



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE

NILZI REGINA SANTOS CUNHA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESQUISADORES(AS) DA  
REGIÃO NORTE DO BRASIL SOBRE O CORPO E A  
CORPOREIDADE EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

BELÉM-PA

2023

NILZI REGINA SANTOS CUNHA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESQUISADORES(AS) DA  
REGIÃO NORTE DO BRASIL SOBRE O CORPO E A  
CORPOREIDADE EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura e Sociedade.

**Orientador (a):** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento.

BELÉM-PA

2023

C972r CUNHA, Nilzi Regina Santos.  
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
PESQUISADORES(AS) DA REGIÃO NORTE DO BRASIL  
SOBRE O CORPO E A CORPOREIDADE EM PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO / Nilzi Regina Santos CUNHA. — 2023.  
142 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Ivany Pinto Nascimento  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Belém, 2023.

1. Representações Sociais. 2. Corpo; Corporeidade. 3.  
Processo de escolarização. I. Título.

CDD 300

---

NILZI REGINA SANTOS CUNHA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PESQUISADORES(AS) DA  
REGIÃO NORTE DO BRASIL SOBRE O CORPO E A  
CORPOREIDADE EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura e Sociedade.

**Orientador (a):** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento.

Belém, 27 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento  
Orientadora (PPGED/ICED/UFPa)

---

Prof.º Dr.º Damião Bezerra Oliveira  
Avaliador Interno (PPGED/ICED/UFPa)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana do Socorro de Brito Paixão  
Avaliadora Externa (PPGED/UNIFAP)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo  
Suplente Interno ((PPGED/UFPa)

Às mulheres mais importantes da minha vida,  
Nilsa (mãe), Nicole (filha), Nayane (filha) e  
Nathaly (filha).

Ao meu companheiro de 23 anos, Márcio Leite  
(*In memoriam*).

À minha bisavó Lauriana e aos meus avós,  
Raimunda e Jaime (*In memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me segurado em seus braços nos momentos mais complicados.

Às minhas filhas Nicole Leite, Nayane Leite e Nathaly Leite por todo o suporte afetivo necessário e por me proporcionarem sentir o melhor e o maior amor que já senti.

À minha mãe por todo companheirismo e cuidado.

Aos meus irmãos Jordeci e Pedro por toda a caminhada juntos.

Aos meus avós maternos, por me proporcionarem a melhor infância que eles puderam.

*(In memoriam).*

Às minhas amigas e meus amigos que foram fundamentais para que eu não surtasse nessa caminhada, principalmente a Carla Melo e a Regina Cândido pelo apoio fundamental.

À Lilian Rodrigues, pelos compartilhamentos nos surtos e por tê-la conhecido neste trecho da minha história.

À minha orientadora, professora Ivany Pinto Nascimento por toda preocupação, por toda dedicação e por todo o ensinamento que nos conduziu a esse resultado final.

A todos que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade, Juventude Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE), pelo apoio nos momentos mais difíceis e pelas excelentes partilhas de conhecimento.

A mim, por não ter desistido, por ter insistido mesmo quando perdi meu companheiro para a Covid-19, mesmo quando minha filha entrou em crise sistêmica de Lúpus e até quando achava que não conseguiria mais.

Ao PPGED/UFPA, por sempre ter tentado trilhar um caminho mais humano no período pandêmico.

Aos professores do PPGED/UFPA que se dedicaram ao máximo para que o curso não parasse, mas principalmente aqueles que perderam entes queridos no processo pandêmico.

Aos examinadores, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Paixão e ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Damião Oliveira, que gentilmente se disponibilizaram a contribuir com o nosso estudo.

Aos técnicos administrativos do PPGED/UFPA, que sempre foram solícitos as demandas e/ou dúvidas dos discentes.

A todos os alunos e alunas que precisaram realizar esse percurso solitariamente num momento sem precedeste na vida de cada um de nós.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que me concedeu a bolsa de estudos e financiou o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos aqueles que perderam seus amores, levados pela pandemia ou por outras causas, e que mesmo assim não desistiram e continuam a resistir.

E em especial a Márcio Leite, meu amor desde os 14 anos, pai dedicado, marido romântico e cuidadoso, companheiro de 23 anos de jornada, a quem eu já tinha decidido viver o resto da minha vida, mas se foi cedo demais. (*in memoriam*).

A todos e todas meu muito obrigada!

*“Honrar a nós mesmas, amar nossos corpos,  
é uma fase avançada na construção de uma  
autoestima saudável.”*

Bell Hooks

## RESUMO

O presente estudo tem como problema de pesquisa: como se constituem as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental em teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil, entre os anos de 2016 a 2020? Diante desta questão traçamos o seguinte objetivo geral: apreender as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental em teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil, no período de 2016 a 2020. Tomamos como referências teóricas dois principais campos de estudos: o campo da Teoria das Representações Sociais e os estudos sobre corpo e corporeidade em uma perspectiva educacional. O primeiro tem como principais bases as teorias de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Ivany Nascimento. No segundo campo nos baseamos, principalmente, em Marcel Mauss, David Le Breton, Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Merleau-Ponty e Jordi Ribera. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa de classificação descritiva interpretativa. O *corpus* deste estudo se constitui de 3 teses e 9 dissertações. Para o processo de análise optamos pela *análise temática*, de Braun e Clarke, articulada as questões (“*Quem sabe e de onde sabe? – O que e como sabe? – Sobre o que sabe e com que efeito?*”), propostas por Jodelet. Assim, os resultados foram analisados a partir das seguintes temáticas: corpo como suporte para o entendimento das dimensões históricas das práticas educativas; corpo como baluarte de produção e reprodução dos sistemas simbólicos culturais; corpo como elemento de expressão, comunicação, intencionalidade e significação nas diversas relações; corpo como *locus* de territorialização e desterritorialização das relações de poder. As imagens que emergiram sobre o corpo e a corporeidade nas produções analisadas a partir das temáticas foram: corpo histórico; corpo cosmológico; corpo relacional e; corpo território político. Constatamos que a formação acadêmica, os percursos e os percalços durante a atuação e formação profissional, bem como a construção da subjetividade se mostram importantes dispositivos para a construção das representações sociais sobre o corpo e a corporeidade na elaboração das dissertações e teses. Constatamos que as concepções e definições sobre o corpo e a corporeidade contidas no nosso *corpus* de análise estão sob aspectos fluídos e dinâmicos, assim como as representações sociais.

**Palavras-chave:** Representações Sociais; Corpo; Corporeidade; Processo de escolarização.

## RESUMEN

El presente estudio tiene como problema de investigación: cómo se constituyen las representaciones sociales de los investigadores en formación sobre el cuerpo y la corporeidad en el proceso de escolarización en la enseñanza básica en las tesis y disertaciones defendidas en los programas de posgrado en educación de la Región Norte de Brasil, entre los años 2016 a 2020? Ante esta problemática, nos planteamos el siguiente objetivo principal: aprender las representaciones sociales de los investigadores sobre el cuerpo y la corporalidad en el proceso de escolarización en la educación primaria en tesis y disertaciones defendidas en programas de posgrado en educación en la Región Norte de Brasil, en el período de 2016 a 2020. Tomamos como referentes teóricos dos grandes campos de estudio: el ámbito de la Teoría de las Representaciones Sociales y los estudios sobre cuerpo y corporalidad en perspectiva educativa. La primera tiene como bases principales las teorías de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Ivany Nascimento. El segundo campo se basa principalmente en Marcel Mauss, David Le Breton, Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Merleau-Ponty y Jordi Ribera. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa de clasificación descriptiva interpretativa. El corpus de este estudio consta de 3 tesis y 9 disertaciones. Para el proceso de análisis optamos por un análisis temático articulado a las preguntas ("¿Quién lo sabe y de dónde lo sabe? - ¿Qué y cómo lo saben? - ¿Sobre qué saben y con qué efecto?"), propuesto por Jodelet. Así, los resultados fueron analizados a partir de los siguientes temas: cuerpo como soporte para la comprensión de las dimensiones históricas de las prácticas educativas; cuerpo como baluarte de producción y reproducción de los sistemas simbólicos culturales; cuerpo como elemento de expresión, comunicación, intencionalidad y sentido en las diversas relaciones; cuerpo como locus de territorialización y desterritorialización de las relaciones de poder. Las imágenes que surgieron sobre el cuerpo y la corporalidad en las producciones analizadas a partir de los temas fueron: cuerpo histórico; cuerpo cosmológico; cuerpo relacional y; cuerpo territorio político. Encontramos que la formación académica, las trayectorias y percances durante la actuación y formación profesional, así como la construcción de subjetividad son dispositivos importantes para la construcción de representaciones sociales sobre el cuerpo y la corporalidad en la elaboración de disertaciones y tesis. Encontramos que podemos pensar el cuerpo y la corporeidad como elementos importantes en el proceso de escolarización y que deben ser tratados como registros de historias individuales y colectivas. Observamos que las concepciones y definiciones sobre el cuerpo y la corporalidad contenidas en nuestro corpus de análisis se encuentran bajo aspectos fluidos y dinámicos, al igual que las representaciones sociales. Por lo tanto, tomamos el cuerpo y la corporeidad como una imagen en movimiento.

**Palabras clave:** Representaciones sociales; Cuerpo; Corporeidad; Proceso de Escolarización.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

- Figura 1** - Triangulação ego, alter e objeto..... **Erro! Indicador não definido.**3
- Figura 2** - Movimento de análise das representações sociais de pesquisadores(as) em formação da Região Norte sobre o corpo e a corporeidade em suas teses e dissertações.....87
- Figura 3** - Agrupamento das temáticas segundo as características das concepções e das aderências epistemológicas.....96
- Figura 4** - A relação entre o pensamento do senso comum e pensamento científico.....124

## GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Resultado das buscas por ano nos dois lócus pesquisados.....	40
<b>Gráfico 2</b> - Formação acadêmica dos(as) pesquisadores(as) em formação da Região Norte que tiveram textos selecionados para análise.....	89

## QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Distribuição dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte .....	32
<b>Quadro 2</b> - Elementos de seleção das pesquisas. ....	37
<b>Quadro 3</b> - Quantidade de trabalhos selecionados nos sistemas de buscas da CAPES e dos Programas de Pós-graduação em Educação da Região Norte. ....	42
<b>Quadro 4</b> - Dissertações que abordam o tema corpo e/ou corporeidade no Norte do Brasil...	44
<b>Quadro 5</b> - Teses que abordam o tema corpo ou corporeidade no Norte do Brasil. ....	45
<b>Quadro 6</b> - Reagrupamento das bases teóricas e concepções sobre o corpo ou corporeidade	47
<b>Quadro 7</b> - Quadro síntese das representações sociais de pesquisadores(as) da Região Norte do Brasil sobre o corpo e a corporeidade em suas teses e dissertações .....	128

## TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Quantidade de estudos por descritores .....	399
---	-----

## LISTA DE SIGLAS

AC	Acre
AM	Amazonas
AP	Amapá
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEDAM	Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia
GEPJURSE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Subjetividade Juventude, Identidade, Representações Sociais e Educação
ICED	Instituto De Ciências Da Educação
ICS	Instituto De Ciências Da Saúde
PA	Pará
PGEDA	Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia
PIBIC	Programas de Iniciação Científica e Tecnológica
PIBID	Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação Em Educação
PPGE/UFT	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins
PPGECM	Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
PPGED	Programa de Pós graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura
PPGEE/PROF.	Programa de Pós Graduação em Educação Escolar Mestrado E Doutorado Profissional
PPGEECA	Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia
PPGEEI	Programa de Pós Graduação em Educação Escolar Indígena
PPGEM	Programa de Pós Graduação em Educação Matemática
RO	Rondônia
RR	Roraima
TO	Tocantins
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEMA	Universidade Estadual do Amazonas
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRR	Fundação Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal do Tocantins

UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>1. O CORPO EM PROPOSIÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. DO CORPO METODOLÓGICO .....</b>	<b>26</b>
2. 1. PERCURSO Nº 1 – TRAÇADOS PARA A PREPARAÇÃO PARA A PESQUISA ..	299
2.1.1. A pesquisa bibliográfica .....	299
2.1.2. O procedimento da investigação .....	311
2.1.3. A escolha do lócus da pesquisa.....	344
2.1.4. O processo de seleção das produções: dissertações e teses .....	344
2.1.5. A definição dos descritores, filtros e critérios seleção.....	355
2.1.6. O <i>corpus</i> da pesquisa.....	422
2. 2. PERCURSO Nº 2 – O REAGRUPAMENTO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES E ADERÊNCIAS TEÓRICAS.....	46
2. 3. PERCURSO Nº 3 – DA ANÁLISE.....	49
<b>3. A REPRESENTAÇÃO DO CORPO TEÓRICO .....</b>	<b>522</b>
3.1. CORPORIFICANDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	52
2	
3.2. O CORPO EM TEORIA .....	65
3.2. UM PERCURSO HISTÓRICO, NÃO LINEAR, SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CORPO E CORPOREIDADE .....	72
<b>4. ANALISANDO O <i>CORPUS</i>.....</b>	<b>83</b>
4.1. A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE.....	83
4.2. QUEM FALA E DE ONDE FALA? (DIMENSÃO 1º: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS).....	88
4.3. DO QUE FALA E COMO FALA? (DIMENSÃO 2º - PROCESSOS E ESTADOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS).....	94
4.4. SOBRE O QUE SABE E COM QUE EFEITO SABE? (DIMENSÃO 3ª - O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS).....	120
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>

## 1. INTRODUÇÃO: O CORPO EM PROPOSIÇÃO

A história de um corpo é a inscrição viva dos processos histórico-social vividos. São marcas deixadas pelo tempo, que simbolizam o presente, o passado e o futuro em seus sulcos e em sua aparente forma, sem, contudo, apagar os diálogos e as inscrições com a tecitura interna.  
(NASCIMENTO, 2022)

O escrito de Nascimento nos desperta para a busca dos simbólicos e das tecituras internas que marcam o olhar dos investigadores da Região Norte do Brasil ao lançarem seus olhares sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização. Desse modo, o presente estudo propõe investigar as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte, no período de 2016 a 2020, para compreender as representações sociais destes pesquisadores em formação sobre o corpo e a corporeidade no processo de escolarização.

Tal proposição é resultado das inquietações decorrentes de nossas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, por entender que o corpo é muito mais do que o orgânico, pois é construído socialmente, uma vez que é atravessado pela história do próprio sujeito, pela cultura e ainda por aspectos sociais, políticos e econômicos.

O contexto social, político, econômico e cultural no qual este estudo se inscreve é marcado a cada dia por níveis crescentes de desigualdades e pobreza da população brasileira. Essas lacunas sociais se acentuaram com a pandemia do Coronavírus, a qual – desde o final do ano de 2019 – é vivenciada pelo Brasil e pelo mundo. E teve como pico pandêmico os anos de 2020 e 2021. Muito embora, o Coronavírus continue presente nas regiões do país, mesmo com a vacinação e com níveis menores de contaminação e gravidade.

A contaminação pelo Coronavírus trouxe, juntamente com seus os riscos, uma série de incertezas e de reflexões acerca da maneira como lidamos com os outros, com nós mesmos e com os nossos corpos. Para tanto, os tempos pandêmicos desencadearam mudanças significativas nas práticas coletivas, na utilização das tecnologias da informação e na maneira como educamos nossos corpos para o distanciamento social, para o uso de máscaras, para a higienização constante das mãos ou para um novo aprender e ensinar.

Não nos resta dúvidas que nossos corpos, nas suas várias dimensões e diferentes níveis de afetos se ressentiram não somente pelo medo, pela angústia, pelo desespero, pela morte, pelo risco, pela negação e pelo controle, mas também pela polarização política e ideológica aliada

ao desafio de manter em equilíbrio a saúde física e mental, mesmo quando a ciência ainda não acenava para procedimentos potentes de prevenção, bem como a vacinação.

Por entre internações, lotações nos hospitais e tendas para atendimento emergencial de infectados, o colapso do sistema de saúde brasileiro, e de outros países, acenava para a paralização de diversas práticas coletivas, para o esgotamento físico e mental das equipes médicas, e demais suportes, além da falta de aparelhos e medicações necessárias para os atendimentos aos infectados. Neste cenário, até o momento da finalização deste estudo, o mundo totalizou mais de 6,29 milhões de óbitos e o Brasil mais 700 mil pessoas falecidas.

No cenário pandêmico os corpos ficavam ensacados, numerados e empilhados no aguardo de sepultamento, sem que aos familiares pudessem velar os corpos dos seus mortos no caixão aberto, para assim evitar aglomeração e a contaminação. No desespero da situação via-se somente corpos em sacos numerados. Contudo, nossos corpos ainda vivos choravam a perda de nossos entes queridos ao mesmo tempo em que sentiam a dor que duplicava por não poder velar os mortos e realizar o sepultamento- como prescreve a nossa cultura- para dar o último adeus.

Nessas dores e lágrimas, tanto a pesquisadora quanto sua orientadora ainda se encontraram e ainda se mantêm imersas. A primeira pela falta do marido e a segunda pela falta de sua filha. A perda de ambos e dos demais amigos e conhecidos próximos, além das mortes noticiadas no mundo inteiro motivou a tristeza, a saudade, como também nos trouxeram a revolta pelas falas e ações negacionistas do governante da república brasileira, pelo qual negligenciou propostas vacinais e impediu que a população pudesse estar no planejamento das ações mais efetivas para o combate do Coronavírus de forma mais rápida.

Nesse contexto vivido das narrativas sociais pandêmicas é importante perceber que para nós o corpo está para além da matéria, pois possui registros simbólicos das histórias coletivas e individuais banhadas no caldeirão da cultura de cada país. Em síntese, ao transcender a matéria o corpo em sua dinâmica resulta de processos, cujos registros se efetivam a partir das interações socio-político-afetivo-cultural.

Desta forma, o corpo funciona como configuração individual e coletiva ao delimitar a forma física, de cada humano. Esta delimitação se processa a partir de marcadores que promovem a identificação com as características da espécie humana. Tais marcadores, além de representarem a espécie humana são atravessados tanto pelos processos culturais quanto pelas ideologias hegemônicas engendradas ao longo da história da civilização.

Vale destacar que o culto ao físico, no qual incluía as atividades atléticas herdadas dos gregos e romanos, foram pouco a pouco ocupando o seu lugar nas lembranças. Neste sentido, a negação da concepção do corpo enquanto conjugação de psiquê e matéria fez com que os processos corporais fossem pensados somente em sua dinâmica orgânica e destituídos dos processos de condições existenciais materiais e sociais.

Posto que, essa representação de corpo, aos moldes do corpo grego, ainda hoje é considerada uma referência, e é bastante reveladora da existência e dos ideais estéticos veiculados pela mídia, no que ocasiona o aprisionamento do sujeito nos clichês mercadológicos, resguardadas as diferenças.

No período Clássico, os filósofos Platão (428-347 a. C) e Aristóteles (384-322 a.C.) não deixaram de pensar sobre a relação entre corpo e alma. Enquanto Platão concebe a alma advinda do mundo das ideias, além de perfeita, infinita e imutável, para ele, ela precedia o corpo. O corpo-matéria, para este filósofo, representava o mundo real, e, portanto, considerado inferior à alma, logo, limitado.

Neste sentido, o corpo é o cárcere da alma e as atividades intelectuais são consideradas por Platão como nobres, advindas da alma. Já as atividades físicas são consideradas inferiores e advindas do físico. Para Aristóteles alma e corpo são indissociáveis e juntas formam uma unidade substancial.

Ao nos remetermos à Idade Média observa-se que o pecado exercia a centralidade nas concepções e comportamentos sobre o corpo. Isso significa dizermos, que havia algumas restrições quanto a alimentação, com o objetivo de contribuir com a vida espiritual. Contudo, os banquetes dessa época contradiziam estas concepções de cunho religioso. Os excessos eram cometidos não somente com a ingestão de bebidas e comidas como também com o corpo enquanto objeto de prazer.

A ideia de dualidade do corpo enquanto pecado e o corpo enquanto prazer ratificavam as características da época. Desta maneira, o corpo feminino, segundo esses preceitos, era morada tanto do sagrado quanto do profano. A exemplo disto, as mulheres possuíam duas classificações, quais sejam: a) aquelas donas de casa e recatadas e; b) aquelas cortesãs, profanas tidas como mulheres utilizadas pelo demônio para seduzir e apropriar-se sexualmente dos corpos dos homens e roubar suas almas (DEL PRIORE, 2011). Os contrastes sobre a concepção da mulher transitavam entre a sacralidade e a profanação.

O pensamento cartesiano também apresenta o dualismo entre soma e psiquê, pela qual nos remete ao pensamento científico do século XV – até boa parte do século XIX – propiciou a concepção de que o corpo é uma engrenagem com diferentes funções e que por si só, não poderia explicar a verdade das coisas. Segundo ele, o corpo necessita da razão para saber a veracidade das coisas (CROCHÍK, 2000).

A obra “Tratado de Rotterdam”, escrito em 1530, exemplifica que o século XVI representou o corpo por meio de novos padrões, que tinham por finalidade, semear o sentimento de vergonha e cuidado com o corpo. O tratado foi formulado para disseminar a ideia de que os exercícios físicos aliados a uma boa alimentação e um vestuário adequado eram formas de manter o corpo saudável e forte, o corpo passou a ser mais controlado com rígidas disciplinas (BERGER, 2006).

Por volta do século XVII as concepções sobre o corpo se modificam aliadas às formas de produção do sistema capitalista. Com isso,

conceitos de beleza, ancorada pela necessidade de consumo criada pelas novas tecnologias e homogeneizada pela lógica da produção, fora responsável por uma diminuição significativa na quantidade e na qualidade das vivências corporais do humano contemporâneo (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p.28).

Desse modo, permanecem juntos o ideário de que o corpo precisa ser cuidado, estar saudável, belo, adaptável ao novo sistema econômico e social. E ainda continuar sendo objeto de pudor, vergonha e controle individual e social.

A síntese histórica-social que fazemos objetiva muito mais a visibilidade das concepções e processos desenvolvidos sobre o corpo, no qual antecedem a contemporaneidade, do que nos atermos às minúcias destas concepções e processos, pois no decorrer deste estudo aprofundaremos alguns tópicos que tangenciam o que abordamos nesta introdução.

Assim, na modernidade, os processos de racionalização do corpo objetivam o autocontrole. Desse modo, os corpos são moldados pela ideologia dominante, assim como os comportamentos e estilos de vida.

Desta maneira, essa modelagem ideológica e não integradora, ocasionou doenças nas quais as dimensões existenciais eram (e ainda são) preponderantes. Implica dizermos que o pensamento, o sentimento, a matéria humana e suas ações, juntos, formam uma dimensão maior chamada de corporeidade. Ela organiza e regula a dinâmica da vida humana, tecida na e com as interações histórico-sociocultural-política. Implica dizermos que a corporeidade se delinea

pelas características que definem um sujeito, suas singularidades, suas semelhanças e seus determinados grupos sociais.

As características que definem uma pessoa são, por conseguinte, aspectos da corporeidade humana, assim como a cultura, a política, a religião, a raça, a orientação sexual, a estatura, o peso corporal, as ideologias, dentre outras. Enfim, são particularidades que diferenciam uma pessoa da outra. Contudo, a identidade de cada sujeito pode assemelhar-se a determinados grupos sociais. Os aspectos individuais e os aspectos coletivos do sujeito se entrecruzam e tonalizam a subjetividade e objetividade do sujeito.

Sendo assim, as interações entre sujeitos, como por exemplo, para a comunicação são feitas para além da fala. Significa dizer que o corpo com suas gesticulações simbólicas participa dos processos históricos sociais, culturais, bem como é um dos componentes das representações sociais que o sujeito elabora sobre ele, sobre o mundo e sobre as relações. Para Mauss (2011) cada sociedade e respectiva cultura possui aprendizados específicos e desse modo, o corpo apresenta diferente registros ou marcas.

Vale destacar que a diferença estabelecida entre o corpo e a corporeidade reside em considerarmos o corpo enquanto elemento construído socialmente. Enquanto a corporeidade significa a experiência e aprendizados vivenciados a partir do corpo, pelos quais consolidam a identidade e a história do sujeito.

A exemplo disto, podemos citar o contexto pandêmico vivido por toda a sociedade contemporânea. A partir da pandemia pelo Coronavírus, tornou-se mais evidente a necessidade de maior controle de nossos corpos por meio de mudanças em nossos estilos de vida. Esse contexto vivido abalou nossos pensamentos, sentimentos, ações e nossos corpos em suas dinâmicas. Representou um exemplo para nós: o de que o corpo está para além da matéria, pois possui registros simbólicos das histórias coletivas e individuais banhadas no caldeirão da cultura de cada país.

Desse modo, o corpo deve ser pensado como um lugar de rompimento, em âmbito individual e social, como um fator de individualização, de submissão e de exclusão, mas também de reconciliação, de resistência e de inclusão que conecta os indivíduos uns aos outros. O corpo compõe-se da combinação da educação e das identificações que levam o ator a similar os comportamentos de seu círculo social (LE BRETON, 2007).

As investigações sobre o tema corpo têm suscitado diversos estudos acadêmicos, estes têm se intensificado por diferentes áreas de estudo, dentro da área da saúde, das ciências

humanas e sociais, principalmente. Conhecimentos sociológicos, antropológicos, históricos e educacionais vão sendo incorporados às novas formas de compreender o corpo e seus significados. A partir dessas novas lentes de investigações o corpo passa a ser ressignificado como objeto principal de investigação.

Em uma perspectiva da Teoria das Representações Sociais o corpo já foi base de estudos acadêmicos como: *Percepção da Imagem Corporal e Representações Sociais do Corpo* (2009) de Secchi, Camargo e Bertoldo e *Corpo a corpo: Representações antigas e modernas da figura humana* (2014) de Funari e Marquetti.

A relação entre corpo e educação pode ser destacada em publicações como *O corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade* (2000), organizado por Guacira Lopes Louro e *Corpo, corporeidade e diversidade na educação* (2021), dos organizadores: Vanilda Maria de Oliveira, André Luiz de Souza Filgueira, Lion Marcos Ferreira e Silva.

A investigação da temática corpo e educação em teses e dissertações no Brasil foi objeto de pesquisa do artigo *Corpo-educação on line: um ensaio sobre a produção acadêmica em pós-graduação no Brasil* (2008) de Wesley Adriano M. Dourado, Ana Célia Araújo Silva, Carmen B. Lopes e Zilda Amélia Assis.

Para Ramanowski e Ens a realização de balanços em um determinado campo e área do conhecimento possibilita a organização e análise dessa literatura especializada e que apesar do avanço desses estudos

pode-se dizer que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (RAMANOWSKI; ENS, 2006, p.38).

Sabemos que o estudo das produções preexistentes sobre a temática é uma das principais etapas na construção do conhecimento. Nesse sentido, a presente pesquisa ressalta a importância de saber quais são os conhecimentos científicos preexistentes sobre o corpo e quais as representações sociais de pesquisadores(as) em formação da Região Norte sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental, na área educacional.

É perante as pesquisas já realizadas que podemos verificar que a sistematização e análise de teses e dissertações de pesquisadores(as) específicos da Região Norte sobre o corpo em processo de escolarização é ainda quase inexistente. E é nesse sentido, que a pesquisa se torna relevante academicamente.

Dentre as temáticas que fazem parte da minha<sup>1</sup> trajetória acadêmica e profissional o corpo, a educação e a cultura, sempre estiveram presente desde a graduação em Ciências Sociais (2010-2014), com ênfase em antropologia, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Durante o curso, na condição de bolsista de iniciação à docência (PIBID) e de bolsista de iniciação científica (PIBIC), me possibilitaram diversas formações na área do gênero, da ética e da formação de professores, no que me permitiu diversos encontros com as temáticas.

Após o término da graduação, comecei minhas atividades profissionais no ensino fundamental, sempre ministrando a disciplina de Ética e Sociedade – disciplina não obrigatória – que só se encontra em algumas escolas da rede particular. Ao mesmo tempo, realizei um curso de especialização, particularmente, para a formação de professores em ensino fundamental, além do Curso de Especialização de Formação de Professores em Ralações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental, e iniciei também uma nova graduação em Licenciatura em Letras Libras, ainda por concluir, na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

No entanto, foi quando por motivo de doença, me vi obrigada a abandonar as aulas da graduação em Letras Libras, e senti a necessidade de continuar meus estudos sozinha, focando naquilo que mais me instigava.

Os momentos em que meu corpo não sentia dor, enquanto esperava a cirurgia ou me recuperava da mesma, foram imprescindíveis para refletir sobre como lidar subjetivamente, emocionalmente e socialmente com um corpo que, entre outros procedimentos, passou por uma pancreatemia corpo-caudal (remoção cirúrgica do corpo e da cauda do pâncreas) e uma esplenectomia (remoção cirúrgica do baço), o que me levou a condição de diabética e hipertensa. Nessas condições, eu precisava de um cuidado maior com o meu corpo.

De volta às atividades cotidianas acadêmicas, passei a integrar o Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia (GEDAM/UFRA), construído com a finalidade de investigar, no campo da educação, as diferenças, as práticas educativas e a diversidade humana. Decidi levar a temática corpo e corporeidade para o nível do mestrado e o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA), em especial a linha de Educação, Cultura e Sociedade, foi o programa que escolhi, pela compreensão da educação e dos processos formativos em meio a cultura, as condições históricas e a formação dos sujeitos. Com base

---

<sup>1</sup> - Usaremos o singular para nos referirmos a autora e o plural para nos referirmos a autora e a orientadora, pois acreditamos que a construção desta dissertação é um esforço conjunto.

nestes estudos, a orientadora que aceitou caminhar comigo nesse processo foi a Professora Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento.

As representações sociais estiveram presentes em meu percurso acadêmico pelas literaturas em Sociologia, Antropologia e Ciência Política, principalmente em Durkheim, mas enquanto construção teórica, a Teoria das Representações Sociais (TRS) me atravessaram e se apresentaram como estudo sistemático a partir da vinculação ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade, Juventude, Identidade, Representações Sociais e Educação (GEPEJURSE) coordenado pela orientadora desta dissertação. Desde então, passamos a refletir sobre a educação do corpo e a corporeidade por uma perspectiva interdisciplinar entre as Ciências Sociais, a Teoria das Representações Sociais e a Educação.

A pandemia do novo Coronavírus, brevemente apresentada acima, e a suspensão das aulas presenciais, tanto nas universidades quanto nas escolas, nos fizeram repensar várias vezes o nosso objeto de pesquisa, assim como os sujeitos do nosso estudo, uma vez que nosso interesse de estudo anterior, as representações sociais de pessoas surdas sobre o corpo em processo de escolarização, exigia aproximação pessoal com os sujeitos surdos em um momento que se fazia necessário o afastamento e o isolamento social. Foi, então, que tomamos a decisão de fazer um recorte em nossa temática de estudo para “as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo em processo de escolarização no ensino fundamental, em suas em teses e dissertações”.

Diante da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional e das dificuldades que se apresentaram no período pandêmico, no qual ainda vivemos, começamos a pensar no recorte da pesquisa para que ela se fizesse exequível no tempo hábil em que o mestrado exige.

Para Minayo (2007) por mais elaborada que seja uma teoria ela nunca dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos da realidade social e para que a prática científica seja eficiente ela não precisa perguntar sobre tudo, mas estabelecer recortes de determinados aspectos significativos da realidade, observar a partir dele e buscar interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade.

Ao pensarmos em uma pesquisa que tenha como tema o corpo em processo de escolarização, ela acaba se tornando aberta demais e difícil de ser investigada, portanto, os recortes são necessários para que se torne possível a sua realização. Diante disso, nosso recorte é teórico, temporal, geográfico e de nível educacional.

Os recortes que auxiliam a investigação são frutos das vivências acadêmicas, pessoais e profissionais. A escolha do corpo como temática principal deu-se perante discussões acadêmicas nas graduações e pelo processo de dor e adoecimento do meu próprio corpo em um período de minha trajetória de vida. A base teórica se deu pelo aprofundamento das TRS no grupo de estudo GEPEJURSE.

Os recortes metodológico, temporal e geográfico, dão-se pelas dificuldades imposta pelo tempo restante para a execução da pesquisa, principalmente pelo contexto social pandêmico, e pela verificação da inexistência de produções do tipo do estado do conhecimento que versassem sobre o corpo em processo de escolarização no norte do Brasil. O recorte de nível educacional deu-se por nosso campo de atuação profissional ser, principalmente, no ensino fundamental.

Diante das delimitações destacadas e da compreensão de que o corpo e a corporeidade são construídos pela cultura e na cultura. Há na escola, assim como na sociedade, a construção de um processo educativo que ensina modos de ser, de estar e viver no mundo e, portanto, a escola é produtora de uma corporeidade que regula, molda e aprisiona os corpos de acordo com as representações do que deve ou não deve ser um corpo normal e saudável, ou seja, hegemônico.

Partimos da compreensão de que a universidade, assim como os programas de pós-graduação, é um campo onde fervilham representações sociais, sobre o corpo e a corporeidade, sobre o processo de escolarização, sobre pedagogias corporais e sobre os aprisionamentos e que esses processos implicam no presente e no futuro da vida do(a) estudante.

Serge Moscovici (2007) defende que as representações sociais são uma forma de criação coletiva e que todos os sistemas de classificação que circulam dentro de uma sociedade, incluindo as descrições científicas, refletem um conhecimento anterior que quebra as amarras das informações presentes, influenciando no comportamento do indivíduo. Para o autor:

nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte (MOSCOVICI, 2007, p. 48).

Em concordância com o autor, nosso entendimento perpassa pela ideia de que as construções científicas são representações sociais e que, por isso, se transformam em imagens e sentidos ao se tornarem produtos de nossas ações e comunicações. Assim, as representações

sociais, assim como os corpos, não são “dadas”, mas produzidas em meio à cultura e aos contextos sociais diversificados, em meio às competições, às classificações, aos ordenamentos, às hierarquias, assim elas estão sempre implicadas num processo de educação e de escolarização.

Louro (2001) diz que a história da educação evidencia que o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas, além de ressaltar o fato de que a escola é um espaço que classifica, ordena, corrige aos moldes de cada cultura ou grupo e, por isso, é produtora e reprodutora da diferença.

Diante desse entendimento, partimos para a questão central em nossa pesquisa: **Como se constituem as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental, em suas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação da Região Norte do Brasil, entre os anos de 2016 a 2020?**

Desse questionamento principal, surgem as seguintes questões que norteiam a pesquisa:

- Quais dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte analisam o corpo em processo escolarização por uma perspectiva do ensino fundamental?
- Como podem ser reagrupadas e analisadas as dissertações e teses selecionadas a partir de suas concepções de corpo e corporeidade e aderências teóricas?
- Quais as objetivações e ancoragens que compõem as representações sociais desses pesquisadores(as) em formação sobre corpo e a corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental?

Em busca de uma bússola que orientasse nossos percursos investigativos estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Apreender as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental em teses e dissertações defendidas nos programas de pós-

graduação em educação da Região Norte do Brasil, no período de 2016 a 2020.

Objetivos específicos:

- Identificar teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da Região Norte que consideram o corpo em processo escolarização no ensino fundamental entre os anos 2016 a 2020;
- Realizar a análise das concepções de corpo a partir do reagrupamento das aderências teóricas escolhidas pelos autores.
- Caracterizar as imagens (objetivação) e sentidos (ancoragem) que organizam as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo em processo de escolarização no ensino fundamental.

