

**O CORPO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ENTRE LINGUAGENS,
CULTURA, ENSINO E INCLUSÃO**

**THE BODY IN GRADUATE EDUCATION: BETWEEN LANGUAGES, CULTURE,
TEACHING AND INCLUSION**

**EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN GRADUADA: ENTRE LENGUAJES, CULTURA,
ENSEÑANZA E INCLUSIÓN**

NATÁLIA PAPACÍDERO MAGRIN

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Docente nos cursos de Licenciatura e Bacharelado à distância em Educação Física na Universidade de
Uberaba (UNIUBE)

RICARDO WELLER PILOTO

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

REGINA MARIA ROVIGATI SIMÕES

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e em Educação da Universidade
Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

WAGNER WEY MOREIRA

Doutor em Educação (Psicologia Educacional) e Livre Docência pela Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP)
Professor do Curso de Graduação em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do
CNPq

Resumo

Entender uma educação de corpo inteiro requer o conhecimento da corporeidade. Para tanto, parece-nos fundamental refletir esse tema em programas de pós-graduação em educação no país. O presente artigo buscou identificar e analisar as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação no Brasil que especificam o tema corpo/corporeidade. Essa é uma pesquisa qualitativa de cunho documental. Para tal, identificou-se que existem 85 universidades que possuem programas com área de concentração em educação. Dessas, 14 apresentam linhas de pesquisa com os descritores: corpo, corporeidade e corporal(is). Nessas 14 universidades, foram identificadas 17 linhas de pesquisas com foco de estudos em corpo/corporeidade. A categorização realizada por meio da análise de conteúdo (AC) identificou quatro categorias, que são: “corpo e linguagens”, que reúne seis linhas de pesquisa/IES, seguida por “corpo e cultura”, com cinco linhas, “corpo e ensino” e “corpo e inclusão” com quatro linhas cada. Conclui-se que o fenômeno corpo/corporeidade é pouco estudado pela pós-graduação em educação brasileira, levando em consideração suas facetas e complexidade, e aparentemente é tratado na integralidade, superando a concepção cartesiana que estabeleceu a supremacia da mente sobre o corpo em direção à compreensão unitária do ser humano.

Palavras-chave: Corporeidade. Linhas de pesquisa. Pesquisa documental.

Abstract

Understanding a full-body education requires knowledge of corporeity. Therefore, it seems essential to bring this subject to the Graduate Programs in Education in Brazil. This paper sought to identify and analyze Brazilian Graduate Programs in Education which have Body/Corporeity as a line of research. This is a qualitative research of documentary nature. For this, it was identified that 85 universities have Graduate Programs in Education, from which 14 have as research descriptors, the words body, corporeity, and corporal(s). In these 14 universities, it was identified that there are 17 lines of research on body/corporeity studies. The categorization carried out through Content Analysis identified four categories, which are: “body and languages” which brings together six lines of research/Higher Education Institution, followed by “body and culture” with five lines of research, “body and education” and “body and inclusion” with four lines each. It is concluded that the phenomenon body/corporeity is not well studied in Education Graduate Programs, taking into account its facets and complexity. It is dealt with in its integral form, overcoming the Cartesian conception of the supremacy of the mind over the body towards a more comprehensive understanding of human beings.

Keywords: Corporeity. Research lines. Documentary research.

Resumen

La comprensión de una educación de cuerpo completo requiere el conocimiento de la corporeidad, por lo tanto, parece esencial reflejar este tema en los programas de posgrado en Educación en el país. Este artículo buscó identificar y analizar las líneas de investigación de los programas de posgrado en Educación en Brasil que especifican el tema Cuerpo / Corporeidad. Esta es una investigación cualitativa de naturaleza documental. Para ello, se identificó que existen 85 universidades que cuentan con programas con un área de concentración en Educación, de estas, 14 líneas de investigación actuales con los descriptores: cuerpo,

corporeidad y corporal(es). En estas 14 universidades, se identificaron 17 líneas de investigación con un enfoque en estudios en cuerpo / corporeidad. La categorización realizada a través del Análisis de Contenido identificó cuatro categorías, que son: "cuerpo y lenguaje", que reúne seis líneas de investigación / IES, seguidas de "cuerpo y cultura" con cinco, "cuerpo y educación" y "cuerpo e inclusión" con cuatro líneas cada una. Se concluye que el fenómeno cuerpo / corporeidad es poco estudiado por el Posgrado en Educación Brasileña, teniendo en cuenta sus facetas y complejidad, y aparentemente es tratado en su totalidad, superando la concepción cartesiana que estableció la supremacía de la mente sobre el cuerpo en hacia la comprensión unitaria del ser humano.

Palabras-clave: Corporeidad. Líneas de investigación. Investigación documental.

1. INTRODUÇÃO

Para atender os ensejos desse estudo, é necessário compreender o que se define como “linha de pesquisa” e “área de concentração” em programas de pós-graduação *stricto sensu* e, paralelamente, tratar sobre os sentidos de corpo presentes no campo da ciência.

