho.

2.4.1.1 – Conhecimentos teóricos

1. Gostaria que você falasse sobre o que entende por currículo na perspectiva pós-crítica.
2. Qual a sua posição em relação ao problema disciplinar?
3. Você saberia definir corporeidade?
4. Qual a diferença entre disciplina e indisciplina?
5. Durante a sua formação, em algum momento teve contato com o conceito de corporeidade?

2.4.1.2 – Utilização dos conceitos durante o trabalho

1. Para você, como é classificado o movimento do corpo em sala de aula?
2. Em qual momento você disciplinou algum aluno?
3. Quem determinou que essa ação do aluno era indisciplinar?
4. Como você compreende a corporeidade durante as suas aulas?
5. Para você, como o entendimento do educador em relação às questões da corporeidade podem contribuir para uma prática pedagógica emancipatória?

2.5 – Análise de conteúdo

A análise dos dados da presente pesquisa será feita sob a perspectiva de Bardin (2016), que empregou em seus estudos um caminho de maior aproveitamento para a coleta e a análise de conteúdos.

Para alguns autores, como Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”, o que também vai ao encontro à ideia de análise de conteúdo adotada por Bardin.

Dessa forma, para Bardin, a análise de conteúdo é mais do que um instrumento de pesquisa, “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (...) um leque de apetrechos”. Tendo um objetivo bem definido pela área das ciências sociais, busca revelar o que está em oculto no conteúdo analisado (BARDIN, 2016, p. 37). Por meio do discurso dos entrevistados, busca-se compreender o sentido atribuído ao fenômeno da corporeidade na sua

prática pedagógica, os preconceitos que eventualmente estejam na base de comportamentos discriminatórios e as suas perspectivas sobre a valorização ou desvalorização do corpo. A questão da docilização dos corpos domina nas instituições educativas. Docilizar e disciplinar são formas de violência simbólica e obstáculos à emancipação do sujeito na sua integralidade e no exercício da sua liberdade. Acreditamos que, a partir dos discursos dos professores no sentido de testar ou não as hipóteses formuladas, é possível inferir alguns sentidos ideológicos.

A técnica para análise dos dados proposta por Bardin está organizada em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação dos dados.

A primeira etapa de pré-análise envolve a pesquisa e organização de todo o material a ser analisado, sistematizando as ideias iniciais. O processo de pré-análise ainda é subdividido em quatro ações:

1. **Leitura flutuante:** primeiro contato com o material a ser analisado, para ter maior conhecimento sobre o conteúdo de forma genérica.
2. **Seleção de conteúdos:** tem como base as demarcações do que será analisado, resultando na constituição do corpus.
3. **Formulação de hipóteses e objetivos:** as hipóteses são afirmações provisórias do que está sendo proposto, tendo por origem a intuição, que permanece em suspenso até ser colocada à prova por meio de dados seguros; os objetivos estão relacionados à finalidade geral a que nos propomos com a pesquisa.
4. **Referenciação dos índices e elaboração de indicadores:** os índices podem ser a citação evidente de um tema em uma mensagem, sendo o indicador a frequência de aparição desse tema de maneira relativa ou absoluta.

A constituição do corpus é o conjunto dos documentos coletados e submetidos a procedimentos analíticos. Para tal ação, Bardin estipula quatro regras:

- **Exaustividade:** não deixar de lado nenhum elemento a ser analisado e que não possa ser justificável no plano do rigor.
- **Representatividade:** a amostra a ser analisada deve representar o universo representado.

- **Homogeneidade:** os dados devem se referir ao mesmo tema e serem obtidos por meio das mesmas técnicas, por indivíduos semelhantes.
- **Pertinência:** os documentos devem estar enquadrados ao conteúdo e aos objetivos da análise.

O corpus constituído para esta pesquisa está baseado no referencial teórico já exposto no capítulo anterior, e as transcrições das entrevistas estão anexas.

Na segunda etapa, a exploração do material consiste em destroncar o material para então definir as categorias, organizando os dados brutos em características comuns. É uma etapa muito importante para o pesquisador, pois é nesse momento que se tornam possíveis ou não as interpretações e interferências da próxima etapa. Assim, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), como os critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2016, p. 147).

As categorias ainda podem ser selecionadas de acordo com os critérios prescritos por Bardin: semânticos (por temas); sintáticos (verbos, adjetivos e pronomes); lexicais (sentido e significado das palavras, levando em consideração os sinônimos e sentidos próximos); e expressivos (variações da linguagem e escrita).

As categorias estabelecidas para essa pesquisa permeiam o campo semântico, mas as subcategorias podem ser enquadradas no campo lexical. A última etapa envolve o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, ou seja, diante dos resultados brutos, o pesquisador consegue identificá-los como significativos ou não, sendo, portanto, um momento de intensa análise reflexiva e crítica.

CAPITULO III

CURRÍCULO E CORPOREIDADE EM ANÁLISE

3.1 – A análise e interpretação das entrevistas

Segundo Laville e Dione (1999), atribui-se ao pesquisador a capacidade de reconhecer o problema em seu contexto cultural, social e político. Nesse sentido, o pesquisador busca compreender a problemática analisada, investigando soluções, hipóteses iniciais ou conjecturas que serão ou não validadas por conclusões críveis frutos de observações, discursos dos sujeitos e análise, tudo a partir de uma relação dialética entre teoria e prática.

No contexto dessa questão,

[o] observador deve ser o fotógrafo do fenômeno, sua observação deve representar exatamente a natureza. Deve observar sem qualquer ideia preconcebida; a mente do observador deve ficar passiva, ou seja, deve calar-se; ele escuta a natureza e escreve o que esta lhe dita [...] (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 34).

Na última parte dessa pesquisa, analisamos as entrevistas usando os critérios citados no capítulo anterior. Para tal ação, teremos como base a questão nuclear que norteia nosso trabalho: Quais são e como se dão as relações entre o currículo e a colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I?

Diante do corpus obtido com as entrevistas, dos documentos norteadores do currículo (os PCN's e as orientações curriculares do estado de São Paulo para o ensino fundamental ciclo I) e dos referenciais teóricos apresentados ao longo da pesquisa, a confluência dos dados pode revelar como o currículo do ensino fundamental I impulsiona a colonialidade das mentes e dos corpos. O sujeito é seu corpo e suas ações são corpóreas/corporais. O currículo é um instrumento de dominação e domesticação das mentes a fim de criar corpos dóceis. Por isso, presume-se que se o currículo coloniza as mentes e o saber, também coloniza os corpos.

A seguir, apresentamos as categorias de análise previamente definidas e discutidas no referencial teórico. Destacaremos os aspectos mais significativos dos discursos de cada sujeito de acordo com cada uma das categorias. Segundo Bardin, a esse discurso destacado denominamos *unidade de significação*.

3.1.1 – O currículo

A primeira categoria trabalhada nesta pesquisa foi o currículo. Com uma extensa pesquisa bibliográfica e teórica, enfatizamos a teoria pós-crítica. Silva (2015) declara que o currículo tem significados que vão muito além das teorias tradicionais: ele é um espaço, um lugar e um território, mas também um texto, um discurso e um documento. Identificamos nas respostas dos sujeitos entrevistados essa amplitude conceitual exposta por Silva.

Tabela 7 – Sujeito/Unidade de significação 1

Pergunta: O que você entende por currículo na perspectiva pós-crítica?	
Sujeitos	Unidade de significação
S1	[...] os conteúdos/saberes escolares, as experiências e as relações sociais a serem vividas pelos alunos, os valores que possam ser adquiridos na escola... [...] Essa teoria critica a desvalorização cultural e histórica de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão é ciência. Questiona o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade. Entende o conhecimento como algo incerto e indeterminado.
S2	Entendo que o currículo é um instrumento determinado pela sociedade capitalista, que se utiliza da escola como divulgador de seus anseios para que a ordem social seja sempre permanecida.
S3	[...] um conjunto de conhecimento organizados através das políticas públicas educacionais, do projeto político pedagógico das escolas e das reflexões dos grupos das unidades educacionais, com base nos referenciais teóricos e vivências sociais dos sujeitos envolvidos e dos contextos em que estão inseridos. [...] na perspectiva pós-crítica, o currículo deixa de ser neutro e foca seu paradigma do saber, num campo de fortalecimento de identidade e poder. [...]
S4	[...] não é só um documento que compreende as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições que deverão ser vivenciadas pelos educandos, mas uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições. [...]. As teorias pós-críticas marcam um tempo histórico que demanda o fim das utopias e das certezas, a derrocada da ideia da verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou no fundamento matemático. [...]
S5	Entendo por currículo como o básico de um conhecimento para aprender a aprender, ou seja, quero dar ao aluno condições de que ele tenha autonomia para ampliar seus conhecimentos, permitindo que o aluno use seus conhecimentos dentro e, principalmente, fora da escola.

Fonte: BELLI (2017).

Ao realizar a análise do conteúdo para essa categoria, observamos que para S1, S3 e S5, o currículo tem a função de organizar os saberes, conteúdos e valores que os alunos devem aprender, além de estabelecer experiências e relações sociais já determinadas por políticas públicas, contextos sociais e históricos. Essas concepções corroboram algumas das definições utilizadas por Silva (2015, p. 15): “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Para S2, a compreensão de currículo está mais relacionada à teoria crítica, que visa refletir sobre as desigualdades sociais advindas pelo capitalismo a fim de manter a ordem social e suas hierarquias.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, 2015, p. 33).