Diante do exposto, o corpo desta dissertação se organiza em quatro seções, e as considerações finais, as quais buscamos expressar a relação entre o corpo, a corporeidade e as representações sociais. A organização se compõe em um encadeamento que busca a compreensão do objeto pesquisado.

Na seção I, O corpo em proposição, realizamos a apresentação do contexto social contemporâneo, traçando algumas considerações acerca do período pandêmico no qual esta dissertação foi tecida e de como isso nos afetou- autora e orientadora- e afetou os rumos da pesquisa. Fazemos a apresentação da temática e de algumas concepções iniciais sobre o corpo e a corporeidade. Destacamos brevemente a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica para mostrar como o tema esteve presente ao longo da minha formação. Apresentamos também a justificativa, o objeto de estudo, a problemática, as questões norteadoras e os objetivos deste estudo.

A seção II, Do Corpo Metodológico, compõe-se de três percursos. O percurso de nº 1 - traçados para a preparação da pesquisa, tratamos do tipo de pesquisa, dos procedimentos da investigação, da escolha dos *lócus*, do processo de seleção das produções, da definição dos descritores, filtros e critérios de seleção, e do *corpus* do estudo. O percurso de nº 2 - O reagrupamento a partir das concepções e aderências teóricas, apresentamos os estudos selecionados, suas principais aderências teóricas com relação ao tema corpo e corporeidade,

assim como, suas concepções. O percurso de nº 3- Da análise, trata da eleição da *Análise temática* de Braun e Clarke (2006) como método analítico e da escolha de relacioná-la aos três campos de estudo proposto por Jodelet (1993).

Na seção III, A representação do corpo teórico, apresentamos as escolhas teóricas que norteiam o nosso estudo, principalmente ao que concerne as representações sociais, o corpo e a corporeidade. Na subseção, corporificando as Representações Sociais, destacamos as nossas principais bases epistemológicas ao que tange a Teoria das Representações Sociais, sobretudo as formulações teóricas de Moscovici, Jodelet, Alvez-Manzotti e Nascimento. Na subseção, corpo em teoria, apresentamos o direcionamento teórico com relação ao corpo e a corporeidade, destacando principalmente as teorias de Foucault, Le Breton, Louro, Ribera e Merleau-Ponty. É neste espaço que ensaiamos uma primeira concepção de corpo como imagem em movimento. Na subseção, um percurso histórico, não linear, sobre as concepções de corpo e corporeidade, realizamos uma breve contextualização histórica das concepções sociais do corpo no ocidente, tentando sempre aliar a representação social do corpo as concepções históricas de cada época.

Na seção IV, Analisando o *corpus*, abordamos os achados da investigação na perspectiva do primeiro e segundo percurso metodológico. Na subseção, quem sabe e de onde sabe?, apresentamos a caracterização dos pesquisadores(as) em formação, assim como as condições de produção de seus estudos. Na subseção, o que sabe e como sabe?, realizamos o agrupamento das temáticas que emergiram a partir das aderências teóricas e seus sentidos. A subseção, Sobre o que sabe e com que efeito sabe?, tratamos do estatuto epistemológico das representações sociais e realizamos um movimento síntese da análise.

Nas Considerações Finais, colocamos em evidencia as respostas dadas ao nosso problema de pesquisa e aos nossos objetivos durante a dissertação. Elaboramos as reflexões que ganharam corpo nos argumentos finais.

## 2. DO CORPO METODOLÓGICO

O corpo e a corporeidade extrapolam a configuração do corpo humano, pois os simbólicos atribuídos a eles se vinculam aos processos históricos, sociais e culturais que se desenvolvem desde o nascimento. A instituição escolar participa desses simbólicos e muitas das vezes mantém padrões simbólicos e hegemônicos tidos como universais, o que faz com que diversos(as) alunos(as), possivelmente a maioria, se sintam excluídos por não apresentarem as mesmas referências socioculturais desses padrões. Esses modos de pensar e sentir geram representações de corpo sobre o corpo, que sem sombra de dúvidas, interferem negativamente tanto na vida do sujeito quanto na sua aprendizagem e na convivência escolar (CARVALHO; SILVA, 2021; PINTO, 2003).

Reforçar o debate contra os padrões hegemônicos e universais sobre o corpo e a corporeidade significa conceber o corpo com os seus inúmeros simbólicos diferenciados. Implica dizermos que a dimensão afetiva e emocional em equilíbrio depende de um corpo que referencia a história do sujeito com suas singularidades. A cultura e o contexto psicossocial nos quais os sujeitos se encontram inseridos geram não somente registros corporais como experiências diferenciadas de corporeidade. Contudo, não podemos negar que esse mesmo corpo que possui singularidades é atravessado pelo coletivo.

Desse modo, pensar a escolarização a partir do corpo e da corporeidade é dar sentido a esse processo, é afirmar que na escola também se aprende a dar outros significados ao corpo, significados que impactam diretamente na subjetividade e na escolarização de todos que participam do processo educacional (PICCININI, 2021).

Implica dizermos que no processo de escolarização a partir das interações, das experiências e das aprendizagens, novos sentidos sobre o corpo se agrupam aos sentidos que os sujeitos já possuem, isto possibilita a criação de diferentes significados que oferecem para os sujeitos a possibilidade de reescrever os simbólicos sobre o seu corpo articulado a sua identidade.

A escola se faz devedora do respeito à identidade individual e coletiva de seus alunos(as), por isso ela deveria endossar debates diversificados sobre o corpo ao invés de reificar simbólicos corpóreos de grupos hegemônicos. Pelos caminhos que se cruzam no espaço escolar, transitam corpos de diferentes identidades, etnias, religiões, orientações de gênero e territórios, os quais anseiam pelo desejo de aprender, para além do vivido. Em outras palavras,

são “corpos-sujeitos” que aspiram aprender a mostrar seus corpos, suas respectivas diferenças, sem o receio do massacre e do desaparecimento que persiste ainda em nossa escola e em nossa sociedade (ARROYO, 2009).

Ao pensarmos em corpos-sujeitos articulados aos fazeres e aprendizados da escola não podemos mais negar que são esses corpos que desejam sair do anonimato e da colonização que os oprime e fragmenta corpos e culturas. Significa dizer que os processos de escolarização podem produzir no corpo a materialidade das culturas e os sentidos da vida de diferentes grupos sociais, por exemplo: povos ribeirinhos, quilombolas, da floresta, do campo etc., assim como esses processos de escolarização podem cercear a interação entre culturas e respectivos simbólicos, fazendo com que o corpo considerado “diferente” se apague, se amedronte, e seja aprisionado nas grades da cultura hegemônica que o desqualifica e ignora, massacrando sua identidade.

Cabe mencionar que a universalização da escolarização, iniciada no século XIX, implicou na efetivação de um programa civilizatório que objetivava a transformação e a homogeneização dos comportamentos, dos hábitos, a auto regulação e o controle das emoções dos não escolarizados. Isto implicou na criação de um programa que possibilitasse a chamada civilização das camadas populares, a produção de nações pacíficas, ordeiras e colonizadas (VEIGA, 2002). Apesar desse propósito inicial, acreditamos que é na escolarização que o sujeito precisa adquirir respeito a diferença e a individualidade, transformando-as em críticas problematizadoras das desigualdades sociais.

Com efeito, a escola pode se transformar em um espaço sociocultural consciente, reflexivo e questionador, dentre outros predicados que possibilitam a formação do sujeito para a vida nos grupos sociais, bem como no fortalecimento de seus argumentos para que possam encaminhar suas demandas, ao mesmo tempo que criam mecanismos de enfrentamentos e resistência (FREIRE, 1987).

Consideramos que além da escola, cabe à sociedade, em seu todo, estimular o desenvolvimento de processos sociais e educativos, nos quais os grupos sociais sejam fortalecidos em suas identidades. É com o corpo que o sujeito imprime seus simbólicos, lutas, resiste e assume causas sociais e políticas importantes para seu grupo de pertença. Ao longo da vida, tais corpos constroem suas identidades por meio do que pensa, sente e faz em articulação com o pertencimento às suas culturas. Portanto, o sujeito adquire formas de se representar: no discurso, no que veste, nos seus gestos etc.

Os processos educativos podem propiciar tanto a alienação do sujeito de seu corpo, como a libertação do sujeito a partir da consciência crítica de sua condição existencial, condição social e condição política. E não uma educação que aparta o sujeito de seu corpo, não o liberta e nem contribui para a sua transformação. Podemos afirmar que uma educação que fortalece os preconceitos sociais e o aprisionamento do sujeito não é educação, uma vez que seus princípios edificam práxis movidas pela consciência de si, do outro e da relação do sujeito com o mundo social (FREIRE, 1987).

O conhecimento científico em muito pode contribuir com a práxis transformadora ao se debruçar sobre os processos de escolarização que envolvem o corpo e a corporeidade. Daí a importância de prescrutarmos as produções de teses e dissertações nos programas de pós-graduação da Região Norte do Brasil, para entendermos que práticas edificam as representações sociais de corpo e de corporeidade e suas perspectivas no campo do ensino fundamental.

Para um estudo dessa monta, se faz necessário um percurso cuidadosamente planejado, no qual denominamos de “processo metodológico”. A palavra **metodologia** deriva da palavra “**método**” (do Grego “*methodos*”), cujo significado nos remete a “**caminho para realizar algo.**” (DICIO, 2022).

Desse modo, projetar uma metodologia e executá-la é dar materialidade para um processo de pesquisa, no qual a lógica se direciona para a apreensão sistematizada do fenômeno social. Se estamos tratando de um fenômeno social, qual seja: o das representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo e a corporeidade constituídas em suas dissertações ou teses feitas nos programas de pós-graduação da Região Norte, a pesquisa qualitativa é a que mais alinha a esse tipo de estudo.

Tal modalidade de pesquisa convoca o(a) pesquisador(a) para a problematização da captura do tema em estudo. Incluímos, então, a compreensão e interpretação do contexto psicossocial articulado ao fenômeno social em estudo (MINAYO, 2007).

Assim, a pesquisa qualitativa de cunho descritivo e interpretativo é o tipo de pesquisa eleita neste estudo, uma vez que o campo no qual desenvolvemos nossa formação acadêmica e respectivos estudos, inclusive este, é o das ciências humanas. A investigação qualitativa é baseada na inseparabilidade entre o fenômeno e seu contexto, uma vez que as opiniões, as percepções e os significados são melhor compreendidos e mais aprofundados a partir da contextualização (RIBEIRO; SOUZA; COSTA, 2016).

Assim, o estudo qualitativo se caracteriza em uma abordagem de pesquisa que estuda os fenômenos sociais que ocorrem em contextos socioculturais. Para Mussi *et al* (2019), a pesquisa qualitativa é caracterizada por uma abordagem de pesquisa peculiar, uma vez que respeita e estima a subjetividade como fonte válida de informação. Significa que as produções acadêmicas *stricto sensu* (dissertações ou teses feitas nos programas de pós-graduação da Região Norte) se alimentaram de contextos socioculturais e subjetivos para empreender tais estudos.

Minayo (2007, p. 26) chama de *Ciclo de pesquisa*, o que nada mais é do que um “[...] processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações”. Assim, as palavras do autor nos conduziram ao traçado de um caminho metodológico que se aproxima da ideia de espiral, pois são partes diferenciadas e interligadas de um processo investigativo e de aprendizagem.

A partir desse entendimento, destacamos que a metodologia foi criada pela orientadora para atender as demandas específicas deste estudo. Desse modo, vale ressaltar que organizamos a metodologia em três percursos subsequentes e complementares que consideramos fundamentais para podermos enveredar pelo campo da investigação, sem perder a referência de nossos objetivos para com o objeto de pesquisa.

A seguir apresentaremos tais percursos que propiciaram as amarrações para que pudéssemos nos aproximar do fenômeno em investigação. Assim, este guia funcionou como uma lupa na qual orientamos nossas práticas da investigação, tal como auxiliou nossos olhares para desvelar as imagens e os sentidos que respondem a nossa indagação central.

## 2. 1. PERCURSO Nº 1 – TRAÇADOS PARA A PREPARAÇÃO PARA A PESQUISA

### 2.1.1. A pesquisa bibliográfica

Ao assumirmos que nosso estudo se trata de uma pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas, assumimos também que existem diferentes modalidades deste tipo de pesquisa. Diante dessa variabilidade, a modalidade escolhida para investigar o nosso objeto de estudo é a pesquisa bibliográfica.

Para o nosso embasamento teórico sobre a modalidade de pesquisa bibliográfica tomamos como referência o pensamento de autores como Prodanov e Freitas (2013) e Severino (2017). Prodanov e Freitas (2013) classificam a pesquisa bibliográfica em três tipos:

exploratória, descritiva e explicativa. É importante destacar que nossa pesquisa tem como pretensão ultrapassar os limites da exploração, da descrição e da explicação do nosso objeto de estudo uma vez que busca apreender as representações sociais de pesquisadores sobre o corpo e a corporeidade em produções acadêmicas defendidas no período de 2016 a 2020.

A pesquisa bibliográfica, segundo estudiosos como Severino (2017), pode ser de leitura corrente ou de obras de referência, estas abarcam teses e dissertações entre suas fontes. A pesquisa bibliográfica é o tipo de procedimento que se aplica quando a investigação é desenvolvida a partir de uma base material já elaborada e constituída principalmente de livros (de leitura corrente e de referência), publicações periódicas (jornais e revistas) e impressos diversos.

Para Brito, Oliveira e Silva (2021), as pesquisas bibliográficas são importantes porque buscam conhecimentos já elaborados e produzidos anteriormente, as quais sinalizam para o(a) pesquisador(a) o que foi estudado, bem como as interseções e as lacunas desse campo de conhecimento. Significa que tais estudos auxiliam na problematização do objeto investigado e na sua conexão com a contemporaneidade, além de impulsionar outros estudos, propiciar avanços e conexões em diferentes áreas do conhecimento.

Um dos aspectos importantes para esse tipo de pesquisa é a revisão sistemática em fontes fidedignas acadêmicas oficiais: para fornecer um panorama da produção acadêmica e científica sobre a temática. A interpretação e análise dessas produções, de acordo com o fenômeno eleito, é um outro aspecto crucial que conduz o(a) pesquisador(a) para a compreensão da trama de sentidos desse fenômeno.

Nessa perspectiva, a escolha por um estudo de caráter remissivo permite, como já mencionamos, a compreensão do movimento da área, avaliação de seu acúmulo, suas propensões teóricas metodológicas e a análise crítica. É como se voltássemos ao passado para entender o objeto de estudo no presente e sua dinâmica no cenário psicossocial.

Para Vosgerau e Romanowski (2014), as revisões sistemáticas são necessárias porque auxiliam pesquisadores(as) iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Para as autoras:

Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014. p. 168).

Nesta direção, os estudos sistemáticos, de cunho bibliográfico, do tipo “revisão de literatura”, “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são recomendados por terem como principal finalidade “[...] delimitar, clarificar e caracterizar o objeto de estudo, realizados através de levantamento bibliográfico seletivo, restrito aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 8).

Assim, buscamos fazer o levantamento bibliográfico de teses e dissertações em dois *lôcus* principais, quais sejam:

- 1) O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- 2) Os bancos de dados dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte, cujos estados são: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Os tipos de produções, dissertações e teses, foram escolhidas por realizarmos nosso estudo em um programa de pós-graduação em educação (PPGED–UFPA) na região norte do país e pela minha atuação como docente no ensino fundamental.

### **2.1.2 O procedimento da investigação**

A investigação se deu no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela expansão e organização da pós-graduação *strictu sensu* no Brasil e de sua plataforma Sucupira, ferramenta de atualização e de compartilhamento de informações acadêmicas da pós-graduação no país. Na busca foi possível conhecer o total de programas de pós-graduação da Região Norte, a quantidade de cursos, assim como suas notas. Esse processo de investigação dos programas que compõem a Região Norte do país foi fundamental, pois eles serviram de filtros para os refinamentos dos resultados e análise.

Nesse processo identificamos que a Região Norte tem 282 (duzentos e oitenta e dois) programas de pós-graduação e um total de 386 (trezentos e oitenta e seis) cursos de mestrado e doutorado acadêmico e profissional. Diante desses dados, a fase seguinte foi de identificar os programas de pós-graduação em educação, o estado e a instituição a qual pertencem, assim como o nome dos programas e os cursos que oferecem.

No quadro abaixo apresentamos os programas de pós-graduação em educação da Região Norte do país, suas respectivas siglas, estados onde estão situados, as instituições a que estão vinculados e os cursos que oferecem. As informações apresentadas foram colhidas na plataforma Sucupira e nos sites das instituições avaliadas pela CAPES.

**Quadro 1-** Distribuição dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte

<b>PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>			
<b>UF</b>	<b>IES</b>	<b>CURSO</b>	<b>NOME DO PROGRAMA</b>
<b>Acre (AC)</b>	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação Em Educação (PPGE)
<b>Amazonas (AM)</b>	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Mestrado e Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
<b>Amapá (AP)</b>	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)
<b>Pará (PA)</b>	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Mestrado e Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED); Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA)
	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Mestrado	Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE)
	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Mestrado e Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação (PGED); Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC); Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM).
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM)
<b>Rondônia (RO)</b>	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Mestrado e Doutorado	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE); Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Mestrado E Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.);

			Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM)
<b>Roraima (RR)</b>	Fundação Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
	Universidade Estadual de Roraima (UERR)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
<b>Tocantins (TO)</b>	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT)
		Mestrado	Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação (PPPGE)
<b>AC, AM, AP, PA, RO, RR, TO</b>	UFPA, UFAM, UFOPA, UFT, UFAC, UNIFAP, UFRR, UNIR E UEA	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)
<b>PA</b>	UEPA, UFPA, UNIFESSPA, UFOPA	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI)
<b>PA, AM, MT</b>	UFPA, UEA, Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na Plataforma Sucupira (2021) e nos sites dos programas de pós-graduação em educação (2021).

Diante da organização dos dados demonstrados acima, foram identificados 20 programas de pós-graduação em educação na Região Norte do Brasil. Dentre esses programas observamos que: todos os programas pertencem a rede pública, sendo 2 (dois) estaduais e 18 (dezoito) federais; o Pará tem a maior quantidade de programas próprios, 6 (seis), além dos programas em associações com outras instituições, 3 (três); existem 3 (três) programas em formato de associação, 1 (um) com instituições de diferentes estados do norte, 1 (um) somente com instituições do Pará, 1 (um) que inclui uma instituição de outra região do Brasil.

### 2.1.3. A escolha do *locus* da pesquisa

Apresentamos neste espaço as informações a cerca da escolha dos dois *locus* principais a seguir:

- 1) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na plataforma Sucupira;
- 2) Sites dos programas dos Pós-Graduação em educação da Região Norte.

Destacamos que outras plataformas de buscas foram utilizadas em nossa pesquisa com o intuito de abarcar o maior número de produção possível. Na BDTD, constatamos que houve a duplicação de resultados já encontrados nos outros dois espaços e no Connect Paper foram encontrados artigos que nos ajudam na discussão teórica.

O *locus 1* corresponde ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É um espaço que reúne a produção acadêmica nacional, proveniente de programas reconhecidos e legitimados pela comunidade científica da área. O catálogo é um sistema de busca que facilita o acesso às teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação do país. Este *locus* possui como referência a Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos.

O *locus 2* corresponde aos sites dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil. O levantamento foi realizado em todos os bancos de dados dos próprios programas de pós-graduação em educação das instituições. Cabe destacar que a reunião e divulgação das produções acadêmicas desse *locus* é de responsabilidade de cada programa. As investigações se deram nas seguintes instituições de ensino superior e seus respectivos estados: UFT (Tocantins), UFRR, UERR (Roraima), UNIR (Rondônia), UEPA, UFOPA, UFPA, UNIFESSPA (Pará), UNIFAP (Amapá), UEMA, UFAM (Amazonas) e UFAC (Acre).

### 2.1.4. O processo de seleção das produções: dissertações e teses

Devido à grande variedade de estudos disponíveis (resenhas, memoriais, artigos, livros, teses, dissertações) se fez necessário a escolha do tipo de produção a ser analisada, neste caso, optamos pelas teses e dissertações por entendermos que estas produções são a culminância dos

anos de estudo dos pesquisadores em formação e por ser um dos requisitos obrigatórios para a consignação da titulação de mestres e doutores.

De posse das informações, sobre o número de instituições e programas, assim como os respectivos nomes e cursos que oferecem, o passo seguinte para a seleção dos estudos foi a localização das teses e dissertações que abordassem o corpo ou a corporeidade na perspectiva do processo de escolarização no ensino fundamental.

### **2.1.5. A definição dos descritores, filtros e critérios seleção**

A escolha de filtros chamados de descritores foi efetivada para o melhor direcionamento das buscas. As buscas iniciaram com os seguintes descritores: a) “corpo”; b) “processo de escolarização” e; c) “ensino fundamental”.

Esses descritores foram digitados entre aspas no setor de buscas e separados pelo operador de busca “AND”. Dias e Silveira (2020) afirmam que os operadores booleanos (AND, OR, NEAR e SAME) podem ser usados para combinar termos a fim de ampliar ou limitar os resultados da pesquisa, e que as aspas (“ ”) são utilizadas para pesquisar termos compostos ou frases e não apenas palavras separadamente. Desse modo, reiteramos que os descritores utilizados foram separados por aspas por serem palavras compostas, e o operador booleano “AND” foi utilizado no intuito de “encontrar registros contendo todos os termos separados pelo operador” (DIAS; SILVEIRA, 2020. p. 12).

Vale destacar que a escolha do descritor “corpo”, ao invés do descritor “corporeidade”, se deu pelo fato de uma primeira busca exploratória “corporeidade” apresentar um número limitado de resultados, e ao ser substituído por “corpo” a ampliação dos resultados foi significativa, incluindo estudos que abordam a corporeidade e o corpo em uma perspectiva da prática educativa na área da educação física, o que ampliou a representatividade de nossa temática dentro do campo educacional.

Consideramos que o período eleito para esse estudo se situa no interstício de 2016 a 2020. A eleição justifica-se por ser um período que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) considera atual. O CNPq é o órgão responsável pelas propostas e aplicações das normas e instrumentos de apoio e incentivo a atividades de pesquisa no Brasil, de acordo com a Portaria nº 951, de 23 de fevereiro de 2017 (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, 2017).

No primeiro momento de busca, apenas com os descritores corpo, processo de escolarização e ensino fundamental separadamente, o resultado obtido foi de 9.930 (nove mil novecentos e trinta). Posteriormente, a busca com os descritores foi realizada conjuntamente. Em tal momento, o resultado que obtivemos foi de 58.898 (cinquenta e oito mil oitocentos e noventa e oito) trabalhos. A partir desses números passamos a aplicar filtros para processar recortes que se aproximassem dos temas: corpo ou corporeidade. Para tanto, utilizamos os seguintes filtros conforme as delimitações abaixo:

1. Tipo: teses e dissertações;
2. Período: 2016-2020;
3. Grande área de conhecimento: ciências humanas;
4. Área de conhecimento: Educação;
5. Área de concentração: Educação;
6. Programas de Pós-graduação: Educação;
7. Instituições da Região Norte: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Fundação Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Os resultados com a aplicação dos filtros mencionados acima foram em número de 653 (seiscentos e cinquenta e três) dissertações e teses. Importante destacar que fatores como a queda de conexão, pane no computador, atualização e travamento do sistema, seguido da alteração da ordem e do número de resultados, foram obstáculos para que a pesquisa se desenvolvesse de forma sucessiva. Em alguns momentos, obtivemos resultados diferenciados ao aplicarmos os mesmo filtros e descritores, em outros momentos tivemos que reiniciar as buscas.

A partir do resultado de 653 teses e dissertações iniciamos o registro das informações seguido da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave para a seleção dos trabalhos. Nesta etapa os critérios de inclusão foram:

a) ter obrigatoriamente a temática corpo relacionadas a um dos outros dois temas (processo de escolarização e ensino fundamental);

b) pesquisas que tivessem como sujeitos professores e/ou alunos, sem a definição do nível de ensino e;

c) estar eletronicamente disponível.

Os critérios de exclusão foram assim considerados:

a) trabalhos que não apresentavam relação da temática corpo com nenhum dos outros dois descritores;

b) resultados repetidos e;

c) estudos que definissem outra etapa de educação, que não o ensino fundamental.

No quadro a seguir apresentamos a compilação dos elementos de seleção utilizados para a composição do *corpus* do nosso estudo.

**Quadro 2** - Elementos de seleção das pesquisas

ELEMENTOS DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS	
DESCRITORES	Corpo; Processo de escolarização; Ensino fundamental.
FILTROS	Teses e dissertações; 2016-2020; Ciências humanas; Educação; Educação; Educação; UFAC; UEA; UFAM; UNIFAP; UNIFAP; UFOPA; UFPA; UEPA, UNIFESSPA; UNIR; UFRR; UERR; UFT.
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	Ter obrigatoriamente a temática corpo relacionadas a um dos outros dois temas (processo de escolarização e ensino fundamental); Pesquisas que tivessem como sujeitos professores e/ou alunos, sem a definição do nível de ensino; estar eletronicamente disponível.
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	Trabalhos que não apresentavam relação da temática corpo com nenhum dos outros dois descritores; resultados repetidos e; estudos que definiram outra etapa de educação.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Ressaltamos que na etapa das buscas nos programas de pós-graduação em educação a utilização de descritores nem sempre é possível devido ao fato de que os trabalhos nem sempre se encontram no sistema da biblioteca da instituição, sendo necessária a busca nos sites dos próprios programas. Nestes casos, a seleção se deu pela leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chave disponíveis nos anos selecionados para a nossa investigação, comparando-os

com os achados no sistema de busca da CAPES, descartando os que já haviam sido escolhidos e selecionando as novas pesquisas.

Justificamos que a escolha pelo banco digital de teses e dissertações da CAPES-plataforma Sucupira- e pelos programas de pós-graduação em educação que compõem a Região Norte se deu pelo fato de que esses bancos agrupam todas as produções de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Isso significa dizer que para o(a) pesquisador(a) que opta pela pesquisa bibliográfica, os *locus* escolhidos são fontes confiáveis para seleção das produções acadêmicas, além de auxiliar no conhecimento sobre:

- a) O ano ou período em que mais se produziu as teses e dissertações na Região Norte com a temática corpo e corporeidade no ensino fundamental;
- b) Quais as instituições de ensino superior que se destacam no estudo sobre a temática corpo e corporeidade;
- c) Quais programas de pós-graduação que mais se destacam no estudo da temática;
- d) Os temas mais recorrentes sobre corpo e corporeidade nas dissertações e teses e;
- e) Como criar um banco de informações que auxilie na elaboração de quadros, tabelas, gráficos e análises geradas a partir das informações coletadas junto aos bancos.

Diante da complexidade do objeto de estudo, o(a) pesquisador(a) ao longo de seu percurso investigativo, defronta-se com diferentes desafios. Durante a recolha das informações em cada espaço nos deparamos com diversos fatores que se mostraram desafiantes para realização contínua da pesquisa. Os desafios foram os seguintes:

- a) No sistema da CAPES, Plataforma Sucupira, os fatores que nos impediram de realizar uma busca contínua foram as interrupções do sistema, os constantes travamentos do sistema, e a necessidade de recarregamento da página, com consequente alteração da ordem e do número de resultados. Esses fatores nos obrigaram a reiniciar as buscas e fazê-las separadamente por ano, aplicando todos os filtros, os critérios de inclusão e exclusão a cada busca.
- b) Nos sites dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte, o fator mais desafiante foi a organização das produções nas plataformas, uma vez que cada programa organiza de forma diferente suas produções. Em alguns programas as teses e dissertações estão depositadas no sistema da biblioteca da instituição, o que facilita o acesso, mas nem sempre os trabalhos estão disponíveis eletronicamente. Outro desafio encontrado em alguns dos sites dos programas de pós-graduação é a não

disponibilização dos títulos e resumos dos estudos na página do site, o que nos forçou a baixar todos os trabalhos independentemente de estarem ou não dentro de seus critérios de seleção.

- c) Outro desafio encontrado no percurso de seleção foram os problemas com a conexão da internet e pane no computador. Tais obstáculos também fazem da pesquisa bibliográfica em sites de buscar um grande desafio para o(a) pesquisador(a). Contudo, consideramos que os desafios foram determinantes para que pudéssemos consolidar as aprendizagens deste percurso investigativo.

Após a finalização das buscas realizamos o registro das informações seguido da elaboração de quadros e respectivas discussões sobre o corpo e a corporeidade que serão um dos objetivos da próxima seção. Tratamos também de agrupar e desenvolver os registros mais gerais dos resultados obtidos no percurso anterior com relação a investigação do nosso fenômeno social: a representação social de pesquisadores(as) em formação do Norte do Brasil sobre corpo e corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental.

Seguimos para o detalhamento geral dos resultados encontrados. Assim, a tabela abaixo mostra os resultados obtidos na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a partir das buscas com os três descritores. Salientamos que levamos em consideração o intervalo de tempo entre 2016 a 2020.

**Tabela 1-** Quantidade de estudos por descritores

DESCRITORES	Nº DISSERTAÇÕES	Nº TESES	TOTAL
Corpo	2804	1206	4010
Processo de escolarização	47	17	64
Ensino Fundamental	5230	626	5856
TOTAL	8081	1849	9930

Fonte: Elaboração própria a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2021.

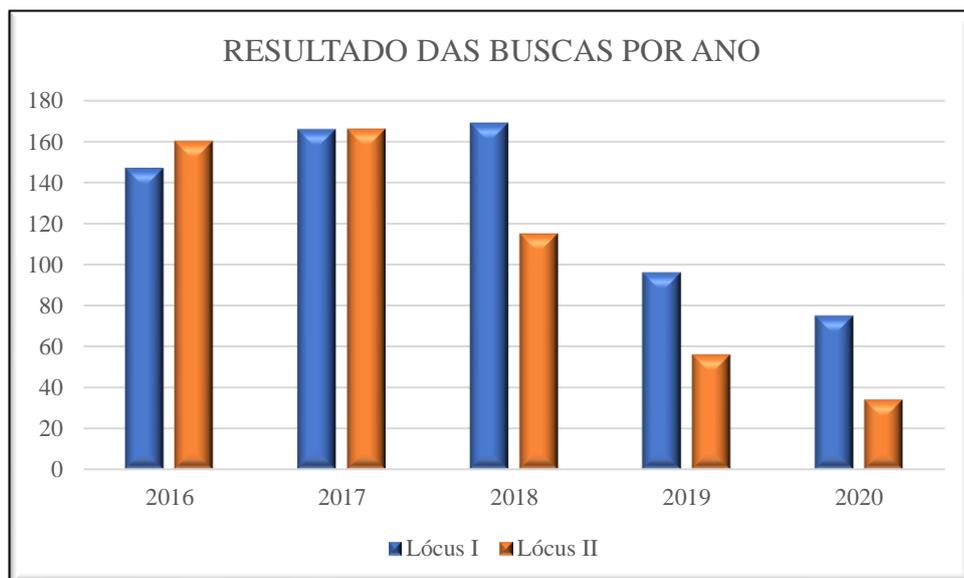
De acordo com tabela 1, destacamos o “ensino fundamental” como o descritor com maior número de produções; em segundo, o descritor “corpo”; e verificamos que o descritor “processo de escolarização” apresenta um número baixo de resultados se comparado aos

resultados dos outros dois descritores. A diferença é significativa, uma vez que se distancia do descritor “corpo” em um total de 3.946 (três mil novecentos e quarenta e seis) resultados, e de “ensino fundamental” 5.792 (cinco mil setecentos e nove e dois) resultados.

Vale ressaltar que o site de busca do Catálogo de Teses e Dissertações, apresenta quatro opções de filtro quanto ao tipo - Doutorado, Mestrado (Dissertação), Mestrado profissional e Profissionalizante - para a nossa busca consideramos apenas três: Doutorado, Mestrado (Dissertação) e Mestrado profissional. Diante disto podemos inferir que o descritor “ensino fundamental” apresenta um número maior de resultados porque ao ser digitado abrange dois tipos de formação, o mestrado acadêmico e o mestrado profissional.

A seguir, no gráfico 1, apresentamos os resultados das buscas em seus respectivos anos nos dois espaços de investigação: *Lócus I* - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, coluna azul; e *Lócus II* - Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, coluna laranja.

**Gráfico 1-** Resultado das buscas por ano nos dois lócus pesquisados



Fonte: Elaboração própria a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e dos *Sites* dos programas de pós-graduação, 2021.

Os resultados apresentados no gráfico acima nos possibilitaram reconhecer que o ano de 2018 é o ano que mais aparecem resultados diante dos descritores “corpo”, “processo de escolarização”, “ensino fundamental”, com 169 (cento e sessenta e nove) resultados. Nesse sistema de busca o ano que menos aparecem resultados é o ano de 2020, com 75 (setenta e

cinco) trabalhos. Ao olharmos para os trabalhos selecionados percebemos que o ano de 2017 é o ano que mais apresenta produções relativas ao nosso estudo, totalizando 4 (quatro) selecionados. Verificamos que nos anos de 2016, 2018, e 2020 somente uma produção é selecionada em cada ano.

No período que corresponde a nossa investigação, o ano de 2017 foi o de maior produção de dissertações e teses na Região Norte do Brasil, com o tema corpo em uma perspectiva do processo de escolarização no ensino fundamental. Nesse ano foram defendidas 332 (trezentos e trinta e duas) dissertações e teses, seguido pelo ano de 2016, com 307 (trezentos e sete) trabalhos. O ano de 2018 é o próximo, com 284 (duzentos e oitenta e quatro) resultados; 2019 com 152 (cento e cinquenta e dois) estudos; e por fim o ano de 2020 com 109 (cento e nove) defesas de trabalhos.

As buscas realizadas na base de dados da CAPES, utilizando os descritores e aplicando os filtros, apresentaram encontrados 653 (seiscentos e cinquenta e três) resultados, como mencionado anteriormente. Entretanto, após a primeira leitura, apenas 7 (sete) trabalhos foram selecionados.

As buscas nas bases de dados nos Programas de Pós-graduação em Educação da Região Norte apresentaram um total de 531 (quinhentos e trinta e um) resultados, após a primeira análise foram considerados 5 (cinco) estudos. A temática corpo e suas correlações com o processo de escolarização e/ou com o ensino fundamental apresenta mais trabalhos selecionados nos anos de 2019 e 2020, com 2 (dois) trabalhos em cada ano, seguido do ano de 2018, com 1 (um) trabalho. Nos anos de 2016 e 2017 não foi possível a seleção de dissertações ou teses que pudessem compor o *corpus* deste estudo.

Vale destacar que os resultados obtidos são uma compilação de diferentes tipos de busca realizadas nos diferentes *lócus*, e isso se deve ao fato de que os sites dos programas de pós-graduação possuem configurações de buscas diferenciados.

O quadro a seguir refere-se ao resultado geral das buscas agrupadas por instituição segundo os dois tipos de curso - mestrado e doutorado - após a utilização dos descritores e dos critérios de inclusão e exclusão, tanto na plataforma da CAPES quanto nos *sites* dos programas de pós-graduação em educação das universidades que compõem a Região Norte do país.