Como definição para linha de pesquisa, Borges-Andrade (2003), utilizando diferentes dicionários de língua portuguesa, propôs adotar o conceito metafórico de um “traço imaginário”, que inclui quatro elementos essenciais: determina o que será investigado em dado contexto ou realidade, limita fronteiras do campo específico do conhecimento em que se insere o estudo, orienta teoricamente aos que farão a busca e estabelece procedimentos considerados adequados ao processo.

O autor propõe ainda associar linha de pesquisa à área de concentração na pós-graduação, indicando que esta última deve “compreender um campo bem delimitado de certo(s) ramo(s) de conhecimento(s), atividade(s) ou competência(s) (...)” (BORGES-ANDRADE, 2003, p. 165). Para Menandro (2003), uma área de concentração sempre irá delimitar as fronteiras do campo de conhecimento da investigação e, por vezes, determina o rumo da investigação, demarca a orientação teórica e estabelece os procedimentos indicados.

É importante compreendermos como o corpo pode ser abordado nesse contexto. Ao discutir os sentidos de corpo, partimos da ciência ocidental moderna, amplamente influenciada por René Descartes e a difusão da racionalidade. Para o filósofo francês, o ser humano era constituído “por uma ‘coisa extensa’ (*res extensa*, em latim), o corpo, e por uma ‘coisa pensante’ (*res cogitans*), o espírito” (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 107).

Nessa visão dualista, em um sentido hierarquizado, o espírito comandaria o corpo, atribuindo-lhe vida e sentido. O método cartesiano influenciou a concepção e a formatação das ciências de modo geral e, em especial, as áreas biológicas e a medicina, de tal forma que nos dias atuais essa proposta ainda se faz predominante. Nelas, por meio de uma abordagem reducionista, o corpo é tratado de maneira compartimentada, entendido como uma junção de partes, como um corpo-objeto, ou um corpo-máquina.

Descartes propiciou que a ciência tratasse o corpo como uma máquina, em termos de desempenho de suas peças, ao associá-lo a um relógio, o que na medicina, por exemplo, levou a concentração para partes cada vez menores do corpo humano, rendendo com frequência na perda da compreensão do paciente como um ser humano e do corpo em sua completude (MOREIRA, 2012).

Uma proposta que se contrapõe a esta visão hegemônica de conceber o corpo, foi formulada pelo francês Maurice Merleau-Ponty, na qual, partindo de uma abordagem fenomenológica, apresenta o ser humano e percebe-o pelo corpo, e não pelo pensamento, transferindo a centralidade do eu da perspectiva racionalista, cujo sujeito é representado pela mente, para uma perspectiva existencialista, baseada no corpo e na motricidade (NÓBREGA, 2019). Melhor demonstrando essa alteração da relação homem-mundo como corporal, temos em Merleau-Ponty (2011, p. 14) a seguinte afirmação: “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”.

Nessa perspectiva, é importante abordar a concepção de corporeidade, para a qual Moreira *et al.* (2006) destacam a necessidade de compreendê-la não apenas como uma definição conceitual, mas sobretudo, buscando sua significação a partir de uma essência existencial.

Nóbrega (2010, p. 35) traz a seguinte concepção do termo:

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

A mesma autora enfatiza que Merleau-Ponty nos trabalhos não se preocupava somente com a definição de conceitos no trato da corporeidade, mas sim, com o estabelecimento de “atitudes, novos modos de olhar, compreender e viver, considerando a experiência originária e sedutora da corporeidade e, da motricidade, da sensibilidade estética e da escuta do outro” (NÓBREGA, 2019, p. 74).

A corporeidade, na sua constituição e dimensão ontológica, produz história e cultura, da mesma forma em que ela se modifica por estar na história e na cultura. Sua explicitação na existência torna-se referência, como nos lembra Capalbo (2003, p. 20): “É porque o corpo age que ele é capaz de fazer gestos, de ter expressão, de linguagem, e por isto é que ele se volta sobre o mundo para o significar”.

Assmann (1995) no fim do século passado apresentava questionamentos ligados a uma intrigante pergunta: quantos corpos já tivemos ao longo da história humana? Ele mesmo apresentava uma série de exemplos, aqui sintetizados por nós: corpo “jardim fechado”, considerado templo ou morada do espírito; corpo “aberto” e devassável, local de produção de conhecimento de anatomistas e da medicina de forma geral; corpo ajustável ao que se precisa, necessário por representar atividades presentes na sociedade como corpos executivos, corpos garçons, corpos atletas e tantos outros; corpos políticos, socialistas, anarquistas, liberais e outros.