Cabe ressaltar que a prática exposta por Silva (2015) estabelece no contexto escolar uma relação entre dois tipos de escolas que reproduzem os aspectos de uma sociedade capitalista, ou seja, enquanto uma forma trabalhadores adequados para cada necessidade dos locais de trabalho, a outra busca desenvolver aspectos de liderança e chefia para ocuparem esses cargos nos mesmos locais de trabalho.

Por fim, S4 atribui uma concepção ampla ao currículo, mais aprofundada e não neutra, construída não apenas por documentos legais, mas também por aspectos históricos e culturais que influenciaram sua definição ao longo do tempo.

De acordo com Silva (2015, p. 16),

cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo [...]

Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo.

Em resumo, as concepções apresentadas pelos sujeitos entrevistados acabam seguindo a mesma linha de pensamento: o currículo é um documento organizacional dos saberes e conteúdos a serem estudados. Essa concepção também é abarcada nos PCN's, documentos frequentemente utilizados por instituições escolares para elaboração de seus projetos políticos pedagógicos, mas se colocam como um modelo curricular flexível e não impositivo.

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1998, p. 13).

Por outro lado, nos PCN's ainda encontramos a ideia de currículo como um documento organizador de conteúdos e disciplinas, que

[...] deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. (BRASIL, 1998, p. 14)

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. (BRASIL, 1998, p. 26)

Sendo o locus da nossa pesquisa uma unidade escolar do estado de São Paulo, apresentamos os conceitos de currículo adotados pelo documento de Orientações curriculares do estado de São Paulo para os anos iniciais do ensino fundamental.

O currículo pode ser entendido como uma amálgama de múltiplas práticas e atividades que circundam o processo de formação escolar, tornando-se um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar (SÃO PAULO, 2014, p. 2)

No entanto, apenas três dos cinco entrevistados responderam com mais detalhes à pergunta que pede para relacionar o currículo dentro da teoria pós-crítica. Cada um dos entrevistados define o conceito a partir de especificidades teóricas já conhecidas, mas não mostram maior conhecimento sobre a teoria pós-crítica.

As divergências encontradas nas respostas podem ser consideradas como complemento umas das outras. Em sua resposta, S1 associa a teoria pós-crítica com a ação de questionar a verdade e os processos que a legitimaram como tal, além de criticar as

desvalorizações culturais e históricas de alguns grupos étnicos. A resposta de S2 complementa a ação proposta por S1, pois assume que o currículo na perspectiva pós-crítica deixa de ser neutro para focar no campo de fortalecimento de identidade e poder, resultando no discurso de S4, que defende o surgimento da teoria pós-crítica do currículo como um marco histórico que simboliza o fim das utopias e das certezas.

Revisitemos o conceito de currículo na teoria pós-crítica utilizada por Silva (2011):

As teorias pós-críticas também estenderam nossa compreensão dos processos de dominação. [...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social nos tinham anteriormente fornecido. (SILVA, 2015, p. 146)

Os documentos educacionais analisados não se intitulam ou se classificam na perspectiva pós-crítica de currículo, mas como essa teoria traz à luz as questões de gênero, etnia e multiculturalidade para a discussão educacional, tão em voga na sociedade pós-moderna, além de incorporar os temas transversais, trata-se de uma teoria que expandiu o conceito a favor de um novo modelo curricular.

A inclusão de questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita. [...] a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos (BRASIL, 1998, p. 25).

Em síntese, em uma primeira análise percebemos que as compreensões dos entrevistados sobre currículo não destoam das propostas conceituais estabelecidas nos documentos educacionais e teóricos.

3.1.2 – A corporeidade

Prosseguindo no processo de análise de conteúdo, a categoria corporeidade foi apresentada aos sujeitos da entrevista por meio de cinco questões: duas relacionadas ao conceito de corporeidade e as demais à aplicabilidade do conceito no contexto escolar.

Tabela 8 – Sujeito/Unidade de significação 2

Pergunta: Você saberia definir corporeidade?	
Sujeitos	Unidade de significação
S1	O ser humano em sua totalidade. Pensar, agir e sentir.
S2	Não conseguiria definir, pois nunca escutei essa nomenclatura.
S3	É a capacidade de utilizar o corpo como instrumento de interação com o mundo através dos órgãos sensoriais, que necessitam de estímulos desde pequeno, para o desenvolvimento motor, coordenação e equilíbrio físico e emocional.
S4	Entendo o conceito de corporeidade pela ótica da afirmativa de Freire [...]. Somos seres humanos em construção, em interminável processo de aprendizagem, sem dicotomizar corpo e alma.
S5	Não, pois não tive contato com o conceito durante minha formação.

Fonte: BELLI (2017).

O conceito de corporeidade utilizado neste trabalho está contextualizado na área educacional. Conforme apresentado por Assmann (1995),

[a] corporeidade – com seu vetor historicizante ao nível biopsicoenergético, a motricidade – constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o ‘sujeito’ e a ‘consciência histórica’. A ideia central é a seguinte: a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que perpassse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada. (ASSMANN, 1995, p. 150-151)

Com base nesses e outros pressupostos apresentados ao longo desta pesquisa, observamos que apenas S1, S3 e S4 definem o conceito de corporeidade, cada um com suas especificidades, dentro da mesma linha de pensamento.

S1 define corporeidade como a integração de três ações realizadas pelo indivíduo: pensar, agir e sentir. O interessante nessa análise está no fato de o sujeito utilizar os verbos *pensar e sentir*, não tão frequentes na área de formação desse entrevistado (Educação Física). Nesse sentido, o conceito de corporeidade não se restringe a um movimento corporal, mas a um processo que envolve tanto o movimento do corpo quanto a reflexão desse movimento, resultando em experiências vividas e registradas na memória física e intelectual, e tornando esses corpos livres.

Liberdade significa a possibilidade de integrar os limites de ordem física e os limites de ordem vital à totalidade dialética consciência-corpo, transformando esses limites e ultrapassando-os, num projeto existencial que vincula o homem ao seu mundo. Assim, a ação humana será tanto mais livre quanto mais o indivíduo conseguir superar suas próprias contradições, assimilando-as em um nível superior de integração. Ser livre é – no engajamento em um projeto existencial, com suas múltiplas exigências internas e externas – ser movido pela determinação de uma força interior, que seja mais forte que os condicionantes externos. Essa força interior é uma expressão de unidade e coerência internas. A liberdade interior está, assim, relacionada ao nível de integração de nossas experiências, nossa capacidade de ligá-las à significação profunda de nossa vida, ao sentido que a transpassa, ao projeto existencial que a ilumina. (GONÇALVES, 1995, p. 88)

S3 atribui à corporeidade um significado mais voltado ao aspecto motor, defendendo que se refere ao processo e à necessidade de interação com o mundo por meio dos órgãos sensoriais, tendo por objetivo desenvolver as capacidades motoras e outros aspectos físicos. Tal compreensão também é defendida por Oliver (1995):

A motricidade do homem acompanha a sua corporeidade e ambas, na verdade, não se distinguem. São a expressão do ser cultural no mundo social ou, mais amplamente, do ser intencional no mundo fenomenológico. O homem vai para o mundo e insere-se nele com seus desejos e seus julgamentos e este mundo é um tecido de múltiplas relações, as quais, ao invés de manifestarem uma causalidade do tipo estímulo-resposta, interagem dialeticamente e conferem um significado às vivências humanas. (OLIVIER, 1995, p. 58)

Por fim, S4 busca a definição de corporeidade em Paulo Freire, na construção de um conceito que não separe o corpo de sua razão e entendimento.

De acordo com Freire,

[...] o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. (FREIRE, 2006, p. 92)

Como S2 e S5 não definiram o conceito de corporeidade, não foi possível traçar qualquer tipo de análise.

A segunda pergunta buscou entender o entendimento dos entrevistados sobre o conceito de corporeidade durante a formação acadêmica. Encontramos o mesmo cenário da

pergunta anterior: três dos cinco sujeitos entrevistados responderam com dados passíveis de análise.

Tabela 9 – Sujeito/Unidade de significação 3

Pergunta: Durante a sua formação, em algum momento você teve contato com o conceito corporeidade?	
Sujeitos	Unidade de significação
S1	Não, mas se falava muito sobre execução do movimento do corpo em determinados exercícios. Não sei se é isso que pode ser chamado corporeidade. Acredito que seja um conceito mais aprofundado.
S2	Em nenhum momento me foi apresentado esse conceito.
S3	Na formação inicial não, apenas na formação continuada, na pós em educação especial na perspectiva inclusiva ouvi falar de corporeidade e suas dimensões.
S4	Não, em hipótese alguma. Somente conheci o conceito de corporeidade no programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , mestrado em Educação.
S5	Não. Como já disse, nunca tive contato com este conceito, por isso não o defini na pergunta anterior.

Fonte: BELLI (2017).

Até antes da entrevista, S2 e S5 nunca tiveram contato com o conceito da categoria corporeidade. Já S3 e S4 apenas conheceram o conceito em cursos de especialização *latu sensu e stricto sensu*, respectivamente. Diante dessa situação, cabe revisitarmos o pressuposto apresentado por Queiroz (2001), que fomenta a ideia da construção de uma prática pedagógica que inclua a corporeidade em seus planos e em suas práxis.