**Quadro 3-** Quantidade de trabalhos selecionados nos sistemas de buscas da CAPES e dos Programas de Pós-graduação em Educação da Região Norte

<b>TRABALHOS SELECIONADOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>			
<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>Nº DE PRODUÇÕES NO CURSO DE MESTRADO</b>	<b>Nº DE PRODUÇÕES NO CURSO DE DOUTORADO</b>	<b>TOTAL POR INSTITUIÇÃO</b>
<b>UFPA</b>	3	3	6
<b>UFT</b>	1	-	1
<b>UFOPA</b>	1	-	1
<b>UEPA</b>	2	-	2
<b>UERR</b>	2	-	2
<b>TOTAL GERAL</b>	9	3	12

Fonte: Elaboração própria a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e dos *sites* dos programas de pós-graduação, 2021.

Ao observarmos as informações do quadro acima podemos constatar que a Universidade Federal do Pará (UFPA) é a instituição de ensino que mais produziu teses e dissertações, com 3 (três) dissertações e 3 (três) teses, que apresentam similaridade com os estudos sobre o corpo, a corporeidade e sua correlatividade com o processo de escolarização e/ou com o ensino fundamental. Em segundo a Universidade do Estado do Pará (UEPA), com 2 (duas) dissertações, e a Universidade Estadual de Roraima (UERR), também com 2 (duas) dissertações, enquanto a Universidade de Tocantins (UFT) e a Universidade do Oeste do Pará (UFOPA) tiveram 1 (uma) dissertação cada.

Diante do exposto, constatamos que os programas de pós-graduação em educação das universidades do Acre, do Amazonas, do Amapá e de Rondônia não apresentaram nenhum resultado de estudo que aborda o corpo e a corporeidade em processo de escolarização e que os programas de pós-graduação em educação do estado do Pará são os que mais produzem teses e dissertações com similaridade a nossa temática, com um total de 8 (oito) produções científicas.

#### **2.1.6. O *corpus* da pesquisa**

O reagrupamento de nossos achados também se dá a partir da corporificação daquilo que constitui o *corpus* de nossa investigação, onde a tendência é compreender a realidade e suas

significações. No sentido de apreender as representações sociais de pesquisadores e pesquisadoras em formação e de caracterizar as imagens e sentidos sobre o corpo em processo de escolarização, nosso *corpus* é formado pela seleção e organização de dissertações e teses de programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil, que trabalharam corpo e/ou corporeidade em suas pesquisas.

Para Beber Sardinha (2000) um *corpus* se constitui artificialmente, uma vez que é composto de textos organizados e selecionados com o objetivo de atingir os fins da pesquisa. Para Silva e Silva (2013, p. 4) *corpus* tem por “finalidade expor atributos desconhecidos direcionados a perceber os signos, sentidos e representações presentes em uma determinada prática social”.

Para a seleção do nosso *corpus* consideramos as produções que constroem imagens e sentidos sobre o corpo ou a corporeidade, mesmo que em algumas delas não seja esse o eixo central da análise. Entretanto, mesmo assim, as dimensões corporais atravessam de alguma forma as suas análises - sobre como essa travessia acontece iremos tratar nos capítulos seguintes.

Ao buscarmos a significação da palavra *corpus* encontramos: corpo, coletânea ou reunião de textos ou documentos sobre um assunto ou tema. Para Braun e Clarke (2016, p. 4), “*corpus* refere-se a todos os dados coletados para um projeto de investigação específico, enquanto que *conjunto* de dados refere-se a todos os dados do *corpus* que estão sendo usados em uma análise particular”.

O *corpus* é construído a partir de um processo que implique selecionar, analisar e selecionar de novo, acentuando a natureza proposital da seleção. (BAUER; AARTS, 2008), construído, portanto, perante um processo cíclico em que é necessário voltar ao que já foi selecionado e analisar a importância para o estudo. Assim, a construção do nosso *corpus* se deu de forma cíclica como requer tanto a pesquisa qualitativa, na perspectiva indicada por Minayo (2007), quanto na constituição do *corpus*, como indicam Bauer e Aarts (2008).

A seguir estão corporificadas as 12 (doze) produções selecionadas a partir de um processo contínuo de ida e volta a cada estudo, sempre que se julgou necessário o retorno as mesmas. Assim, 9 (nove) dissertações e 3 (três) teses integram o *corpus* desta investigação.

O próximo quadro organiza as dissertações dos(as) pesquisadores(as) em processo de formação da Região Norte que nos deram subsídios para identificar as representações sociais sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização. O quadro está organizado a partir

da instituição, do ano de defesa das dissertações, do título do estudo e do nome dos (as) autores (as).

**Quadro 4** - Dissertações que abordam o tema corpo e/ou corporeidade no Norte do Brasil

Nº	Instituição	Ano	Título	Autor(a)
1	UFPA	2019	Arte-performance e educação palhaços, monstros, corpos em tela: experimentações cartográficas na escola básica	Carla Alice Faial
2		2020	Devir-dançante: o corpo que dança como potência inventiva na educação	Carlos Alberto dos Santos Cabral
3		2020	Corpo, Educação e Cultura: As práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa da Aldeia Trocará.	Igor Silva de Barros
4	UEPA	2017	Contato improvisação e movimento criativo: Proposta e prática educativa em dança para Corpos Eficientes	Jennifer Souza Nascimento
5		2020	A educação dos corpos de meninos desvalidos no Instituto Lauro Sodré no Pará republicano (1890-1920)	Iviny Cristina Aguiar da Silva
6	UEER	2018	Significando as atividades rítmicas e expressivas no contexto da educação física escolar: um olhar sobre a proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAP/UFRR	Jardielly Alencar Vasconcelos Martins
7		2019	A influência da prática docente de educação física em relação à cultura corporal saudável	Neemias Elnatan Viana Serafim
8	UFOPA	2018	Corporeidade e educação do campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-PA	Rosenilma Branco Rodrigues
9	UFT	2016	Corpo-criança aprisionado em tempo integral: indagações sobre o “currículo da conformidade” e o “currículo da expressividade” na escola	Lucas Xavier Brito

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Diante do quadro acima, podemos observar que entre as dissertações o ano que mais encontramos resultados foi o ano de 2020, com 3 (três) estudos selecionados, seguido dos anos de 2018 e 2019, com 2 (duas) produções, e 2016 e 2017, com 1 (uma) produção cada. Assim,

podemos destacar que em todos os últimos 5 anos houve produção científica na Região Norte que abordassem corpo e a corporeidade relacionados a perspectiva do processo de escolarização no ensino fundamental.

O quadro seguinte apresenta as teses de doutoramento que nos auxiliaram a identificar as imagens e os sentidos que os(as) pesquisadores(as) em formação da Região Norte têm sobre o corpo e a corporeidade na educação básica, especificamente no ensino fundamental. Assim como o quadro anterior, este se organiza a partir da instituição, do ano de defesa das teses, do título do estudo e do nome dos (as) autores (a).

**Quadro 5** - Teses que abordam o tema corpo ou corporeidade no Norte do Brasil.

Nº	Instituição	Ano	Título	Autor(a)
1	UFPA	2017	Infância, crianças e experiências educativas no educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942-1980)	Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco
2	UFPA	2017	O Instituto Orfanológico do Outeiro: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)	Wellington da Costa Pinheiro
3	UFPA	2017	Do poder pastoral à delinquência: o professor enquanto agente do abuso sexual de crianças e adolescentes	Evanildo Lopes Monteiro

Fonte: Elaboração própria, 2021.

O quadro 5 nos mostra que entre as 11(onze) instituições de ensino superior e os 20 (vinte) programas de pós-graduação em educação da Região Norte, apenas a UFPA produziu, no período correspondente a nossa investigação, teses de doutorado que foram selecionadas para o nosso *corpus*, e que o ano em que essas produções foram defendidas se concentram no ano de 2017. Ressaltamos que as 9 (nove) dissertações e 3 (três) teses foram selecionadas a partir de um processo cíclico, no qual foram necessários vários momentos de retorno aos resultados já selecionado para que chegássemos a um número representativo de nossa temática.

Destacamos que na primeira fase de seleção, momento em que apenas os títulos, os resumos e as palavras-chave foram critérios, 20 (vinte) trabalhos foram selecionados, e ao iniciarmos a inclusão da leitura das introduções dos estudos para a seleção da constituição do *corpus*, 4 (quatro) trabalhos foram retirados, e ao iniciarmos as análises dos trabalhos

completos, mais 2 (dois) trabalhos foram retirados, restando então 12 (doze) estudos, defendidos no período de 2016 a 2020, os quais compõem a reunião relevante à temática corpo e ao processo de escolarização no ensino fundamental produzidos por pesquisadores(as) em formação da pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil.

Em síntese, as 12 (doze) produções estão vinculadas aos programas das seguintes instituições: PPGEDUC/UFPA - Campus de Cametá (3 dissertações), PPGED/UFPA - Campus Belém (3 teses), PPGED/UEPA – Campus Belém (2 dissertações), PPE/UEER – Campus Boa Vista (2 dissertações), PPGE/UFOPA – Campus Santarém (1 dissertação), PPGE/UFT – Campus Palmas (1 dissertação).

Para procedemos a análise desses achados realizamos um primeiro agrupamento a partir das concepções de corpo e corporeidade e das aderências teóricas, com base em Braun e Clarke (2016), autoras da *análise temática*, e que apresentaremos na seção seguinte o detalhamento dessa análise.

## 2. 2. PERCURSO Nº 2 – O REAGRUPAMENTO A PARTIR CONCEPÇÕES E ADERÊNCIAS TEÓRICAS

Neste percurso realizamos o reagrupamento das teses e dissertações diante das concepções destacando os seguintes temas que referendam o corpo ou a corporeidade: a) concepções; b) aderência com os teóricos. Significa dizer que para apreender as representações sociais de corpo ou corporeidade contidas nas produções mencionadas o recorte que fizemos para o *corpus* incidiu nas concepções e respectivos teóricos.

Justificamos essa escolha por se tratar de um estudo na qual a centralidade do nosso problema de pesquisa incide na seguinte pergunta: Como se constituem as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo ou corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental em teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil?

Argumentamos que essas produções registram em seus textos as concepções sobre o corpo ou corporeidade de seus autores. Implica em dizermos que uma produção revela as concepções do respectivo autor. Não temos a intenção de avaliar a concepção certa ou errada, já que seria uma incongruência com o objeto de nosso estudo, além de comprometer o seu rigor científico no tratamento das informações e o próprio trabalho do(a) pesquisador(a). Afinal, não cabe ao pesquisador ou a pesquisadora esse tipo de julgamento, e sim efetivar análise da recolha

para o seu estudo com o máximo de cuidado para não incorrer em erros que inviabilizam respostas para o seu objeto de pesquisa.

Vale ressaltar que algumas teses e dissertações incluídas no nosso *corpus* de estudo não anunciam claramente nos resumos e nas palavras-chave as temáticas corpo e corporeidade relacionadas ao ensino fundamental ou ao processo de escolarização como foco de suas discussões. Contudo, após as leituras das produções verificamos a presença das temáticas, então, se fez necessária a inclusão das mesmas.

Apresentaremos neste espaço somente o quadro referente ao reagrupamento geral na perspectiva das bases teóricas e das concepções. Assim, discutiremos mais detalhadamente os achados na próxima seção.

O quadro a seguir está organizado pelo nome do(a) pesquisador(a), título do estudo, os principais teóricos nos quais o estudo se adere para a compreensão e formulação da concepção de corpo e corporeidade e a concepção adotada pelo autor.

**Quadro 6** - Reagrupamento das bases teóricas e concepções sobre o corpo ou corporeidade

AUTOR(A)	TÍTULO	TEÓRICO	CONCEPÇÃO
PACHECO	Infância, crianças e experiências educativas no educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942-1980)	Mikhail Bakhtin E Michel Foucault	Compreende o corpo infantil imerso pelo campo político, pelas relações de poder e na relação entre medicina, filantropia e Estado.
PINHEIRO	O Instituto Orfanológico do Outeiro: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)	Mikhail Bakhtin e Michel Foucault	Entende que o corpo dos meninos desvalidos do orfanológico era disciplinado para criar cidadãos fortes e saudáveis e servirem de mão de obra para o futuro.
MONTEIRO	Do poder pastoral à delinquência: o professor enquanto agente do abuso sexual de crianças e adolescentes	Michel Foucault	Apreende o corpo a partir do lugar que ele ocupa, como resultado e ponto de encontro de regimes discursivos, de poderes produtivos e relações jurídicas.
SILVA	A educação dos corpos de meninos desvalidos no Instituto Lauro Sodré no Pará republicano (1890-1920)	Michel Foucault	Concepção de corpo “biocultural”, ou seja, permeado tanto pelo nível genético quanto pela historicidade, pelos interesses socioculturais
BRITO	Corpo-criança aprisionado em tempo integral: indagações sobre o	Michel Foucault	Entende o corpo como instrumento que possibilita a interação com o mundo, como

	“currículo da conformidade” e o “currículo da expressividade” na escola		capaz de emitir e representar mensagens estabelecidas entre os diversos sujeitos
FAIAL	Arte-performance e educação palhaços, monstros, corpos em tela: experimentações cartográficas na escola básica	Gilles Deleuze e Félix Guattari	Compreende o corpo como extensão de representação estática, suporte artístico, ferramenta de ação, matéria prima da arte.
CABRAL	Devir-dançante: o corpo que dança como potência inventiva na educação	Gilles Deleuze e Félix Guattari	Apreende o corpo como plural e o corpo dançante como um canal de transitoriedade carregada de força e potência.
NASCIMENTO	Contato improvisação e movimento criativo: Proposta e prática educativa em dança para Corpos Eficientes	Maurice Merleau-Ponty	Compreende o corpo a partir da constituição de suas experiências, sensações e significados, como local de descoberta e vivências consigo, com o outro e com o mundo
MARTINS	Significando as atividades rítmicas e expressivas no contexto da educação física escolar: um olhar sobre a proposta curricular do Colégio de Aplicação-CAp/UFRR	Maurice Merleau-Ponty	Entende o corpo como meio de expressão e comunicação, condicionado ao contexto cultural no qual o indivíduo se insere
SERAFIM	A influência da prática docente de educação física em relação à cultura corporal saudável	Maurice Merleau-Ponty	Apreende o corpo como capacidade de relação consigo com o outro, como possibilidade de realização do movimento e como meio para as práticas corporais.
RODRIGUES	Corporeidade e educação do campo: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-PA	Maurice Merleau-Ponty	Compreende o corpo como condição da existência humana, meio para aspirações da própria subjetividade e para a interação com outras subjetividades
BARROS	Corpo, Educação e Cultura: As práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa da Aldeia Trocará.	Clifford Geertz e Marcel Mauss	Entende o corpo indígena a partir de sua relação com a magia, e como instrumento de participação da sociedade.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As pesquisas de Pacheco (2017) e Pinheiro (2017) aderem suas concepções de corpo e corporeidade às teorias de Bakhtin, posto que o corpo é um valor social e emerge diante das condições do corpo do sujeito em relação com o tempo e o espaço.

Já Monteiro (2017), Silva (2020) e Brito (2016), adotaram as formulações de Foucault para discorrer sobre o corpo. Para o filósofo estudado, o corpo é entendido a partir das relações de poder, assim como a superfície de inscrição de acontecimentos.

Em seus estudos, Faial (2019) e Cabral (2020) aderem suas concepções de corpo e corporeidade às teorias de Deleuze e Guattari, para os quais o corpo é criação, funcionamento, plenitude, intensidade e intencionalidade.

Os estudos de Nascimento (2017), Martins (2018), Serafim (2019) e Rodrigues (2018) aderem suas concepções de corpo e corporeidade à visão fenomenológica. Para essa epistemologia o corpo aparece constituído de experiências, sensações e significados, devido ao conjunto de suas pluralidades, singularidade. Essa concepção tem como principal referência teórica o autor Merleau-Ponty.

Já Barros (2020), entende o corpo diante de sua relação simbólica com a magia e sua relação com o sagrado, assim, o corpo é entendido na perspectiva da teoria da antropologia de Geertz e Mauss.

Destacamos que a análise mais detalhada sobre as aderências teóricas e suas concepções serão trabalhadas na seção que corresponde à análise do *corpus*. Para proceder com a análise e chegarmos à apreensão das objetivações e das ancoragens que organizam as representações sociais de pesquisadores(as) em processo de formação sobre o corpo ou corporeidade em suas dissertações e teses, seguimos a referência de Braun e Clarke (2006), autoras da *análise temática*.

### 2. 3. PERCURSO Nº3 – DA ANÁLISE

Conforme mencionamos no percurso acima, elegemos as pesquisadoras Braun e Clark (2006) e o método da *análise temática* para realizar o tratamento das informações dos percursos 1 e 2, conforme já explicitado em cada percurso. Destacamos que sem os dois percursos não poderíamos chegar à apreensão das representações sociais de pesquisadores da Região Norte sobre corpo e corporeidade no processo de escolarização no ensino fundamental.

Esse método analítico oferece uma abordagem compatível com a teoria das representações sociais, uma vez que as estudiosas sugerem que o agrupamento dos achados deve ser realizado a partir de temáticas que representam as imagens e os sentidos dos enunciados. Sendo assim, as objetivações correspondem ao imaginário, tela mental, no caso desse estudo, as concepções teóricas sobre o corpo ou corporeidade. Para tanto, a corporeidade implica, juntamente, com os sentidos, a funcionalidade e as ancoragens que estruturam o imaginário de um grupo.

Tanto a objetivação quanto a ancoragem são fundamentais na composição das representações sociais. Segundo Serge Moscovici (1978), o mentor da Teoria das representações sociais, as duas dimensões mencionadas são responsáveis pela materialização do fenômeno social de grupos.

A teoria das Representações Sociais criada pelo referido pesquisador e psicólogo romeno considera que os conhecimentos do senso comum são fundantes para se apreender a forma como os grupos sociais elaboram seus conhecimentos, seus sentimentos e suas ações sobre a realidade social. Tal Teoria, na qual é a referência deste estudo, se direciona para o simbólico instituído na interação entre grupos. Esses símbolos funcionam como guias, pois agem na dinâmica entre pensamento, sentimento e ação dos grupos, ao mesmo tempo em que fornecem filtros para a construção de imagens e sentidos sobre os acontecimentos sociais.

A linguagem é a mediadora da criação desses símbolos, os quais são consentidos na interação entre sujeitos pertencentes a um mesmo grupo ou pertencentes a grupos diferentes. Isso quer dizer que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Desse modo, as escolhas teóricas e metodológicas nos ajudaram a compreender o objeto de estudo dessa investigação, considerando a ciência de que não é possível apreender o todo de uma pesquisa. Contudo, procuramos diminuir a distância entre nós e o nosso objeto de estudo, para que nos possibilite a sua focalização e assim o bordejarmos. Desse modo, a *análise temática* de Braun e Clarck (2006), assim como todos os processos escolhidos, nos ajudaram a chegar mais perto do nosso objetivo.

Na perspectiva das autoras, a *análise temática* é um método analítico que nos oferece uma abordagem acessível e teoricamente flexível (ainda que complexo) para a análise de dados qualitativos, uma vez que busca temas ou padrões em relação a diferentes epistemologias e

ontologias. Para as autoras, esse é um método utilizado para identificar, analisar e relatar temas padrões dentro dos dados.

De tal modo, a *análise temática* permite que os temas identificados apareçam fortemente ligados a um processo que não precisa se encaixar em um quadro preexistente estabelecido. É um processo que se dá no nível em que se “começa a identificar ou examinar as ideias, suposições e conceitualizações – e ideologias subjacentes – que são teorizadas como formatação ou informação do conteúdo semântico dos dados” (BRAUN; CLARCK, 2006, p. 11). Implica dizermos que a opção pela *análise temática* serviu de bússola que nos orientou nesse processo não linear, flexível e recursivo.

Para auxiliar o(a) pesquisador(a) que envereda pelos estudos das representações sociais Jodelet (1993, p.10 grifo da autora) criou três campos de estudos e três dimensões - *Quem sabe e de onde sabe?* (condições de produção e de circulação); *O que e como sabe?* (processos e estados); *Sobre o que sabe e com que efeito?* (estatuto epistemológico das representações sociais) - que podem servir de direcionadores para a apreensão dos conteúdos que se manifestam nas representações sociais. Desse modo, ao lado da *análise temática* elegemos também esses três campos de estudos e suas respectivas dimensões para nos ajudarem na tentativa de apreensão das representações sociais de pesquisadores em processo formativo sobre o corpo e a corporeidade.

Após prescrutarmos os percursos, elaboramos a discussão analítica dos resultados juntamente com o cotejamento teórico necessário e com a apresentação dos achados que objetivam a transparência do trabalho da pesquisa.

### 3. A REPRESENTAÇÃO DO CORPO TEORICO

Esta seção de número 3 objetiva a abordagem sobre a referência teórica deste estudo, a Teoria das Representações Sociais e sua conexão com o objeto de nossa investigação qual seja: o corpo ou corporeidade articulado ao processo de escolarização no ensino fundamental.

#### 3.1. CORPORIFICANDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

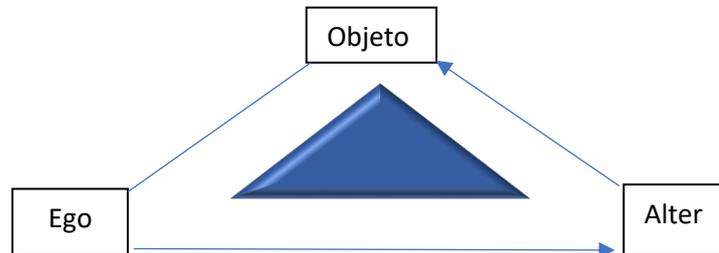
O pensamento racionalista cartesiano foi estabelecido por René Descartes, no século XVII, no qual objetivou construir um conhecimento completo e verdadeiro, em que se baseava no método filosófico-matemático para o encadeamento racional das ideias. Nessa perspectiva, a razão é a fonte mais segura para se obter o conhecimento. O pensamento de Moscovici se afasta do pensamento cartesiano e segue a perspectiva construtivista e interacionista de natureza social.

Em outras palavras significa que Moscovici rompe com as investigações e explicações sobre o sujeito por si só sem que o contexto social e suas dimensões e variações fossem considerados como fundamentais para se compreender os pensamentos, os sentimentos e ações do sujeito. A pergunta de como os grupos sociais representam suas interações com a estrutura social é mobilizadora desse pensamento. Essas interações são mediadas pela construção simbólica dos grupos sociais e se constituem em filtros e argamassa para a elaboração de representações sociais de um grupo social sobre um objeto ou evento social.

O modelo interacionista proposto por Moscovici possui a seguinte constituição: a) triangulação entre sujeito (ego), o sujeito social (alter) e o objeto que por sua vez é sempre social. Essa triangulação, segundo Moscovici (1984) determina o objeto que somente é possível a sua existência e compreensão a partir da relação de seu contexto social. Esse contexto social tem uma história, uma cultura e uma política, dentre outros aspectos, que precisa ser observada para que se possa compreender a construção da realidade dos grupos e respectivos sistemas de valores e ideologias enredados na estrutura social. Em síntese, o sujeito é produto e produtor de si mesmo e da sociedade. Esta construção faz parte de uma trama na qual suas práticas cotidianas possuem papel importante na vida de grupos sociais (ANADÓN; MACHADO, 2003).

A figura abaixo registra o modelo mencionado:

**Figura 1-** Triangulação ego, alter e objeto



Fonte: Elaboração própria a partir de ANADÓN e MACHADO (2003), 2021.

Segundo a perspectiva construtivista-interacionista, os conceitos sociais são disseminados pelos meios de comunicação e objetivados inúmeras vezes pelas interações e experiências sociais (DE ROSA, 1992). Desse modo, o cognitivo é considerado como dimensão humana que possui elementos conscientes e inconscientes (fora da consciência), que interagem com a emoção, normas e avaliação, ou seja, com todo o arcabouço social.

A pesquisadora Nascimento corrobora este pensamento ao evidenciar que

em meio à efemeridade das interações e de uma infinidade de permutas possíveis os rastros destas interações deixam marcas, mesmo que sejam fugidias no tempo humano do sujeito. Esse tempo demanda dos sujeitos maturação de suas vivências. Elas se transformam em saberes que funcionam como elos para a montagem de cadeias de sentidos necessária tanto para a organização interna-externa do sujeito quanto para a sua vida (NASCIMENTO, 2014, p. 182).

Segundo esta estudiosa, a interação é a base para a construção do sujeito. Esta participa da dinâmica de formação dos sentidos que estruturam a subjetividade e a objetividade do sujeito. Tanto a subjetividade quanto a objetividade se edificam a partir das vivências do cotidiano geradoras de teorias implícitas do senso comum.

Segundo POZO (2002, p. 201), estas teorias implícitas são conhecimentos criados pelos grupos sociais a partir de suas vivências e experiências do senso comum para orientar seus pensamentos, sentimentos e ações e assim construir a realidade. Para Nascimento (2014), nesta construção as regras, os valores sociais e culturais participam deste caldeirão que mantém a regularidade das ações no cotidiano.

As representações sociais se alimentam dos conhecimentos do senso comum, estes explicam tanto a realidade como também participam da construção psicossocial do sujeito. Ou

seja, ao mesmo tempo em que o sujeito se constrói, ele constrói a realidade, que sempre é resultado do consenso de grupos sociais.

Em síntese, a representação é uma construção do sujeito social. Este não se constitui somente a partir das determinações sociais, mas também é sujeito da representação e das condições dos contextos em que se encontra inserido. O que existe é uma interação ativa entre sujeito, grupo de pertença e as condições materiais e existenciais que circulam nestas interações. Desse modo, o sujeito não é apenas produto de determinações sociais e nem produtor independente, pois as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam.

A teoria das representações sociais, criada por Serge Moscovici, surge para validar os conhecimentos nascidos das tradições, compartilhados, consensuados e alimentados pela experiência. Estes saberes são tramados na construção da imagem mental de um objeto ou acontecimento e respectivos sentidos cujo universo reside nas práticas do cotidiano. O conhecimento advindo desse universo pode incluir elementos da interpretação de conhecimentos científicos para moldar a representação. A premissa da Teoria das Representações Sociais é a de que estes conhecimentos do senso comum auxiliam pesquisadores(as) sobremaneira na compreensão das ações dos grupos uma vez que são eles que as orientam.

O campo de estudos da Teoria das Representações Sociais é imprescindível para aquelas áreas de conhecimento que tencionam compreender a dinâmica psicossocial das relações humanas responsável pela construção e representação da realidade. Ela, as representações sociais, conforme mencionamos, é gerada a partir dos intercâmbios dos grupos assim como em variados contextos sociais, seja de conflitos, enfrentamentos ou outras situações.

Vale destacar que as representações sociais possuem autonomia uma vez que elas são forjadas no dia a dia sem a preocupação em ser científica. Além disto, as representações sociais carregam os vínculos afetivos sobre aquela imagem e sentido atribuído a ela. Em outras palavras, os conhecimentos de um grupo sobre alguma coisa para dar sentido a realidade são elaborados a partir do que afeta o grupo, ou seja, a partir do seu vínculo com o alvo da representação.

A noção de representação social se situa entre a psicologia e a sociologia e entre o individual e o coletivo. Desse modo, o termo representação faz parte da elaboração da pesquisa social e da construção do conhecimento das disciplinas sociais. Todavia, foi Durkheim que

cunhou o termo “representações coletivas” pela primeira vez em seu livro *As Regras do Método Sociológico* (1895), mas é sobretudo em *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (1912) que o autor encara as representações coletivas como representações simbólicas, e por sua vez, como imagens da realidade empírica (RODRIGUES, 2008).

Durkheim ao conceituar representações coletivas defende que

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo, para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e seus sentimentos, longa séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo aí está como que concentrada (DURKHEIM, 1989, p. 45).

Para este sociólogo as representações coletivas ao serem elaboradas comunitariamente são mais estáveis que as representações individuais e só os acontecimentos de significativa gravidade são capazes de afetar as bases mentais de uma sociedade e, portanto, modificar as representações coletivas. Assim, Durkheim faz a diferenciação entre representações individuais e coletivas. O social se sobressai sobre o individual uma vez que o sujeito por si só jamais poderia criar um pensamento estável, impessoal e organizado sem o pertencimento ao coletivo, ao grupo.

Serge Moscovici, inaugurou o campo teórico das representações sociais, em 1961, com sua tese de doutoramento *La Psychanalyse, son image, son public*. Nesta obra, *A Psicanálise, sua imagem e seu público* (1978), o estudioso romeno afirma que é na encruzilhada entre os conceitos sociológicos e os psicológicos que deve se situar a compreensão das representações sociais. Assim, retoma a influência dos pressupostos das representações coletivas de Durkheim as quais, para Moscovici, consistiam em uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais.

Apoiando-se em Durkheim, mas fazendo vários contrapontos, Moscovici (1978) avança em uma teoria do conhecimento em que as representações sociais se constituem como uma das vias de apreensão do mundo concreto para o homem moderno, no qual predominam mudanças. Ele estuda como uma teoria científica ao penetrar na sociedade se modifica e como é apropriada pelos diferentes grupos e sujeitos e se transforma segundo a sua visão religiosa, política, posição social e nível sociocultural (ANADÓN; MACHADO, 2003).

Dessa forma, enquanto Durkheim possuía uma concepção estática e invariante das representações por se referir àquelas sociedades na quais as mudanças são lentas. Moscovici

via nas representações sociais o caráter móvel e circulante, ou seja, seu aspecto plástico dentro de uma sociedade que se modela de acordo com sua dinâmica.

Dessa maneira, compreendemos que os pesquisadores e as pesquisadoras ao produzirem suas dissertações e teses e ao investigarem corpo e corporeidade no processo de escolarização, transmitem um tipo de conhecimento, concepções, mas para além disso, exibem as concepções vigentes na teoria científica e apresentam o que se podemos identificar das representações neste fenômeno social.

Moscovici parte do pressuposto que a representação social é um fenômeno e não um conceito, uma vez que ele nos escapa. Ao considerar as representações sociais como fenômeno é necessário que se leve em consideração duas qualificações significativas e importantes: a) “*As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos*” (MOSCOVICI, 2007. p. 46. grifo do autor) e, b) elas são “*como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos*” (MOSCOVICI, 2007. p. 47).

Jodelet (2001), estudiosa da Teoria das Representações Sociais, considerada a principal colaboradora de Moscovici, concebe a representação social como um sistema cognitivo, uma organização psicológica que estabelece uma relação entre o individual e a sociedade. Ela registra que toda a representação é de alguém sobre alguma coisa.

Significa que o sujeito e seus respectivos grupos elaboram representações sobre o objeto ou acontecimentos que estiverem presentes em suas vivências. Caso contrário, estes objetos ou acontecimentos não serão representados. (SÁ, 2004)

Para Moscovici (2007), as representações sociais se compõem de duas faces, a face icônica (imagem) e a face simbólica (significação). Nessa perspectiva, representação social é uma imagem com sua respectiva significação. Assim, toda imagem relaciona-se a uma ideia e toda ideia a uma imagem. Essa dupla face se constitui de uma forma particular de pensamento simbólico.

Ao conceber as bases conceituais da Teoria das Representações Sociais (TRS), o autor torna claro que sua intenção é a de compreender as representações sociais da sociedade contemporânea, uma vez que ela produz rápidas mudanças o que faz com que possamos observar a dinâmica destas representações sociais gestadas neste tipo de sociedade.

Logo, os fenômenos sociais para Moscovici (2007) são fenômenos que precisam ser descritos e explicados, pois são fenômenos específicos que estão relacionados a uma maneira particular de compreender, de interagir e de se comunicar.

De tal modo, a TRS se preocupa com a construção dos saberes sociais, sua transformação e a disseminação na sociedade. Para Nóbrega e Andrade (2021), Moscovici, ao propor a Teoria das Representações Sociais buscou compreender as diferenças entre ciência e o senso comum. Segundo ele é necessário se fazer uma revisão do status epistemológico do senso comum e estudar a presença deste saber no pensamento social.

Duveem (2007), diz que o conhecimento é produto de um grupo específico, de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas e em projetos definidos. Este conhecimento é produzido através da interação e da comunicação. Ele tem o papel fundamental na representação social.

Moscovici (2007), acentua que a investigação das representações sociais contemporâneas, as de nosso solo político, científico, cultural e humano são de fundamental importância porque elas continuam a evoluir, na mesma medida que a heterogeneidade, com a flutuação dos sistemas unificadores (as ciências, religiões e ideologias oficiais), e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum.

Segundo Moscovici, existem dois tipos de conhecimentos distintos que organizam as representações sociais, são os universos consensuais e universos reificados. Tais universos são próprios da nossa cultura. Para o autor

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2007, p. 49).

Para Moscovici, em cada sociedade há a coexistência desses dois universos. Estes, dentro de cada cultura e de cada indivíduo, são os responsáveis por aquilo que podemos mudar e pelo que nos muda, isso porque eles capacitam as pessoas a pensar a partir de um determinado universo, nos aproximando de grupos específicos.

A finalidade do universo reificado é estabelecer um vetor de forças e acontecimentos que estão fora da nossa consciência e são independentes do nosso desejo. Já a finalidade do

universo consensual se dá pela restauração da consciência coletiva e são criadas a partir das interações sociais. No universo consensual a sociedade é visualizada como um grupo de pessoas iguais e livres, cada pessoa tem a possibilidade de falar em nome do grupo. No universo reificado a sociedade é visualizada como um sistema de diferenças, em que os membros são desiguais.

Os dois universos podem ser compreendidos por dois meios diferentes, enquanto o universo reificado é compreendido pela ciência, o universo consensual é compreendido pelas representações sociais, uma vez que sua base é o senso comum. Diferente dos universos reificados os universos consensuais são os locais nos quais nos sentimos em casa e com o qual estamos familiarizados (MOSCOVICI, 2007). Este universo, o consensual, orienta pensamentos, sentimentos e ações do cotidiano.

Para compreender o fenômeno das representações sociais é necessário que se entenda a sua finalidade: a *“finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo que é não-familiar, ou a própria não-familiaridade.”* (MOSCOVICI, 2007, p.54. grifo do autor). Alves-Mazzotti (2008) entende que a atividade representativa se constitui em um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante ou mesmo ausente, mas que é possível visualizar mentalmente e assim elaborar representações sobre ele.

Consideramos que é no processo de escolarização que o aluno apreende novas formas de controle e domínio dos seus comportamentos, suas emoções e conseqüentemente de seu corpo. Assim, à medida que novas redes de significados externas advindas do universo escolar são incorporadas ao seu cotidiano no processo de escolarização, pressupõe-se que uma nova forma de orientar os comportamentos são assumidas para que haja um sentimento de integração ao grupo escolar.

Este entendimento nos permite pensar que ao adentrar no processo de escolarização os sujeitos se deparam com uma série de questões, dinâmicas, regras e códigos não familiares que de alguma forma exigirão dele um processo de articulação entre aquilo que ele já vivenciou, principalmente no meio familiar, com o que é apresentado e exigido pela escola.

A tarefa de transformar ideias, objetos ou eventos não-familiares em palavras, conceitos familiares ou atuais e respectivos sentidos que dão corpo as representações sociais não é trabalho fácil. Para que isso ocorra são necessários dois mecanismos de um processo que se baseia em articulações e relações anteriormente vividos e arquivados na nossa memória. A esses

dois mecanismos utilizados para a elaboração e organização das representações sociais Moscovici (2007) dá o nome de ancoragem e objetivação.