Todos os corpos mencionados no parágrafo anterior foram educados para cumprir seus papéis na sociedade, daí a necessidade de refletirmos a relação corpo-educação. Assim, se vamos ao encontro da produção de uma teoria da corporeidade, presente nos conhecimentos a serem trabalhados no processo educativo, faz-se necessário, segundo Assmann (1995, p. 87) tocar em temas como: “Autopoiése: dinâmica auto-organizativa do vivo; Homeocinética: superar o modelo homeostático; Sinérgica: simetria e dissimetria coexistem; Sistemas dinâmicos: abertos e longe do equilíbrio; Teoria do caos: suas variantes; Motricidade: a espaço-temporalidade cinética”.

Estas preocupações aludidas pelo autor estão presentes hoje em programas de pós-graduação em educação, mais precisamente em suas linhas de pesquisa? Estariam esses programas trabalhando para a elaboração de uma teoria da corporeidade, a partir da qual poder-se-ia buscar procedimentos pedagógicos estruturados nessa perspectiva epistemológica?

E por que dessa preocupação? Provavelmente, porque corporeidade significa compreender que, como nos alerta Rezende (1990, p. 49) “o homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação”.

Corporeidade pode facilitar o entendimento de educação como uma aprendizagem da cultura, tendo claro que “a aprendizagem cultural não será a de uma cultura feita, mas se fazendo, e a consciência cultural será sistematicamente uma consciência histórica, teórica e prática” (REZENDE, 1990, p. 62).

Tal argumentação indica ser a corporeidade um elemento essencial para entender a educação como pressuposto do ato de aprender. Bom lembrar ainda centrados na argumentação de Rezende (1990, p. 47) que o processo de humanização se inicia de forma adequada “quando a aprendizagem se torna historicamente possível. Neste sentido, há uma coincidência entre o início da humanização, da história, da cultura e da aprendizagem.”

Como pode ser comprovado, há desde algum tempo uma quantidade enorme de escritos na relação corpo e educação. No entanto, se a missão é o trato dessa associação não calcada no mero utilitarismo, há muito ainda o que se fazer. Daí voltar a Nóbrega (2010, p. 114):

Sendo o corpo condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica, como compreendemos na fenomenologia de Merleau-Ponty, precisamos admitir que o corpo já está presente na educação. O desafio é superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de força. Desse modo, as aventuras pessoais, os acontecimentos banais ou históricos, a linguagem do corpo precisa ser considerada no ato de ensinar.

Corporeidade permite superar a tradicional visão de que os seres humanos devem ser representados apenas por seus sistemas físico-químicos e mecânicos. Afinal de contas, somos todos seres corporificados. Daí que o entendimento e a atitude de corporeidade nos encaminha para a direção do humanismo presente na filosofia de Merleau-Ponty (MATTHEWS, 2010). Enfim, a relação corporeidade e educação, permite um novo entendimento de corpo em sua relação com o mundo, alterando a visão fragmentada do estudo e conhecimento de corpo, buscando uma educação que seja de corpo inteiro. Mais uma vez recorremos a Merleau-Ponty (2011, p. 203):

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de

seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural.

educação de corpo inteiro requer o conhecimento da corporeidade e, para tanto, parece-nos fundamental a presença da reflexão desse tema em programas de pós-graduação em educação em nosso país. Assim, o presente artigo buscou identificar e analisar as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação no Brasil que especificam o tema corpo/corporeidade.

2. MÉTODO

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho documental, que analisa as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. Para Sá-Silva (2009), a pesquisa documental é utilizada com o intuito de captar o fenômeno a partir de perspectivas abrangidas pelos documentos, possibilitando produzir novos conhecimentos e formas de compreensão. Uma característica deste tipo de pesquisa é que ela está restrita a documentos, escritos ou não, devendo o pesquisador testar a fidedignidade das informações (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para esta investigação, foram estabelecidas duas etapas complementares de compilação e tratamentos do material empírico, sendo elas: levantamento e análise dos documentos. Flick (2009) ressalta que o pesquisador deve entender, durante sua análise, os documentos como meios de comunicação elaborados com propósito e finalidade, além de destinados para que alguém tenha acesso.

Desta forma, durante a primeira etapa foram detectados 190 programas de pós-graduação em educação no Brasil, que perfaz um total de 286 cursos (137 de Mestrado, 95 de Doutorado, 52 de Mestrado Profissional e dois de Doutorado Profissional) em 139 universidades distintas. Identifica-se aqui um crescimento de 6,5% no número de universidades e de 12,2% na quantidade total de cursos em relação ao estudo de Tannús *et al.* (2018).

Posteriormente, foram identificadas as áreas de concentração dos programas a partir dos dados disponíveis na Plataforma Sucupira. Destacamos que a conceituação de área de concentração não é unânime, ficando sob responsabilidade e liberdade dos programas listá-las

e nomeá-las. Portanto, foram identificadas 256 áreas e, de acordo com os critérios de inclusão, consideradas apenas as denominadas “Educação”, que perfizeram um total de 97 áreas/programas, sendo 94 em funcionamento, duas encerradas e uma em projeto.