O fato de já estar em andamento uma desconstrução da visão logocêntrica e uma tomada de consciência do caráter imprescindível da corporeidade, na teoria e na prática pedagógica, já deve ser saudado como um promissor avanço. Resta incentivar a inclusão dessas orientações nos planos pedagógicos e fomentar a criação de experiências pioneiras que traduzam, na prática, aquilo que a teoria já indica como necessidade urgente e inadiável. (QUEIROZ, 2001, p. 53)

Ao longo da sua graduação em Educação Física, S1 não teve conhecimento desse conceito, mas lhe foram apresentadas relações sobre o movimento do corpo e exercícios físicos atrelados à corporeidade, sem a definir, entretanto.

As duas próximas perguntas caminham para uma análise sobre a aplicabilidade da corporeidade na prática pedagógica. Destacamos que não foi realizada a observação *in loco* da

prática pedagógica dos sujeitos entrevistados, sendo as análises fundamentadas apenas nos conteúdos fornecidos por eles.

Tabela 10 – Sujeito/Unidade de significação 4

Pergunta: Como você compreende a corporeidade durante as suas aulas?	
Sujeitos	Unidade de significação
S1	Como disse, não conheço sobre esse conceito, mas posso entender que seja uma forma da criança explorar o ambiente a sua volta, como ela se comporta, se movimenta, interage com os colegas.
S2	Como nunca estudei nada sobre essa temática, acredito que deva ser a educação do corpo, se realmente for isso, acredito que as diversas habilidades devem ser desenvolvidas, como uma forma fazer com que o conhecimento se torna global e útil na sociedade.
S3	Nas manifestações culturais e artísticas, aulas de dramatização, dança, expressão através de paródias, declamação de poemas, seminários e palestras de explicação para a sala sobre assunto trabalhado, brinquedoteca, jogos e brincadeiras simbólicas, trabalhos em grupo. Entendo a corporeidade como parte importante de impulsão ao aprendizado.
S4	Como possibilidade de desenvolvimento humano próprio e como meio de mecanismos cognitivos, isto é, tudo o que possibilite que este educando se constitua como um ser no mundo.
S5	Não compreendo, pois não conheço o conceito.

Fonte: BELLI (2017).

Nessa pergunta, tentamos entender como a corporeidade é compreendida durante as aulas e trabalhada pelos entrevistados. Para S1, a corporeidade se manifesta nas relações entre os alunos, na exploração do ambiente, em seu movimento e seu comportamento, ou seja, é uma prática pedagógica que permite ao corpo do educando se movimentar e entrar em contato com os outros personagens e espaços escolares. Para Merleau-Ponty (1999, p. 203-205), o corpo é “nosso meio geral de ter um mundo” e “ser corpo, é estar atado a um certo mundo, a corporeidade em si”.

S2 relaciona a corporeidade durante as aulas com a educação pelo corpo, definindo como um tipo de educação que desenvolve diversas habilidades e tem como resultado um conhecimento útil e global para a sociedade. Segundo Vaz (2002), a educação pelo corpo não se dá em uma perspectiva da corporeidade, mas existe uma contradição e mal-entendido quanto à ideia de educação do corpo.

Nesse sentido, faz parte do imaginário educacional a ideia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não devem ser poupados esforços no sentido de colocá-lo “na linha”, na retidão dos bons costumes, do autocontrole. Essas ideias compõem a longa história dos esforços de educação do corpo, e podem ser encontradas nas predicções pedagógicas de Platão – para o qual a ginástica ajudava na educação do guerreiro-cidadão –, nos manuais de etiqueta da Alta Idade Média – que diziam como e em que circunstâncias se deveria comer, coçar o corpo, fazer a higiene, sentar-se, etc. – ou nos livros de higiene do início da República brasileira – que ensinavam as regras e cuidados com o próprio corpo, preocupados que estavam com a profilaxia tão necessária ao esforço civilizador que se instalava com vigor. (VAZ, 2002, p. 3-4)

A percepção de S3 é que, durante as aulas, a corporeidade deve ser desenvolvida por meio de atividades e práticas pedagógicas que permitam ao educando vivenciar, no ambiente educacional, experiências que não apenas desenvolvam um aprendizado motor e outro intelectual, mas sim um aprendizado que venha das experiências motoras para o intelecto e do intelecto para as motoras.

Por fim, S4 entende que durante as aulas a corporeidade se manifesta a partir da relação com o desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a construção do ser no mundo. Biaggio (1976) comprova esse ponto de vista ao destacar que a criança adquire a capacidade simbólica, reduzindo a dependência exclusiva das suas diversas sensações, bem como de suas ações motoras.

Dos cinco entrevistados, apenas S5 não pode ser analisado, por não conhecer o conceito.

A próxima questão diz respeito à relação entre corporeidade e uma prática pedagógica emancipatória. Relembramos que a tradição filosófica ocidental de que somos herdeiros hostilizou o corpo e toda a dimensão humana relacionada aos sentidos, às emoções, aos sentimentos, às paixões. O corpo sempre foi considerado um obstáculo à libertação e espiritualização do ser humano. O próprio Platão no diálogo *Fédon*, sobre a imortalidade da alma, define o corpo como “cárcere da alma”. A filosofia teria, então, a tarefa de preparar o ser humano para a morte (Finalmente, livre do corpo!).

Tendo isso em vista, entendemos que o pensamento ocidental de raiz platônica definiu o conceito de ser humano, os tipos de valores e o modelo de racionalidade preponderante até os dias de hoje. À educação, seja formal ou informal, cabe, então, a tarefa de questionar e problematizar a tradição filosófica e conferir ao corpo e à corporeidade a

dignidade que lhes são inerentes. A emancipação humana não pode ser prisioneira de dicotomias e muito menos de maniqueísmos.

Tabela 11 – Sujeito/Unidade de significação 5

Pergunta: Para você, como o entendimento do educador em relação às questões da corporeidade podem contribuir para uma prática pedagógica emancipatória?	
Sujeitos	Unidade de significação
S1	Sim, quando a criança conhece melhor seus corpos, sentimentos e emoções, ela terá uma visão mais crítica de si mesma e do outro e em relação ao meio em que vive.
S2	[...] penso a educação emancipatória como utópico, pois somente conseguiremos com o fim do capitalismo, mas já trilho uma prática pedagógica de uma educação libertadora, com ações em sala de aula que ensine além do currículo oficial, mas ensinar os alunos a pensarem e compreenderem o desejo do sistema vigente de formar seu exército de alienados, para manter o capitalismo. Como cidadãos pensantes, podemos trilhar para uma nova ordem social e assim termos uma educação emancipatória.
S3	Quando o aluno pode se movimentar além das aulas de educação física, descobrir novos espaços na sala de aula, ele se torna independente, autônomo, capaz de gerenciar também seus pensamentos, participar de busca de solução de problemas técnicas e estratégias de pequenos conflitos [...]
S4	[...] O movimento, o brincar, é uma necessidade humana, isto é, uma resposta até mesmo da forma em que o educador está desenvolvendo o seu trabalho nos espaços educativos.
S5	[...] penso que uma prática emancipatória em alguns momentos pode ser considerada utópica, pois é muito complicado em uma sala com tantos alunos pensar nas dificuldades de cada um e assim trabalhar individualmente e, assim, contribuir para que eles possam ser emancipados. [...]

Fonte: BELLI (2017).

Essa questão buscou analisar de que forma as compreensões do educador com relação à corporeidade podem contribuir para uma prática pedagógica emancipatória. O conceito de prática pedagógica emancipatória tem bases nos pensamentos de Paulo Freire, que formula uma educação libertadora como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 2001, p. 125).

As respostas de S1, S3 e S4 partilham, de certa forma, dos mesmos conceitos e entendimentos. Para eles, o conhecimento corporal e a liberdade de movimentos durante as aulas garantem ao educando uma melhor compreensão de si, dos outros e dos conhecimentos abordados. Com base nessa perspectiva, entendemos que a compreensão do educador sobre a corporeidade tende a contribuir para que o aluno tenha consciência de seu corpo, critique sua

realidade e, assim, se emancipe. Para Freire (1983), este processo é denominado *corpo consciente*.

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência “de” em permanente desapego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações que a subjetividade toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivistas e objetivista, que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo [...] (FREIRE, 1983, p. 51).

Embora tenham justificativas diferentes, para S2 e S5 a ideia de uma prática pedagógica emancipatória é utópica. Enquanto para S2 a prática emancipatória não ocorre devido ao sistema capitalista, que mantém a sociedade alienada e submissa, há em sua resposta um traço da prática pedagógica libertadora apresentada por Freire (1982, p. 117): “um esforço comum da consciência da realidade e de autoconsciência que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”. Para S5, a prática pedagógica emancipadora é utópica devido às salas superlotadas que dificultam a ação do professor na intervenção de questões individuais relacionadas a cada um dos alunos.

A última questão dessa categoria foi colocada estrategicamente nessa posição, na medida em que é uma articulação entre as categorias corporeidade e disciplina, tendo a palavra movimento aparecido nas duas categorias durante a análise do conteúdo. Essa questão visa perceber como os entrevistados compreendem e classificam o movimento do educando em sala de aula.