Ancoragem é, para o nosso autor, um mecanismo que tenta ancorar elementos dos saberes não familiares a sentidos comuns àquele grupo. Em outras palavras, é a constituição de uma rede de significações em torno de um objeto. Esta rede tem por referência a cultura, os valores, as práticas sociais, as crenças, a aprovação do grupo de pertença e os paradigmas preexistentes arquivados em nossa memória. Para Moscovici:

De fato, a tendência para classificar, seja pela generalização, ou pela particularização, não é, de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não-familiares - a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma (MOSCOVICI, 2007, p. 65).

Desse modo, para o autor romeno, ancorar é fazer associações entre ideias estranhas com algo já conhecido; é transformar aquilo que nos perturba, por ser alheio a nós, em algo próximo, e comparar com o que já está enraizado em nós; é dar sentido a uma ideia ou algo não familiar; é classificar, rotular e nomear dentre outros recursos necessários para tornar familiar algo que é estranho.

O ato de ancorar implica em uma avaliação que não é neutra, pois ativa sentidos já existentes na cadeia de significados. A ancoragem implica também em 3 elementos fundamentais, sendo eles:

a) Atribuição de sentido: significa que a toda nova ideia, sentimento ou objeto é necessário um enraizamento em uma rede de significados articulados, hierarquizados a valores pré-existentes na cultura;

b) Instrumentalização do Saber: constitui na utilização funcional do objeto para o entendimento e tradução do mundo social e;

c) Enraizamento no sistema de pensamento: é a integração do novo a uma representação já existente, desta forma o novo torna-se familiar ao mesmo tempo em que transforma o antigo (SANTOS; ALMEIDA, 2005).

Na ancoragem, um objeto novo é reajustado para que se enquadre em uma categoria já conhecida. Só a partir do momento em que podemos classificar e nomear algo antes inconcebível é que poderemos ser capazes de imaginá-lo e, portanto, representá-lo. Para Jodelet (2001, p.39) “a ancoragem serve na instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e gestão do ambiente. Assim, dá continuidade à objetivação”.

O segundo mecanismo, a objetivação, consiste no processo de transformar algo abstrato em algo concreto e acessível; em acolher uma novidade e integrá-la as estruturas da ação cotidiana e torná-la uma realidade. Objetivar é “reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo.” (MOSCOVICI, 1978, p.111). É “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2007, p.71). Essas imagens selecionadas são integradas a um padrão, o núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias.

Segundo Santos e Almeida (2005), a objetivação para Moscovici implica em três movimentos, quais sejam:

- a) a Seleção e a descontextualização, esta consiste na escolha dos elementos retirados do total de informações que irão pertencer ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos;
- b) a Formação de um Núcleo Figurativo, se dá perante a construção de núcleo imaginante a partir da transformação do conceito e;
- c) a Naturalização, é a concretização dos elementos que foram construídos socialmente e que passam a ser identificados como elementos da realidade.

Desse modo, a sociedade de acordo com suas crenças faz um processo de seleção daquilo que ela vai adotar como figurativo, ou seja, como imagem mental. O núcleo figurativo permite concretizar os elementos selecionados para torná-los “seres da natureza” (ALVES-MAZZOTTI, 2008). A objetivação, portanto, pode ser considerada um processo de domesticação daquilo que é estranho.

Sempre que a mente se depara com um objeto ou uma situação não familiar ela recorre a esses dois mecanismos, pouco dissociáveis, para que aconteça um reajuste no campo cognitivo e aquela situação passe a ser naturalizada. Desse modo, o estudo das representações sociais da nossa sociedade atual nos ajuda na compreensão das imagens (objetivação) e dos sentidos (ancoragens) que operam em uma coletividade que produz, reproduz e transmite valores e conceitos sobre a realidade social.

De acordo com as proposições realizadas até aqui, podemos reafirmar que a comunicação é um dos elementos que contribuem significativamente na construção da realidade, uma vez que comunicar é se relacionar com a coletividade e se orientar nesse mundo compartilhado (NOBREGA; ANDRADE, 2021). Sobre isso Moscovici afirma que

Em todos os intercâmbios comunicativos, há um esforço para compreender o mundo através de ideias específicas e de projetar essas ideias de maneira a influenciar outros, a estabelecer certa maneira de criar sentido, de tal modo que as coisas são vistas desta maneira, em vez daquela. Sempre que um conhecimento é expresso, é por determinada razão; ele nunca é desprovido de interesse (MOSCOVICI, 2007, p. 28).

Segundo o mentor da Teoria das representações sociais, a comunicação é fundamental para a elaboração de representações sobre o mundo. É na troca de ideias que criamos sentidos e influenciados uns aos outros. Esse compartilhamento ajuda na construção e no enraizamento do pensamento individual e coletivo.

Devido a complexidade que é entender esses compartilhamentos o estudo das representações pode ser dividido em algumas abordagens. As tendências que se destacam no campo de estudos das representações sociais são as seguintes: a) A abordagem processual adotada por Moscovici e Jodelet. Nesta abordagem o estudo das representações sociais é considerado como processo na qual as objetivações e as ancoragens nas quais o objeto de investigação é capturado em várias fontes como: linguagem, práticas, documentos, bibliografia dentre outros; b) O segundo estudo é sobre abordagem estrutural proposta por Abric (1994). Nesta abordagem o estudo das representações sociais objetiva a apreensão de sua estrutura; c) A terceira tendência é proposta por Willem Doise. Nesta abordagem, o estudo das representações sociais segue a perspectiva sociológica e; d) a quarta abordagem é destinada a análise do discurso, narrativa, dialogicidade proposta por Marková vinculada a escola Anglo Saxão (NASCIMENTO, 2014).

Destacamos que a Teoria das representações sociais não possui uma metodologia específica de seu campo de estudo. Esta falta faz com que o(a) pesquisador(a) organize a metodologia de seu estudo em função de seu objeto de pesquisa. Contudo, existem conforme mencionamos, em cada tendência de estudo encontramos algumas sinalizações que contribuem para o(a) pesquisador(a) eleger a metodologia necessária para a percepção, apreensão e compreensão das representações sociais de sujeitos sobre um fenômeno social (NASCIMENTO, 2014).

Para este estudo elegemos a abordagem de cunho processual com objetivo de apreender as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais de pesquisadores(as) em processo de formação sobre o corpo ou corporeidade presentes nas suas dissertações e teses no período de 2016-2020.

Partindo dessa premissa, consideramos que as abordagens contidas nas publicações científicas sobre o corpo e a corporeidade selecionadas compreendem as práticas educativas por meio de escolhas teóricas e metodológicas específicas. Ou seja, compreendemos que as representações sociais sobre o corpo em processo de escolarização apreendidas nesta dissertação surgem a partir do olhar investigativo dos(as) pesquisadores(as) perante conhecimentos científicos já instituídos.

Na seção de análise abordaremos as dissertações e teses e suas respectivas concepções de corpo e de corporeidade, para podermos destacar as objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo ou corporeidade encontradas em suas dissertações e teses articuladas ao processo de escolarização do ensino fundamental.

Ao fazermos a articulação entre representações sociais, escolarização e corpo ou corporeidade consideramos que a escolarização se desenvolve a partir de processos que vão mais além do que o aprendizado do sujeito sobre os conteúdos oficiais ensinados, envolvem relações de poder que acontecem em todos níveis e em todas as instituições educacionais.

A aceção de escolarização expressa por Veiga (2002, p. 97) é uma contribuição importante para a compreensão do conceito de escolarização, uma vez que a autora a define como “uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam”. Assim, o processo de escolarização

Importante destacarmos que entendemos escolarização como um processo que se desenvolve ao longo do tempo em que os sujeitos participam da instituição educacional. Nesse processo, não existe somente a dimensão de conteúdos envolvida, pertencem a ele as dimensões das interações e das relações sociais. Há portanto, vários processos que transitam pela socialização e pelo aprendizado no qual os vínculos afetivos são necessários para a formação das representações. Estas se formam na escola e se organizam a outras representações já constituídas nos demais espaços sociais. Para Veiga

Os processos de escolarização disseminaram a prática de produzir e transmitir modelos por intermédio de determinadas imagens que traduziram padrões de comportamento, valores e hábitos, sem dar-se conta de que há outra, aquela imaginada pelos alunos. Na prática unilateral dessa relação instalou-se a obscuridade. Portanto,

preservar a visibilidade é não pôr em risco uma capacidade humana fundamental: a de imaginar, criar fantasias, transgredir – tornar visíveis os nossos sonhos (VEIGA, 2002, p.102).

Em outras palavras, a escola é um espaço psicossocial onde fervilham ideias, atitudes, percepções e afetos antagônicos que compõem representações sociais desde a entrada do sujeito para sala de aula até a sua saída. Estas representações que tiveram sua origem na escola assim como na família – primeiro espaço psicossocial de interações e aprendizagens - continuam a reverberar pela vida a fora. A forma como o sujeito percebe, aciona o cotidiano e interage com as pessoas define a sociedade o mundo social e os sentidos subjetivos (BERGER; LUCKMANN, 2004).

As lembranças do processo de escolarização representam marcas que compõem a identidade e que, portanto, implicam no pensamento, sentimento e ações do sujeito em outros processos mais complexos como a subjetividade. Significa que os conhecimentos consensuados na escola em seus espaços representam ao mesmo tempo alimentos e filtros para a constituição de representações uma vez que a seleção e a pressão feita no grupo pertença faz com que o sujeito modifique seus vínculos, suas atitudes e seus pensamentos e, portanto, suas representações.

Roger Chartier (1991, p.184) destaca com propriedade que “[...] as estratégias simbólicas determinam posições e relações e constroem, para cada classe, grupo ou meio, uma percepção de si constitutiva da sua identidade.”. Em outras palavras, o simbolismo criado pelos grupos sociais determina lugares e vínculos e, portanto, participam da percepção que o sujeito tem acerca de si integrada a sua identidade.

A construção das identidades se constitui pelas conexões que o sujeito faz com a estrutura social na qual ele participa. A identidade não é fixa, é móvel, cambiante e é fonte de representação social uma vez que é continuamente transformada por meio de um processo de afirmação e diferenciação, modifica-se à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam (HALL, 2011).

Desse modo, podemos reconhecer que as identidades são múltiplas, a exemplo a identidade sexual e de gênero, e que diferentes grupos sociais se utilizam de seus sistemas simbólicos para produzir identidades culturais e sociais hegemônicas para criar um sistema de representação social próprio.

Assim, os processos simbólicos regulamentam as interações e dão suporte à identidade do sujeito e ao grupo social de pertença. Estes processos são centrais para os estudos das representações sociais, pois a subjetividade do sujeito se encontra enredada neles. Significa que, como registra Jodelet (2009), as formas do sujeito pensar, agir e sentir se vinculam às suas práticas carregadas de simbólicos.

Ao pensarmos sobre o corpo no processo de escolarização podemos afirmar que ele é perpassado e enredado na trama da composição destas representações cujas marcas ecoam na vida do sujeito. A exemplo disto, inúmeras vezes ouvimos em pensamento elogios, críticas e apelidos que recebemos lá nos idos tempos do ensino fundamental. Não somente os elogios, mas também as críticas pejorativas dentre outros que julgávamos esquecidas surgem na fase adulta como bloqueios. Estes bloqueios se formaram a partir das representações que criadas, no caso de nosso estudo, sobre o corpo.

Nascimento com propriedade afirma que

[...] a identidade é uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros através dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações como: possuir uma profissão, ter um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo (casa, carro, apartamento etc.) (NASCIMENTO, 2014, p.187).

Segundo esta estudiosa, a identidade é composta de representações sobre si mesmo, assim como também a identidade diferencia um sujeito de outro a partir de sua singularidade que implica em traços, em suas formas de pensar, sentir e agir.

As implicações sobre as representações que construímos sobre nós mesmos e sobre o corpo no processo de escolarização podem evoluir para que o sujeito se sinta representado ou não. Geralmente as representações que se formam na escola têm por base aquelas que fazem parte da estrutura da sociedade.

Desse modo, possivelmente a maioria não se sente representada pelas representações sobre o corpo que se vinculam aos padrões estéticos de beleza europeia, e eleitos desde a colonização, como hegemônicos.

A pele branca, cabelos louros e lisos, olhos verdes ou azuis, estatura alta, magreza, vestes de acordo com os padrões estabelecidos são alguns atributos que fazem parte da composição das representações que simbolizam os critérios de inclusão de sujeitos e respectivos grupos como também representam o preconceito, a intolerância, a negação e a inaceitação do outro como diferente e com direitos iguais.

Neste sentido, o corpo que não se encaixa nestes critérios normativos é deixado do lado, excluído. Vale destacar que na contramão destas representações hegemônicas a escola e os professores recebem uma diversidade de corpos. Perguntamos: quais as ações que a escola pode ter para reconhecer estes sujeitos excluídos como sujeitos de direitos e, a partir disso incluir a diversidade de corpos no ensino fundamental? Esta pergunta tem o sentido de provocação para reflexão sobre ações que podemos ter, bem como as ações que temos para com os corpos que são diferentes dos critérios hegemônicos instituídos.

Uma outra problematização que denominamos de reflexiva e que se vincula ao nosso problema de estudo, qual seja: como os(as) pesquisadores(as) da área da educação da Região Norte abordam em suas dissertações e teses o corpo e a corporeidade? Consideramos que existe uma relação entre a abordagem sobre o corpo ou corporeidade nas dissertações e teses e as ações docentes uma vez que estes estudos tiveram como sujeitos docentes e como *locus* a instituição educacional.

Assim, o eixo central deste estudo reside na investigação sobre o que estas produções encontraram sobre o corpo ou corporeidade no ensino fundamental na perspectiva de suas representações sociais.

### 3.2. O CORPO EM TEORIA

Ao nos aproximarmos da perspectiva teórica das Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, podemos afirmar que assim como cada sociedade constrói elementos de representação sobre o corpo e a corporeidade, do mesmo modo, cada grupo e cada sujeito, baseando-se nos elementos gerais da cultura, na condição biológica e, particularmente, nas trocas afetivas, nas quais edificam suas próprias representações de corpo e de corporeidade.

Desse modo sublinhamos que a escolha de se investigar um grupo social específico, pesquisadores(as) em processo de formação da Região Norte, os quais produziram e reproduziram conhecimentos por meio de suas teses e dissertações foi de fundamental importância para entendermos a representação social sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental na Região Norte do nosso país.

Geertz (2008) afirma que para entender o ser humano e a cultura é necessário compreender as formas simbólicas nas quais os indivíduos estão inseridos. Ao se aproximar da teoria de Max Weber, Geertz entende o homem como agente social, uma vez que há um sistema

de significados construídos historicamente que dão forma, ordem, objetivo e direção à vida. Assim, o antropólogo defende a ideia de “que o homem é um animal amarrado as teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Destacamos a teoria de Geertz sobre a cultura para demonstrar que a reflexão de corpo e corporeidade que traçaremos aqui é uma tentativa de abarcar esses sistemas simbólicos construídos historicamente e suas redes de significado. A cultura nas quais estamos inseridos é fundamental na criação das imagens e dos sentidos que produzimos sobre os nossos corpos, pois é da cultura que retiramos referências que irão incorporar o nosso mundo subjetivo e as nossas representações sociais.

As concepções de corpos e de corporeidades são construídas com a cultura e pela cultura. Por meio dos rituais, dos sistemas de regras e normas de nossa cultura assimilamos, na maioria das vezes inconscientemente, valores que guiam nossos comportamentos. Nesse sentido, é preciso refletirmos o corpo e a corporeidade permeados pelas simbologias que os cercam, é necessário pensarmos também como dinâmicos, móveis e inconclusivos, assim como a própria cultura.

Ao buscarmos a compreensão acerca do corpo nos deparamos que ele possui conceitos **s** dúbios e, portanto, polêmicos por não haver um consenso na utilização do termo corpo ou corporeidade. Muito embora no campo das ciências humanas estes dois termos tendam a aproximações. Portanto, as conceituações de corpo apresentadas aqui tendem para um panorama em que o corpo é concebido como fenômeno social.

Estamos de acordo com o entendimento de Le Breton (2011) quando afirma que em seu interior, cada sociedade delinea um saber particular sobre o corpo, sobre os elementos que o constitui, sobre suas performances dentre outros. Dessa forma, para o autor, cada sociedade confere sentido e valor singular ao corpo, conferindo também concepções diferenciadas.

O antropólogo Marcel Mauss (2011) pode ser considerado um dos precursores da reflexão socioantropológica sobre o corpo por trazê-lo para o campo das Ciências Sociais. Para Mauss, embora o corpo biológico tenha elementos análogos em qualquer parte do mundo, a maneira como lidamos com esses elementos difere de cultura para cultura. Assim, cada sociedade valendo-se das suas próprias técnicas corporais, serve-se de seus corpos como instrumento de práticas coletivas e individuais.

Mauss (2011) define corpo como o primeiro e o mais natural instrumento do homem, uma ferramenta com o qual o ser humano molda o mundo e pela qual é moldado. Desse modo,

o corpo é concebido por ele como suporte e agente de produção e reprodução de sistemas simbólicos, inaugurando assim uma visão instrumental e culturalista sobre o corpo.

Os trabalhos do filósofo Michel Foucault (1987) são os que mais marcam as teorias das ciências humanas que se dedicam à elaboração epistêmica do corpo, já que ele descreve a construção contemporânea como um procedimento gradativo de disciplinamento dos corpos, através de uma "tecnologia política do corpo" e de uma "microfísica do poder", que envolvem um conjunto de técnicas, processos e disposições que submetem o corpo ao controle social, tornando-o ao mesmo tempo objeto de um saber através de um conjunto de técnicas e métodos adotados pela sociedade. O autor afirma que esse conjunto de técnicas e métodos

Permite controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 1987.p.164).

Um corpo disciplinado não consiste simplesmente em instruir ou impor uma série de gestos definidos, mas sim impor a mais perfeita relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez (FOUCAULT, 1987).

Na obra de Foucault (1987), o corpo está imerso num campo político e as relações de poder têm sobre ele alcance instantâneo. Essas relações de poder investem sobre o corpo toda sua autoridade. Desse modo, para Foucault, o corpo é um local de investimento político, este investimento sobre o corpo está pautado sobre "relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica". Para o autor, o corpo é também "uma realidade biopolítica" (FOUCAULT, 1998, p.80), uma vez que o saber médico é utilizado como estratégia para o controle dos corpos e da sociedade.

Por essa lente, o controle e a escolarização do corpo não atuam de forma simples, mas dentro de um complexo social de dominação em que o saber sobre ele atua como poder e submetem aqueles que vivenciam a esses conjuntos de técnicas de disciplinares e normatizações em seu processo educativo.

O antropólogo Le Breton (2007; 2011) se propõe a elaborar uma sociologia e uma antropologia do corpo, para pensar o corpo a partir de conjuntos de condições sociais e culturais que configuram o significado do corpo na contemporaneidade. Assim, o corpo, segundo ele, se torna um "objeto de análise de grande alcance para uma melhor apreensão do presente" (LE

BRETON, 2011, p.8). Para o antropólogo, é tarefa primeira do investigador partir do pressuposto de que corpo, enquanto significativo, “é uma ficção, mas uma ficção culturalmente eficiente e viva”. Em sua perspectiva Le Breton (2011) define corpo como

Eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de ator. Através do corpo o homem aproxima-se da substância de sua vida traduzindo-a para outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2007, p. 7).

Assim, o corpo é construído socialmente e, portanto, simbolicamente e deve ser compreendido de acordo com a construção dos seus sentidos, mesmo em suas manifestações de aparente de rebelião (LE BRETON, 2007). Sobre a corporeidade o autor destaca que é

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (LE BRETON, 2007, p.8).

Perante o entendimento acima, tomamos a corporeidade como um fenômeno social e, portanto, uma maneira específica de compreender o mundo. Assim, como fenômeno têm-se por finalidade tornar, por meio das experimentações corpóreas, algo não familiar e em familiar. Assim, a corporeidade nos aproxima do novo, desencadeando um processo de constituição de redes de sentidos (ancoragem), criando imagens concretas que darão suporte à realidade (objetivação) e serão incorporadas às novas vivências culturais, sociais e subjetivas.

As representações sociais do corpo revelam-se surpreendentemente complexas e propensas às diversas questões, inclusive epistemológicas, isso se deve ao fato de as representações sociais do corpo estão sempre inseridas nas visões de mundo das diferentes comunidades, assim a sua caracterização apresenta-se distante de ser unânime. Para o autor

As representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa. O corpo é uma construção simbólica, não uma realidade em si mesmo. Onde a miríade de representações que procuram conferir-lhe um sentido, e seu caráter heteróclito, insólito, contraditório, de uma sociedade a outra” (LE BRETON, 2011, p.18).

A partir de muitos processos culturais construímos formas de adequação do corpo aos grupos aos quais pertencemos. Os estímulos recebidos do grupo de pertencimento e da educação implicam nas normas implícitas que guiam os indivíduos para uma determinada representação

social. Ou seja, de acordo com as imposições culturais edificamos modos de adequar o corpo aos critérios estéticos e morais dos grupos aos quais pertencemos (LE BRETON, 2007).

Em uma reflexão fenomenológica sobre o corpo e a corporeidade Merleau-Ponty (1999) é apresentado como o filósofo mais expressivo, uma vez que se afasta da concepção positivista e do pensamento dualista da percepção do corpo e da corporeidade. O autor realiza a valorização da ideia de que o ser humano toma consciência de si, do mundo e das relações que o rodeiam pela condição corpórea que se constrói a partir dos significados sociais e subjetivos. Para o autor:

A consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo. Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu "mundo", e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. Portanto, a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente representamos (MERLEU-PONTY, 1999, p.193).

Desse modo, o corpo não pode ser reduzido a uma visão dualista ou mesmo estruturalista que reduz o sujeito a um mero canal para absorver a cultura e os hábitos sociais. Em outros termos, o corpo reage e interage e por isso contribui para a objetificação do mundo, da cultura e da sociedade.

O corpo para Merleau-Ponty (1999, p. 122) é um *lócus* de intencionalidade, de apropriação e de apreensão dos significados, é um pivô de potência do mundo, “é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles.”

A corporeidade é enxergada como um movimento que relaciona consciência e mundo, indivíduo e coletivo, que parte do corpo a significação do mundo embora seja construído pela coletividade. O corpo é compreendido como um contexto com relação ao mundo. Assim,

Nosso corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros. Este é apenas o corpo constituído. Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos (MERLEU-PONTY, 1999, p.201).

Nesta conceituação o corpo apresenta uma intencionalidade, ele é consciente pois por meio de seus sentidos dá significado ao mundo. Dessa forma, o trabalho do filósofo da concepção fenomenológica é uma contribuição importante para a nossa análise porque demonstra que o corpo é fonte de conhecimento ao se articular com a mente produzindo

significado e sentido ao mundo, porque pensa o corpo como campo de percepção e prática, ao mesmo tempo, que o reconhece como possibilidade de criação e transformação das práticas sociais.

Ao analisar o campo educacional na perspectiva do corpo, Louro (2000) destaca que em um primeiro olhar o corpo e a corporeidade parecem ter ficado fora da escola, mas ao se fazer uma análise a partir da história da educação é possível perceber que nesse campo o corpo sempre foi preocupação central e que o disciplinamento dos corpos sempre foi acompanhado do disciplinamento das mentes.

Aproximando-se de Foucault, Louro (2000) conceitua corpo como produzido cultural e discursivamente e que no decorrer desse processo, ele adquire “marcas” da cultura, tornando-se diferente de outros corpos. O corpo é marcado pela história, modelado e alterado por diferentes discursos e práticas disciplinadoras, mas, principalmente, o corpo é “o *lócus* da construção da identidade” porque é pelo corpo que se inscreve e se lê a identidade dos sujeitos” (LOURO, 2000, p.71).

A instituição escolar com seu poder disciplinatórios também intervém sobre os corpos. Para a autora, “um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular.” (LOURO, 2001. p.14). A educação, por meios de saberes, normas, disciplinas e olhares é o principal veículo de aprendizado para os sujeitos bem como a utilização e a (re)significação de seus corpos e, a formação de suas identidades” (LOURO, 2001). Para a autora

Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos as escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos com os colegas, com os professores e professoras. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições tem a ver com as formas que construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2001.p.18-19).

Desse modo, é imprescindível reconhecer que as imposições e as proibições impostas pelas instituições escolares constituem parte significativa das histórias pessoais e conseqüentemente de suas memórias e representações. Segundo Louro (2000), todos os processos de escolarização estiveram, e ainda estão, interessados em avaliar, classificar, vigiar, moldar, corrigir, controlar e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres, ou seja, corpos moldados a uma ideologia hegemônica.

Também por uma perspectiva educacional Ribera (2017, p.58, grifo do autor) entende corpo como **“a dimensão do sujeito que possibilita a socialização, a encarnação e a corporalização do mesmo no mundo (e não aquela parte do sujeito que se contrapõe à alma)”**. O corpo, para o autor, não é um inimigo que priva o sujeito de alcançar o conhecimento, mas sim aquele que por meio dele o sujeito pode alcançar a vivência da corporeidade e os conhecimentos necessários para a constituição de suas identidades.

Ribera (2017) considera a corporeidade a vivência simbólica do corpo, a parte simbólica que transcende para além do corpo físico. Desse modo, a corporalidade pode ser entendida como a leitura do corpo a partir de sua dimensão simbólica e a partir da sua relação com os outros corpos. Assim, para o autor, a corporeidade surge quando o sujeito entra em posição relacional com outros sujeitos a partir da socialização. Nesse sentido, a investigação do autor se aproxima de Merleau-Ponty, uma vez que pensa o corpo e a corporeidade por uma perspectiva relacional, simbólica e não dualista.

A partir da discussão epistêmica sobre o corpo e a corporeidade Ribera (2017) elabora o que ele denomina **“pedagogia do corpo simbólico ou pedagogia da corporeidade”**. Esta significa uma pedagogia que busca romper com as estruturas binárias e com edificação do modelo dualista no qual o homem é concebido apenas como corpo e alma além de distanciá-lo de sua identidade.

A pedagogia da corporeidade desenvolvida pelo autor procura se afastar do ciclo de negatividade que caracteriza aquelas pedagogias e que marcam o corpo negativamente. A pedagogia do corpo simbólico proposta busca se efetivar como uma pedagogia em que o corpo, em todas as suas dimensões, é concebido em um ciclo de positividade que abre possibilidades do sujeito se representar e se dizer.

Diante dos apontamentos teóricos apresentados até aqui, queremos propor pensar o corpo e a corporeidade como imagens em movimento, reflexos daquilo que pensamos, somos, fazemos, acreditamos, experimentamos, desejamos e projetamos ao longo do nosso percurso histórico individual e coletivo; como local de conhecimento, descobertas, afirmações, negações, memória e diferenciações.

Queremos pensar que, assim como a cultura e a identidade, nossa imagem corporal é constantemente desenvolvida, avaliada e reavaliada (e por isso inacabada), pois a cada momento em que nos deparamos com um novo sinal, uma ruga, uma roupa que não nos serve

mais, um cabelo branco e, tantas outras situações, somos levados em redimensionar nossa imagem corporal.

### 3.3. UM PERCURSO HISTÓRICO, NÃO LINEAR, SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CORPO E CORPOREIDADE

Nesse momento da escrita da fundamentação teórica, a qual julgamos importante sobre o corpo e a corporeidade, decidimos realizar um percurso, mesmo que breve, a partir das mudanças temporais e históricas sobre as concepções de corpo e corporeidade. Para isso, iniciamos com a seguinte indagação: como os contextos socioculturais históricos marcaram a mudança de mentalidade sobre como o corpo e a corporeidade? Esta indagação representa muito mais um balizador para seguirmos adiante do que responder à pergunta com todos os seus rigores, uma vez que o foco deste estudo nos direciona para tal.

É preciso salientarmos que não há uma delimitação exata nem entre os limites temporais e nem entre as concepções. As linhas divisórias, se é que elas existem, se fazem entrelaçadas e interdependentes. Dessa forma, a separação cronológica pensada entre os fatos não significa que os períodos são absolutamente distintos, uma vez que sempre podemos apontar semelhanças e continuidades entre eles. É necessário destacarmos também que os marcos temporais e as concepções apresentadas aqui se encontram dentro dos limites difundidos no contexto ocidental.

Desse modo, começamos por uma breve passagem pelo período denominado Pré-história. Esta marca temporal abrange milhões de anos e diz respeito ao passado da humanidade antes da invenção da escrita. As esculturas e as pinturas rupestres realizadas nas paredes das cavernas pelos primeiros homens são os guias para a apreensão de corpo nesse período. O objeto de estudo, principalmente da arqueológica, paleontologia e da antropologia, os desenhos rupestres mostram a primeira representação que o homem primitivo foi capaz realizar de seu próprio corpo.

Nessas gravuras há forte presença de sua relação mítica e da sua relação com o mundo circundante. A partir da interpretação dos desenhos rupestres percebemos posturas e posições corporais que estão diretamente relacionadas aos eventos naturais. As imagens podem sugerir um homem primitivo cheio de medo, de temor e agressividade diante dos acontecimentos que colocavam a vida desse homem em risco, diante da necessidade da sobrevivência diária. Assim,

o corpo desse sujeito primitivo servia tanto como instrumento da resolução de problemas cotidianos quanto como mediador entre ele e o seu mundo (COSTA, 2011).

Nas sociedades primitivas a necessidade de dominar a natureza aliada ao instinto de sobrevivência e proteção instituiu uma base de organização social, a organização comunitária. Para Ribera (2017) as teorias antropológicas, como por exemplos de James Frazer e Edward Taylor, dão ênfase a centralidade dos ritos na vida social nas sociedades primitivas. Os rituais corporais nas sociedades primitivas carregam conotações simbólicas e/ou espirituais, as marcas corporais surgidas acompanham o ritual fazendo parte da simbologia dos ritos. O corpo nessas culturas representa um elo entre o sujeito e a sociedade o que, de alguma forma também, irá continuar na Antiguidade.

A Antiguidade, período que seu início por volta do século VIII a.C. e se estendeu até o ano V d.C. Esse período tem como seu marco inicial o surgimento da escrita cuneiforme, primeira forma de escrita da humanidade. A época é retomada, principalmente, as civilizações clássicas ocidentais, as civilizações da antiguidade asiática, as civilizações pré-colombianas do continente americano e do continente africano. Aqui, pelo recorte de nosso estudo, nos reportaremos apenas as civilizações clássicas ocidentais.

A visão mais geral que se tem da antiguidade clássica está ancorada nos fatores socioculturais das civilizações grega e romana. Para Savian Filho (2016), Tal época deixou um vasto repertório de informações e conhecimentos que foram fundamentais para a construção de uma cultura ocidental contemporânea. Os Gregos cultivavam uma forma de pensamento que se costuma chamar de *pensamento mítico* ou *mitologia*: um pensamento baseado em narrativas que relacionavam os vários aspectos da realidade procurando dar sentido para a totalidade das coisas, essas narrativas chamavam *mitos*.

Os gregos, a partir do contato com outros povos, produziram conhecimentos, como exemplo, a filosofia e a política. Considerados racionais e universais, contribuíram significativamente para transformação da sociedade ocidental. Segundo Rodrigues (1999) a antiguidade se transformou em um referencial na criação de um estado moderno, principalmente ao que se refere a estética grega e o direito romano. É essa cultura que alimentará os mitos cristãos criados na época posterior.

Na Antiguidade Clássica os valores corporais estavam fortemente ligados a valores estéticos e morais. A imagem criada sobre o corpo na idade antiga ocidental é referenciada a partir do corpo grego. A representação social do corpo na época estava implicada na noção de

cidadania. Portanto, a concepção de corpo está diretamente relacionada a noção de *polis*, uma vez que essa construção corporal também estava associada a preparação para a guerra. O corpo esculpido e fortalecido servia como instrumento de combate para uma sociedade que vivia em disputas territoriais (PELEGRINI, 2006; COSTA, 2011; RIBERA, 2017).

Segundo Barbosa, Matos e Costa (2011) a concepção de corpo nesta temporalidade está relacionada a uma imagem idealizada que corresponderia ao conceito de cidadão. Logo, somente aqueles que eram considerados cidadãos deveriam contrariar a natureza buscando o aprimoramento do seu corpo por meio dos exercícios e das meditações. O corpo era valorizado pela beleza de um corpo saudável, pela capacidade atlética e pela fertilidade.

Esse corpo saudável, atlético, fértil e belo deveria ser exposto nu para a ampla admiração e contemplação. Desse modo, “o grego desconhecia o pudor físico, o corpo era uma prova da criatividade dos deuses, era para ser exibido, adestrado, treinado, perfumado e referenciado, pronto a arrancar olhares de admiração e inveja dos demais mortais.” (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 23).

Os banhos privados das elites gregas servem de exemplo para elucidar que, mesmo acontecendo em ocasiões especiais, eram mais frequentemente utilizados para o prazer mais complexo do que necessariamente para a higiene pessoal. Os banhos podem ser pensados como um tipo de cerimônias ritualísticas de sociabilidade em que o corpo era uma “espécie de altar principal: as ternas eram um templo, ao qual não faltavam os exibicionistas, os voyeurs e os fanáticos pela forma física” (RODRIGUES, 1999, p. 156).

Nesse contexto sociocultural a nudez dos corpos ganha contornos simbólicos e não terá conotação negativa, não será significado de falta de proteção e nem terá desaprovação moral como nos períodos seguintes, pelo contrário, ela será admirada e representante de uma condição forte e saudável. Se ancoravam ao corpo valores e princípios morais e religiosos que correspondiam a ideia de civilidade grega. Ribeiro (2007) destaca que aos olhos da contemporaneidade a leitura de um corpo nu como símbolo da civilização pode parecer contraditória, no entanto, para os gregos a nudez afirmava a dignidade do indivíduo cidadão.

A moral grega estava relacionada as questões de cidadania, uma vez que aos homens livres e com posses, únicos considerados cidadãos, era estabelecida regras não muito rígidas. Aos homens livres e com posses era dado a concessão dos prazeres, a eles cabia o bom uso de bebida, comida e sexo, sendo permitido a bigamia e a homossexualidade. Para as mulheres cabiam cumprir as funções sociais relativas à obediência para com seus pais e marido, além da

responsabilidade da reprodução. Cabia aos corpos masculinos a exibição, tantos nos ginásios quanto na cidade, e aos corpos femininos cabia a proteção das vestes nos espaços públicos e privados (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

Para Ribeira (2017) a admiração pelo corpo na cultura grego pode ser interpretada como um bem supremo e terá sua tradução na vivência intensa da sexualidade, mas será de suma importância para fazer a diferenciação entre a os gregos e os romanos. Ainda segundo o autor

Essa admiração pelos corpos e sua hermenêutica se converterá em um elemento diferencial entre a cultura ateniense e a espartana. Se para os primeiros a educação do corpo era parte de um amplo projeto educacional global para a pessoa, para os segundos tratava-se de possuir um corpo educado e forte; enquanto nos ginásios de Atenas se formavam jovens na educação corporal e intelectual, em Esparta se limitava a educar para possuir corpos fortes (RIBERA, 2017, p. 74).