A seguir, foram identificadas as linhas de pesquisa dos programas com área de concentração em educação, seguida da identificação daquelas com temáticas em corpo e corporeidade no site das próprias instituições. Quando não encontradas as informações nestes locais, estendemos a busca para editais de processos de seleção dos respectivos programas.

Como critério de inclusão da linha de pesquisa, foram adotadas as seguintes premissas:

1. Ter situação de funcionamento ativa; 2. Conter os descritores corpo, corporeidade e/ou corporal(is) no nome e/ou descrição da linha.

A partir destes critérios, chegamos ao total de 85 universidades que possuem programas com área de concentração em educação. Destas, 14 possuem linhas de pesquisa com os descritores estabelecidos para esta investigação, as quais foram descritas e organizadas em uma planilha *Microsoft Office Excel*, após a leitura dos nomes e descrições/ementas de cada uma, sendo extraídas as seguintes informações: 1. Unidade da federação da IES; 2. Instituição de Ensino Superior (IES); 3. Nome do programa; 4. Área de Concentração; 5. Situação de funcionamento; 6. Nome da linha de pesquisa; 7. Descrição/Ementa da linha de pesquisa.

Borges-Andrade (2003), na busca do conceito de linha de pesquisa, salienta que a própria definição da CAPES permite uma construção incompleta do termo. Por esta razão, este estudo não se ateve apenas aos nomes das linhas de pesquisa e estendeu a identificação do objeto de investigação à descrição/ementa destas. Já que, conforme Lencioni (2013), os programas tem inteira liberdade de decidir as linhas de pesquisa, e em meio a essa autonomia, enquanto alguns temas ganham evidência, outros são negligenciados. “Isso não se dá ao acaso, tem sentido e é coletivamente produzido” (LENCIONI, 2013, p. 7).

Na segunda etapa, estabelecemos categorias de análise de acordo com a temática abordada por cada linha de pesquisa, como feito no estudo de Simões *et al.* (2016). Optamos por esta estratégia a fim de orientar e otimizar o entendimento fidedigno de cada linha. Para a construção das categorias, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo de Morais (1999), chegando a quatro possíveis campos, que assim se descrevem:

Corpo e Linguagens: constitui-se de linhas correlatas às linguagens e expressões corporais, as tecnologias, movimentos e manifestações artísticas;

Corpo e Cultura: compõem linhas que tratam da relação entre corpo e interculturalidade, estética, ética e história;

Corpo e Ensino: analisa os enfoques do corpo relacionados a práticas educativas e docentes, ensino-aprendizagem e formação educacional; e

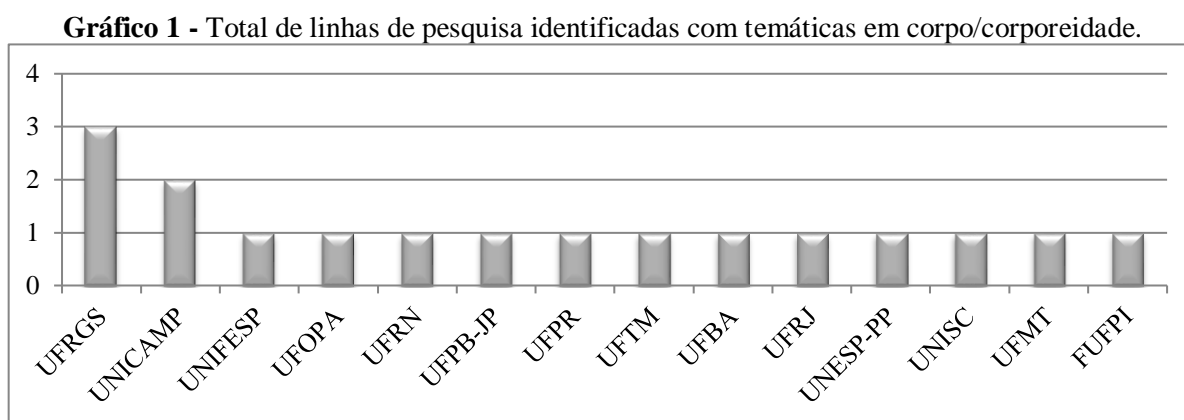
Corpo e Inclusão: agrupam linhas que relacionam o corpo a sexualidade, aos gêneros, as diferenças e as práticas inclusivas.

O processo de construção das categorias foi realizado individualmente pelos autores, com posterior verificação e unificação coletiva a fim de garantir a confiabilidade dos dados. Destaca-se que neste tipo de construção a percepção e interpretação dos autores é intrínseca à análise. Salientamos ainda que as linhas de pesquisas puderam ser incluídas em mais de uma categoria de análise.