Tabela 12 – Sujeito/Unidade de significação 6

Pergunta: Para você, como é classificado o movimento do corpo em sala de aula?	
Sujeitos	Unidade de significação
S1	O movimento é pedagógico [...] me parece que alguns classificariam como disciplinar/indisciplinar.
S2	O movimento em sala de aula tem grande importância, pois estimula a curiosidade, atenção, equilíbrio e amizade.
S3	Como uma necessidade natural que faz parte do universo humano, prevista inclusive no meu planejamento para que as crianças possam desenvolver seu potencial.

S4	Mais uma possibilidade de aprendizagem dos educandos. Uma necessidade de movimento, ação-reação de seres humanos que estão em um interminável processo de aprendizagem e construção.
S5	Julgo algo necessário, mas de difícil realização, pois às vezes a falta de espaço ou a grande quantidade de alunos não favorece esse tipo de atividade, pois exageram no movimento, sempre andando pela sala nos momentos errados, como durante a explicação de algum conteúdo.

Fonte: BELLI (2017).

Analizamos as respostas para essa questão e observamos que, para S1 e S5, o movimento é percebido como uma ação pedagógica necessária para o educando. Porém, para S1, esse movimento é classificado como disciplina/indisciplina e para S5 esse mesmo movimento se torna incômodo pela falta de bom senso de muitos alunos ao realizá-lo durante o momento de explicação de algum conteúdo. As duas respostas acabam complementando uma a outra: S1 vê o movimento como fator de disciplina ou indisciplina, e S5 exemplifica esse movimento indisciplinar quando alunos se movimentam pela sala de aula em momentos inoportunos.

Para S2, S3 e S4, o movimento é um dos fatores primordiais para a aprendizagem, pois possibilita momentos de descoberta, atenção, relações interpessoais e desenvolvimento de seu potencial, criando um processo enriquecedor de construção de aprendizagem.

Segundo Wallon (1975),

o movimento é tudo que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades, ou o seu humor, assim, como com as situações e que sejam susceptíveis de as exprimir. (WALLON, 1975, p. 75).

Para esse autor, o movimento tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto quanto por sua representação. Para isso, as escolas deveriam quebrar a rigidez manifestada em sua mobilidade adaptando os espaços das salas de aulas para que seus alunos possam se movimentar.

A análise dessa categoria nos trouxe algumas conjecturas: o não conhecimento do educador sobre o conceito e as questões que envolvem a corporeidade dificulta também a compreensão do educando quanto à necessidade de se expressar de forma completa e não apenas verbal. Entretanto, a partir dos discursos dos sujeitos entrevistados, notamos que esse

desconhecimento pode ser resultado da não inserção da problemática da corporeidade no período de formação de professores, além da ausência de discussões pedagógicas sobre a importância do corpo como mediador das ações de qualquer indivíduo, incluindo, naturalmente, as diversas aprendizagens.

3.1.3 – A disciplina

A última categoria a ser analisada, a disciplina, foi exposta aos entrevistados por meio de quatro questionamentos, tendo como objetivo identificar suas concepções acerca da disciplina, buscando compreender quais razões levam os entrevistados a classificarem algumas situações como indisciplina.

A primeira questão tem relação com os conceitos de disciplina e indisciplina. Mais uma vez, ressaltamos que o conceito de disciplina está baseado nos fundamentos de Foucault, que define disciplina como um conjunto de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2005, p. 133).

Tabela 13 – Sujeito/Unidade de significação 7

Pergunta: Qual a diferença entre disciplina e indisciplina?	
Sujeitos	Unidade de significação
S1	Sendo a disciplina a capacidade de obedecer, seguir regras preestabelecidas, para manter a ordem em um ambiente coletivo.
S2	Disciplina são os saberes fragmentados. Já indisciplina são expressões utilizadas para a ação que é considerada fora dos padrões estabelecidos socialmente.
S3	Sendo a disciplina um conjunto de regras e combinados estabelecidos de respeito mútuo a ser construída pelo grupo, a indisciplina é a inadequação de atitudes dentro deste contexto, que pode ser gerada por aluno ou professor.
S4	[...] disciplina é uma conduta acordada entre professores e alunos por meio de uma relação dialógica, e a indisciplina é resultado do não diálogo entre educadores e educandos.
S5	Disciplina é a colaboração do aluno para o aprendizado dela e do outro, respeitando a fala do professor, ao fazer silêncio. Já a indisciplina é quando as atitudes do aluno atrapalham o aprendizado dele, incomoda os outros e às vezes chega a colocar em risco a segurança dos amigos, professor e de si próprio.

Fonte: BELLI (2017).

Observamos que S3, S4 e S5 estabelecem a mesma lógica de raciocínio ao relacionar os dois descritores e conceituá-los a partir de uma contraposição, ou seja, *a priori*, definem disciplina e, por consequência, a indisciplina como o oposto da disciplina.

Para S3, a disciplina é um conjunto de regras construídas e combinadas pelo grupo a fim de estabelecer o respeito mútuo e, então, a indisciplina é a quebra dessas regras, tanto pelo aluno quanto pelo professor. O interessante nessa análise é que o entrevistado considera que a quebra das regras por parte do professor também o torna indisciplinado, não estando isento dessa classificação mesmo diante da sua posição na hierarquia educacional.

Já para S4, a disciplina também é estabelecida por regras combinadas entre professor e aluno, em uma relação dialógica, e a indisciplina é, portanto, o resultado do não diálogo entre o educador e o educando. O que chama atenção é que o entrevistado classifica a falta de diálogo como uma ação indisciplinar e, mais uma vez, tanto o aluno quanto o professor podem ser considerados indisciplinados.

S5 entende que a disciplina está na ação de respeitar a fala do professor, ação esta que pode ser desempenhada pelo silêncio e pela colaboração; já a indisciplina envolve todos os comportamentos que dificultam o aprendizado do aluno e de seus colegas. Para esse entrevistado, a indisciplina está atrelada apenas ao educando e suas ações.

Para S2, a disciplina abarca os saberes fragmentados, ou seja, as matérias e conteúdos a serem estudados. Já a indisciplina é qualquer ação fora dos padrões estabelecidos socialmente, ou seja, comportamentos que fogem às regras instituídas.

Nesse ponto, salientamos que o conceito de indisciplina não pode ser definido sem levar em consideração questões culturais, temporais e sociais. Como já exposto por Rego (1996), como toda criação cultural, o conceito de indisciplina não é estático, uniforme ou universal, mas se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e em uma mesma sociedade.

Por fim, S1 apenas define a concepção de disciplina e não apresenta as diferenças com relação à indisciplina. Para esse entrevistado, o conceito de disciplina está atrelado à ideia de obedecer às regras previamente estabelecidas a fim de manter a ordem em um ambiente coletivo, claramente atrelado ao conceito apresentado por Foucault.

A próxima análise busca entender a posição do entrevistado com relação ao problema disciplinar, ou seja, como eles enxergam essa problemática amplamente discutida nos ambientes educacionais.

Tabela 14 – Sujeito/Unidade de significação 8

Pergunta: Qual a sua posição em relação ao problema disciplinar?	
Sujeitos	Unidade de significação
S1	[...] a falta de liderança na vida da criança é a principal fonte de indisciplina. [...] acredito que esse tipo de comportamento da criança é devido ao meio em que ela vive, é uma forma da criança se expressar, mostrar o que ela sente.
S2	As disciplinas são a fragmentação do conhecimento e de comportamentos sociais, que são divididos em áreas dos saberes, dificultando a compreensão do conhecimento global.
S3	Na minha concepção, disciplina está ligada a regras preestabelecidas de respeito mútuo, logo não considero um problema e sim uma construção.
S4	[...] Penso que a indisciplina na escola é a manifestação de um conflito entre educandos e comunidade escolar, transformando-se em um grave problema que a maioria dos educadores ainda não consegue interpretar, fazer uma leitura das causas, mas somente das consequências.
S5	Acredito que a indisciplina tenha sempre algum gerador, por isso busco investigar o porquê e, a partir da compreensão da razão do problema, procuro usar estratégias que favoreçam o aprendizado da criança.

Fonte: BELLI (2017).

O comportamento indisciplinar da criança está relacionado a duas condições: a falta de uma figura de liderança e ao meio em que ela está inserida; esse comportamento, no entanto, também deve ser considerado uma forma de expressar o que sente. O entrevistado S1 mostra essa percepção, associando o comportamento indisciplinar do educando a uma tentativa de diálogo e uma manifestação de sentimento quanto às regras estipuladas. Nesse sentido, Aquino (1998) já defendia que “precisamos estabelecer outro tipo de relação civil em sala de aula”.

Por outro lado, S3 não entende a disciplina como um problema, mas como uma construção entre professores e alunos, com o objetivo de promover o respeito mútuo por meio de regras preestabelecidas. Esse tipo de entendimento sobre o problema disciplinar pode ser definido como um

[...] tipo de entendimento da questão disciplinar, mais de cunho psicológico, [e que] merece pelo menos dois reparos: o primeiro, com relação à ideia de ausência absoluta de limites e do desrespeito às regras; o segundo, sobre a suposta permissividade dos pais. (AQUINO, 1998, p. 189)

Esse pressuposto apresentado por Aquino justifica as concepções dos entrevistados S1 e S3, que englobam a compreensão psicológica da problemática disciplinar.