Assim, enquanto os gregos celebravam a exposição de seus corpos, a cultura romana se impôs pela construção filosófica. Enquanto em Esparta a educação dos jovens era realizada pela força, pela virilidade e pela coragem, atributos fundamentais para a formação do soldado, em Atenas a educação se fazia pela destreza dos jovens para os jogos individuais e coletivos e para a habilidade na oratória, para a reflexão filosófica, atributos de um homem culto. Em Roma as representações artísticas ganharam conotação mais dramática e dicotomizadas, as quais evidenciavam um contraste entre o nu e o vestido; a força e a debilidade física; a vida e a morte. Ambas as culturas valorizaram a beleza do corpo forte ou suave, os contornos e definições do corpo, feminino e masculino, deveria levá-lo mais próximo possível da perfeição (PELEGRINI, 2006; COSTA, 2011).

Grandes transformações sociais geraram mudanças na ordem social, o que provocou mudança nas formas de pensar e nas práticas de convivência. Um evento que permite entender a mudança da Antiguidade para a Idade Média é o surgimento do cristianismo.

A Idade Média é um período da história que se estendeu do século V ao século XV, é marcado pelo feudalismo, pela expansão marítima e pela forte influência do cristianismo na vida cotidiana. Nesse contexto, o mundo não é mais pensado como um “caos” organizado por seres divinos, mas simplesmente algo que foi criado por um único ser divino, Deus (SAVIAN FILHO, 2016).

Desse modo, a compreensão sobre o corpo no período medieval ao ser olhado em uma perspectiva da moral cristã, pode ser entendido como reprimido uma vez que qualquer prática

corporal que se aproximasse da noção de pecado e se distanciava da noção de sagrado construída pela igreja era severamente condenada.

O controle do corpo medieval se entrelaça ao poder político, uma vez que a união entre Igreja e Monarquia trazia maior rigidez para o controle corporal e conseqüentemente para o controle social. O autoflagelo, os castigos físicos, as técnicas coercitivas sobre o corpo, a tortura e as execuções em praça pública fizeram da Santa Inquisição um poder político e jurídico que serviu para punir as pessoas que a Igreja considerava herege (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011; PELEGRINI, 2006).

Nos tribunais inquisidores as acusações, geralmente de bruxaria, recaiam, principalmente, sobre os corpos femininos. Os corpos das mulheres eram despidos, examinados a procura de qualquer sinal que pudesse servir de acusação e ao primeiro sinal de comprometimento a eles eram aplicados os castigos. (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

O corpo na Idade média teve entre os vários olhares, o olhar daqueles que possuíam a categoria de médico e que muitas das vezes compartilhavam a condição de clérigos e médicos, para estes a concepção de corpo que predominava era a de que o corpo era intocável e a intervenção era aceita somente em enfermidades extremas do paciente ainda com a condição de não ser tocado (RIBERA, 2017).

Segundo Rodrigues (1999), a abertura dos corpos ou suas dissecações eram consideradas tão indigna que em 1163 criou-se o Concílio de Tours, que proibia os médicos monásticos de produzirem sangramentos no tratamento dos seus clientes, a explicação era que o sangramento do corpo era reservado a outros especialistas como os carrascos e os açougueiros.

Nesse contexto, as primeiras dissecações só começam a acontecer abertamente no início do século XIV, ainda assim continuavam a ser um privilégio para poucos e se realizando somente a partir de uma cerimônia ritualista ou de exorcismos que se estendia por vários dias após a abertura e dissecação do corpo. Para o Rodrigues (1999, p. 59) “a parafernália mística de orações, bênçãos, purificações, comunhões etc. talvez representasse um meio simbólico de prevenir os homens contra a ameaçadora destrutividade que o olhar objetificante silenciosamente prenunciava”.

Essas práticas aproximam-se do pensamento de São Tomás de Aquino, uma vez que ele considerava que a alma não teria consciência de si fora do corpo e, portanto, corpo e alma não

eram distintos, mas unidos. Assim, concebe-se a concepção de que corpo e alma têm a mesma importância (RANHEL, 2018).

Essa mentalidade pode ser observada justamente na proibição das dissecações e da abertura dos corpos reportada anteriormente, isso se explica porque nessa consideração não havia separação entre espírito e matéria e por isso os cadáveres não eram simplesmente cadáveres, assim ao se abrir o corpo se estaria mexendo com o espírito também. Esse pensamento foi gradativamente se reduzindo com o surgimento da lógica em que a razão deveria se sobrepor ao raciocínio religioso (RODRIGUES, 1999).

Ao que se refere ao campo filosófico, no período medieval se desenvolveram estudos relativos ao conhecimento do mundo, ao conhecimento de Deus, à linguagem, à justiça e à ética. Esta geração de saberes gerou um período de transformações sociais e culturais de grande impacto, a despeito da estrutura feudal que era aparentemente estável. O desconhecimento dessa efervescência cultural fez com que autores renascentistas e modernos desenvolvessem, a respeito do período medieval, uma imagem negativa desse período (SAVIN FILHO, 2016).

O Renascimento foi um movimento cultural, econômico e político. O período renascentista se estendeu do século XIV ao século XVII. Em oposição a Idade Média, nesta época começava haver uma preocupação maior com a liberdade humana, os comportamentos sociais passaram a ter influência dos métodos científicos. Para Savian Filho

Alguns pensadores “renascentistas” criaram, então, o ideal do humanismo, ou seja, uma visão de mundo centrada no ser humano e com medidas humanas. Eles sabiam que os gregos e os romanos não olhavam ingenuamente para a Natureza e que os pensadores medievais não começavam suas filosofias por Deus, mas pelo ser humano. Porém, eles queriam enfatizar um modelo de ser humano universal, superior às diferenças culturais e ao mesmo tempo garantidor do valor de cada indivíduo (SAVIN FILHO, 2016, p. 383).

Na Renascença se observa a mudança de uma visão teocêntrica para uma visão antropocêntrica. Nesse sentido, o conhecimento e as ações humanas passam a ser entendidos pela lente do método científico. O corpo sob a lente da razão serviu de objeto de estudos e de experiências. Assim, observamos a passagem do corpo impuro, que não se pode tocar, para ao corpo aberto dos anatomistas.

Neste período as privações corporais exigidas no período medieval dão lugar o que poderia ser designado como um momento de glorificação do corpo, o que pode ser traduzido nas atividades corporais e no cuidado com o corpo. No Renascimento já não é necessário que

os corpos sejam negados e escondidos, agora ele pode ser visível e exibido. O período é, portanto, uma fase em que a higiene, a forma de vestir e o nu ganham aspectos significativos. Essa mudança de hábitos e de costumes vai ser reforçada pela modificação dos hábitos de higiene (RIBERA, 2017).

Há uma volta às produções artísticas e intelectuais da Grécia e Roma antiga e essa redescoberta do mundo clássico proveu mudanças nas artes. Os ser humano e seus corpos surgem em obras de arte com riquezas de detalhes e apreciado como fonte de beleza e realização. No Renascimento o homem retorna ao centro dos interesses, passa a influenciar a temática da arte, assim como a mitologia e o cristianismo. A renascença estava ligada ao capitalismo, ao comércio e à ascensão burguesa que ajudaram a financiar a arte (mecenato) (DARÉ, 2018).

Ao observarmos a representação social do corpo nas obras de arte podemos perceber que os corpos gordos eram admirados e que as mulheres eram geralmente representadas de forma opulentas, seios grandes e com quadris largos. Um conjunto de novidades e transformações, como por exemplo a expansão das ideias burguesas e do capitalismo, abriu caminho para o período que ficou conhecido com Idade Moderna ou Modernidade.

A Idade Moderna refere-se historicamente ao período compreendido entre os séculos XV e XVIII no ocidente. A ideia de Idade Moderna foi resultado do pensamento renascentista que procurava se distanciar do pensamento medieval. O período é considerado como um momento de transição do mundo medieval para o mundo capitalista, isso significa dizer que as mudanças que se sucederam entre o período medieval e a Idade Moderna ocorreram de forma lenta e gradual (SAVIAN FILHO, 2016).

Dessa forma, coexistiam ideias e valores morais novos (propagados pelo Renascimento) com conceitos e princípios antigos (ainda resquícios da Idade Média), mas em meio a essas coexistências profundas transformações sociais, culturais e políticas ocorreram.

Entre os séculos XVI e XVII o corpo deixa de ser compreendido por uma explicação divina e passa a ser explicado por seus processos químicos e físicos. Enquanto a sua constituição física, a gordura era apreendida como algo desejável pois se atribuía valores como fartura e riqueza, enquanto a magreza se impunha a pouca saúde ou mesmo a pobreza (SUDO; LUZ, 2010). Dentro dessa concepção acreditava-se que o corpo, por sua natureza animal, está propenso a cometer crimes e pecados e por isso precisava ser conduzido para “*um bom caminho corporal*” (RIBERA, 2017, p. 91).

Segundo Ribera (2017), o avanço no campo da anatomia fará com que o corpo do homem moderno se transforme em algo mecanizado. Apoiada na ideia dualista de Descartes, esse novo olhar sobre o homem e sobre seu corpo cria a concepção do homem como máquina, uma vez que assumiu que as operações mentais são separadas da estrutura e do funcionamento do organismo biológico.

Descartes pensa o corpo e a mente como duas instâncias separadas. Sendo o corpo separado da alma deve ser analisado a partir da combinação de elementos racionais: matéria, volume e movimento. Desse modo, o corpo se faz pela combinação das partes que o compõem. Para o filósofo

O que não parecerá de modo algum estranho a quem, sabendo quão diversos autômatos, ou máquinas móveis, a indústria dos homens pode produzir, sem empregar nisso senão pouquíssimas peças, em comparação à grande quantidade de ossos, músculos, nervos, artérias, veias e todas as outras partes existentes no corpo de cada animal, considerará esse corpo uma máquina que, tendo sido feita pelas mãos de Deus, é incomparavelmente melhor ordenada e contém movimentos mais admiráveis do que qualquer das que possam ser inventadas pelos homens (DESCARTES, 2002, p. 38).

Para o autor, devemos considerar que um dos objetivos da concepção moderna de homem, é separá-lo de sua animalidade, daí a insistência dessa concepção de comparar o homem com a máquina, mas para que essa concepção se efetivasse era preciso criar instrumentos sociais que possibilitasse o controle dos corpos.

Para Foucault (1999) é sobretudo nos séculos XVI e XVII que as disciplinas se tornam formulas gerais de dominação. É nesse momento histórico que

Nasce uma arte do corpo humano, que visa unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 199, p.164).

O indivíduo e seu corpo tornam-se um elemento de representação ideológica da sociedade, assim como “uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama “disciplina” (FOUCAULT, 1999, p. 218).

A Modernidade então, se constituiu como um período em que prevaleceu a competitividade e o individualismo, como uma temporalidade em que o corpo passou a ser concebido e explicado pelas leis da biologia, da matemática e da física. O corpo foi manipulado

e disciplinado para atender aos interesses e a manutenção da sociedade burguesa, com o intuito de gerar lucro (CASSIMIRO; GALDINO; SÁ, p.75). Desse modo, a concepção de corpo na Idade Moderna está à serviço da razão e da expansão do capital burguês e contribuiu sistematicamente para as transformações que culminaram na contemporaneidade.

Tomamos como Idade Contemporânea, o período em que acontece a expansão e a consolidação do capitalismo. É sobretudo, no século XVIII que o capitalismo se consolida como um sistema político, econômico e social, no qual vivemos até os dias atuais.

Com as transformações e com o advento da Revolução Industrial, um novo *ethos* social começa a se formar, marcado pela crença no progresso e nas novas conquistas da ciência e assim a fé é substituída pelo modelo razão cartesiana. Neste modelo, mente e corpo são separados e passam a ser visto pela sua funcionalidade. (TAVARES; CASTRO, 2017).

O corpo do século XVIII pode ser concebido de várias formas segundo Ribera (2017), entre elas: 1) como um corpo sensível, porque neste século vai se desenvolver um erotismo da sensibilidade dando ao corpo possibilidade de desenvolver suas potencialidades; 2) como um corpo que precisa se tornar dócil, pois nele se expande as práticas de controle político sobre os corpos; 3) como objeto da medicina, uma vez que ela também tem sobre sua prática uma nova concepção de corpos; 4) como objeto de reflexão da filosofia e da antropologia. Devido a essa variedade de olhares é necessário que se conceba que o século XVIII e a suas concepções de corpo como um período de significativas transições no ocidente, principalmente na Europa.

Cabe mencionar que é, sobretudo, a partir do século XVIII que as tendências repressoras da apresentação pública chegaram a um limite em que pequenas coisas que compunham o ambiente cotidiano passaram a ganhar conotações eróticas. Neste ponto, os principais componentes do corpo deveriam estar cobertos, principalmente o corpo feminino, havia também o cuidado de se evitar qualquer objeto que evocassem as formas de falo e até os banhos transformaram-se em coisa rara, também pela associação com o prazer do corpo, assim, pudor e culpa passam a se ligar em uma visão de desprezo pelo carnal (RODRIGUES,1999).

Ao que se refere aos usos sociais do corpo, o século XIX pode ser considerado um período controverso. Isso porque, se por um lado, por meio da higiene tenta-se controlar e dominar moralmente os sujeitos, por outro, ao conceber os trabalhadores das classes pobres como classes perigosas, tenta-se iluminar seus corpos ao levar luz para os espaços húmidos e cinzas das cidades onde esses corpos habitam. Outra concepção também pode ser percebida nesse sentido: enquanto a sujeira corporal é relacionada a uma classe pobre e possivelmente

perigosa, o impulso pela higiene é sinônimo de valor moral. Desse modo, o corpo se torna um classificador que marca a vida dos sujeitos como desiguais (RIBERA, 2017).

A distinção entre uma elite e as chamadas populações carentes é uma base de interesses específicos da burguesia, por isso era preciso construir práticas corporais que não gerassem prejuízos materiais aos patrões. Surge assim, a necessidade de “democratizar” os ideários de higiene. Para Rodrigues

Por exemplo, na França, durante muitos decênios, as camadas populares foram expressamente excluídas dos novos modos de comportamento e dos novos cuidados corporais, exatamente para assinalar de forma simbólica sua posição na sociedade. Porém, nos anos 50 de nosso século, incrementou-se naquele país uma política de transferência de famílias populares para moradias dotadas de ‘confortos modernos’, ou seja, para residências mais ou menos parecidas com as que as elites e a pequena burguesia já conheciam (RODRIGUES, 1999, p 175).

Acompanhando a padronização industrial e a efervescência da tecnologia e do saber, nos séculos XIX e XX houve a intensificação da padronização da educação, dos gestos, dos comportamentos, dos conceitos de beleza e assim como do próprio corpo e da corporeidade. Os meios de comunicação em massa, como a televisão, o cinema e mais recentemente a internet contribuíram significativamente para produzir e reproduzir um padrão cultural no qual o corpo está submerso.

Desse modo, as mídias, em especial as redes sociais, produzem padrões de beleza que se constituem em representações sociais. Esses modelos influenciam na insatisfação das pessoas frente a imagem de seu próprio corpo e na busca incessante pelo corpo belo causando danos a autoestima e incentivando a procura, muitas vezes não saudável, pelo corpo ideal.

Assim, os saberes e técnicas do início do século XX são utilizados não apenas com a finalidade de administrar a vida pública, mas também com o objetivo de controlar os corpos para a obtenção do bem-estar e do prazer saudável. O saber científico difundia práticas de “higienização” e comedimento no uso dos corpos. (TAVARES; CASTRO, 2017).

Para Le Breton (2011) a concepção de corpo contemporâneo é diferente da concepção de corpo nas sociedades não ocidentais e de outros tempos, isso pode ser evidenciado quando nos voltamos para várias sociedades tradicionais ou não ocidentais que não separam o homem do seu corpo como faz a sociedade ocidental, aquelas integram o homem aos seus corpos e formulam suas concepções a partir da relação obrigatória entre corpo e pessoa, ou seja, o corpo não se distingue de pessoa.

Para o antropólogo, as concepções de corpo na atualidade estão relacionadas a vários fatores como: pensamento racional positivo sobre a natureza, o recuo progressivo das tradições populares, o individualismo enquanto estrutura social, na história da medicina que ainda, de certa forma, detém o saber oficial sobre o corpo.

Desse modo, o mais importante a ser destacado sobre esse breve percurso quanto as concepções de corpo, de um olhar sobre o ocidente, é que cada sociedade a partir de suas próprias condições formulam suas concepções de corpo e corporeidade diante de um sistema de ancoragens baseadas em seus valores, tradições e em suas descontinuidades, criando imagens mentais daquilo que ela considera corpo e corporeidade. Assim, nem corpo e nem corporeidade pode ser consideradas concepções homogêneas.

#### 4. ANALISANDO O *CORPUS*

Esta seção representa o esforço de apreender as imagens e os sentidos que os(as) pesquisadores(as) em processo de formação nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte construíram sobre o corpo e a corporeidade em suas produções acadêmicas. Ela objetiva realizar a análise do *corpus* deste estudo, que se constitui de 9 (nove) dissertações e 3 (três) teses, escolhidas partir dos percursos descritos na seção metodológica.

##### 4.1. A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

Vale destacar que para compor o *corpus* de análise selecionamos algumas pesquisas que embora não façam do corpo e da corporeidade o eixo central de suas análises definem a concepção de corpo ou corporeidade, as escolhas epistêmicas para o tratamento do tema e as respectivas abordagens sobre a temática. De outro modo, verificamos que alguns estudos que utilizam como tema central o corpo e a corporeidade não fazem da temática corpo centro de suas análises. Levando em consideração a ética das pesquisadoras e da pesquisa não identificaremos os escritos que não cumprem com seus objetivos quais sejam: o de centrar o corpo ou a corporeidade e definir claramente a concepção que considera.

Para dirimir dúvidas quanto a apreensão das representações sociais sobre o corpo e a corporeidade nas produções desses pesquisadores(as) em formação, cumpre destacar que as representações sociais estão contidas em todas as ações de sujeitos e respectivos grupos. Segundo o pensamento de Moscovici (1978) as representações sociais dinamizam os processos simbólicos de pensamentos, sentimentos e ações. Portanto, um estudo investigativo científico apresenta e representa os registros sobre como o(a) pesquisador(a) concebe uma temática de investigação, os autores eleitos para o diálogo, a forma como traça o caminho metodológico, o bordejamento da análise e a interpretação que utiliza para delinear as respostas da investigação realizada.

A escolha de uma temática comumente traz em si elementos imagéticos e respectivos sentidos que justificam a sua escolha para prescruta-la. Esses sentidos ancoram significações que se vinculam ao individual e ao coletivo do(a) pesquisador(a). Como já mencionado, para Jodelet (2001), toda representação é de alguém sobre alguma coisa, o que significa que o campo representacional e o simbólico se fazem presentes em nossas atitudes e posicionamento frente ao objeto de estudo eleito. A afirmativa de Marc Bloch ratifica a afirmativa desta pesquisadora

ao dizer que “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele” (LE GOFF, 1990, p.89).

No processo de representação o sujeito e o objeto mantêm uma relação de interdependência entre si. Significa dizer que um objeto, um acontecimento ou outro aspecto representado é mediado pelos conhecimentos existentes, pelos sentimentos, pelos grupos de pertencimentos dentre outros que pressionam o sujeito para que a representação siga uma lógica específica no contexto e nas interações.

Em síntese, ao elegermos um determinado tema para estudo, nós pesquisadores(as), tecemos uma cadeia de imagens e sentidos que têm início na rede simbólica perpassada pela cultura e pertencimentos de grupos. Esta rede interage com outros sentidos e o(a) pesquisador(a) se apropria deles, assim como os relaciona com outras temáticas, outras falas e o contexto social etc. Desse modo, acreditamos que as imagens que esses sujeitos elaboram, no caso pesquisadores(as), se encontram tanto naquilo que é dito em registro quanto naquilo que não é explicitado, mas se encontra latente.

A partir dessa lógica, consideramos que é possível encontrarmos as objetivções e as ancoragens sobre o corpo e a corporeidade nas produções *stricto sensu* de pesquisadores(as) em formação dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte.

As análises expostas nesta seção partiram de uma labuta de garimpagem que nos proporcionou apreender as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização em suas teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte no período de 2016 a 2020.

Convém destacar que esse movimento de apreensão que fizemos não é total, uma vez que muitas possibilidades ficaram de fora de nossas análises, porque não se encaixavam dentro de nossos objetivos ou porque a aproximação maior com o nosso objeto de estudo depreenderia de uma maior duração temporal. Contudo, este aspecto não invalida o nosso desempenho e dedicação para com este estudo, além da qualidade de nossas análises.

Ao nos perguntarmos sobre quais são as representações sociais de pesquisadores(as) em formação, se faz necessário compreendermos que as representações sociais do corpo e da corporeidade se estabelecem na correlação dos elementos subjetivos, na consensualidade dos grupos e nas aprendizagens ocorridas fora e dentro das instituições educativas.

Significa dizer que a construção das representações sobre o corpo e tudo o que está relacionado a ele, como o gênero, a sexualidade, cor de pele, estatura, peso se dá por toda a

vida, juntamente com as interações, práticas e aprendizagens sociais. É um processo infundável, sutil em que a família, a igreja, a escola, as instituições médicas e legais imprimem sobre nós, de modo explícito ou dissimulado. Esses ensinamentos nos ajudam a produzir e dar sentidos aos nossos corpos e aos nossos modos de sentir, ser e viver (LOURO, 2008). Diante deste contexto, podemos inferir que as representações sociais sofrem influência direta de ideologias e de crenças institucionalizadas nos espaços de aprendizagens e interações.

Sá (1998) e Jodelet (2001), nos fazem ver que ao estudar um fenômeno, a Teoria das Representações Sociais se propõe a investigar a representação de alguém (sujeito ou grupo), sobre alguma coisa (objeto), e que as características de ambos têm incidência sobre a representação social.

Desse modo, o tratamento do *corpus* de análise de nosso estudo conforme mencionado no percurso 3 da seção metodológica visa responder a nossa principal questão qual seja: como se constituem as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo em processo de escolarização no ensino fundamental em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do Norte do Brasil da Região Norte?

Para tanto, tomamos como referência a *Análise Temática* de Braun e Clarck (2006) para sistematizar as informações investigadas. Este tipo de análise se fundamenta no estabelecimento de conexões, correlações em um *corpus* de estudo. A partir dos agrupamentos pelas unidades de sentidos são eleitas as temáticas que referendam a ideia central de cada agrupamento. Dessa forma, a análise se desenvolve em um processo não linear, flexível e recursivo.

Juntamente com a *análise temática* elegemos as três questões: “*Quem sabe e de onde sabe? – O que e como sabe? – Sobre o que sabe e com que efeito?*”, criadas por Jodelet (1993, p.10 grifo da autora), para auxiliar o(a) pesquisador(a) que envereda pelos estudos das representações sociais.

Essas indagações se desdobram em três dimensões que funcionam como marcadores respectivos sobre o estudo das representações sociais, quais sejam: a) condições de produção e de circulação; b) processos e estados e; c) estatuto epistemológico das representações sociais. Neste sentido, as questões quem sabe e de onde sabe, nos fornecem pistas para a identificação das condições de produção e circulação das representações sociais em investigação; o que sabe e como sabe, nos fornecem pistas para apreender o processo e o estado dessas representações

sociais e; pôr fim, a questão o que sabe e com que efeito, nos fornecem pistas para apreender o estado de conhecimento dessas representações (JODELET, 1993).

O campo de análise em representações sociais muito embora não tenha uma metodologia específica, ou seja, que se aplique somente ao estudo das representações sociais, porém existem alguns balizadores para a eleição de um método analítico para esse campo, quais sejam: a) o método analítico deve ser eleito com base no objeto de estudo; b) o método deve contemplar o contexto psicossocial de onde emanam as elaborações das representações sociais e; c) o método deve dar conta de encaminhar a análise sobre as narrativas investigadas, pois essas falas trazem as marcas de representações sociais (NASCIMENTO, 2022).

Sá (1998, p. 80) observa que a falta de uma metodologia específica no estudo das representações sociais deve ser compreendida como uma opção cuja determinação é definida pelos “quadros teóricos de referência – ou seja, as chamadas teorias complementares”. Significa que a Teoria das Representações Sociais não é um campo hermético como também é um campo de estudo que prioriza o tipo de objeto a ser investigado na qual a metodologia deverá se adequar.

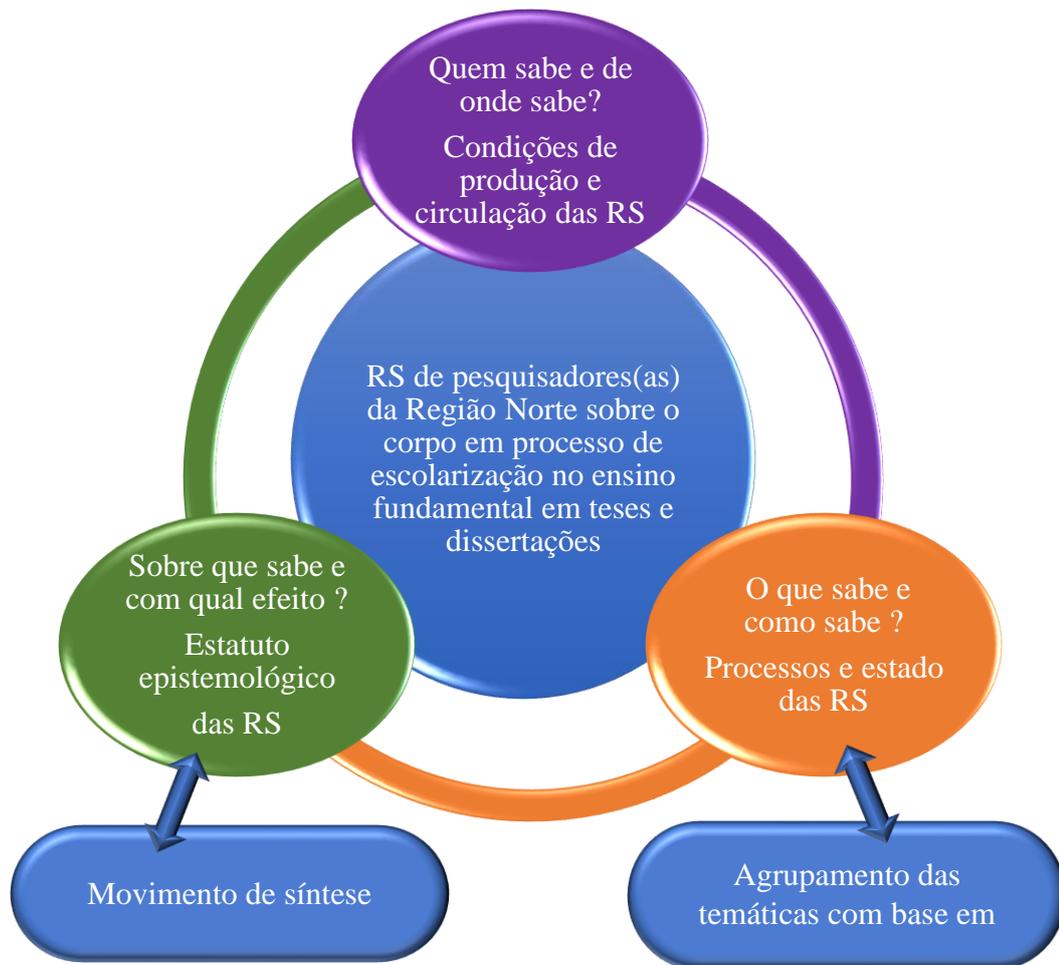
Contudo, a metodologia deve contemplar determinadas marcações e proposições da Teoria das Representações Sociais, como por exemplo: 1) as objetivações e as ancoragens como dois processos que compõem as representações sociais e delinham o campo representacional e; 2) os campos de estudos e as dimensões das representações sociais. Além destas duas marcações existem outras que complementam o estudo no campo das representações sociais.

Elegemos as duas marcações mencionadas para compreender as objetivações e as ancoragens que estruturam as representações sociais de um grupo sobre um objeto, acontecimento dentre outros elementos. Esta dinâmica perpassa pelos três campos de estudos articulados a três dimensões mencionados acima.

A referência da *análise temática* das pesquisadoras Braun e Clarke (2006), conforme já mencionamos, funcionou como orientadora no tratamento das informações e agrupamentos das mesmas para podermos responder as três questões de estudo propostas por Jodelet, além de apreender as três dimensões que funcionam como indicadoras das objetivações e respectivas ancoragens que organizam as representações sociais de pesquisadores(as) em formação dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte sobre o corpo em processo de escolarização. Ao longo da abordagem analítica faremos o cotejamento teórico necessário para consolidar as informações em investigação.

Apresentamos abaixo uma figura sobre a sistematização da análise realizada para apreender as representações sociais sobre o corpo nas teses e dissertação selecionadas.

**Figura 2-** Movimento de análise das representações sociais de pesquisadores(as) da Região Norte sobre o corpo e a corporeidade em suas teses e dissertações



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Desta forma, os movimentos realizados para a análise foram:

- a) Agrupamento das informações e atribuição de respectivas temáticas significativas para cada agrupamento segundo Braun e Clark (2006);
- b) Vinculação dos agrupamentos temáticos as três questões e respectivas dimensões interdependentes construídos por Jodelet (2006);

c) Identificação e caracterização das representações sociais.

Antes de partirmos para a primeira indagação e sua dimensão é importante destacarmos que embora os agrupamentos das respectivas temáticas aparecerem mais evidente em cada questão e respectivas dimensões eles se encontram em conexão durante todo o processo de construção e caracterização das representações sociais.

Apresentamos a seguir a primeira questão de estudo qual seja: quem fala e de onde fala? articuladas as condições de produção das teses e dissertações. Esta questão e sua dimensão se vincula a caracterização dos sujeitos, autores das produções e seus respectivos contextos de produção científicas.

#### 4.2. QUEM FALA E DE ONDE FALA? (1ª DIMENSÃO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS)

Estas duas questões e suas dimensões objetivam caracterizar os autores(as) das teses e dissertações que tecem considerações sobre o corpo e a corporeidade nas suas produções. É a partir das pistas deixadas principalmente nos agradecimentos e nas introduções<sup>2</sup> que nos baseamos para inferir quem são esses sujeitos, quais são os elementos de suas práticas psicossociais e das motivações pessoais que se inscrevem em suas narrativas. Diante da proposição de *Quem sabe e onde sabe*, de Jodelet (1993), se torna importante desvendar: quem são e de onde falam esses pesquisadores(as) em processo de formativo? e; quais são as condições de produção das teses e dissertações produzidas por esses sujeitos?

Para iniciarmos, partimos do pressuposto de que todos os autores(as) das produções em foco, se tornam pesquisadores ao produzirem investigações científicas *stricto sensu*, seja no momento inicial estando no mestrado ou na reta de consolidação como doutorandos. Isso significa dizer que o primeiro aspecto a ser destacado é o fato de que quem produz as representações sociais as quais estamos tentando identificar **são sujeitos pesquisadores(as) da área de conhecimento científico em educação e, fizeram seus processos formativos em um programa de pós-graduação no momento de escrita dos estudos.**

Outro aspecto importante a ser destacado versa sobre a ocorrência de que os 12 (doze) pesquisadores e pesquisadoras atuam como docentes e/ou coordenadores na área da educação,

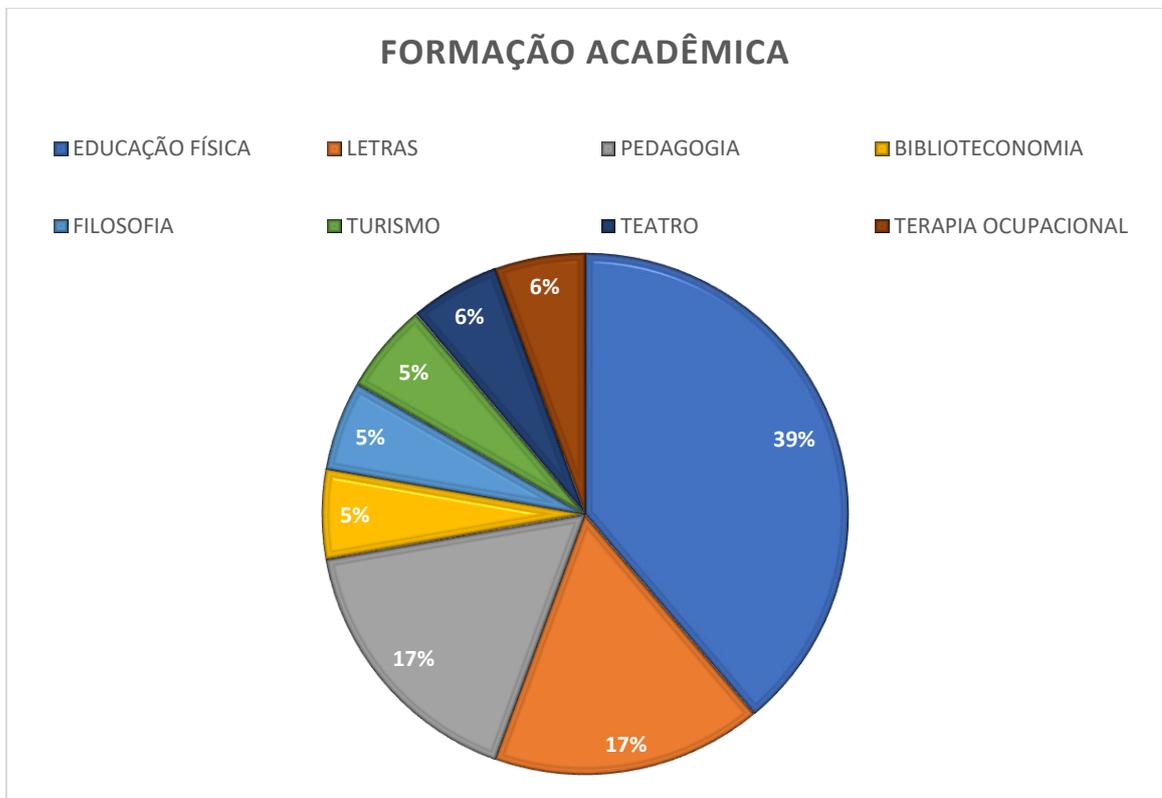
---

<sup>2</sup> - Quando necessário recorreremos ao Currículos Lattes e o site Escavador para obtermos maiores informações sobre os autores.

sendo a maioria licenciado. Pesquisadores(as) como Pacheco (2017) (UFPA/T)<sup>3</sup> e Cabral (2020) (UFPA/D) atuam ou atuaram em todos os níveis de ensino. Isso nos mostra que **ser docente** é uma característica fundante destes pesquisadores(as).

Observamos no tratamento do *corpus* que os pesquisadores e as pesquisadoras são docentes de diversas áreas de conhecimento (Filosofia, Artes, Educação física, Letras, Terapia Ocupacional, Pedagogia, Biblioteconomia, Turismo) e que foram substantivamente afetados pelo seu campo de atuação profissional, percurso acadêmico e vivência corporal. O gráfico a seguir apresenta a distribuição das 19 formações acadêmicas dos(as) 12 pesquisadores(as).