Vale ressaltar que não houve submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa bem como não ocorreu assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por se tratar de uma pesquisa de cunho documental com conteúdo de acesso público e livre.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas 14 universidades que atenderam os critérios de inclusão estabelecidos para esta investigação, foram identificadas 17 linhas de pesquisas com foco de estudos em corpo/corporeidade, conforme gráfico 1.



Fonte: Elaboração própria.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foram identificadas mais linhas de pesquisa (3) com os descritores deste estudo, seguido do Programa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2), instituição que se destacou no estudo de Tannús *et al.* (2018) com o maior volume de publicações sobre a temática corpo/corporeidade entre os anos de 2000 e 2017 no estado de São Paulo. Os demais programas e universidades tiveram apenas uma linha de pesquisa enquadrada nos critérios deste estudo.

Quanto à frequência dos descritores, observamos maior predominância do termo “corpo”. Embora esteja presente, tanto no nome quanto na descrição apenas da linha de pesquisa “Linguagem, corpo e estética na educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em outras nove linhas, está contido na descrição/ementa. O termo “corporal(is)” segue como segundo mais frequente, estando presente uma vez no nome e quatro vezes na descrição de linhas de pesquisa distintas. Seguido do termo “corporeidade” que aparece apenas na descrição em quatro linhas. A tabela 1 apresenta esta frequência em valores absolutos e relativos.

A linha de pesquisa “Educação, cultura corporal e lazer” do Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) traz o termo “corporal” no nome e o termo “corpo” na descrição/ementa. A linha de pesquisa “Educação: Desigualdade, Diferença e Inclusão” do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) traz em sua descrição/ementa tanto o termo “corpo” quanto o “corporal”.

Tabela 1 - Frequência dos descritores.

DESCRITORES	LOCALIZAÇÃO		FREQUÊNCIA ABSOLUTA	FREQUÊNCIA RELATIVA
	Nome	Descrição		
Corpo	1	10	11	55%
Corporal(is)	1	4	5	25%
Corporeidade	0	4	4	20%
TOTAL	2	18	20	100%

Fonte: Elaboração própria.

A baixa frequência de aparição do descritor “corporeidade” pode estar relacionada à discreta usualidade/conhecimento do termo na ciência, Lencioni (2013) em um olhar sobre o

que chamou de grandes linhas de pesquisa na área da Geografia, revelou mudanças nos termos e temáticas de pesquisa ao longo do tempo, atribuindo esse fato à relação entre as condições históricas e a produção do homem de sua própria história, pois acredita que estas condições guardam uma relação de contexto e epistemologia com os estudos desenvolvidos nas linhas de pesquisa.

Entre os temas e tramas da pós-graduação em educação, Kuenzer e Morais (2005, p. 1353) observam esta transição histórica como um “prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro”. Desta forma, temos os estudos e pensamentos (re)descobrimo o universo da pesquisa em educação.

O quadro 1 traz a categorização realizada por meio da análise de conteúdo, identificando a IES e a linha de pesquisa referente a ela. Em destaque, estão as linhas que se repetem em mais de uma categoria de análise. A categoria denominada Corpo e Linguagens reúne seis linhas de pesquisa/IES, seguida pela categoria Corpo e Cultura com cinco, Corpo e Ensino e Corpo e Inclusão com quatro linhas cada.

Tal categorização apresenta semelhanças com o estudo proposto por Schweitzer *et al.* (2012) que estabeleceram, por meio da análise de conteúdo, cinco categorias para a classificação de linhas de pesquisa relacionadas à enfermagem nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, concluindo que esta estratégia possibilitou refletir e repensar a organização de grupos de estudos através de suas linhas de pesquisa e respectivas publicações.

Quadro 1 - Categorização a partir da análise de conteúdo.

CATEGORIAS	IES	LINHA DE PESQUISA
Corpo e Linguagens	UFRGS	Arte, linguagem e currículo
	UNISC	Aprendizagem, tecnologias e linguagem na educação
	UFPR¹	Linguagem, corpo e estética na educação
	UFRN	Educação, comunicação, linguagens e movimento
	UNICAMP	Linguagem e arte em educação
	UFMT	Culturas escolares e linguagens
Corpo e	UFBA	Educação, cultura corporal e lazer

¹ **Negrito:** Linhas de pesquisa que repetem em mais de uma categoria.

Cultura	UFPR UFRJ UNICAMP UNESP-PP	Linguagem, corpo e estética na educação Inclusão, ética e interculturalidade Educação e história cultural Processos formativos, Infância e Juventude
Corpo e Ensino	UFRGS UFOPA UFPB-JP UFTM	Aprendizagem e ensino Dimensões transversais da formação pessoal na educação escolar e não-escolar Processos de ensino-aprendizagem Fundamentos e práticas educacionais
Corpo e Inclusão	UFRGS FUFPI UFRJ UNIFESP	Educação, sexualidade e relações de gênero Educação, diversidade, diferença e inclusão Inclusão, ética e interculturalidade Educação: desigualdade, diferença e inclusão

Fonte: Elaboração própria.