Outro ponto de vista é proposto por S4, que entende como uma manifestação de conflitos entre os personagens que permeiam a escola, gerando um grave problema de percepção por parte dos educadores, que tendem a analisar essa manifestação apenas pelas consequências, desconsiderando as causas.

Para S5, investigar e compreender os motivos que geram o problema disciplinar é a forma para descobrir seu fator gerador. Assim, o educador pode-se utilizar de estratégias que favoreçam o aprendizado do educando.

Tanto para S4 quanto para S5, a questão disciplinar pode ser colocada como tentativa de obter a estrutura democrática da disciplina, medida pelo diálogo e que supera a violência da organização do tempo e espaço em sala de aula. Essa proposta assemelha-se à apresentada por Freire: “a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *‘sine qua non’* da comunicação dialógica” (FREIRE, 2002, p.131).

Assim como na questão anterior, o entrevistado S2 atribui ao problema disciplinar as divisões no âmbito do conhecimento, mas completa em sua resposta a ideia de comportamentos sociais que dificultam a compreensão do conhecimento em geral.

A seguir, as duas últimas questões buscam estabelecer uma relação entre o momento de disciplinarização do educando e quem determina que a ação é indisciplinar, na perspectiva dos entrevistados.

Tabela 15 – Sujeito/Unidade de significação 9

Pergunta: Em qual momento você disciplinou algum aluno?	
Sujeitos	Unidade de significação
S1	Sim. Quando preciso explicar regras de algum jogo ou brincadeira, e algum aluno não respeita a voz de comando e começa a fazer outra coisa, prejudicando os demais alunos.
S2	Não acredito na disciplina como uma doutrina feita para ensinar os alunos, acredito sim em regras que são construídas democraticamente em sala de aula, sendo com isso desenhada nossa organização social, pautada no respeito.
S3	Considero disciplina uma construção diária, então disciplino os alunos todos os dias, com minhas próprias atitudes. Um exemplo de sala: um aluno passou a mão nas nádegas da amiga de sala, uma atitude inadequada. A garota veio até a professora e reclamou. Eu levantei testemunhas, verifiquei a veracidade, chamei o aluno para fora da sala e o levei a refletir sobre a atitude, buscando as mulheres de sua família para usar como parâmetro de atitude certa ou errada. Questionei o que ele faria com um colega que fizesse isso e o garoto disse que mandaria pedir desculpas. Foi o que pedi que ele fizesse com a colega de sala.
S4	Não reconheço esse processo, depois de tantos anos de magistério, procurei tecer uma relação dialógica, onde não há espaço para “disciplinar” um aluno, mas para dialogar e acordar posturas de mão dupla, isto é, o que vale para o educando, vale para o educador.
S5	Sempre, pois a disciplina passa por meio da rotina, dos combinados e do ouvir e orientar a criança, observando para intervir.

Fonte: BELLI (2017).

Em suas respostas, S1, S3 e S5 assumem já terem disciplinado seus alunos em algum momento durante as aulas, mas tal ação sempre esteve relacionada à quebra de alguma das regras estabelecidas.

Para S1, a necessidade de disciplinar o aluno acontece pelo desrespeito à voz de comando do professor. O interessante em sua resposta é a utilização de um termo cívico-militar, *voz de comando*, destinado para o treinamento de deslocamento e marcha em uma atividade militar. A falta de atenção durante alguma explicação de atividade é o que o entrevistado considera como indisciplina.

Para S3, a disciplinarização de seus alunos ocorre todos os dias, pois acredita que sua conduta em sala de aula seja uma forma de disciplinar. Em casos mais específicos, quando um aluno tem um comportamento classificado como errado para com outro aluno, seu processo de disciplinarização envolve uma reflexão da parte de quem praticou a ação e um pedido de

desculpas para quem sofreu os efeitos dessa ação. Para S5, disciplinar é utilizar a rotina escolar, os combinados e a observação para, assim, fazer as intervenções necessárias.

A análise dos três entrevistados comprova o argumento de Araújo exposto no capítulo 1, revisitado a seguir:

[...] a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, 2002, p. 79).

Em contrapartida, S2 e S4 não veem como “ação disciplinarizadora” nenhuma ação interventora na sala de aula, por considerarem essa ação um ato doutrinador e autoritário, e suas práticas pedagógicas dialógicas e democráticas. Dessa forma, corroboram o argumento de Freire (2000, p.115-116): “só há disciplina [...] no movimento contraditório entre coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade para assumir-se.”.

A última questão dessa categoria tem como objetivo compreender a quem os entrevistados imputam o poder de classificar as ações dos educandos como indisciplina.

Tabela 16 – Sujeito/Unidade de significação 10

Pergunta: Quem determinou que essa ação do aluno era indisciplinar?	
Sujeitos	Unidade de significação
S1	Ninguém. Na verdade, o que me questiono é se a ação do aluno é adequada para aquele momento, se suas atitudes estão interferindo no seu entendimento da proposta da aula ou dos seus colegas. Não necessariamente como sendo indisciplinar.
S2	Vejo um comportamento atípico como uma ação indisciplinar, analiso sim o aluno, por que está apresentando esse comportamento que foge às regras acordadas em sala de aula.
S3	Nesse contexto, quem determinou a inadequação da ação foi a colega que se queixou da atitude.
S4	Volto a dizer, não reconheço esse tipo de atitude.
S5	O grupo, pois essas ações costumam ser contrárias às regras combinadas ou já determinadas pela rotina escolar.

Fonte: BELLI (2017).

Dos cinco entrevistados, apenas S2 atribui a si próprio a função de indicar se tal comportamento pode ou não ser enquadrado como indisciplinar, utilizando as regras acordadas em sala de aula com os demais alunos como base para sua análise.

As respostas de S1, S3 e S5 imputam a responsabilidade de classificar a ação para outro sujeito, mas a eles ficando a função de executar a disciplinarização.

Para S1, não existe ninguém que exerça a função de determinar se tal ação é ou não indisciplinar. Esse entrevistado, porém, se inclui no processo de questionar se o ato do educando está ou não interferindo no andamento da aula; ou seja, para ele, ninguém é responsável por classificar uma ação como indisciplinar ou não, mesmo sendo ele próprio a desempenhar a função.

Para S3, a responsabilidade em rotular um ato como indisciplinar está em quem se queixa do ato. No caso, se algum aluno sofre represália ou ofensa por parte de outro aluno, relatando ao professor, já existe aí uma ação indisciplinar.

Por fim, o entrevistado S5 atribui essa função ao coletivo, uma vez que as regras são definidas por esse coletivo e pela rotina escolar.

Ao analisar esses três sujeitos, refletimos por que eles não se colocam como os que determinam o que é ou não indisciplina, mas só como os executores das punibilidades dos que são indisciplinados. Consideram, por certo, que eles próprios estão submetidos a um sistema escolar que lhes escapa e que exige disciplina sem qualquer tipo de intervenção. Encontramos em Freire (1978) a ideia de consciência transitiva ingênua como uma possível resposta para esse questionamento.

A consciência transitiva ingênua é o estado em que o sujeito já percebe a contradição em seu meio social, no caso deste trabalho, a escola, mas ainda se move nos limites de um conformismo, assumindo explicações simplistas para os fenômenos (nesta pesquisa, a ação de determinar a indisciplina).

A transitividade ingênua [...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da

polêmica [...]. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade [...] (FREIRE, 1978, p. 60-61).

Nesse tipo de consciência dependente, os sujeitos transferem a ação para os outros e para as instituições, tal como a responsabilidade pela solução dos problemas. Consideram-se, assim, agentes sem autonomia na transformação do próprio sistema.

Dos cinco sujeitos entrevistados, apenas S4 não pode ser analisado devido à falta de conteúdo em sua resposta quanto à problemática da disciplina-indisciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um trabalho de pesquisa nas suas múltiplas dimensões não é tarefa fácil. Desde o problema de pesquisa, passando pela revisão da literatura, construção do referencial teórico e a dimensão operativa da metodologia e análise dos dados coletados exige-se uma lógica para inferir os resultados da pesquisa e o cumprimento ou não das etapas, objetivos e questões formuladas.

Definimos as seguintes categorias desenvolvidas a partir de referências teóricas do modelo teórico pós-crítico: currículo, corporeidade, disciplinarização e colonialidade. A dimensão teórica nos permitiu entender as perspectivas sobre as relações entre o currículo e colonialidade, e disciplinarização e docilização dos corpos no ensino fundamental I.

No cumprimento dos objetivos específicos que definimos para a pesquisa, identificamos nos documentos as principais orientações curriculares quanto ao fenômeno da corporeidade, chegando à conclusão de que, da análise dos 14 volumes dos PCN's, tanto a palavra quanto o conceito de corporeidade não aparecem, nos levando a questionar como o referido documento pode contribuir para o professor construir uma prática pedagógica emancipatória, que colabore para o desenvolvimento de um indivíduo consciente de sua corporeidade.