**Gráfico 2** - Formação acadêmica dos(as) pesquisadores(as) da Região Norte que tiveram textos selecionados para análise



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Destacamos que maioria dos(as) pesquisadores(as) em processo formativo se encontram em uma área de atuação em que o corpo é elemento central para a prática profissional. Para além da formação nos cursos de graduação mais comuns: Educação Física, Pedagogia e Letras,

<sup>3</sup> A partir deste momento nos reportaremos aos escritos analisados indicando a sigla da instituição a qual está vinculado e o tipo de produção (T = tese, D = dissertação).

alguns pesquisadores(as) atuam como dançarinos profissionais, caso de Cabral (2020) (UFPA/D) e Nascimento (2017) (UEPA/D); atriz profissional, a exemplo de Faial (2019) (UFPA/D); e Monteiro (2017) (UFPA/T), como Terapeuta ocupacional.

Identificamos que 5 (cinco) dos(as) 12 (doze) pesquisadores(as) têm mais de uma graduação, e três deles, a segunda graduação é em licenciatura. Notamos que a vontade de cursar uma nova graduação surgiu da necessidade de reconstrução de si enquanto sujeito e observador das práticas corporais nas instituições educacionais nas quais ocupavam cargo. Assim, podemos inferir que as experiências e práticas vividas nas instituições de ensino compartilhadas nas produções científicas analisados, podem ser consideradas para a criação da imagem de quem são e de onde falam esses sujeitos.

Concordamos com Jodelet (2001), que a posição, o lugar social e as funções que um sujeito ocupa influenciam diretamente nos conteúdos representacionais, na organização ideológica frente ao mundo social e as normas e modelos institucionais. Desse modo, as representações sociais são entendidas como uma forma de saber prático, em que sujeito e objeto são afetados pelas práticas psicossociais.

Cabe mencionar que os aspectos destacados se encontram em entrelaçamento profundo nas falas dos(as) pesquisadores(as). Nos enxertos abaixo observamos a profícua relação entre a atuação profissional no campo educativo, a posição e a função social com o advento do despertar para a pesquisa. A fala dos(as) pesquisadores(as) exemplifica o que constatamos:

Esse foi o vento soprado que senti ao adentrar o espaço da sala de aula, era uma brisa leve e silenciosa tocando minha face e, ao mesmo tempo, me causara estranheza, pois era frio, gelado, melancólico: Como um ambiente educativo como aquele, tão cheio de vida havia se transformado em um espaço tão disciplinador dos corpos e regulador de vidas? Parecia mais com um colégio governado por normas militares! Sim, pois foi essa a primeira imagem que meveio à mente (FAIAL, 2019, p. 25) (UFPA/D).

Já em 2010 como docente no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, no campus de Conceição do Araguaia, ao ministrar as disciplinas Fundamentos Histórico da Educação Física, Esporte e Lazer, Fundamentos e Métodos da Ginástica e Fundamentos e Método da Dança, percebi a escassez de pesquisas, relacionadas às práticas corporais da educação física no contexto amazônico paraense, uma vez que grande parte dos livros, sobre os temas pertinentes a essa disciplina, ainda priorizam a educação física no contexto histórico relativo à Europa e as regiões Sudeste e Sul do Brasil (SILVA, 2020, p.13) (UEPA/D).

A partir destas experiências iniciais na área das Atividades Físicas Adaptadas aliadas às experiências vividas no contato improvisação no projeto Vértice ministrado pela professora M.<sup>a</sup> Mayrla Andrade Ferreira da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), surgiu o questionamento sobre como a dança, que dialoga com os princípios que norteiam a prática do Contato Improvisação, pode ser experienciada no corpo da pessoa cega. (NASCIMENTO, 2017, p. 15) (UEPA/D).

Nestas narrativas acima é possível perceber que as representações sociais são construções simbólicas permanentemente ligadas ao lugar e a condição de produção a partir do qual os sujeitos representam, estando, portanto, intensamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais, como aponta Jovchelovitch (1998).

Em síntese, observamos que a docência, seja ela em nível básico ou superior, é sem exceção, o campo de atuação profissional de todos os(as) pesquisadores(as) e o exercício da prática docente se mostra como campo privilegiado para o surgimento das primeiras reflexões sobre o sobre o corpo e a corporeidade.

Para Jodelet (2017) as abordagens atuais sobre o corpo estão mais livres e abertas a exploração e por isso menos abstratas e dispersas. Isto se dá pelo fato de que as novas abordagens consideram aspectos do próprio corpo dos sujeitos ao buscarem desvelar as representações sociais. Para a autora, esse movimento reflete um envolvimento pessoal das pessoas em seus discursos ao buscarem desvelar as representações sociais.

Em nossa investigação notamos que poucos são os trabalhos que não apontam as motivações pessoais para a escolha do tema sublinhado, assim, os sentidos e ancoragens dos(as) pesquisadores(as) estão entrelaçados com a vida pessoal, a experiência do próprio corpo e a vivência da sua corporeidade, como apresentado abaixo:

Vale ressaltar mais que um compromisso de pesquisadora, os preceitos aquidiscutidos estão entrelaçados com a vida pessoal, nela carrega-se os saberes da infância, uma história com múltiplas portas que me ofereceu diversas passagens para contribuir com minha história, com os sujeitos camponeses e com os pesquisadores dos territórios rurais. (RODRIGUES, 2018, p. 14) (UFOPA/D).

A escolha do objeto de pesquisa, a educação do corpo de meninos desvalidos em regime de internato no Instituto Lauro Sodré no período republicano, surge do interesse pela linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. No eixo temático história das instituições e educação na Amazônia pude desenvolver as possibilidades de temáticas a serem estudadas, adaptando minha área de conhecimento, a educação física, às exigências do eixo. Porém o interesse pelos estudos históricos surge antes em minha trajetória acadêmica. (SILVA, p. 13, 2020) (UEPA/D).

Nessa situação, aos 8 anos de idade, aprendi que um adulto pode fazer mal a uma criança, arquitetar situações para prejudicá-la. Como toda criança e adolescente que passa por isso, jamais esqueci esse acontecimento, sempre pensava o que teria acontecido, na época, se minha mãe tivesse denunciado meu tio. Cresci me interrogando: *o que a justiça faria com meu tio?*

Esse questionamento chegou na construção de minha tese, tive o interesse de fundamentar a investigação na teoria da genealogia de Michel Foucault, de modo a analisar o acontecimento do abuso sexual praticado pelo professor contra crianças e adolescentes. (MONTEIRO, 2017, p. 58) (UFPA/T).

Diante do exposto, fica evidente para nós, que a escolha do objeto de estudo e a produção do conhecimento científico é indissociável da história do sujeito, além de ser atravessada pelas interrelações entre as condições de vida, a identidade, a formação e atuação do(a) investigador(a). Fica evidente também, que as temáticas possuem significado e sentido para além da questão científica. Esta é mais uma comprovação de que os sujeitos tecem suas práticas com os fios das representações que possuem.

Outros achados que merecem atenção pelo seu caráter subjetivo sobre quem são e de onde falam os(as) pesquisadores(as) e suas condições de produção foram os registros que os autores fazem sobre episódios em que seus corpos sofreram ou sofrem alterações orgânicas- em caso de doença na infância ou na vida adulta - ou ainda transformações performáticas, no caso da montagem como *Drag Queen*. Os exemplos abaixo confirmam o que mencionamos.

Sobre as alterações orgânicas, Nascimento (2017) (UEPA/D) destaca:

Aos quatro anos de idade fui acometida de uma grave doença chamada meningite, e nesse período, algumas sequelas ocasionaram a perda temporária de diversos sentidos sensoriais como: visão, audição, fala e a perda de movimentação total das pernas, chegando um determinado momento a correr risco de morte ou no caso de sobrevivência, segundo os médicos, permaneceria com uma ou mais das sequelas que foram apresentadas anteriormente [...] me impulsionou á escolhas que desvelam os percursos desta escrita. (NASCIMENTO, 2017, p. 13) (UEPA/D)

Nos agradecimentos de sua tese Pacheco (2017) (UFPA/T) declara:

[...]Pois, ser diagnosticada com um câncer, fazer tratamento intensivo que envolveu quimioterapia, radioterapia e cirurgia, em meio a um doutorado, e, ainda não ter recebido alta de cura por estar no controle semestral da doença, fizeram das circunstâncias desse curso um processo desafiador, que se apresentou para além dos desafios que um doutorado naturalmente nos impõe. [...]. (PACHECO, 2017, p. 7) (UFPA/T).

Sobre a transformação pela montagem, Cabral (2020, p, 142) (UFPA/D), conclui:

Serão pontuados os territórios atravessados, alguns processos empíricos, as microfeminilidades e as microrrelações do corpo, as desterritorializações tidas e

sentidas reiterando que tudo foi um processo de construção e de movimento constante que veio desaguar na presente escrita. Nesse viés, os movimentos aconteceram e as mudanças também [...]. Busquei criar e ao mesmo tempo transgredir até performar algo instigante e desafiador ao meu corpo: uma Drag Queen. Entrando em devir-mulher, passando por um devir-revolucionário, instigado pelas peraltices de um devir-criança alcançando também um devir-outro-na-dança que veio com potência (CABRAL, 2020, p.132, 142) (UFPA/D).

Destes exemplos acima, Nascimento (2017) (UEPA/D) e Cabral (2020) (UFPA/D) nos informam de maneira direta a ligação das suas vivências corporais com a tecitura de suas temáticas. Por seu turno, Pacheco (2017) (UFPA/T) não esclarece diretamente se o processo de adoecimento de seu corpo afetou ou não o direcionamento da sua pesquisa. O aprendizado que tivemos com este estudo é o de que ao procurarmos as representações sociais desses pesquisadores sobre determinados aspectos de suas produções devemos nos atentar também para o que não é dito, mas que permanece nas entrelinhas do dito.

Assim, com a apreensão das representações sociais as investigações sobre o corpo e a corporeidade devem ultrapassar os limites das evidências, isso porque nem sempre as narrativas sobre o corpo possuem registros claros, objetivos. Em alguns estudos estes registros se fazem pelo uso de metáforas, ou seja, apresentam uma palavra (ou expressão) comparando uma figura com o objeto. De tal modo, partimos do princípio de que os sentidos e significados podem ser apreendidos por meio do que está tanto acessível quanto súbdito, ou seja, nas entrelinhas das palavras.

Diante disso, podemos notar que na tese de Pacheco (2017) (UFPA/T) a temática corporal ganha maior destaque nos contornos finais, nas análises e nas conclusões do trabalho, o que fez surgir em nós a seguinte pergunta: Será que a entrada da temática corporal na tese foi somente uma necessidade do objeto de pesquisa ou foi uma percepção que se abriu a partir da vivência de adoecimento do corpo da autora no processo de pesquisa? Sem podermos dar uma resposta, mas somente pra refletirmos, tendemos a acreditar que a experiência da autora na luta contra o câncer durante o processo de produção fez com que sua tese ganhasse ou incluísse novos sentidos, como os sentidos corporais, justamente por todas as transformações corporais que um tratamento contra o câncer traz consigo.

Para Moscovici (1978, p, 48. grifo do autor), quando se trata de Representações Sociais partimos do ponto de que “não existe um corte *dado* entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum”. O objeto encontra-se ativo e dinâmico dentro do contexto no qual é percebido

pelo sujeito, dependendo, portanto, da experiência pessoal do autor. Neste processo, parte-se de uma realidade familiar na qual serão agregados novos elementos para então reconstruí-la e torna-la novamente familiar. Desse modo, as temáticas construídas nas produções analisadas partem tanto do estranhamento no campo de atuação profissional quanto das vivências subjetivas.

Até aqui tentamos evidenciar quem são, de quais lugares e posições falam os autores, assim como as condições de produção das teses e dissertações analisadas. Constatamos que a formação acadêmica, os percursos e os percalços durante a atuação e formação profissional bem como a construção da subjetividade se mostram importantes dispositivos para as mais diversas construções das representações sociais sobre o corpo e a corporeidade na elaboração de dissertações e teses como em qualquer outro empreendimento que façamos.

Corroboramos também que a relação subjetiva do sujeito com o seu próprio corpo é um elemento que se mostra essencial para a construção do objeto de estudo, para os trajetos trilhados na pesquisa e para caracterização das condições e circulação das representações sociais contidas nas teses e dissertações.

A seguir a subseção - Do que fala e como fala? Dimensão 2º (Processos e estados das representações sociais) – se tem como base a proposição de Jodelet (1993) De quem sabe e de onde sabe?

#### 4. 3. DO QUE FALA E COMO FALA? (2ª DIMENSÃO - PROCESSOS E ESTADOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS)

Apresentamos nesta subseção o segundo campo de estudo e sua dimensão correspondente, para entendermos quais os processos e estados das representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre corpo e a corporeidade em teses e dissertações produzidas na Região Norte do Brasil. Os processos e estados das representações sociais que esses pesquisadores(as) expressam em suas produções acadêmicas sobre o corpo ou corporeidade se implicam nas concepções e nas aderências teóricas adotadas para o tratamento dessas temáticas.

Significa dizermos que aqui se dá o aprofundamento que iniciamos no percurso 2 da seção metodológica. Neste sentido, abordamos também as principais temáticas associadas as concepções de corpo e corporeidade, ou seja, apresentamos os temas padrões que se relacionam

ao corpo e a corporeidade dentro das diferentes epistemologias adotadas nas teses e dissertações.

Após os agrupamentos do *corpus* de nossa pesquisa surgiram quatro temáticas correspondentes aos quatro agrupamentos que no nosso entendimento centralizam as principais imagens e sentidos que consolidam as representações sociais dos(as) pesquisadores(as) em processo formativo da Região Norte sobre o corpo e a corporeidade nas teses e dissertações analisadas. Desse modo, as produções dos seguintes autores se encontram em um destes quatro agrupamentos: Pacheco (2017) (UFPA/T), Silva (2020) (UEPA/D), Pinheiro (2017) (UFPA/T), Barros (2020) (UFPA/D), Rodrigues (2018) (UFOPA/D), Nascimento (2017, p. 41) (UFPA/D), Brito (2016, p.60) (UFT/D), Serafim (2019, p.58) (UERR/D), Martins (2018) (UERR/D), Monteiro (2017) (UFPA/T), Faial (2019) (UFPA/D) e Cabral (2020) (UFPA/D).

Os agrupamentos mencionados acima emergiram a partir da organização de seus estudos pelas unidades de sentido, conforme sugerido por Braun e Clarke (2006) na *análise temática*. As temáticas que emergiram correspondentes a cada um dos agrupamentos foram: A) Corpo como suporte para o entendimento das dimensões históricas das práticas educativas; B) Corpo como baluarte de produção e reprodução dos sistemas simbólicos culturais; C) Corpo como elemento de expressão, comunicação, intencionalidade e significação nas diversas relações; D) Corpo como *locus* de territorialização e desterritorialização das relações de poder.

É importante mencionarmos que as concepções sobre o corpo e a corporeidade contidas no nosso *corpus* de análise se encontram em movimento dinâmico, pois são construídas e reconstruídas constantemente de acordo com as mudanças provindas dos grupos de pertença do(a) pesquisador(a), estudos e experiências no tempo e no espaço em que são geradas. Diante disto, percebemos que as representações sociais sobre o corpo e a corporeidade identificadas neste estudo representam fragmentos de sua totalidade e complexidade em face ao seu caráter dinâmico.

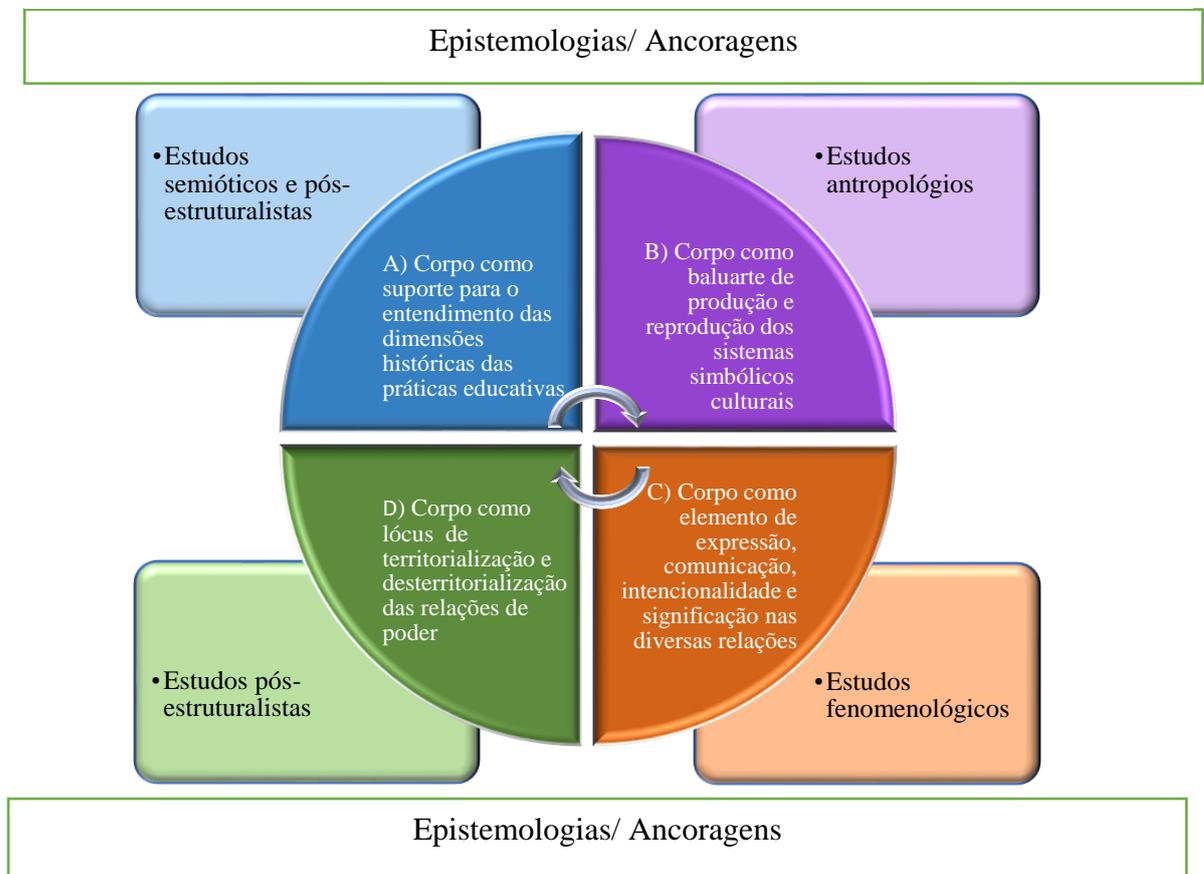
Salientamos ainda que as concepções e aderências teóricas foram fundamentais para a realização dos agrupamentos. Observamos que as dissertações e teses aqui analisadas, ao buscarem respostas para as suas problemáticas de pesquisa utilizaram diferentes perspectivas teóricas. Desse modo, compreendemos que as temáticas, assim como as concepções e aderências teóricas adotadas, estão intimamente interrelacionadas.

Para Moscovici (2003) os sentidos e as imagens criadas por um determinado grupo social adquirem vida própria, uma vez que ao circularem, se encontram, se atraem e se repelem

dando oportunidade a elaboração de novas representações sociais. Partindo desse ponto de vista, ressaltamos que as concepções identificadas surgem a partir da trajetória científica dos(as) autores(as), das interações entre elas, e de modo especial, de pesquisadores(as) em formação que construíram suas produções norte do Brasil.

A figura abaixo apresenta os agrupamentos das temáticas surgidas de nosso *corpus* de pesquisa segundo as características das concepções e das aderências epistemológicas escolhidas pelos(as) pesquisadores(as) conforme o gráfico abaixo.

**Figura 3** - Agrupamento das temáticas segundo as características das concepções e das aderências epistemológicas



Fonte: Elaboração própria, 2022.

De acordo com a figura acima tomamos as temáticas como as objetivações, uma vez que representam os resultados do processo de elaboração mental como esquematizar ideias, organizá-las e transformá-las em imagens sobre os objetos, acontecimentos dentre outros. As epistemologias representam o resultado do processo de ancoragens que imprimem sentidos as

imagens. No processo de ancoragem se desenvolve o compartilhamento de valores e práticas sociais pelos grupos. A partir da constituição de significados pactuados por grupos sociais é que surgem os pensamentos, sentimentos e ações que regulamentam o pertencimento do sujeito aos grupos.

Assim, demonstramos abaixo os processos e os estados que se encontravam em cada concepção sobre o corpo e corporeidade, no tempo em que as teses e dissertações foram produzidas. Nossa primeira temática “O corpo como suporte para o entendimento das dimensões históricas das práticas educativas” se encontraram agrupadas 2 (duas) teses e 1 (uma) dissertação.

#### **A) O Corpo como suporte para o entendimento das dimensões históricas das práticas educativas**

Esta temática agrupa os estudos dos(as) seguintes pesquisadores(as): Pacheco (2017) (UFPA/T), Pinheiro (2017, p. 142) (UFPA/T) e Silva (2020) (UEPA/D). Nestes estudos identificamos as concepções e as aderências teóricas construídas sobre o corpo e a corporeidade e evidenciamos na história das instituições em investigação as diretrizes que regiam as práticas corporais educativas. É importante esclarecer que neste agrupamento se encontra a constituição de uma rede de significados relacionados aos valores e práticas sociais, assim como as lógicas que orientaram as práticas educativas adotados ao longo da história de instituições de isolamento social.

É importante destacar que os três estudos versam sobre as práticas educativas em instituições, que no passado, acolheram crianças em regime de internato em Belém do Pará: Pacheco (2017) (UFPA/T), pesquisou a infância e as experiências educativas de crianças que viveram institucionalizadas no Educandário Eunice Weaver, entre os anos de 1940 a 1980; Pinheiro (2017, p. 142) (UFPA/T), analisou os discursos ideológicos que permearam a história do Instituto Orfanológico do Outeiro, em relação à assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos, no período de 1903 à 1913; Por fim, o estudo de Silva (2020) (UEPA/D), versou sobre o estudo da educação dos corpos de meninos desvalidos e órfãos, em regime de internato, no Instituto Lauro Sodré, no período de 1890 a 1920.

Segundo Jodelet (2009), os estudos que refletem sobre os estudos históricos são fundamentais para o estudo das representações sociais, isso porque por eles podemos compreender como são cridas tanto as condições sociais contemporâneas quanto as condições

subjetividades dos sujeitos atuais. Desse modo, tomar o corpo e a corporeidade como suporte para o entendimento das dimensões educativas nos ajudam a esclarecer as bases das práticas corporais educativas, assim como sua construção e sua transformação no meio social.

Para o tratamento das temáticas corpo e corporeidade nas suas produções, os(as) três pesquisadores(as) ancoram seus estudos em duas principais epistemologias: os estudos semióticos e os estudos pós-estruturalistas. As teses de Pacheco (2017) (UFPA/T) e Pinheiro (2017, p. 142) (UFPA/T) ancoram seus sentidos nos estudos semióticos de Mikhail Bakhtin, quanto nas teorias de Michel Foucault. Silva (2020) (UEPA/D), por seu turno, ancora sentidos principalmente na construção teórica pós-estruturalista de Michel Foucault.

As principais categorias Bakhtinianas utilizadas pelos autores acima citados, foram as categorias de sentido e significado do discurso, a polifonia, o dialogismo e a relação com o outro. A palavra e os enunciados discursivos, para Bakhtin, estão diretamente ligados às situações sociais nas quais se inserem. Para ele, todo enunciado é ideológico, pois se realiza em uma realidade viva, concreta e permeada por outros discursos anteriores. Desse modo, os sentidos dos discursos transmitidos pelos sujeitos no processo de interação verbal são determinados pelos contextos. (PACHECO, 2017; PINHEIRO, 2017) (UFPA/T).

As teorias Foucaultianas foram a aderência teórica das três produções deste agrupamento. No estudo de Silva (2020) (UEPA/D), ela é abordada para o tratamento das práticas corporais educativas. As produções deste agrupamento destacam na produção de Foucault a sua contribuição para a história cultural ao estudar a cultura por meio das tecnologias de poder, com destaque para as práticas disciplinares. A exemplo, o estudo de Pacheco (2017) (UFPA/T) destaca que as contribuições de Foucault são importantes para o estudo dos processos disciplinares das sociedades e das instituições que funcionavam em regime de isolamento. É, justamente, neste sentido que as teses e as dissertações destacam as teorias Foucaultianas como suas bases epistêmicas.

Destacamos que, após esta breve introdução sobre as ancoragens das teorias abordadas nas produções analisadas. Ressaltamos abaixo um exemplo do entrelaçamento da concepção de corpo e das aderências teóricas nos estudos desta temática.

Assim, Pacheco (2017) (UFPA/T) diante da complexidade em conceituar o corpo adere as duas principais referências teóricas mencionadas anteriormente. Vejamos como se realiza o entrelaçamento das escolhas teóricas e das concepções nas seguintes passagens na tese da autora

Destacamos que nas narrativas apresentadas nesse subeixo temático, o corpo é compreendido como “o corpo sem valor” que se faz presente nas narrativas de Francisco, de Pedro e de tantas outras narrativas que compõem este subeixo. Com base nas teorizações de Bakhtin (2003), sobre o corpo como valor, compreendemos que as narrativas apresentam “histórias de corpos de crianças sem valor”, que são evidenciados pelas formas como os responsáveis pelas crianças se relacionavam e tratavam os sujeitos infantis. (PACHECO, 2017, p. 162) (UFPA/T).

Com os aportes teóricos Foucaultianos, compreendemos o corpo infantil imerso num campo político e por relações de poder, no qual a rede estabelecida entre medicina, escola, filantropia, igreja e Estado, “[...] o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais [...]” (FOUCAULT, 2013c, p.28). (PACHECO, 2017, p. 189) (UFPA/T).

Diante dos enxertos acima, destacamos que a tese de Pacheco (2017) (UFPA/T) é a produção que melhor exemplifica o entrelaçamento das aderências teóricas para o tratamento da temática corpo e corporeidade nesse agrupamento. No entanto, ela não é a única, pois esse tipo de interseção de várias ancoragens teóricas é uma característica encontrada nas três produções deste agrupamento. Vejamos a concepção de corpo em outro estudo deste agrupamento.

Silva (2020) (UEPA/D), na intenção de investigar como se dava a educação dos corpos de meninos desvalidos no Instituto Lauro Sodré, situa o corpo no contexto histórico, social, natural e biológico. A concepção trazida pela autora é a seguinte

O corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens: um corpo é sempre “biocultural”, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual (SILVA, 2020, p. 22) (UEPA/D).

Ou seja, ao definir o corpo como “biocultural” a autora ancora as suas concepções de corpo e corporeidade no entrelaçamento das dimensões históricas, culturais, fisiológicas e subjetivas. Em sua dissertação, a autora evidencia a história do corpo e da corporeidade, ela sublinha que revelar o corpo a partir da historiografia e das diferentes dimensões nos ajuda a entender como se deu a educação dos corpos de meninos desvalidos no instituto de internação investigado.

Para a autora, compreender a concepção de corpo no tempo em que funcionava o instituto auxilia no entendimento das práticas educativas históricas e na compreensão de como a educação dos corpos estavam ancoradas na política médico higienista, fortemente presente na capital paraense no tempo de funcionamento do Instituto Lauro Sodré. Portanto, esta

dissertação já destaca que eram as ideologias médico higienistas que ancoravam as práticas educativas.

Pinheiro (2017) (UFPA/T), ao investigar as práticas educativas no Instituto Orfanológico do Outeiro no período republicano, evidencia que as diretrizes educacionais estavam intimamente ligadas as políticas higienistas da época. Assim, ao investigar a história da assistência, da proteção e da educação de meninos órfãos na instituição o autor reforça essa ancoragem. Para o autor

Os cuidados dispensados para a saúde dos educandos visavam moldar os corpos a atingirem determinado padrão de sujeito. O atendimento do médico, as intervenções do dentista, o tratar do enfermeiro, as indicações do farmacêutico, a valorização e ênfase nos exercícios ginásticos e de natação, materializavam-se em um conjunto de discursos, orientações, práticas, prescrições e imposições que buscavam intervir na saúde dos alunos, que precisavam crescer robustos e saudáveis e longe de qualquer moléstia ou problema que pudesse colocar em dúvida a capacidade de cuidar e formar meninos “fortes e de boa aparência”, da qual o instituto recorrentemente era enaltecido. (PINHEIRO, 2017, p. 195) (UFPA/T).

Ao trazer os exemplos de como se dava o modelo e o tratamento dos corpos infantis, o autor reforça que as práticas educativas estavam ideologicamente ancoradas no saber médico. Para Pinheiro (2017, p. 142) (UFPA/T) “acima de tudo, ideologicamente, a voz discursiva higienista buscava controlar ao seu modo o corpo da criança”.

Diante disto, podemos entender que a construção histórica das práticas educativas relacionadas ao corpo e a corporeidade estão comumente carregadas de sentidos e significados. No caso das instituições investigadas pelos autores, seus sentidos e significados estavam relacionados a um sistema de valores e práticas sociais pautados nos simbólicos construídos pela medicina.

Moscovici (2007) evidenciou que ao estudarmos as representações sociais é importante compreender as circunstâncias em que os sujeitos tomam decisões, se comunicam, revelam ou escondem algo, assim como é imprescindível observar suas crenças, suas ideologias, ciências e conseqüentemente suas ações. Nesse sentido, evidenciamos a presença maciça das ideologias médico higienistas nas práticas educativas, não apenas no Instituto Orfanológico do Outeiro, investigada por Pinheiro (2017, p. 142) (UFPA/T) exemplificada acima, mas nas instituições investigadas por Pacheco (2017) (UFPA/T) e Silva (2020) (UEPA/D). Estes estudos nos ajudam a compreender porque determinadas práticas corporais educativas ocorriam nestas instituições.

Esse contexto no qual destacamos se encontram nas narrativas abaixo

O ideário educativo do Educandário estava situado num contexto de um país em que as instituições de atendimento à infância cresciam em articulação com os interesses médicos higienistas e eugenistas, com os religiosos, os assistenciais e os políticos. No governo Vargas a igreja apoiou significativamente as políticas voltadas para a educação, em que as propostas de civismo, disciplina, moral, defendidas na administração de Getúlio Vargas eram aliadas aos interesses religiosos na formação de cidadãos úteis e produtivos (PACHECO, 2017, p. 182) (UFPA/T).

Assim, essa “vertente historiográfica me permite compreender a educação dos corpos de meninos no Instituto Lauro Sodré nos anos entre 1890 a 1920, considerando as especificidades do momento histórico vivido na região. Trata-se de um momento em que a política higienista estava fortemente presente, com ações práticas na capital paraense”. (SILVA, 2020, p .23) (UEPA/D).

Os trechos acima sinalizam a penetração das ciências médicas higienistas no cotidiano dessas instituições. Moscovici ao estudar as representações sociais, destacou a importância de se compreender a maneira como uma teoria científica penetra o social, como ela se modifica e é apropriada pelos diferentes grupos sociais segundo suas posições sociais, visões políticas e religiosas (ANADÓN; MACHADO, 2003).

Percebemos que a medicina em desenvolvimento no Brasil se recusou a manter seu campo de intervenção no corpo do indivíduo, pois direcionou seu olhar para a intervenção da sociedade e apostaram na escola e nas práticas educativas para manter o corpo do indivíduo e da sociedade sob o manto da moralidade e da higiene.

As definições para as práticas educativas relativas ao corpo, ancoradas no saber médico, estavam vinculadas a dualidade, a educação do espírito e educação do corpo. Gondra (2010), nos mostra que a racionalidade médica transformou o corpo do estudante e as práticas escolares em objeto de estudo, pois considerava seus semblantes plácidos, descarnados, contrastados e sem expressão, e por isso, era substancial transformá-los em indivíduos fortes, puros e cultos e para isso era necessário o adestrar o cérebro e exercitar os músculos.

Diante do exposto acima, é possível dizer que o entendimento das práticas educativas relativas ao corpo ancora sentidos na ideologia médico higienista, pautadas em objetivos práticos de formar ou transformar os corpos dos infantis em processo de escolarização em mão-

de-obra para o atendimento do capital. Tal prerrogativa fica evidente nas três produções agrupadas nesta temática, como mostram os fragmentos abaixo

Vários outros aspectos de salubridade foram observados durante a pesquisa, levando-nos a constatar a forte presença médica e higienista durante o período estudado, assim como questões relacionadas ao comportamento que deveriam ter os educandos, mediante a forte disciplina, conquistada pelo controle do tempo, criando hábitos desejados por aqueles que dirigiam estas casas de instrução, no moldar dos corpos da futura classe operária da sociedade belenense republicana. (SILVA, 2020, p.153) (UEPA/D).

Os cuidados dirigidos pelo Instituto Orfanológico do Outeiro, por meio das orientações e intervenções dos profissionais, bem como das práticas realizadas no seu cotidiano, estão permeados de discursos ideológicos que se vinculam à concepção de infância do período, que precisava desde os primeiros anos ser formada em cidadãos fortes, aptos e saudáveis para servirem no futuro, especialmente no caso das crianças pobres, de mão de obra para os anseios das elites e do Estado. (PINHEIRO, 2017, p. 146) (UFPA/T).

O trabalho apresentava-se como uma condição às crianças que viviam em instituições no Brasil. A centralidade no ideário de formação de futuros cidadãos úteis, tornava permissivo, apropriado e inquestionável o uso da mão-de-obra de crianças no trabalho institucional, apoiando-se na compreensão ideológica de que o trabalho recupera, regenera, forma, humaniza. Discurso que era reforçado pela educação cristã que ensinava as crianças a assumirem responsabilidades desde cedo. O ócio e a indisciplina eram combatidos com a rotina de trabalho implantada no cotidiano e funcionamento institucional. (PACHECO, 2017, p.150) (UFPA/T).

Observamos nestes fragmentos que os caminhos escolhidos para as práticas corporais tinham por objetivo incentivar a moralidade e combater os vícios. Estas escolhas foram centrais nas práticas educativas voltadas para o controle do comportamento social, principalmente, da classe pobre, para a transformação de uma sociedade atrasada para uma sociedade capaz de promover um projeto civilizatório, promovido pela educação. Nesse projeto a regulação das práticas escolares se voltaram para a criação de um indivíduo adestrado para a força de trabalho no sistema de produção capitalista.

Dentre as subtemáticas ligadas, diretamente, relacionadas ao corpo e a corporeidade, encontramos: práticas educativas, isolamento compulsório, violência corporal, doença, exclusão, corpo normal e corpo anormal, controle do corpo, silenciamento, assistencialismo, instituição.

Identificamos que as pedagogias utilizadas nas instituições preocupadas em desenvolver a civilidade dos educandos adotaram, principalmente nos mais pobres, práticas discriminatórias e excludentes que levaram ao isolamento compulsório de seus corpos. As práticas educativas

dentro das instituições do tipo internato voltaram-se para o cuidado com a higiene não só dos ambientes, mas principalmente do corpo.

Constatamos nestes estudos que as medidas diárias de limpeza eram valorizadas pelas instituições e aparecem nas narrativas das três produções como forma de vigilância, silenciamento e controle dos corpos infantis. Para Veiga

A escolarização no século XIX, pela extensão do autocontrole ao conjunto das relações sociais, é também uma extensão do controle da violência (castigos físicos) sobre as crianças, interferindo no âmbito privado das famílias em geral. O modelo de civilização produzido previa a reprodução das formas de comportamento presentes no interior de uma configuração social aristocrático-burguesa, para toda a população, de forma que transformasse as coerções externas em coerções interiorizadas (VEIGA, 2002 p. 98).