Organizar os dados por meio de categorias de análise de conteúdo corrobora com o pensamento de Kuenzer e Morais (2005, p. 1353) a quem recorreremos novamente, que compreendem a produção de conhecimento como “um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real (...)”.

A categoria que denominamos como **Corpo e Linguagens** apresentou a maior concentração de linhas de pesquisa e IES, reafirmando a pluralidade destes termos e indicando uma conversa possível com a expressão corporal. A linha “Linguagem, corpo e estética na educação” da UFPR também foi associada a categoria “corpo e cultura”.

O corpo, na educação, historicamente esteve a cargo da Educação Física e hoje tem sua expressão atrelada na Base Nacional Curricular Comum a área da Linguagem, junto à Língua Portuguesa, Inglesa e as Artes. Bezerra e Moreira (2013) ao apresentarem o estado da arte para a relação corpo e educação, reforçam a predominância de estudo do corpo na área da Educação Física, no entanto, identificam e ressaltam investigações na Língua Portuguesa, Artes e Psicologia, entendendo que a temática abrange certa diversidade de áreas de conhecimento.

Os mesmos autores, ainda alertam à necessidade de compreensão da corporeidade como base fundadora do ser humano e da escola, corroborando com Campos e Gomes (2018, p. 196), que ao observarem a linguagem corporal de estudantes concluíram que “há uma comunicação não verbal que fala o tempo todo. Seja no ato de vestir, na expressão dura do

rosto, na insatisfação durante as aulas (...) no isolamento individual, essa corporeidade vai gritando, se ajeitando no jeito que pode”.

As linguagens do corpo são expressas na educação em um movimento de amplitude e de reconhecimento daquilo que é sutil e singular, superando formas e padrões em direção à corporeidade vivida e experienciada a todo tempo. Associar as linhas de pesquisa que permitam esta reflexão e identifica-las, traz ao contexto científico a possibilidade de discussões sobre o cartesianismo na perspectiva da dicotomia entre corpo e mente e da formação integral do ser humano.

A categoria identificada como **Corpo e Cultura** associou cinco linhas de pesquisa pertencentes, em sua maioria (3), às IES da região Sudeste do Brasil. Dessas, duas também estão atreladas a outras categorias dessa análise, sendo elas: “Linguagem, corpo e estética na educação” da UFPR e “Inclusão, ética e interculturalidade” da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Duarte, Costa e Santos (2020) consideraram, ao investigar os enlaces da cultura e do corpo na escola, a importância do que denominam de interculturalidade crítica na emancipação de pessoas, a fim de que sejam protagonistas na solução dos problemas sociais que se inserem e, portanto, fazem parte de sua formação humana. Para D’Angelo *et al.* (2012, p. 118) “O corpo não é um dado acabado, pois, sendo construído culturalmente, assume diferentes contornos, significados, em função do tempo em que vive, do grupo ou da sociedade na qual está inserido”.

Ademais, Falcão (2018) considera que não podemos negar processos de dominação cultural, embora veja que não há mais lugar para as pedagogias hegemônicas universais, vislumbra que a instabilidade é fundamental para criar espaços de infinitas possibilidades. Groh (2019, p. 19) vai além, denunciando “que se a cultura é feita de pessoas, a anulação das identidades tradicionais acarreta a morte da cultura tradicional”.

As relações entre corpo e cultura, utilizando nomenclaturas das próprias linhas de pesquisa, perpassam pelo lazer e estética, pela história e a ética, além da cultura corporal e de toda complexidade que estes termos envolvem. É fundamental reconhecer nos processos formativos e educacionais, a relevância social desta relação na pós-graduação, viabilizando e fomentando estudos que possibilitem reflexão e significação.

A categoria denominada **Corpo e Ensino** englobou quatro linhas de pesquisa cujas descrições/ementas eram objetivas quanto ao estudo do corpo nas práticas de ensino, sejam em ambientes formais ou não formais. Aqui, todas as linhas foram unicamente associadas a essa categoria e cada uma delas está conexa a uma ES em diferentes regiões do Brasil.

A relação do corpo com as práticas de ensino está frequentemente presente nos estudos da educação física. Neste sentido, Almeida *et al.* (2018) estudaram publicações da área em cinco periódicos e identificaram fortes relações com a educação – também com a representação, o gênero e a tecnologia – indicando que em termos teóricos e conceituais há uma pluralidade discursiva e política que reúne diferentes autores e perspectivas. Os pesquisadores consideram que os estudos sobre o corpo continuarão a ser influenciados por diversos autores, correntes teóricas e metodológicas, expondo um aparente e irreversível pluralismo.