A palavra “corpo” aparece em sua introdução, na parte destinada aos objetivos propostos, definindo-se como o “uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereótipos de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança” (BRASIL, 1997, p. 47). Nos objetivos gerais do ensino fundamental, ao propor o uso da linguagem corporal como meio para expressar e comunicar suas ideias, e no

conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; (BRASIL, 1998, p. 69)

Os PCN's de educação física destacam a importância de dar oportunidade aos alunos de desenvolver habilidades corporais, sendo a área do saber que favorece tanto a educação do corpo (como objetivo de ter um físico saudável, equilibrado e menos suscetível a doenças) quanto a educação pelo corpo considerando as dimensões cultural, social, política e afetiva presentes nesse corpo. As características individuais dos alunos, as formas de compreender e de se relacionar com o próprio corpo constituem o ponto de partida para o processo de ensino

e aprendizagem, resultando assim que, ao final do ensino fundamental, o aluno deve ser capaz de reconhecer a diversidade de padrões estéticos.

Cabe ressaltar que o documento em questão é utilizado como referencial para a construção dos currículos escolares e é amplamente debatido nas salas de aulas destinadas à formação de professores.

Com relação aos quatro últimos objetivos específicos direcionados a conhecer, identificar e analisar as compreensões e concepções dos educadores entrevistados, entendemos que o resultado foi satisfatório, atingindo o proposto nesta pesquisa.

De modo geral, os professores entrevistados demonstram interesse em dialogar sobre os aspectos que permeiam a educação, mesmo aquele classificado na fase de *serenidade* do ciclo de vida profissional, com uma atitude mais serena, distanciamento afetivo ou de conservadorismo e lamentações (HUBERMAN, 1995). Ainda sobre esse aspecto, durante a análise de conteúdo esperava-se um viés mais tradicional da educação nas respostas do entrevistado nessa fase profissional, mas somos surpreendidos por conteúdos intencionados a ver e proporcionar mudanças educacionais partindo das reformulações de suas concepções educacionais.

Com base nesse cenário, as atitudes elencadas na fase de *serenidade* podem não ser desempenhadas por aqueles que nelas emolduram o tempo de atuação, investem em sua formação continuada, como o entrevistado 4, que atualmente cursa doutorado.

No mais, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é ainda prisioneira de um paradigma de caráter eurocêntrico e colonial que desvaloriza o corpo e privilegia a racionalidade em uma perspectiva moderna e abstrata. O pensamento ocidental de raiz platônica fundamenta-se na dualização e dicotomização entre espírito e corpo. Essa dualização conflitiva prolongou-se ao longo da história, fragmentando-se no pensamento europeu e dos povos colonizados. Daí a colonialidade das mentes e dos corpos como consequência da colonialidade do poder e do conhecimento. A construção de um imaginário colonial e sua perpetuação impede que propostas emancipatórias e insurgentes se afirmem como princípios de uma educação libertadora. Daí a necessidade de descolonização do currículo, da dissolução das estruturas de dominação como pressupostos de descolonização do saber, das mentes e dos corpos.

Tecendo aqui uma crítica, entendemos que a falta do uso do conceito de corporeidade impactam a atuação dos professores entrevistados, no sentido de não analisarem o movimento do educando como uma ação geradora de experiências a fim de construir sua corporeidade, mas sim como ato de indisciplinar, o que desautoriza o educador e torna necessária uma atitude disciplinarizadora, que adentra o corpo e mente.

Bourdieu (2002, p. 206) afirma que

[O] sistema de ensino, sobretudo o tradicional, cria a ilusão de que a sua ação de inculcação é inteiramente responsável pelo habitus e de que este não depende da classe de origem. A escola dissimula a reprodução do habitus de classe, a sua função é a de conservação social e nada favorece mais os interesses das classes dominantes do que este “laissez faire” pedagógico.

Acreditamos que um currículo elaborado pelo viés da teoria pós-crítica seja a saída para a mudança do cenário apresentado de modo que possamos ter uma escola que respeite o educando enquanto ser pensante, autônomo e livre, abrangendo os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, ainda pouco trabalhados no Brasil ou até mesmo excluídos dos currículos. A promoção da interculturalidade constitui uma possibilidade de diálogo entre as diversas propostas culturais que têm, por certo, concepções diferentes do ser humano quanto à sexualidade, ao gênero e ao corpo.

Acreditamos que, ao alcançar cada um dos objetivos específicos propostos, também obtemos êxito no cumprimento do objetivo geral, analisando as relações entre o currículo do ensino fundamental I do estado de São Paulo e o processo de disciplinarização dos corpos pelo olhar do professor, a partir do referencial teórico que sustentou nossos argumentos e resultados.

O desenvolvimento da pesquisa e a consolidação da dissertação de mestrado asseguram e firmam nossas convicções de que o currículo escolar atual é estruturado e concebido em uma sociedade que mantém o padrão de poder da colonialidade, produzindo, como exposto por Foucault (2005), corpos docilizados pelo poder disciplinar, e culminando em uma colonialidade das mentes e dos corpos.

Depois de árduo trabalho, persistência e quebras de paradigmas, apesar de a proposta inicial conseguir responder a todas as conjecturas apresentadas, existe ainda certa inquietação ao perceber que, quanto mais estudamos e analisamos, mais podemos encontrar desdobramentos problemáticos.

Acreditamos que este material de estudo pode servir de base de pesquisa e inspiração para novos projetos e pesquisas relacionadas à área da educação, que, sem dúvida nenhuma, é seara vasta, mas com poucos ceifeiros e ainda com muito a se colher, descobrir e explorar por intermédio de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. Revista Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, São Paulo, Jul./Dez.,1998.
- ARAÚJO, Inês L. **Da “pedagogização” à educação**: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016. (Obra original publicada em 1977).
- BELLI, Rafael Wilson; TOLEDO, Ana Luiza B. S. de. O currículo base do sistema educacional boliviano sob a ótica da teoria pós-crítica do currículo. In: TAVARES, Manuel; TODARO, Monica de Ávila (Orgs.). **Do outro lado do espelho**: insurgências e resistências descoloniais. São Paulo: BT Acadêmica, 2016, pp.145-156.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. Nove questões frequentes sobre a investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRANCO, Aline Santana Castelo. **Educação sexual e comunicação**: o rádio como alternativa pedagógica nas escolas a partir de uma intervenção. Dissertação de mestrado profissional em educação sexual, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, Dezembro, 1996.
- CASELLI, Alvaro Jose. **A educação física articulada ao currículo transdisciplinar**. Dissertação de mestrado em pedagogia do movimento humano. Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2012.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CINTO, Gregory de Jesus Gonçalves. **Corpo, escola e processos de subjetivação**: a educação física no Programa São Paulo Faz Escola. Dissertação de mestrado em educação escolar. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de geografia no Brasil (1890-2003)**. 2012. Tese de doutorado em geografia humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Os anormais**: curso no College de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Extensão ou comunicação?**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREITAS, G. G. de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Ijuí, 1999.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 2012.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física**: novas paisagens para um novo tempo. Tese de doutorado em educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Tomaz Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org). **Vida de professores**. Porto: Porto Codex, 1995.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MALTA, S. C. L. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança**. Revista Espaço do Currículo, v. 6, n. 2, Maio/Agosto 2013, p. 340-354.

MAYER, A. M. M. **Definições de corporeidade**. Texto criado para integrar o conteúdo da disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade, 2006.

MELANI, Ricardo. **O corpo na filosofia**. São Paulo: Moderna, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, 2005, p. 33-49.

_____. **Histórias locais, projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: **Cultural Studies**, n. 21, v. 2 e 3. London: Routledge, 2007.

_____. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

NIETZSCHE, F. **A origem da tragédia**. Tradução de Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães, 1979.

OLIVIER, G. G. F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e corporeidade**. Dissertação de Mestrado. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 173-210.

POPPER, Karl R. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora da UnB, 1980.

QUEIROZ, José J. **Redescobrimo a corporeidade I, II, III, IV**. Revista Revés do Avesso, X (1): CEPE (Centro Ecumênico de Publicações e Estudos “Frei Tito de Alencar Lima”). São Paulo, 2001.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Lima: Centro de Investigaciones Sociales (CIES), 1992.

_____. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Biblioteca CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v.17, n. 37, 2002, pp. 4-28.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 101-127.

SANTO AGOSTINHO. A infância. Confissões: livro I. In: **Coleção “Os Pensadores”**. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 7-25.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, 2002, pp. 237-280.

SANTOS, Cristiane Aparecida Silveira. **Currículo, infância e educação corporal: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações no campo da interdisciplinaridade**. Dissertação de mestrado em ensino, programa de pós-graduação em docência para a educação básica. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares do estado de São Paulo anos iniciais do ensino fundamental**. Coordenadoria de gestão da educação básica, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCALIA, Anne Caroline Mariank Alves. **Um estudo histórico da educação sexual do Brasil colonial a partir das representações do corpo feminino encontradas em crônicas e xilogravuras do século XVI**. Tese de doutorado em educação escolar. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho científico-didático na universidade**. 23. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TODARO, M. A.. **Formação inicial de docentes: o diário como instrumento de ação didática na busca da conscientização corporal**. In: Todaro, M. A.; Fabrin, F.; Sardinha, M.L. (Org.). **Corpo e educação: desafios e possibilidades**. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. , p. 105-121.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

WALLON, H. **Psicologia da educação e da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. [mimeografado]. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

1. O que você entende por currículo na perspectiva pós-crítica?
2. Qual a sua posição em relação ao problema disciplinar?
3. Você saberia definir corporeidade?
4. Qual a diferença entre disciplina e indisciplina?
5. Durante a sua formação, em algum momento você teve contato com o conceito de corporeidade?
6. Para você, como é classificado o movimento do corpo em sala de aula?
7. Em qual momento você disciplinou algum aluno?
8. Quem determinou que essa ação do aluno era indisciplinar?
9. Como você compreende a corporeidade durante as suas aulas?
10. Na sua opinião, como o entendimento do educador em relação às questões de corporeidade podem contribuir para uma prática pedagógica emancipatória?