Notamos que o ensino, nas instituições investigadas pelos(as) três pesquisadores(as), estava orientado por práticas baseadas em disciplinas rígidas e em punição por meio da violência corporal. A disciplina que valorizava a retidão dos comportamentos, também, propiciava o silenciamento diante dos abusos sexuais.

No que concerne o estudo das representações sociais, as concepções elucidadas, as aderências teóricas utilizadas, e as finalidades das práticas corporais educativas presentes nas narrativas nos servem de guia para compreender que a imagem construída sobre o corpo e a corporeidade a partir desse olhar historiográfico das instituições se encontram ancoradas em uma rede de significados advindos das ideologias médico higienistas fortemente impregnadas no contexto psicossocial das quais as instituições estavam inseridas.

No eixo do estudo dos processos e estados das representações sociais, consideramos os meios de manifestação das representações sociais sobre o corpo, seu conteúdo e seus processos de formação e sua lógica, assim como sua base experiencial, suas funções e suas eficácias, como indica Jodelet (2018).

Em síntese, fica evidente para nós que as concepções e as aderências teóricas estão entrelaçadas a duas principais teorias quais sejam: Bakhtin e Foucault. Além disto, as práticas educativas presentes nas instituições investigadas ancoram sentidos em um saber médico higienista com o objetivo ideológico de formar por meio da disciplina de corpos a aptidão para o trabalho.

Assim, o que se evidencia para nós, é que o corpo é um suporte para o entendimento das dimensões históricas das práticas educativas, uma vez que ao olharmos para as representações de corpo do passado encontramos imagens e sentidos diferentes aos atribuídos na contemporaneidade. Isto evidencia o caráter dinâmico das representações sociais.

A segunda temática: Corpo como suporte de produção e reprodução dos sistemas simbólicos culturais surge a partir do estudo de Barros (2020) (UFPA/D), único estudo que versa sobre a cultura e as práticas corporais indígenas.

### **B) O corpo como suporte de produção e reprodução dos sistemas simbólicos culturais**

Esta temática corresponde ao agrupamento do estudo que reúne a concepção sobre o corpo como elemento da cultura, das interações sociais e como produtor de sentido. É importante destacar que a dissertação de Barros (2020) (UFPA/D) é a única que se encontra, especificamente, dentro desse conjunto de características. O que observamos neste estudo é que suas bases epistemológicas se encontram ancoradas nos estudos antropológicos e a concepção de corpo se vincula a elementos simbolicamente mágicos.

O estudo de Barros (2020) (UFPA/D), busca compreender as relações (in)existentes entre as práticas corporais indígenas e o currículo da escola Municipal de Ensino Wararaawa Assurini. Assim, a pesquisa descreve e interpreta as práticas corporais indígenas na perspectiva de verificar se os professores utilizam as pinturas corporais em sala de aula. Ao que tange o estudo deste autor procuramos destacar as concepções relativas as práticas corporais, suas aderências epistemológicas, assim como a relação entre as práticas corporais, a magia e o simbolismo.

Por se tratar de um estudo sobre a cultura indígena, Barros (2020, 34) (UFPA/D) deixa evidente que suas aderências teóricas estão alicerçadas aos estudos antropológicos. Uma vez que a visão da pesquisa antropologia, segundo o autor, facilita uma análise “mais interpretativa, compreensiva e apurada”.

Este agrupamento de concepções se encontra enlaçado aos estudos antropológicos. Na perspectiva antropológica evidenciamos a desnaturalização do corpo e a abordagem das dimensões sociais e simbólicas. Assim, a antropologia desde cedo abre uma redescoberta sobre o corpo e sobre a corporeidade que ajudam no entendimento das diferenças culturais e da relativização das concepções sobre o corpo.

Ao tratar do estudo das representações sociais e sua contribuição para o campo das ciências sociais, Jodelet (2018) destaca que a representação é um objeto explícito desse campo de saber, uma vez que as ciências sociais encontram no conceito de representação um meio de acesso às dimensões simbólicas, culturais e práticas dos fenômenos. Significa que o estudo dessas dimensões e práticas culturais veio romper com a análise do sujeito destituída de seu contexto simbólico e cultural, uma vez que analisar o sujeito por si só, ou seja, sem levar em consideração a rede de significados e construções psicossociais que o envolve faz com que nos distanciemos cada vez mais de sua compreensão enquanto humano.

Dentro dessa perspectiva, Geertz (1989) destaca que é por meio da interação social que são construídas as teias simbólicas compartilhadas por uma determinada cultura. Para ele é por meio do contato social que se criam os significados mais globais e infinitos que ligam os sujeitos. Esses símbolos sociais se manifestam nos comportamentos individuais e são fundamentais para a construção e compreensão do conhecimento sobre cultura.

Ao que concerne aos estudos das representações sociais sobre o corpo e a corporeidade nos estudos antropológicos, o autor Marcel Mauss (2003) faz um estudo comparativo em diferentes culturas demonstra que as construções corpóreas são constituídas por variáveis históricas, sociais, culturais, psicológicas e biológicas, ou seja, as técnicas corporais que utilizamos como ferramenta psicossocial variam de cultura para cultura.

Barros (2020) (UFPA/D) ao tratar das práticas corporais no currículo de uma escola indígena. Destaca que segundo os sujeitos de sua pesquisa as práticas corporais devem ser construídas principalmente por elementos simbolicamente construídos. O autor entende que o corpo possui um simbolismo entre a magia e a cosmologia. Para o pesquisador

Através das pinturas corporais, observa-se marcas fundamentais dos Assurini do Trocará, que possuem histórias da sua ancestralidade, as quais vão muito além de um fenômeno estético, pois, além de carregar segredos, existe um simbolismo entre a magia e a cosmologia envolvida que é muito bem defendida por eles. Essa arte expressa sentimentos felizes, sentimentos ruins, mas o que se destaca é a força que ela carrega para os povos indígenas (BARROS, 2020, p. 51).

Identificamos neste recorte que para o autor as práticas as pinturas corporais têm um significado mágico, por sua relação com a cosmologia e com a natureza, ao mesmo tempo em que representa o lugar e a posição que o sujeito ocupa na sociedade, uma vez que é uma forma de demarcação identitária.

A concepção mágica do corpo indígena é construída pelo compartilhamento coletivo da percepção do mundo. Para o indígena a matéria orgânica e espiritual não são separadas, e por isso, para a concepção indígena se uma flexa enfeitiçada atingir um corpo indígena ela pode levá-lo a morte, justamente por causa dessa indissociabilidade entre as duas esferas (MAUSS, 2003).

Para Barros (2020) (UFPA/D) de acordo com o seu estudo o grafismo corporal já nasce na infância e por isso é uma apropriação cultural, uma vez que os desenhos são traços específicos com simbologias próprias da cultura Assurini. Nesse sentido, “o compartilhamento de técnicas corporais é basilar para que os indivíduos aprendam a exercer seus papéis sociais que vão modificando ao longo do amadurecimento biológico do indivíduo.” (BARROS, 2020, p. 58) (UFPA/D).

Neste ponto, Mauss (2003) destaca que são visíveis as diferenças físicas e fisiológicas, mas que elas sozinhas não são capazes de explicar os diferentes tipos de técnicas corporais nas diversas sociedades. É pela educação e pela imitação que as crianças adquirem as maneiras e as posturas, ou seja, as técnicas corporais que conservarão por toda a vida adulta.

É necessário salientar que para além da visão antropológica sobre o corpo e a corporeidade na cultura indígena, o autor faz importantes denúncias sobre a descontextualização das práticas indígenas culturais e cotidianas nos currículos das escolas. O autor informa que esses currículos e as práticas escolares ainda desconsideram os saberes tradicionais das populações indígenas. Desta forma, o processo de escolarização ainda é marcado por um currículo eurocêntrico, caracterizado por uma forma de educação antiga que nega a valorização da diversidade das populações indígenas.

O currículo da educação indígena ainda nega o protagonismo destas populações e não inclui a contextualização de suas realidades no processo educacional escolar. Para o autor, isso se dá principalmente pela ausência de professores indígenas e ausência de práticas culturais e corporais propriamente indígenas na construção da educação escolar indígena.

Podemos dizer, parafraseando Alves-Mazzotti (2018), que a teoria das representações sociais oferece instrumentos teóricos e metodológicos para o entendimento da influência do imaginário social para o pensamento e a conduta de sujeitos e dos grupos no campo educacional e que os sistemas sociais simbólicos “atuando nos níveis grupal e macrossocial, interferem nas interações cotidianas na escola, contribuindo para a produção do “fracasso escolar”.”.

É perante as conciliações de ideias e aderências teóricas que podemos inferir que o estudo de Barros (2020) (UFPA/D) caracteriza o corpo como produção e reprodução dos sistemas simbólicos e culturais. Essa inferência só é possível porque dentro dos processos e estados que constituem as representações sociais o simbolismo é considerado parte integrante das condutas sociais.

Este autor ao registrar em seus estudos, conhecimentos sobre o corpo e a corporeidade na comunidade indígena investigada, dialoga a partir do simbolismo contido nas práticas corporais e na ausência destas nos planos curriculares educacionais. Assim, o corpo é percebido pelo olhar entre a cultura e o simbólico. A cultura e as interações entre grupos imprimem significações sobre o sujeito, suas relações e a realidade vivida. Os saberes culturais emergem das vivências e interações de grupos com aportes da estrutura social macro. Implica em dizermos que o mundo humano é simbólico uma vez que a sua codificação ultrapassa a matéria física (EAGLETON, 2005).

Desse modo, apreendemos que a imagem e os sentidos do corpo e da corporeidade construídos pelos indígenas se vinculam a cosmologia, a magia e as práticas corporais das rotinas diárias. Estas práticas estão ancoradas na valorização e crença no simbolismo cultural, das experiências sociais, no compartilhamento de valores sociais, na identidade e na subjetividade. Uma vez que por meio das práticas corporais lúdicas praticadas dentro e fora da escola são assimilados os princípios de comportamento tradicionais.

A seguir, abordaremos a terceira temática “Corpo como elemento de expressão, comunicação, intencionalidade e significação nas diversas relações” elegida a partir da análise de 5 (cinco) dissertações de nosso *corpus* de pesquisa.

### **C) O corpo como elemento de expressão, comunicação, intencionalidade e significação nas diversas relações**

A terceira temática emerge dos agrupamentos dos estudos de: Rodrigues (2018) (UFOPA/D), Nascimento (2017) (UFPA/D), Brito (2016) (UFT/D), Serafim (2019) (UERR/D) e Martins (2018) (UERR/D). Este agrupamento possui como ideia central a representação do corpo e da corporeidade a partir de sua posição ativa e relacional com o mundo por meio da expressão, da comunicação e da intencionalidade.

Os estudos agrupados nesta temática e suas respectivas abordagens são: o estudo de Brito (2016) (UFT/D), objetiva compreender como as atividades do currículo da escola em

tempo integral atua na cultura corporal do movimento dos estudantes; por sua vez, Martins (2018) (UERR/D), se propõe a analisar de que maneira a proposta curricular da educação física do colégio de aplicação da Universidade Federal de Roraima contribui para o desenvolvimento da expressão corporal e do ritmo dos alunos no processo didático de ensino; Nascimento (2017) (UFPA/D), se propõe a elaborar uma prática educativa que proporcione a dança para as pessoas cegas ou com baixa visão através das atividades cotidianas e ações de básicas; em sua pesquisa Rodrigues (2018) (UFOPA/D), objetiva investigar os sentidos que os professores atribuem ao corpo na prática docente, pelo viés da Corporeidade, em diálogo com a Educação do Campo nos territórios rurais de Santarém-PA; Por fim, Serafim (2019) (UERR/D), se propõe a compreender em que sentido a prática docente de Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, influencia à cultura corporal saudável dos discentes.

Ao que concerne a eleição das concepções sobre o corpo e a corporeidade, e suas ancoragens teóricas, verificamos que dentro deste agrupamento os estudos se aderem principalmente aos estudos fenomenológicos de Maurice Merleau-Ponty. A fenomenologia deste autor surge como um movimento de mudança de um entendimento do corpo a partir das dicotomias para um olhar segundo a sua unicidade. Portanto, o autor propiciou uma mudança teórica com relação as concepções de corpo e corporeidade.

Moscovici (2001, p. 55) demonstra que “a mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivencia e evite o murchar do diálogo”. Diante disto, entendemos que as representações preexistentes são de alguma maneira modificadas, no entanto, isso não significa que elas deixem de existir. Assim, o processo de criação, de reprodução, de circulação e de mudança das representações sociais e das perspectivas de paradigmas são de extrema importância.

Desse modo, corpo e mente, corpo e alma, corpo natural e corpo cultural, corpo masculino e corpo feminino formam uma rede de determinações dualistas em que o corpo e a corporeidade foram submetidos por algumas concepções e classificações surgidas ao longo do tempo. O movimento reflexivo sobre estas concepções e classificações surgem com o intuito de superar essas dicotomias. Por exemplo, a fenomenologia pensa o corpo e a corporeidade a partir da sua unicidade e da relação intencional consigo e com os outros.

Merleau-Ponty (1999) ao trabalhar no sentido das rupturas das dualidades descritas acima, entende o corpo a partir do ato de sentir as sensações e percepções. Este autor toma o corpo como uma unidade inseparável do pensamento. Isso significa dizer que o nosso corpo “e

a nossa percepção sempre nos solicitam para considerar como centro do mundo a paisagem que eles nos oferecem” (MERLEAU-PONTY, 1999, p,184). Significa que há sempre a correlação entre nós e o mundo vivido. Assim, concepção fenomenológica do corpo e corporeidade sustenta a base referencial desses estudos agrupados nesta temática.

Ao investigar os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente em territórios ruais, Rodrigues em seu estudo (2018) (UFOPA/D) destaca que com a fenomenologia acontece a superação do paradigma do corpo-objeto e enfatiza que a proposta de estudo se constitui em

Buscar fundamentações teóricas que pudessem resultar em um diálogo ancorado na concepção de corpo-sujeito com a Educação do Campo, [...]. Portanto, para efeito das aproximações ora mencionadas, cabe, inicialmente ressaltar o conceito de corpo-sujeito, abordado e defendido por Nóbrega (2005, p. 53) que é de um “corpo sensível, transversalizado pela percepção do movimento”. A autora embasou-se na argumentação de Merleau-Ponty que trata o corpo como a possibilidade de ser no mundo,[...]” (RODRIGUES, 2018, p. 63) (UFOPA/D).

Nascimento (2017, p, 41) (UFPA/D) ao sugerir uma proposta educativa para auxiliar o aprimoramento da percepção corporal da pessoa com deficiência visual nas práticas cotidianas enfatiza que “Olhar o corpo a partir do olhar fenomenológico reside em entender que este não é um objeto, fragmentado composto de partes dissociadas ou composto de dispositivos padrões e lineares.”.

Diante das narrativas acima, podemos exemplificar as escolhas das aderências teóricas das produções, a mudança de perspectiva do olhar sobre o corpo de um corpo-objeto para um corpo-sujeito, proposto por Merleau-Ponty e a concepção de corpo como um elemento de possibilidades.

Para este filósofo, é preciso pensar o corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio de comunicação com ele, é preciso conduzir o corpo como horizonte latente de nossa experiência. Por meio do corpo e da corporeidade acontece a comunicação – pelo som, pelas cores, pelos gestos, pelas sensações, pelas expressividades e pelos movimentos (MERLEAU-PONTY,1999).

Neste sentido, o corpo é perpassado pelas nossas experiências e possui marcas das mesmas. Por meio do corpo e da corporeidade acontece a comunicação - pelo som, pelas cores, pelos gestos, pelas sensações, pelo odor, pelas expressões, pelos movimentos dentre outros. O corpo é a nossa casa, que traz a marca do tempo, de nossas experiências, interações e

comunicações. Nele, são produzidas marcas simbólicas que retratam nossa identidade e o dentro e fora que ultrapassa a matéria física.

O corpo representa a forma pela qual os sujeitos estruturam seus campos representacionais, organizam a experiência corporal subjetiva, escolhem categorias corporais e se expressam estruturam o campo da representação (JODELET, 2017). Isso quer dizer que a maneira como os sujeitos se comunicam e se expressam corresponde as imagens que eles constroem sobre os seus próprios corpos.

Brito (2016, p.60) (UFT/D), embora não tenha definido a fenomenologia como base referencial de seus estudos, ao definir corpo este autor refere-se a ele como “o nosso primeiro instrumento de identificação e comunicação com a sociedade na qual vivemos, e esta determina a concepção que ele terá a partir de então. Dizem-nos quem somos e quem seremos, primeiramente através do corpo”.

Este pesquisador ao identificar as práticas corporais no currículo de uma escola em tempo integral conclui que “[...] a expressividade, seja no contexto da Filosofia ou da Educação Física, trata o corpo como um instrumento que possibilita às crianças um canal de interação com o mundo, e utiliza sua expressão corporal como linguagem escolhida para estabelecer esta conexão.” (BRITO, 2016, p. 81) (UFT/D).

Para a fenomenologia o ato de significação da vida acontece por meio da expressão, da linguagem oral e corporal. Assim, “o sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.84). Por esse prisma, os sentidos sensoriais constituem e estabelecem a comunicação no convívio social.

Nessa perspectiva, entendemos que é pelo corpo que o sujeito se torna social, pois é pelo corpo que ele sente o mundo e é pela corporeidade que ele o experiencia. Segundo Jodelet (2018, p. 43), “o sujeito é sempre social por sua inscrição no espaço das relações sociais e das comunicações, bem como por seus laços com o outro”. Sem isto o sujeito não se constitui.

A linguagem e a comunicação são aspectos privilegiados das representações sociais, isso porque os comportamentos dos sujeitos são orientados, pelas comunicações, a convergirem em torno de uma doutrina aceitável ao convívio social. No entanto, a funcionalidade da comunicação não quer dizer uniformidade, ou seja, a comunicação não impede a diversidade das representações sociais sobre um determinado objeto (MOSCOVICI, 2007). A ideia de não uniformidade está presente na concepção de cultura corporal do pesquisador a seguir.

Serafim (2019, p.58) (UERR/D) ao trabalhar em seu estudo a cultura corporal relacionada à prática docente, destaca que “a comunicação não-verbal contribui com a comunicação verbal de várias maneiras. Pelo do corpo se pode reafirmar, ignorar, completar, dimensionar e contradizer as ideias e mensagens que estão sendo transmitidas de forma verbal.”

Para o autor, a utilização do corpo pode ser definida pela prática corporal e estas devem ser compreendidas como “manifestações da cultura corporal do movimento, vocábulo direcionado ao conjunto de expressões e manifestações corpóreas” desenvolvidas no convívio social (SERAFIM ,2019, p. 34) (UERR/D).

Martins (2018) (UERR/D) ao investigar os significados das expressões rítmicas e expressivas nas aulas de educação física escolar, entende que as

concepções de corpo e movimento, a expressão da qual vamos tratar aqui é aquela relacionada à linguagem do corpo, a expressão corporal, desenvolvida, principalmente, por meio das *Atividades Rítmicas e Expressivas* através do movimento.[...] De acordo com Trevisan *et al.* (2016, p. 72), a expressão corporal é “[...] uma forma cotidiana do ato corporal, por meio do qual podem ser manifestos os sentimentos, as emoções e os traços da personalidade de cada um, aspectos que são percebidos por outras pessoas[...]”, é uma forma de linguagem corporal não- verbal, na qual utilizamos gestos, posturas e movimentos e que se tornam também condição essencial para a comunicação entre as pessoas, além das expressões escrita e verbal.” (MARTINS, 2018, p. 71) (UERR/D).

Nascimento (2017) (UEPA/D) conclui que seu estudo

aponta a concepção de corpo na fenomenologia trazendo o entendimento de que não possuímos um corpo, somos o corpo dotado significação e significado, que percebe, sente e se relaciona consigo, com o outro e com o mundo que o cerca. Aponta também as atividades cotidianas ao utilizar as técnicas corporais e a percepção corporal.” (NASCIMENTO, 2017, p.97) (UEPA/D).

Para Rodrigues (2018) (UFOPA/D):

O corpo não é apenas uma estrutura orgânica, mas sim a primeira condição de nossa existência e como presença viva não pode ficar inerte diante do mundo, é preciso, então, movimentar-se na intenção de ser autônomo, de gerar seus sentidos,

sentimentos, conhecer a si mesmo, a fim conhecer o outro e o ambiente que habita, só assim, pode haver comunicabilidade do eu, com o outro e o mundo. (RODRIGUES, 2018, p.19).

Com base nestas narrativas acima, é perceptível que olhar sobre o corpo na perspectiva epistemológica hermenêutica, é compreendê-lo na seguinte triangulação: “corpo-sujeito-intencional”. Significa compreender o corpo para além do físico o que implica em concebe-lo como parte constitutiva da subjetividade da pessoa. Isso significa dizermos que a corporeidade é percebida em sua dimensão simbólica. Nesta dimensão o sujeito é produtor da ação intencionada e as práticas corporais estão em posição relacional com outros corpos que são diferentes dele (RIBERA, 2017).

Com base na Teoria das representações sociais Jodelet (2009, p.697) ressalta que “o sujeito se situa no mundo, em primeiro lugar, por seu corpo, como estabelece a fenomenologia. A participação no mundo e na subjetividade passa pelo corpo: não há pensamento desencarnado, flutuando no ar”. Nessa teoria o corpo é pensado a partir de uma subjetividade que interage com intenção de transformar a realidade cotidiana. Assim, a noção de intencionalidade nas práticas sociais e educativas são destaques nas referências analisadas. Vejamos:

Segundo Serafim (2018, p. 35) (UERR/D) “O manejo do corpo nas suas mais diferentes formas de se apresentar possibilita ao homem desenvolver suas incumbências cotidianas. Ademais, permite também viver, socializar e transmitir conhecimentos.”.

As práticas educativas da educação do campo segundo Rodrigues (2018, P, 34) (UFOPA/D) garante que “o corpo sugere intencionalidades dos movimentos, a expressão gestual é o meio para transmissão dos sentidos da música. A intencionalidade da música se faz na expressividade da dança que, requer a presença integral do corpo”.

No estudo de Martins (2018) (UERR/D):

Ademais, a compreensão e construção dos conteúdos desta área caracterizados por “cultura corporal” permite que os alunos levem suas experiências para dentro dos muros da escola, e conseqüentemente do currículo, o que lhes garantem que as suas potencialidades e intencionalidades sejam asseguradas. (MARTINS, 2018, p. 73) (UERR/D).

Para Merleau-Ponty (1999) o ser humano se comunica por meio da liberdade, é por meio dela que damos significado a vida. Para o autor, “Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 251).

Neste agrupamento, alguns temas relacionados ao corpo aparecem com maior recorrência são eles: a prática docente, a legislação educacional, arte - especialmente a dança e o currículo escolar. Dentre esses temas, é importante destacar que na maioria das dissertações, as práticas corporais, no contexto educacional, parecem estar alicerçadas dentro de um sistema curricular enrijecido que não valoriza as diferenças existentes no contexto educacional. Essas mesmas práticas corporais podem ser vistas como um reflexo do currículo, no qual os professores, principalmente, os da área da educação física, foram formados.

No entanto, é com frequência que as produções acadêmicas aqui analisadas refletem e propõem novas práticas corporais que favoreçam a formação integral, a autonomia e a subjetividade dos (as) aluno(as). Isso significa dizer que o corpo e a vivência da corporeidade no contexto de escolarização pode ser tanto um elemento de inclusão quanto de exclusão uma vez ainda se encontra dentro práticas e diretrizes rígidas ao mesmo tempo que pode ser local de diálogo, comunicação, expressão e intencionalidade.

Ao que concerne as anúncios expostas nesta temática, evidenciam que as imagens do corpo e da corporeidade construídas a partir da expressão, da comunicação, intencionalidade e da significação nas diversas relações ancoram suas ideias na concepção de unicidade do corpo e de corpo-sujeito, provenientes principalmente da vertente fenomenológica.

A seguir, discorreremos sobre o quarto tema “O corpo como *locus* de territorialização e desterritorialização das relações de poder” o qual emergiu após a análise das dissertações de Faial (2019) (UFPA/D) e Cabral (2020) (UFPA/D) e da tese, Monteiro (2017) (UFPA/T).

#### **D) O corpo como *locus* de territorialização e desterritorialização das relações de poder**

Esta temática emerge diante das concepções que percebem a atuação do saber sobre o corpo e a corporeidade dos sujeitos. Identificamos que estas concepções estão assentidas aos estudos pós-estruturalista. Desse modo, destacamos os trabalhos que se dedicaram a um processo de identificação dos mecanismos que submetem o corpo as regras disciplinares no

processo educacional e os que por meio do processo de escolarização tentam subverter essa ordem.

No que se relaciona a nossa temática, Cabral (2020) (UFPA/D), analisa a desterritorialização do corpo por meio da dança. Utiliza o conceito filosófico de devir em sua ação de mover-se, criar e educar para assim fazer confluir as potências da dança enquanto arte em seus desdobramentos filosóficos e inventivos na educação; Faial (2019) (UFPA/D), investiga a performance enquanto experimentação da arte como potência no desenvolvimento artístico-reflexivo dos alunos e tem como pergunta: quais motivações nos levaram a romper com um regime disciplinar de conhecimento e experimentar a performance na prática educativa em sala de aula?; Monteiro (2017) (UFPA/T), reflete sobre as políticas (poderes) de enfrentamento que entram em jogo no âmbito dos programas e ações governamentais instituídos e como são acionados sobre os corpos de crianças e adolescentes.

#### Para Moscovici

Existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado. Nós estamos presos pelo que prende a organização e pelo que corresponde a um tipo de acordo geral e não a alguma compreensão recíproca, a alguma sequência de prescrições, não a uma sequência de acordos (MOSCOVICI, 2007, p. 52).

Ou seja, para o autor as regras disciplinatórias fazem parte da organização e dos objetivos dos sistemas sociais. Nesse sentido, o saber sofre processos de seleção e reorganização para que esteja de acordo com os objetivos das práticas sociais, mas a elaboração que se faz de si também é fundamental para a criação da representação social.

Segundo Jodelet (2009), o trabalho das representações remete ao papel que a consciência desempenha na elaboração da representação sobre si mesmo. Assim, para a autora o processo de subjetivação se dá pela escolha de técnicas e do conhecimento de si. Os estudos pós-estruturalistas se voltam para a compreensão crítica sobre a realidade social, essa compreensão parte da ideia de que a construção da realidade não é apenas social, mas também subjetiva.

Com base na concepção que concebe o corpo pela perspectiva pós-estruturalistas os principais pensadores eleitos para o debate são os filósofos Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ambos colocam o saber, as instituições educacionais, a educação, a

subjetividade e as práticas corporais como categorias a serem analisadas. Enquanto Foucault realiza sua análise pelos mecanismos de controle e disciplinamento exercido sobre o corpo Deleuze e Guattari reflete o corpo como lugar de aprendizados, de potência, forças e de afeto-o que defende (GALLO; MARTÍNEZ, 2015).

Foucault descreve os conjuntos de técnicas e dispositivos usados para o controle do corpo na sociedade moderna. O autor acredita que pela “microfísica do poder” e pela “tecnologia política do corpo” os indivíduos modernos são construídos em suas subjetividades, ou seja, as formas de vigilância, sanções, normas, classificações e controle sobre o corpo, o discurso e a sexualidade são formas de domesticar os sujeitos.

Na perspectiva Foucaultiana, Monteiro (2017) (UFPA/T), ao se perguntar como as práticas de poder e saber são acionadas sobre os corpos de crianças e adolescentes abusados sexualmente pelo professor, revela que diante desse contexto é necessário se refletir sobre o corpo abusado a partir da noção de dominação. Assim, para o autor

Para analisar a série “corpo dominado” o pensamento de Foucault (2009<sup>a</sup>) discorre sobre esta violência ao destacar que o corpo ao se constitui como alvo de poder, de dominação, o que lhe confere um estado de alienação, ou seja, o poder como propriedade como omissão, demonstrando que em cada cena ocorre uma nova forma de dominação (MONTEIRO, 2017, p. 203) (UFPA/T).

Nesse sentido, o corpo da criança e do adolescente no processo de escolarização é alvo da territorialização do poder. Ou seja, o corpo torna-se alvo de mecanismos de poder, controle, vigilância e abuso.

Por uma perspectiva Foucaultiana a escolarização é uma estratégia de cunhada nos jogos de poder, pois todos os elementos que estão contidos no processo de escolarização (currículo, matérias escolares, procedimentos administrativos, espaços escolares) são estratégias que confirmam as relações de poder no âmbito escolar (VEIGA, 2002). No entanto, é preciso destacar que pela perspectiva de Foucault a existência de uma atualização das práticas cotidianas propicia diversos tipos de resistências

Relação de poder é ação sobre a ação do outro. Porém, simultaneamente à ação que se exerce sobre alguém se encontra um campo de resistência em permanente ação. Nesse caso, as denúncias do abuso sexual de crianças e adolescentes cometido pelo professor. [...]. Ao se resistir, criam-se, por conseguinte, novas realidades, sujeitos e objetos – em uma palavra, subjetividades – que escapam, ou tentam escapar do controle direto do poder. As famílias, amigos e profissionais que denunciam as

práticas de abuso sexual do professor são personagens que resistem e criam novas realidades dentro da dinâmica do estudante (MONTEIRO, 2017, p. 218 (UFPA/T).

Neste sentido, para Monteiro (2017, p. 218) (UFPA/T) “a resistência seria um ponto de partida, ato criativo que permite transformar uma situação: Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência.”

No que diz respeito a relação entre poder e resistência, para a Teria das Representações Sociais o saber também pode ser utilizado para exercer poder sobre o outro. No entanto, o conhecimento é uma maneira de resistência. Para Jodelet (2009), “no que concerne à relação pensamento/conhecimento, o fato de que o pensamento próprio do sujeito é também uma maneira de resistir e de afirmar sua autonomia em relação ao saber e ao conhecimento científico.”. É nessa perspectiva de poder e resistência que vemos as concepções de corpo e corporeidade nas três produções.

Diante desse entendimento compreendemos que o corpo que promove resistência também promove a desterritorialização do poder sobre ele. É por essa linha de pensamento que se delineiam as dissertações de Faial (2019) (UFPA/D) e Cabral (2020) (UFPA/D), as quais se aderem teoricamente aos filósofos Deleuze e Guattari.

Deleuze e Guattari, têm suas filosofias marcadas pelo exercício de pensar o corpo e a corporeidade como um local de movimento e de desterritorialização do domínio das práticas hegemônicas. Os autores pensam em práticas corporais educacionais que não se aplicam a lógicas e categorias pré-estabelecidas. Portanto, as práticas educativas se fazem longe de uma unidade linear e cíclica. O corpo para os filósofos, está no campo dos afetos, porque ele afeta e é afetado pelas múltiplas relações simbólicas que tece consigo e com os outros. (GALLO; MARTÍNEZ, 2015). Vejamos como essa concepção aparece nas produções analisadas.

Com o objetivo de inserir as práticas teatrais no contexto escolar Faial (2019) (UFPA/D) destaca a temática corpo como possibilidade de potência educativa, se alinhando assim, a perspectiva teórica de Deleuze e Guattari. Neste alinhamento a autora traz a seguinte concepção de corpo

O corpo é muito mais do que somente um conjunto de órgãos, mas uma série de *platôs* que se transbordam, entrecruzam-se, um corpo feito de ligações, *rizomas*, disjunções entre superfícies de naturezas iguais e diferentes, um corpo de devires e não mais um lugar fixo de identidades, aquilo que Deleuze e Guattari chamam de desterritorialização (FAIAL, 2019, p, 60) (UFPA/D).

Desse modo, o corpo para além de um local de desterritorialização do poder hegemônico são entendidos como local de resistência através da arte, assim: “O corpo é a obra de arte, pois este está presente durante todo o processo da performance, afirmando a necessidade de ser/estar no momento exato do fazer artístico.” (FAIAL, 2019, p.102.) (UFPA/D). A autora destaca claramente a sua aderência teórica e seu entendimento de corpo e corporeidade

E diante dessa perspectiva de compreensão do corpo envolvido na arte-performance, destaco o pensamento de Deleuze e Guattari (1996) a respeito do corpo, uma vez que os corpos que executam tais práticas artísticas são envolvidos por forças aglutinadas que descrevem um estado de coisas compostos por potências intensificadoras, é um transbordamento de sensações, pulsações. Muito mais do que um corpo orgânico e biológico, está ali um corpo em devir mergulhado em pulsações, sensações, acontecimentos, envolto por uma energia que ultrapassa os limites do instituído, do planejado. São territórios nunca antes visitados, que agora atravessam espaços, deslocam-se dentro de um processo de quebra e aglutinação (variações delinhas, atravessamentos, aglomerações, uma complexidade de ligações e rupturas territoriais) (FAIAL, 2019, p.57.) (UFPA/D).

Destacamos desta passagem, a imagem de corpo como um território com diversas fronteiras e muitas possibilidades de enfrentamento e resistência por meio da arte. De modo parecido, essa imagem de corpo também é cristalizado na produção de Cabral (2020) (UFPA/D).

Ao se perguntar: O que pode um corpo que dança como potência inventiva na educação? Cabral (2020) (UFPA/D) concebe que um “corpo que dança” é um corpo matéria de criação e transformação: Segundo a autor

O corpo que dança é um dos corpos que sofrem transformações não só anatômicas, mas também socioculturais, pois passa por desenvolvimento de percepções, vivências e aptidões em busca daquilo que já pontuamos e chamamos de “corpo sensível”. (CABRAL, 2020, p.100) (UFPA/D).

As transformações, citas pelo autor, ocorrem dentro de um processo social e subjetivo. Para Cabral (2020, p. 70) (UFPA/D), ao que se refere ao contexto sociocultural o corpo que dança “pode romper as estruturas tradicionais, desterritorializar as ideias engessadas de uma sociedade heteronormativa e provocar reflexões potentes”.

É importante salientar que para os autores o espaço educacional é o lócus de territorialização e desterritorialização do poder sobre os corpos, assim como local de transformação, de denúncia e de resistência. Ao que tange a escola como lócus da territorialização do poder, Monteiro (2017) (UFPA/T) destaca

Foucault dá-nos referências que permitem analisar a escola como lugar onde o poder disciplinar produz saber, mantém-se, é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar desde a figura do diretor até a dos alunos. Podemos dizer que na escola, assim comona prisão, a disciplina recompensa pelo jogo das promoções que permitem estabelecer hierarquias e lugares e pune, rebaixando e degradando (MONTEIRO, 2017, p. 64) (UFPA/T).

Nessa perspectiva, na escola se exerce um controle minucioso do “corpo mecânica” do poder que define como se pode ser obter poder sobre o corpo dos outros. No entanto, o mais importante é que no exercício do poder e nas práticas cotidianas, nada está dado, tudo está em atualização diária e é nessas transformações que se localizam as resistências.

Desse modo, observamos que nos estudos selecionados o corpo na escola deve ser pensado como um artefato de desterritorialização das relações de poder. Nesse sentido, para os autores das produções analisadas:

Poder e resistência estão juntos, em um jogo de forças em tensão. É pela resistência que se abre um universo ilimitado de possibilidades de se inventar a vida, no qual podem ser viabilizadas a produção de desejo, a criação de mundos e a fruição da vida. Ao se resistir, criam-se, por conseguinte, novas realidades, sujeitos e objetos – em uma palavra, subjetividades – que escapam, ou tentam escapar do controle direto do poder. As famílias, amigos e profissionais que denunciam as práticas de abuso sexual do professor são personagens que resistem e criam novas realidades dentro da dinâmica do estudante (MONTEIRO, 2017, p. 98) (UFPA/T).