Ainda na área da Educação Física, Costa e Silva (2014) identificaram uma carência de debates, acerca do corpo, no ensino dessa por professores do ensino médio, o que consideraram uma ausência importante por julgarem ser uma demanda da sociedade contemporânea e um contribuinte na formação de sujeitos críticos. Rodrigues e Reis (2018, p. 33) julgam ser “imprescindível que seus atores [professores] se encontrem implicados com as práticas educativas escolares para além do paradigma do ensino instrumental” e sugerem que a relação entre “o lúdico e o corpo sejam representados como elementos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem”.

Freire *et al.* (2019) estudaram a educação dos sentidos na perspectiva de ressignificar o corpo no ensino, e concluíram que a ação pedagógica advinda de uma experiência da corporeidade é capaz de ressimbolizar o corpo instrumentalizado e redimensionar os processos de ensino-aprendizagem. Ademais, permanecer imóvel, enquanto o ensino e a instituição educacional constantemente se reinventam não parece coerente à educação que almejamos.

A última categoria estabelecida denomina-se **Corpo e Inclusão**, considerando a interpretação ampla do termo inclusão, que abarca as diferenças e as diversidades. Nessa categoria, foram reunidas quatro linhas de pesquisa, todas pertencentes a programas de pós-graduação de IES federais. A linha denominada “Inclusão, ética e interculturalidade” da UFRJ esteve presente também na categoria Corpo e Cultura.

Nessa perspectiva, recorreremos novamente a D'Angelo *et al.* (2012), que compreendem o corpo como parte fundamental do desenvolvimento de pessoas com deficiência e ressaltam a importância da interação deles com outros corpos, carregados de significados, sentimentos, lembranças e desejos na percepção que terão sobre seus corpos, muitas vezes estigmatizados por padrões sociais. Saneto e Capolillo (2020, p. 139) são diretas na abordagem entre o corpo e as diferenças, afirmando que “os limites que se encarnam no corpo esboçam a configuração moral, ética, social, cultural e significativa do mundo” e concluem que, pensar o corpo, é também uma forma de pensar o mundo.

Coelho e Víctora (2017) em seu dossiê afirmam que “esses corpos incomodam” e justificam: “Porque são corpos que reivindicam, que saem do plano confortável da ‘natureza’ em que o senso comum insiste em inscrevê-los para se transformarem em instrumentos ativos de cobrança de direitos, reparações, reconhecimento”. Da mesma forma, Silva (2016, p. 466) entende que estes corpos “refazem suas possibilidades de viver, suportando desqualificações, estratégias de extermínio, ou de coisificação a que são submetidos”.

A descrição/ementa da linha de pesquisa “Educação: desigualdade, diferença e inclusão” da Unifesp chamou a nossa atenção, enquanto pesquisadores e educadores, por se referir ao corpo em uma visão dicotômica e fragmentada, separando corpo e intelecto em duas unidades.

Essa visão não corrobora com a fundamentação teórica deste estudo, pautada na concepção fenomenológica de corpo e em concordância com Nóbrega (2019, p. 72), ao citar que esta “supera a tradição cartesiana do corpo-máquina e do conhecimento da realidade pautado na lógica racionalista que opõe corpo e mente sujeito e objeto do conhecimento (...)”. “O ser no mundo refere-se ao homem em sua unidade existencial, onde não há separação entre o psiquismo e o biológico e onde o humano ultrapassa os níveis sincrético (instintos) e amovíveis (sinais), tornando-se simbólico”, (idem, p.74).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar os nomes e descrições/ementas das linhas de pesquisa para analisar o estudo do corpo/corporeidade em programas de pós-graduação em educação no Brasil, demonstrou a pluralidade de abordagens possíveis para esta reflexão, identificando campos

diversos entre as linhas, no entanto, grande especificidade individual, com apenas duas linhas incluídas em mais de uma categoria.

As reflexões que permeiam as abordagens possíveis entre Corpo e Linguagens e Corpo e Cultura parecem ser predominantes na pós-graduação em Educação, reunindo maior quantidade de linhas de pesquisa e discreta superioridade em relação as outras categorias analisadas. Ademais, é importante considerar que os programas são eficientes quanto à divulgação das linhas de pesquisa, embora, as descrições/ementas não apresentem um padrão textual comum, variando em relação ao tipo e qualidade das informações prestadas por eles.

Conclui-se que o fenômeno corpo/corporeidade é pouco estudado pela pós-graduação em Educação brasileira, levando em consideração facetas e complexidade. Aparentemente é tratado na integralidade, superando a concepção cartesiana que estabeleceu a supremacia da mente sobre o corpo em direção à compreensão unitária do ser humano.

Ressaltamos que para identificar a contribuição dessas linhas de pesquisa para o estudo do corpo/corporeidade na educação, é necessário realizar o levantamento do estado da arte referente à produção e publicação dos conhecimentos por estas desenvolvidos.

AGRADECIMENTOS

Núcleo de estudos e pesquisas em corporeidade e pedagogia do movimento (NUCORPO/UFTM).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q. *et al.* O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em cinco periódicos da Educação Física brasileira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 133-146, 2018.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.