APÊNDICE B – Transcrições das entrevistas

Sujeito 1

Formação: Educação Física

Classificação no ciclo de vida profissional: tateamento

Realizada em: Julho de 2017

Local: Locus da pesquisa

Entrevistador: pesquisador

1. Pesquisador: O que você entende por currículo na perspectiva pós-crítica?

S1: Currículo (carreira): os conteúdos/saberes escolares, as experiências e as relações sociais a serem vividas pelos alunos, os valores que possam ser adquiridos na escola. Na perspectiva pós-crítica predomina a cultura patriarcal. Essa teoria critica a desvalorização cultural e histórica de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão é ciência. Questiona o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade. Entende que o conhecimento é algo incerto e indeterminado.

2. Pesquisador: Qual a sua posição em relação ao problema disciplinar?

S1: Na minha opinião, a falta de liderança na vida da criança é a principal fonte de indisciplina. A grande maioria desses problemas se deve à ausência dos pais (pais passam muito tempo fora, trabalhando, e acham que a escola que deve educar seus filhos, pais separados em conflito). Acredito que esse tipo de comportamento da criança é devido ao meio em que ela vive, é uma forma da criança se expressar, mostrar o que ela sente.

3. Pesquisador: Você saberia definir corporeidade?

S1: O ser humano em sua totalidade. Pensar, agir e sentir.

4. Pesquisador: Qual a diferença entre disciplina e indisciplina?

S1: A diferença é que são sinônimos, tendo significados opostos. Sendo a disciplina a capacidade de obedecer, seguir regras preestabelecidas, para manter a ordem em um ambiente coletivo.

5. Pesquisador: Durante a sua formação, em algum momento teve contato com o conceito de corporeidade?

S1: Não, mas se falava muito sobre execução do movimento do corpo em determinados exercícios. Não sei se é isso que pode ser chamado corporeidade. Acredito que seja um conceito mais aprofundado.

6. Pesquisador: Para você, como é classificado o movimento do corpo em sala de aula?

S1: O movimento é pedagógico. Não sei se entendi a questão, e não conheço essa classificação, mas me parece que alguns classificariam como disciplinar/indisciplinar.

7. Pesquisador: Em qual momento você disciplinou algum aluno?

S1: Sim. Quando preciso explicar regras de algum jogo ou brincadeira, e algum aluno não respeita a voz de comando e começa a fazer outra coisa, prejudicando os demais alunos.

8. Pesquisador: Quem determinou que esta ação do aluno era indisciplinar?

S1: Ninguém. Na verdade, o que me questiono é se a ação do aluno é adequada para aquele momento, se suas atitudes estão interferindo no seu entendimento da proposta da aula ou dos seus colegas. Não necessariamente sendo indisciplinar.

9. Pesquisador: Como você compreende a corporeidade durante as suas aulas?

S1: Como disse, não conheço sobre esse conceito, mas posso entender que seja uma forma da criança explorar o ambiente a sua volta, como ela se comporta, se movimenta, interage com os colegas.

10. Pesquisador: Para você, como o entendimento do educador em relação às questões da corporeidade podem contribuir para uma prática pedagógica emancipatória?

S1: Sim, quando a criança conhece melhor seus corpos, sentimentos e emoções, ela terá uma visão mais crítica de si mesma e do outro e em relação ao meio em que vive.

Sujeito 2

Formação: Pedagogia

Classificação no ciclo de vida profissional: estabilização

Realizada em: Julho de 2017

Local: Locus da pesquisa

Entrevistador: pesquisador

11. Pesquisador: O que você entende por currículo na perspectiva pós-crítica?

S2: Entendo que o currículo é um instrumento determinado pela sociedade capitalista, que utiliza-se da escola como divulgador de seus anseios para que a ordem social seja sempre permanecida.

1. Pesquisador: Qual a sua posição em relação ao problema disciplinar?

S2: As disciplinas são fragmentação do conhecimento e de comportamentos sociais, que são divididos em áreas dos saberes, dificultando a compreensão do conhecimento global.

2. Pesquisador: Você saberia definir corporeidade?

S2: Não conseguiria definir, pois nunca escutei essa nomenclatura.

3. Pesquisador: Qual a diferença entre disciplina e indisciplina?

S2: Disciplina envolve saberes fragmentados. Já indisciplina são expressões utilizadas para a ação que é considerada fora dos padrões estabelecidos socialmente.

4. Pesquisador: Durante a sua formação, em algum momento você teve contato com o conceito corporeidade?

S2: Em nenhum momento me foi apresentado esse conceito.

5. Pesquisador: Para você, como é classificado o movimento do corpo?

S2: O movimento em sala de aula tem grande importância, pois estimula a curiosidade, atenção, equilíbrio e amizade. Um dos projetos em sala de aula que realizei foi a meditação, que fez com que os alunos encontrassem equilíbrio para realizar as atividades novas e desafiadoras, entre outros benefícios.

6. Pesquisador: Em qual momento você disciplinou algum aluno?

S2: Não acredito na disciplina como uma doutrina feita para ensinar os alunos, acredito sim em regras que são construídas democraticamente em sala de aula, sendo com isso desenhada nossa organização social, pautada no respeito.

7. Pesquisador: Quem determinou que essa ação do aluno era indisciplinar?

S2: Vejo um comportamento atípico como uma ação indisciplinar; analiso sim o aluno, porque está apresentando esse comportamento que foge as regras acordados em sala de aula. Mediante a conversa individual com o aluno, sempre analiso que mesmo com pouca idade, ele enfrenta muitas dificuldades fora da escola, explicando na maioria das vezes suas ações em sala de aula.

8. Pesquisador: Como você compreende a corporeidade durante as suas aulas?

S2: Como nunca estudei nada sobre essa temática, acredito que deva ser a educação pelo corpo; se realmente for isso, acredito que as diversas habilidades devem ser desenvolvidas, como uma forma fazer com que o conhecimento se torna global e útil na sociedade.

9. Pesquisador: Para você, como o entendimento do educador em relação às questões da corporeidade podem contribuir para uma prática pedagógica emancipatória?

S2: Como nunca estudei sobre essa temática, terei que compreender melhor para descrever minhas análises. No entanto, desejo colocar minhas contribuições sobre como penso a educação emancipatória como utópico, pois somente conseguiremos com o fim do capitalismo, mas já trilho uma prática pedagógica de uma educação libertadora, com ações em sala de aula que ensine além do currículo oficial, mas ensinar os alunos a pensarem e compreenderem o desejo do sistema vigente de formar seu exército de alienados, para manter o capitalismo. Como cidadãos pensantes, podemos trilhar para uma nova ordem social e assim termos uma educação emancipatória.

Sujeito 3

Formação: Pedagogia

Classificação no ciclo de vida profissional: diversificação

Realizada em: Julho de 2017

Local: Locus da pesquisa

Entrevistador: pesquisador

1. Pesquisador: O que você entende por currículo na perspectiva pós-crítica?

S3: Entendo currículo escolar como um conjunto de conhecimento organizados, através das políticas públicas educacionais, do projeto político pedagógico das escolas e das reflexões dos grupos das unidades educacionais com base nos referenciais teóricos e vivências sociais dos sujeitos envolvidos e dos contextos em que estão inseridos. Sendo assim, na perspectiva pós-crítica, o currículo deixa de ser neutro e foca seu paradigma do saber, num campo de fortalecimento de identidade e poder.

2. Pesquisador: Qual a sua posição em relação ao problema disciplinar?

S3: Na minha concepção, disciplina está ligada a regras e combinados já preestabelecidos de respeito mútuo, logo não considero um problema e sim uma construção.

3. Pesquisador: Você saberia definir corporeidade?

S3: É a capacidade de utilizar o corpo como instrumento de interação com o mundo através dos órgãos sensoriais, que necessitam de estímulos desde pequeno, para o desenvolvimento motor, coordenação e equilíbrio físico e emocional.

4. Pesquisador: Qual a diferença entre disciplina e indisciplina?

S3: Sendo a disciplina um conjunto de regras e combinados estabelecidos de respeito mútuo a ser construída pelo grupo, a indisciplina é a inadequação de atitudes dentro deste contexto, que pode ser gerada pelo aluno ou pelo professor. Costumo usar frases como: “pessoas educadas dão sempre respostas educadas”, “eu só falo do outro aquilo que eu sou”, e acredito com convicção em cada uma delas.

5. Pesquisador: Durante a sua formação, em algum momento teve contato com o conceito de corporeidade?

S3: Na formação inicial não, apenas na formação continuada, na pós em educação especial na perspectiva inclusiva.