BEZERRA, F. L. L.; MOREIRA, W.W. Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 61-75, 2013.

BORGES-ANDRADE, J. E. Em busca do conceito de linha de pesquisa. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 2, p. 157-170, 2003.

MAGRIN, Natália Papacídero; PILOTO, Ricardo Weller; SIMÕES, Regina Maria Rovigati; MOREIRA, Wagner Wey.

O corpo na Pós-Graduação em educação: entre linguagens, cultura, ensino e inclusão.

CAMPOS, F. K.; GOMES, C. F. Entre o prescrito e o proscrito da linguagem corporal: um estudo sobre o comportamento etológico de alunos da UFMT. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 178-198, 2018.

CAPALBO, C. Corpo e existência na filosofia de Maurice Merleau-Ponty. *In*: CASTRO, D. S. P. de *et al.* (Orgs.). **Corpo e existência**. São Bernardo do Campo: UMESP: FENPEC, 2003. p. 11-23.

COELHO, M. C.; VÍCTORA, C. O corpo que incomoda: movimentos sociais, corpo e autoridade. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 156-165, 2017.

D'ANGELO, S. M. *et al.* Minha cadeira de rodas, meu corpo. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 113-141, 2012.

DUARTE, C. P.; COSTA, N. L.; SANTOS, R. T. S. Corpo e cultura na escola: propostas de interculturalidade crítica em projetos educacionais. *In*: SILVA, M. C. de P.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Orgs.) **Corpo e Cultura: Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE**, v. 7, Natal: EDUFRRN, 2020.

FALCÃO, J. L. C. Corpo e cultura: políticas e cotidiano da formação em educação física. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 16, n. 2, p. 2-17, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, L. B. de O. *et al.* Ressignificar o corpo: a educação dos sentidos. **Research, Society and Development**. Itajubá: MG, v. 8, n. 9, p. 1-16, 2019.

GALLO, S.; ZEPPINI, P. S. O que pode um corpo? Perspectivas filosóficas para a corporeidade. *In*: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **Educação física e esportes no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 107-131.

GROH, A. Identidade Cultural e o Corpo. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 11, n. 2, p. 3-22, 2019.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na Pós-Graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005.

LENCIONI, S. Linhas de pesquisa da pós-graduação em geografia. Mudanças, esquecimentos e emergência de (novos) temas. **Revista da ANPEGE**, v. 9, n. 11, p. 5-19, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATO, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Editora Atlas, 2003.

MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MENANDRO, P. R. M. Linha de pesquisa: possibilidades de definição e tipos de utilização do conceito. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 2, p. 177-182, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MAGRIN, Natália Papacídero; PILOTO, Ricardo Weller; SIMÕES, Regina Maria Rovigati; MOREIRA, Wagner Wey.

O corpo na Pós-Graduação em educação: entre linguagens, cultura, ensino e inclusão.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, W. W. Formação profissional em ciência do esporte: homo sportivus e humanismo. *In*: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 112-180.

MOREIRA, W. W. *et al.* Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In*: MOREIRA, W.W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006. p. 137-154

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

NÓBREGA, T. P. da. A atitude fenomenológica: o corpo sujeito. *In*: NÓBREGA, T. P. da; CAMINHA, I. de O. (Orgs.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo, Editora LiberArs, 2019.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RODRIGUES, R.; REIS, M. O lúdico e o corpo nos processos de construção de conhecimentos na escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 23-36, 2018.

SANETO, J. G.; CAPOLILLO, M. Pensando em redes: corpos, culturas e diversidades. *In*: SILVA, M. C. de P.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Orgs.) **Corpo e Cultura: Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE**, v. 7, Natal: EDUFRN, 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SCHVEITZER, M. C. *et al.* Grupos de pesquisa em educação em enfermagem: linhas de pesquisa e produção científica em três regiões do Brasil. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 2, p. 332-338, 2012.

SILVA, A. C.; COSTA, N. T. M. Corpo e educação física escolar no ensino médio: a visão dos alunos. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 223-237, 2014.

SILVA, C. R. R. da. Beleza negra, orgulho crespo: no corpo (des)constrói-se a (in)diferença, o estigma. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, p. 463-476, 2016.

SIMÕES, R. *et al.* A produção acadêmica sobre ginástica: estado da arte dos artigos científicos. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 30, n. 1, p. 183-198, 2016.

TANNÚS, F. M. S. *et al.* As possíveis abordagens sobre corpo/corporeidade nos programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo: o estado da Arte. **Revista Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 113-126, 2018.

MAGRIN, Natália Papacídero; PILOTO, Ricardo Weller; SIMÕES, Regina Maria Rovigati; MOREIRA, Wagner Wey.

O corpo na Pós-Graduação em educação: entre linguagens, cultura, ensino e inclusão.