6. Pesquisador: Para você, como é classificado o movimento do corpo em sala de aula?

S3: Como uma necessidade natural que faz parte do universo humano, prevista inclusive no meu planejamento para que as crianças possam desenvolver seu potencial.

7. Pesquisador: Em qual momento você disciplinou algum aluno?

S3: Considero disciplina uma construção diária, pois disciplino alunos todos os dias com minhas próprias atitudes. Um exemplo de sala: um aluno passou a mão nas nádegas da amiga de sala, uma atitude inadequada. A garota veio até a professora e reclamou. Levantei testemunhas, verifiquei a veracidade, chamei o aluno fora da sala e o levei a refletir sobre a atitude, buscando as mulheres de sua família para usar como parâmetro de atitude certa ou errada. Questionei o que ele faria com um colega que fizesse isso e o garoto disse que mandaria pedir desculpas. Foi o que pedi que ele fizesse com a colega.

8. Pesquisador: Quem determinou que essa ação do aluno era indisciplinar?

S3: Quem determinou neste contexto a inadequação da ação foi a colega que se queixou da atitude.

9. Pesquisador: Como você compreende a corporeidade durante as suas aulas?

S3: Nas manifestações culturais e artísticas, aulas de dramatização, dança, expressão através de paródias, declamação de poemas, seminários e palestras de explicação para a sala sobre assunto trabalhado, brinquedoteca, jogos e brincadeiras simbólicas, trabalhos em grupo. Entendo a corporeidade como parte importante de impulsão ao aprendizado.

10. Pesquisador: Para você, como o entendimento do educador em relação às questões da corporeidade podem contribuir para uma prática pedagógica emancipatória?

S3: Quando o aluno pode se movimentar além das aulas de educação física, descobrir novos espaços na sala de aula, ele se torna independente, autônomo, capaz de gerenciar também seus pensamentos, participar de busca de solução de problemas técnicas e estratégias de pequenos conflitos, mas é fundamental que o adulto mediador tenha em seu planejamento momentos que favoreçam essas participações e que sua intencionalidade seja

clara para que não seja um “fazer qualquer”, mas como bem dizia Paulo Freire “um saber fazer” .

Sujeito 4

Formação: Pedagogia

Classificação no ciclo de vida profissional: serenidade

Realizada em: Julho de 2017

Local: Locus da pesquisa

Entrevistador: Pesquisador

1. Pesquisador: O que você entende por currículo na perspectiva pós-crítica?

S4: Entendo que o “currículo escolar” não é só um documento que compreende as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições que deverão ser vivenciadas pelos educandos, mas uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformações em suas definições. Nesse documento estão englobados os conteúdos que deverão ser desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia aplicada para os diferentes níveis de ensino. Não obstante, o currículo deve contribuir para a construção da identidade dos educandos, dimensionando sua individualidade e a conjuntura social em que estão contextualizados. As teorias pós-críticas marcam um tempo histórico que demanda o fim das utopias e das certezas, a derrocada da ideia da verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou no fundamento matemático. As teorias curriculares numa perspectiva pós-crítica censurou duramente as teorias tradicionais que atuavam como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos sociais, procuraram elevar as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito. Assim, estabeleceu o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e a luta por sua inclusão no meio social.

2. Pesquisador: Qual a sua posição em relação ao problema disciplinar?

S4: Sabemos que tanto a disciplina como a indisciplina vem ocupando um espaço de relevância na comunidade escolar – professores, pais, alunos, gestores dos sistemas de educação, assim como na mídia. Entretanto, a disciplina é uma das temáticas mais discutidas, assim como uma das maiores queixas relativas ao trabalho em sala de aula, tendo como pauta nas reuniões pedagógicas e nos cursos de formação continuada. Penso que a indisciplina na escola é a manifestação de um conflito entre educandos e comunidade escolar, transformando-se em um grave problema em que a maioria dos educadores ainda não consegue interpretar, isto é, fazer uma leitura das causas, em vez de considerar somente as consequências.

3. Pesquisador: Você saberia definir corporeidade?

S4: Entendo o conceito de corporeidade pela ótica da afirmativa de Freire (1991, p. 27), “se há um sensível e um inteligível, um cérebro e um espírito, estão todos integrados numa mesma realidade. Nada significariam, sequer seriam fora da totalidade que os integra”. Somos seres humanos em construção, em interminável processo de aprendizagem, sem dicotomizar corpo e alma.

4. Pesquisador: Qual a diferença entre disciplina e indisciplina?

S4: Tenho que disciplina é uma conduta acordada entre professores e alunos por meio de uma relação dialógica, e a indisciplina é resultado do não diálogo entre educadores e educandos.

5. Pesquisador: Durante a sua formação, em algum momento teve contato com o conceito de corporeidade?

S4: Não, em hipótese alguma. Somente conheci o conceito de corporeidade no programa de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado em Educação.

6. Pesquisador: Para você, como é classificado o movimento do corpo em sala de aula?

S4: Mais uma possibilidade de aprendizagem dos educandos. Uma necessidade de movimento, ação-reação de seres humanos que estão num interminável processo de aprendizagem e construção.

7. Pesquisador: Em qual momento você disciplinou algum aluno?

S4: Não reconheço esse processo, depois de tantos anos de magistério, procurei tecer uma relação dialógica, onde não há espaço para “disciplinar” um aluno, mas para dialogar e acordar posturas de mão dupla, isto é, o que vale para o educando, vale para o educador.

8. Pesquisador: Quem determinou que essa ação do aluno era indisciplinar?

S4: Volto a dizer, não reconheço esse tipo de atitude.

9. Pesquisador: Como você compreende a corporeidade durante as suas aulas?

S4: Como possibilidade de desenvolvimento humano próprio e como meio de mecanismos cognitivos, isto é, tudo o que possibilite este educando se constitua como um ser no mundo.

10. Pesquisador: Para você, como o entendimento do educador em relação às questões da corporeidade podem contribuir para uma prática pedagógica emancipatória?

S4: Para que o educador aborte a visão de que os “melhores” alunos são aqueles tidos como obedientes, pela necessidade de práticas que correspondam à expectativa dos pais, inspetores de alunos, gestores. O movimento, o brincar, é uma necessidade humana, isto é, uma resposta até mesmo da forma em que o educador está desenvolvendo o seu trabalho nos espaços educativos. Além de desconstruir a estrutura educacional brasileira, em que a escola é um lugar sem graça, chato, de deveres e avaliações, mas que pode se transformar num lugar onde as pessoas possam interagir e se divertir aprendendo.

Sujeito 5

Formação: Pedagogia

Classificação no ciclo de vida profissional: desinvestimento

Realizada em: Julho de 2017

Local: Locus da pesquisa

Entrevistador: pesquisador

1. Pesquisador: Gostaria que você falasse sobre o que entende por currículo e a perspectiva pós-crítica dele?

S5: Entendo por currículo como o básico de um conhecimento para aprender a aprender, ou seja, quero dar ao aluno condições de que ele tenha autonomia para ampliar seus conhecimentos, permitindo que o aluno use seus conhecimentos dentro e principalmente fora da escola.

2. Pesquisador: Qual a sua posição em relação ao problema disciplinar?

S5: Acredito que a indisciplina tenha sempre algum gerador, por isso busco investigar o porquê e, a partir da compreensão da razão do problema, procuro usar estratégias que favoreçam o aprendizado da criança.

3. Pesquisador: Você saberia definir corporeidade?

S5: Não, pois não tive contato com o conceito durante minha formação.

4. Pesquisador: Qual a diferença entre disciplina e indisciplina?

S5: Disciplina é a colaboração do aluno para o aprendizado dela e do outro, respeitando a fala do professor. Já a indisciplina é quando as atitudes do aluno atrapalham o aprendizado dele, incomoda os outros e às vezes chega a colocar em risco a segurança dos amigos, professor e de si próprio.

5. Pesquisador: Durante a sua formação, em algum momento teve contato com o conceito de corporeidade?

S5: Não. Como já disse, nunca tive contato com este conceito, por isso não o defini na pergunta anterior.

6. Pesquisador: Para você, como é classificado o movimento do corpo em sala de aula?

S5: Julgo algo necessário, mas de difícil realização, pois às vezes a falta de espaço ou a grande quantidade de alunos não favorece esse tipo de atividade, pois exageram no movimento, sempre andando pela sala nos momentos errados, como durante a explicação de algum conteúdo.

7. Pesquisador: Em qual momento você disciplinou algum aluno?

S5: Sempre, pois a disciplina passa por meio da rotina, dos combinados e do ouvir e orientar a criança, observando para intervir.

8. Pesquisador: Quem determinou que essa ação do aluno era indisciplinar?

S5: O grupo, pois essas ações costumam ser contrárias às regras combinadas pela rotina escolar.

9. Pesquisador: Como você compreende a corporeidade durante as suas aulas?

S5: Não compreendo, pois não conheço o conceito.

10. Pesquisador: Para você, como o entendimento do educador em relação às questões da corporeidade podem contribuir para uma prática pedagógica emancipatória?

S5: Bom, não sei quais contribuições esse conceito pode trazer para a prática pedagógica, mas penso que uma prática emancipatória em alguns momentos pode ser considerada utópica, pois é muito complicado em uma sala com tantos alunos pensar nas dificuldades de cada um e, assim, trabalhar individualmente, contribuindo para que eles possam ser emancipados.