Um sistema que segrega, disciplina e manipula na intenção de manter o domínio e poder de um pensamento opressor sobre as vidas dos oprimidos. Mas ao contrário desse pensamento, a arte performance vem na contramão de posturas e práticas disciplinares e opressoras, pois realiza um movimento transgressor, de ruptura, de resistências e micropolíticas. Uma arte viva e livre das amarras opressoras, capaz de abrir fluxos intensivos da criação e transformar vidas e mundos de alunos e professores da escola básica (FAIAL, 2019, p.83) (UFPA/D).

Ainda no que se refere a questão de masculino e feminino, ambos estão ligados aos tipos de corpos que devem ser pensados-trabalhados pedagogicamente, ou seja, a dança a ser realizada na escola, deve partir de um caráter educativo-formativo que transgrida aspectos sociais como a heteronormatividade, que é um termo usado no *campo* do poder social que ageem cima da questão do gênero, dando potência aos corpos dançantes (CABRAL,2020, p. 56) (UFPA/D).

Diante dos exemplos acima, podemos notar que nestes estudos há a constituição da imagem da escola e da educação relacionadas a um espaço intrínseco por questões de poder. Nesses lócus a dupla articulação entre a territorialização desse do poder tradicional e o hegemônico tenta dominar os corpos para que se adequem ao padrão estabelecido por essas forças de poder, e a desterritorialização deste poder, que busca formas de resistência para se afirmar enquanto sujeitos constituídos de individualidade, subjetividade e afeto.

Nesse processo de desterritorialização das práticas escolares, formas diferenciadas de resistência podem ser observadas, desde a denúncia, no caso de abusos dos corpo, até as que emergem na prática docente, no caso das propostas de intervenção encolar por meio das artes. Observamos que dentro desse agrupamento, as práticas docentes podem servir como ativadoras das práticas corporais insurgentes, ativando o afeto e desestabilizando as práticas corporais que negam a presença da subjetividade dos sujeitos.

As concepções de corpo adotadas pelos(as) pesquisadores(as) nos ajudam a elucidar que entre as características gerais a mais significativa é a de que o corpo é um local de desterritorialização do saber hegemônico. Nestas concepções e aderências teóricas, o corpo e a corporeidade têm atributos de poder, porque é por eles que se experimentam os afetos, as emoções, o riso, a imaginação e a potência. Isso significa dizer que nessa concepção o corpo é circulação, multiplicidade e subjetividade.

No que dizer respeito as ideias expostas nesta temática, fica evidente para nós que as imagens do corpo e da corporeidade construídas por meio das relações de poder estão relacionadas simultaneamente a um duplo sentido: a territorialização e a desterritorialização do poder nas práticas educativas. A significação dessas ideias está ancorada nos estudos pós-estruturalista, principalmente nas construções teóricas de Foucault, Deleuze e Guattari. Estes autores ao pensarem as práticas corporais educativas levam em consideração os mecanismos de sustentação do poder, assim como o surgimento dos campos de resistência.

Em nossa sociedade as questões do corpo e da corporeidade estão impregnadas por padronizações que partem de normas de conduta e por representações sociais pré-estabelecidas. As produções nos indicam que as práticas corporais ligadas a arte operam como um importante mobilizador para o surgimento da circulação do saber e a multiplicidade ideias e expressões subjetivas.

Em síntese, ao final desta 2ª dimensão, queremos destacar que ao agruparmos o nosso *corpus* de estudo em quatro grandes temáticas: A) Corpo como suporte para o entendimento das dimensões históricas das práticas educativas; B) Corpo como suporte de produção e reprodução dos sistemas simbólicos culturais; C) Corpo como elemento de expressão, comunicação, intencionalidade e significação nas diversas relações; D) Corpo como *lócus* de territorialização e desterritorialização das relações de poder, podemos nos aproximar do que falam e como falam os autores das produções selecionadas sobre o corpo e a corporeidade no processo de escolarização, assim como podemos nos aproximar dos processos e estados do saber sobre a temática no campo do saber da área da educação.

A seguir abordaremos a segunda questão, *Sobre o que sabe e com que efeito?* e sua respectiva dimensão: o estatuto epistemológico das representações sociais.

#### 4. 4. SOBRE O QUE SABE E COM QUE EFEITO SABE? (3ª DIMENSÃO - O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS)

Destacamos que esta dimensão sinaliza o delineamento das representações sociais de pesquisadores(as) em processo formativo, encontradas em suas respectivas produções científicas foco de nosso estudo sobre o corpo e corporeidade. Evidenciamos ainda que as dimensões anteriores forneceram suporte para esta terceira dimensão, que por sua vez funciona como síntese das duas dimensões abordadas anteriormente.

Para o desenvolvimento desta dimensão, dividimos nossa elaboração analítica em subtemáticas, que representam as principais objetivações nos quais os sentidos desta dimensão ancoram e organizam as representações sociais de pesquisadores(as) que produziram suas teses e dissertações sobre corpo e corporeidade no âmbito dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil.

As subtemáticas que foram: 1) Sobre a 3ª dimensão; 2) Seus agrupamentos; 3) As relações que as objetivações e ancoragens guardam com a ciência e com o senso comum; 4) As pressões que elas exercem no meio científico e na sua difusão; 5) As representações sociais do objeto sobre o corpo e a corporeidade.

##### **1) Sobre a 3ª dimensão**

Esta terceira dimensão, consiste na regulamentação do conhecimento produzido sobre o corpo e a corporeidade. Entendemos que este estatuto edita as normas e as regras que os sujeitos de um grupo, no caso deste estudo, pesquisadores(as) utilizam entre si para suas produções. Este estatuto vigora implicitamente a partir das aderências teóricas-metodológicas usadas pelos(as) pesquisadores(as) em suas produções. Significa que o grupo de pesquisadores e pesquisadoras, de um campo teórico-metodológico, exerce pressão sobre os seus pares para que elejam os mesmos sentidos epistemológicos, já estabelecidos no campo de conhecimento no qual se inserem.

Em nosso estudo, o estatuto epistemológico é formado a partir das eleições das aderências epistemológicas, das concepções teóricas e dos sentidos que ancoram os conhecimentos dos(as) pesquisadores(as) sobre o corpo e a corporeidade, assim como os efeitos sobre ele. A organização dos sentidos desses conhecimentos sinaliza a regulamentação e a validade dos conceitos não só para a comunidade científica, mas também para os demais grupos, como por exemplo, o educacional.

## **2) Sobre os agrupamentos**

Esta dimensão se refere aos agrupamentos realizados nas dimensões um e dois, uma vez que ao construirmos estas duas dimensões, agrupamos teses e dissertações produzidas no contexto do conhecimento científico dos programas de pós-graduação em educação da Região Norte. Além disto organizamos e destacamos as imagens e os sentidos construídos nestas produções sobre o corpo, a corporeidade além da construção do conhecimento em relação as práticas subjetivas, profissionais e educativas.

Na primeira dimensão revelamos os sentidos que levaram os (as) autores (as) a egerem a temática corpo ou corporeidade em seus estudos. Em alguns estudos, a temática corpo ou corporeidade aparecem como foco principal. Enquanto em outros esta temática comparece como secundária. Desse modo, nesta dimensão os sentidos ancoram na formação acadêmica, na atuação e formação profissional, na subjetividade e na relação com o seu próprio corpo.

Na segunda dimensão realizamos o agrupamento das três teses e das nove dissertações em quatro temáticas. Para a edificação dessas temáticas, levamos em consideração os agrupamentos destes estudos pelas unidades de sentidos sobre as concepções e aderências teóricas. Assim, cada temática representou a objetivação que corresponde a imagem mental que

articula sentidos nos quais ancoram consensos dos(as) pesquisadores(as) em processo formativo sobre as concepções e aderências teóricas presentes nestes estudos. Podemos inferir, com base nas objetivações e respectivas ancoragens encontradas nesta dimensão, que as representações sociais sobre o corpo e a corporeidade se constituíram da seguinte forma:

A) Corpo como suporte para o entendimento das dimensões históricas das práticas educativas. Podemos considerar que as representações sociais deste agrupamento ancoram seus sentidos no processo histórico das práticas corporais educacionais presentes em instituições que abrigavam crianças em regime de internato.

B) Corpo como suporte de produção e reprodução dos sistemas simbólicos culturais. Podemos considerar que as representações sociais deste agrupamento ancoram seus sentidos na dileção das pinturas corporais para o compartilhamento de valores sociais e simbolismos culturais, tanto no processo de escolarização educacional quanto nas práticas cotidianas.

C) Corpo como elemento de expressão, comunicação, intencionalidade e significação nas diversas relações. Podemos considerar que as representações sociais deste agrupamento ancoram seus sentidos na valorização das práticas educativas e na ideia de corpo como possibilidade de relacionamento consigo e com o mundo.

D) Corpo como *lócus* de territorialização e desterritorialização das relações de poder. Podemos considerar que as representações sociais deste agrupamento ancoram seus sentidos na identificação dos corpos como local de disciplinamento, abuso e violência, mas principalmente como lugar de resistência e potência para a mudança da realidade social.

### **3) As relações que as objetivações e as ancoragens guardam com a ciência e com o senso comum**

Para Rêses (2003), o estatuto epistemológico tem como foco

as relações que as representações sociais guardam com a ciência e com o real, remetendo para a pesquisa das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, da difusão dos conhecimentos e da transformação de um tipo de saber em outro, bem como das decolagens entre a representação e o objeto representado em termos de distorções, supressões e suplementações (RÊSES, 2003, p. 196).

Diante da fala do autor, podemos entender que esta dimensão se relaciona diretamente com a maneira como o conhecimento científico se transforma e se difunde na sociedade para

seus grupos. Nesse sentido, para Jodelet (1993), Moscovici realizou um estudo de “choque” ao apreender como uma teoria científica, especificamente a psicanálise, faz seus desvios à medida que penetra na sociedade, ou seja, como se opera a transformação de um saber (científico) em outro (o senso comum). Esta transformação é feita nas interações consensuais dos grupos e varia de acordo com o nível de comunicação e saberes consolidados anteriormente.

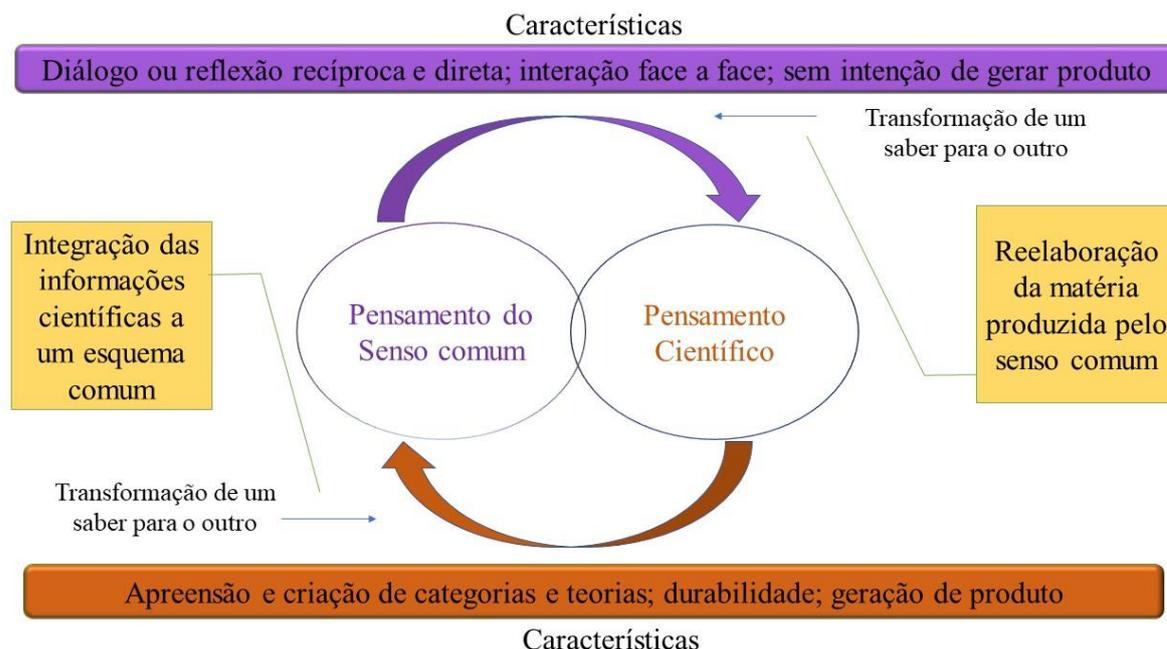
Desse modo, Moscovici (1978, p. 255) faz a distinção entre o pensamento de atividade intelectual e o pensamento dito natural que chamou de senso comum. O senso comum é um saber que merge das práticas cotidianas e do diálogo recíproco, servindo de orientação para os grupos. Para Nascimento (2013), os saberes do senso comum são produzidos para dar sentido à vida, estruturando as informações e ações do cotidiano. Eles emergem dos compartilhamentos dos pensamentos entre os sujeitos comuns para dar sentido à vida. O senso comum é, portanto, tecido na trama do cotidiano. Ele funciona como uma teoria implícita elaborada a partir das vivências e experiências de um grupo social sem a preocupação com o fato de ser científico.

O pensamento intelectual ou científico é fundado na atividade acadêmica e se assenta na durabilidade e na transmissão deste saber pela sua difusão. Este trabalho reflexivo, que é próprio da ciência, da arte ou filosofia, tem por propósito as associações, as inclusões, as deduções e as discriminações. Trata-se de uma espécie de metassistema que reelabora a matéria produzida pelo primeiro tipo de pensamento, ou seja, o do senso comum (MOSCOVICI, 1978).

Para o autor, o pensamento natural, aquele produzido no cotidiano dos grupos, utiliza regras lógicas, no entanto, isso não significa que as aplica conscientemente. Os sujeitos em seus contextos cotidianos no intuito de facilitar a comunicação e na ausência de informações específicas se apropria de algumas informações do pensamento científico consensuadas no grupo de pertença. A lógica do pensamento natural torna-se então uma modalidade de tradução, que reduz tudo a um esquema comum de acordo com a necessidade do grupo. Assim, basicamente se configura a mudança de um saber para o outro sem o compromisso com a cientificidade.

Diante do exposto criamos uma imagem que para nós representa a relação entre pensamento natural e pensamento científico, a transformação de um saber para o outro e a epistemologia do senso comum. A imagem a seguir ilustra o processo dinâmico do estatuto da epistemologia das representações sociais criado por Moscovici e aprimorado por Jodelet.

**Figura 4-** A relação entre pensamento do senso comum e pensamento científico



Fonte: Elaboração própria, 2022.

No que tange a percepção dessa relação entre o pensamento do senso comum e o pensamento científico no nosso estudo sobre as representações sociais de pesquisadores(as) da Região Norte do Brasil sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização, destacamos abaixo dois principais exemplos desta transformação de um saber para o outro.

1) Diz respeito a aplicação das ideologias médico higienistas nas práticas educativas. Como podemos observar os trabalhos agrupados na primeira temática: Pacheco (2017) (UFPA/T), Pinheiro (2017, p. 142) (UFPA/T) e Silva (2020) (UEPA/D), registram que no século XIX ocorreu o que podemos chamar de cientificação da escola. Esse acontecimento teve como principais protagonistas os médicos higienistas, que preocupados em modificar os costumes higiênicos da sociedade brasileira introduziram medidas científicas da época nas práticas educativas. Assim, os temas e as práticas discutidas e desenvolvidas no âmbito da Academia Imperial de Medicina serviam de base para as literaturas, os manuais e para as obras escolares. No entanto, essas bases eram transformadas à medida em que eram introduzidas nos contextos particulares das escolas. Identificamos assim a transformação de um saber para o outro que por sua vez se misturava a outros saberes e práticas;

2) A utilização de bases teóricas científicas como inspiração para a sugestão de novas propostas educativas. Os estudos de Faial (2019) (UFPA/D), Cabral (2020) (UFPA/D) e Nascimento (2017) (UFPA/D) são exemplos da difusão dos conhecimentos científicos e da transformação de um tipo destes saberes em outros, neste caso, de um saber científico para um saber do senso comum. Estes estudos ao identificarem práticas corporais educativas diferentes das suas bases teóricas propuseram práticas educativas que tiveram como objetivo aplicar a teoria e modificar a realidade social da escola muito embora esta proposição sofreu alterações na medida em que outros saberes do cotidiano foram incluídos.

#### **4) As pressões que elas, as representações sociais, exercem no meio científico e na sua difusão**

Como já mencionamos, o conhecimento elaborado sobre um fenômeno social de uma pesquisa passa a ser partilhado e passa ser instrumento de pressão para a adesão por outros(as) pesquisadores(as). Desse modo, o campo de estudo sobre representações sociais na perspectiva do seu estatuto é o agrupamento dos sentidos que ancoram os conhecimentos que são validados no grupo e que passam a ter valor de norma, regras que regem o campo de estudos, no caso o campo de estudos sobre o corpo e a corporeidade.

Diante desse reconhecimento os novos conhecimentos sobre aquele fenômeno social passam a sofrer os efeitos desse estatuto epistemológico. Seus efeitos se dão nos mais variados âmbitos do saber. Desse modo, podemos destacar dois principais efeitos: 1) a pressão que os(as) pesquisadores(as) de um campo de estudo exercem sobre os demais pesquisadores e pesquisadoras tanto de seu área como de áreas afins. A pressão é para que surjam dos estudos produtos que sigam as mesmas orientações teórico-metodológicas e; 2) a incorporação desses sentidos no campo da prática e da empiria.

No primeiro efeito podemos exemplificar da seguinte forma: no saber científico, por exemplo, existem campos de estudos e linhas de pesquisa nas quais os(as) pesquisadores(as) são pressionados a se adequarem se quiserem permanecer no mesmo campo de conhecimento. Nesse sentido, destacamos a exigência por parte de pesquisadores de um campo de estudo para que os demais utilizem uma determinada bibliografia ou uma determinada metodologia que já esteja consolidada no campo de estudo escolhido. A consequência de não atender a essa pressão é o risco do estudo não ser validado e nem compartilhado dentro do campo desse saber.

Ao que concerne ao nosso estudo, podemos exemplificar esse primeiro efeito na própria organização das temáticas a partir das escolhas das concepções e das aderências teóricas-metodológicas utilizadas. Verificamos que as produções que versam sobre o corpo e a corporeidade atendem os critérios das linhas de pesquisas específicas nos programas de pós-graduação em educação. Ao partirmos das definições, das concepções e das aderências teóricas metodológicas para o agrupamento das temáticas, verificamos a existência de uma bibliografia específica que por sua vez é compartilhada pelos demais estudos com a mesma temática. A exemplo desse compartilhamento podemos citar a adesão da filosofia de Foucault, de Merleau-Ponty, de Deleuze e de Guattari nestes estudos.

No segundo efeito podemos tomar como base a penetração e a integração das teorias e categorias produzidas nestes estudos, assim como a sua transformação em esquemas comuns que se adequem a realidade social. Desse modo, muitas realidades sociais, se encontram sob influência direta da integração destas teorias. Aqui podemos citar o exemplo da própria prática educativa. Contemporaneamente as propostas educativas não podem mais ser pensadas e executadas sem o acompanhamento de uma base teórica já consolidada no campo da educação e dos conhecimentos já consolidados que se propõe para a aplicação de uma temática.

### **5) As representações sociais do objeto sobre o corpo e a corporeidade**

Ao refletirmos sobre a forma como são representados o corpo e a corporeidade nas produções acadêmicas analisadas fica claro para nós o conceito fluído e dinâmico tanto do corpo e da corporeidade quanto de sua representação. O fato de podermos agrupar a temática em diferentes concepções já nos alerta para a multiplicidade de suas representações nas produções acadêmicas. No entanto, podemos eleger, segundo o agrupamento que realizamos algumas representações sociais do corpo e da corporeidade encontradas.

A principal representação que se destaca para nós parte da consensualidade de que o corpo e a corporeidade não podem mais ser pensados apenas como elemento natural ou biológico, pois eles são construídos socialmente a partir dos mais variados elementos históricos, culturais e subjetivos. Tomamos assim, a representação social principal de que o corpo e a corporeidade são construções psicossociais e seu conceito é multifuncional.

A partir da organização que realizamos em torno das concepções, aderências e as unidades de sentidos sintetizamos a seguir algumas imagens e respectivos sentidos que ancoram o corpo:

- 1) Corpo histórico: o corpo e a corporeidade são moldados pelos processos e dispositivos ideológicos disponíveis em cada época e em cada sociedade. O corpo é historicamente disciplinado pelo saber médico e pelo Estado.
- 2) Corpo cosmológico: o corpo e a corporeidade se encontram diretamente relacionados aos aspectos mágicos e culturais de uma dada sociedade. É ao mesmo tempo produto, produtor e reproduzidor de sistemas simbólicos ligados a cosmologia.
- 3) Corpo relacional: o corpo e a corporeidade são pensados a partir do relacionamento consigo e com o outro. É possibilidade expressiva e comunicativa. É unicidade e não fragmentação.
- 4) Corpo território político: o corpo e a corporeidade são alvos dos mecanismos de poder, controle, vigilância e abuso, mas ainda assim dotado de capacidade de resistência por meio da subversão, da denúncia, do afeto e do fazer artístico. É circulação, multiplicidade e subjetividade.

Em síntese, o estatuto da epistemologia das representações sociais de pesquisadores(as) em processo formativo sobre o corpo e corporeidade produzidas em suas dissertações ou teses se institui a partir da regulamentação de determinados conhecimentos que emergiram neste campo científico. A circulação destes conhecimentos instituídos e a sua transformação, assim como seus efeitos sobre os grupos podemos verificar nos exemplos mencionados.

De acordo com esse entendimento, reiteramos que as concepções e aderências teóricas refletem a regulamentação da temática corpo e corporeidade nos dois campos de saber (natural e científico), assim como imprimem sentidos e representações sociais ao corpo, os quais organizamos em quatro representações: corpo histórico, corpo cosmológico, corpo relacional e corpo território político.

A partir do entendimento de que as construções científicas são representações sociais e, por isso, se transformam em imagens e sentidos elaboramos a seguir uma imagem síntese para elucidarmos as imagens e os sentidos percebidos nas teses e dissertações investigadas.

**Quadro 7-** Quadro síntese das representações sociais de pesquisadores(as) da Região Norte do Brasil sobre o corpo e a corporeidade em suas teses e dissertações

TEMÁTICAS/OBJETIVAÇÕES	ANCORAGENS/SENTIDOS	IMAGENS SÍNTESES
<b>O corpo como suporte para o entendimento das dimensões históricas das práticas educativas</b>	Ancoram seus sentidos no processo histórico das práticas corporais educacionais presentes em instituições que abrigavam crianças em regime de internato.	Corpo histórico
<b>O corpo como suporte de produção e reprodução dos sistemas simbólicos culturais</b>	Ancoram seus sentidos na dileção das pinturas corporais para o compartilhamento de valores sociais e simbolismos culturais, tanto no processo de escolarização educacional quanto nas práticas cotidianas.	Corpo cosmológico
<b>O corpo como elemento de expressão, comunicação, intencionalidade e significação nas diversas relações</b>	Ancoram seus sentidos na valorização das práticas educativas e na ideia de corpo como possibilidade de relacionamento consigo e com o mundo.	Corpo relacional
<b>O corpo como <i>locus</i> de territorialização e desterritorialização das relações de poder</b>	Ancoram seus sentidos na identificação dos corpos como local de disciplinamento, abuso e violência, mas principalmente como lugar de resistência e potência para a mudança da realidade social.	Corpo território político

Fonte: Elaboração própria, 2022.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos formam os percursos vencidos por nossos corpos neste processo de busca pela titulação de mestre. Nossos corpos em vários momentos sentiram o peso das dificuldades, das responsabilidades, das alegrias, das satisfações, das dores física e emocional e, da saudade. As mais variadas sensações corpóreas que experimentamos nesse trajeto nos fizeram acreditar que nossos corpos a partir da corporeidade nos possibilitam as mais diversificadas vivências e representações sobre nós mesmas e sobre o mundo.

Diante do desafio de construirmos um produto final de nosso percurso enlaçado a seguinte pergunta que objetivou tal estudo: **Como se constituem as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental, em suas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação da Região Norte do Brasil, defendidas entre os anos de 2016 a 2020?**

O objetivo geral de nosso estudo ancorou no seguinte sentido: apreender as representações sociais de pesquisadores(as) em formação sobre o corpo e a corporeidade em processo de escolarização no ensino fundamental em teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil, no período de 2016 a 2020.

Os objetivos específicos foram: 1) Identificar teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da Região Norte que consideram o corpo em processo escolarização no ensino fundamental entre os anos 2016 a 2020); Realizar a análise das concepções de corpo a partir do reagrupamento das aderências teóricas escolhidas pelos(as) autores(as); 3) Caracterizar as imagens (objetivação) e sentidos (ancoragem) que organizam as representações sociais de pesquisadores(as) sobre o corpo em processo de escolarização no ensino fundamental.

A guisa de responder ao primeiro objetivo específico destacamos as seguintes trajetórias cursadas: a) efetivamos as buscas das teses e dissertações em diferentes *lócus* de pesquisa; b) fizemos o processo de seleção das produções a partir dos critérios de inclusão e exclusão; elegemos como *corpus* de estudo 9 (nove) dissertações e 3 (teses); c) realizamos agrupamentos referente as concepções e as aderências teóricas e; d) elegemos a *análise temática* como nosso principal método de análise além de considerarmos para este movimento os campos de estudo

e respectivas dimensões para o estudo das objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais.

Na intenção de atender ao nosso segundo objetivo específico sublinhamos os seguintes passos: iniciamos a discussão epistêmica de nossas próprias bases teóricas, com base no campo das ciências humanas e mais especificamente da Teoria das Representações Sociais; construímos um resgate histórico sobre as concepções do corpo e da corporeidade no ocidente; realizamos a leitura e a análise das concepções e aderências teóricas para a realização do reagrupamento das teses e dissertações.

Para caracterizar as imagens e os sentidos dos(as) pesquisadores(as) sobre o corpo e a corporeidade nas produções e dar resolução ao nosso terceiro objetivo específico, buscamos responder as 3 questões proposta por Jodelet para a efetivação de estudo sobre as representações sociais, quais sejam: 1) *Quem sabe e de onde sabe?* 2) *O que e como sabe?* 3) *Sobre o que sabe e com que efeito?* e suas respectivas dimensões 1) as condições de produção e de circulação; 2) os processos e estados e; 3) o estatuto epistemológico das representações sociais).

No primeiro questionamento, *Quem sabe e de onde sabe?*, buscamos caracterizar os(as) pesquisadores(as) selecionados. Identificamos suas formações acadêmicas e atuações profissionais, assim como as motivações que levaram esses(as) autores(as) a pesquisar ou mesmo incluir a temática corpo e corporeidade nos seus estudos.

Nesse processo de caracterização constatamos que: a) os doze sujeitos, autores das produções em estudo são pesquisadores(as) na área do conhecimento científico em educação, sobretudo por se encontrarem no processo formativo em um programa de pós-graduação no momento de escrita dos estudos; b) sabemos também que atuam como docentes e/ou coordenadores na área da educação, sendo a maioria licenciado e; c) a maioria dos(as) autores(as) se encontram em uma área de atuação em que o corpo é elemento central da prática profissional.

Dessa maneira, constatamos que a formação acadêmica, os percursos e os percalços durante a atuação e formação profissional bem como a construção da subjetividade destes autores se mostraram importantes dispositivos para a construção das representações sociais sobre o corpo e a corporeidade na elaboração de suas produções: dissertações ou teses.

Na segunda interrogação, *O que e como sabe?*, realizamos o agrupamento das teses e dissertações em 4 (quatro) temáticas, no intuito de apreender as objetivações e as ancoragens. A seguir apresentamos temáticas que emergiram dos agrupamentos dos estudos em foco:

A) Corpo como suporte para o entendimento das dimensões históricas das práticas educativas- essa temática centralizou as concepções e as aderências teóricas em dois principais autores: Bakhtin e Foucault. As práticas educativas presentes nas instituições investigadas foram ancoradas no saber médico higienista, que objetivava formar por meio da disciplina corpos aptos para o trabalho. Esta temática emergiu dos trabalhos de Pacheco (2017) (UFPA/T), Pinheiro (2017, p. 142) (UFPA/T) e Silva (2020) (UEPA/D).

B) O corpo como baluarte de produção e reprodução dos sistemas simbólicos culturais- essa temática se desenvolveu no bojo das concepções relativas ao corpo e as práticas corporais, como a pintura corporal, que estão ancoradas principalmente nos estudos antropológicos. Evidenciamos a profícua relação das práticas corporais com a produção e reprodução dos sistemas simbólicos presentes na sociedade indígena investigada. Esta temática emergiu do trabalho de Barros (2020) (UFPA/D).

C) O corpo como elemento de expressão, comunicação, intencionalidade e significação nas diversas relações- nesta temática ficou evidenciado que as concepções de corpo e de corporeidade são construídas a partir da expressão, da comunicação, da intencionalidade e da significação nas diversas relações. Essa concepção ancora sentidos nas ideias de unicidade do corpo e de corpo-sujeito, provenientes principalmente da fenomenologia. Esta temática emergiu dos trabalhos de Rodrigues (2018) (UFOPA/D), Nascimento (2017) (UFPA/D), Brito (2016) (UFT/D), Serafim (2019) (UERR/D) e Martins (2018) (UERR/D).

D) O corpo como *locus* de territorialização e desterritorialização das relações de poder- nesta última temática, ficou evidente para nós que as concepções de corpo e de corporeidade são construídas por meio das relações de poder. Esta concepção se relaciona simultaneamente a dois sentidos: a territorialização e a desterritorialização do poder nas práticas educativas. A significação dessas ideias está ancorada nos estudos pós-estruturalista. Esta temática emergiu dos trabalhos de Faial (2019) (UFPA/D) e Cabral (2020) (UFPA/D) e Monteiro (2017) (UFPA/T).

No que tange a esses agrupamentos, indicamos a centralidade de alguns pontos: a) é possível entender a história da educação e das instituições a partir das práticas corporais instituídas nesses espaços; b) a construção social do corpo perpassa pela valorização do imaginário simbólico de cada sociedade; c) a prática docente deve ser uma facilitadora para a inclusão das práticas corporais dentro de um contexto escolar enrijecido, que muitas vezes nega a expressividade e a subjetividade dos alunos; d) o corpo é território de resistência,

enfrentamento e reconhecimento das diferenças e; e) as práticas docentes podem ser ativadoras das práticas corporais insurgentes, estas podem ativar a vivência do afeto e desestabilizar as práticas educativas hegemônicas.

Para responder a terceira e última pergunta, *Sobre o que sabe e com que efeito?*, nos detivemos em construir o estatuto epistemológico das representações sociais sobre o corpo e a corporeidade nas produções analisadas. Consideramos que na nossa pesquisa o estatuto epistemológico é formado a partir das regras e normas explícitas e implícitas na eleição das aderências e das concepções teóricas, da relação e transformação de um saber para o outro (científico e natural), dos sentidos que ancoram os conhecimentos e seus efeitos sobre ele.

Consideramos que as imagens que emergiram sobre o corpo e a corporeidade nas produções analisadas a partir das temáticas foram: 1) Corpo histórico- o corpo e a corporeidade são moldados pelos processos e dispositivos ideológicos disponíveis em cada época e em cada sociedade; 2) Corpo cosmológico- o corpo e a corporeidade se encontram diretamente relacionados aos aspectos mágicos e culturais de uma dada sociedade; 3) Corpo relacional- o corpo e a corporeidade pensado a partir do relacionamento consigo e com o outro. É possibilidade expressiva e comunicativa, e; 4) Corpo território político- o corpo e a corporeidade são alvos dos mecanismos de poder, controle, vigilância e abuso, mas ainda assim dotado de capacidade de resistência por meio da subversão, da denúncia, do afeto e do fazer artístico.

Constatamos que as concepções e definições sobre o corpo e a corporeidade contidas no nosso *corpus* de análise estão sob aspectos fluídos e dinâmicos, assim como as representações sociais. Temos a percepção de que as representações sobre o corpo e a corporeidade envolvem estudos científicos de diferentes campos do conhecimento, mas ao que concerne ao estudo científico, especificamente no campo da educação, elas possuem objetivações e ancoragens que revelam algumas consensualidades como as imagens e os sentidos que elegemos. Por isso, tomamos o corpo e a corporeidade com uma imagem em movimento.

Assim, fica evidente para nós que esse campo de estudo é multidisciplinar, isso porque é capaz de envolver diversas concepções e discussões teóricas-metodológicas. Esta multiplicidade implica na articulação de diversos tipos de conhecimentos, uma vez que integra diferentes perspectivas o que exigiu de nós um acompanhamento dessa transversalidade.

Nesta perspectiva de transversalidade, nossas bases teóricas foram fundamentais para a apreensão do nosso objetivo principal. Consideramos nesse percurso final que corpo e

corporeidade são fenômenos sociais e, portanto, são maneiras específicas de compreender o mundo, são também estruturas dinâmicas que operam no conjunto das relações sociais, históricas e objetivas. Corpo e corporeidade são para nós elementos que permitem a criação da atividade representativa.

Constatamos que as representações sociais de pesquisadores(as) em processo formativo se organizam em torno de uma multifuncionalidade do corpo e da corporeidade e que, portanto, possuem multiplicidade de sentidos que se vinculam as objetivações e as ancoragens que organizam estas representações. Em síntese, podemos afirmar que as representações sociais destes pesquisadores(as) contidas em suas produções indicam caminhos para se pensar o campo educacional e respectivas práticas.

Um dos caminhos a serem considerados na educação é o de que o corpo e a corporeidade é um fenômeno psicossocial uma vez que produz representações que orientam pensamentos, sentimentos e ações dos sujeitos. Este fenômeno é construído a partir das interações sociais e integra no processo educacional implicando nas aprendizagens, nos vínculos afetivos e nas relações que o sujeito estabelece na escola.

Diante disto, podemos pensar o corpo e a corporeidade como elementos importantes no processo de escolarização e que devem ser tratados como registros de histórias individuais e coletivas e que em grande medida podem carregar marcas de preconceitos que impedem a valorização do sujeito em suas trajetórias educacionais.

Com base nessa complexidade, limitamo-nos a tarefa de estabelecer conexões entre os estudos que compõem o nosso *corpus* de estudo e apresentar as concepções e aderências epistemológicas das pesquisas selecionadas, assim como procurar sentidos e significados entre eles. Assim, somos conhecedoras de que muitos outros sentidos ainda podem emergir tanto da temática quanto dos estudos analisados.

Ao longo deste estudo vivenciamos e corporificamos várias sensações e sentidos que nos marcaram durante o seu curso. Algumas marcas desses atravessamentos permaneceram abertas, à espera de novas significações enquanto que outras marcas se transformaram e cicatrizaram nesta trajetória. Essas cicatrizes ficam nas nossas memórias como lembranças de um tempo percorrido com muita pressa, com inúmeros eventos pandêmicos que fizeram com que minhas crenças fossem abaladas, com a morte de meu marido e com o adoecimento das minhas filhas, assim como o processo de elaboração deste estudo. Contudo, pude encontrar razões para seguir em frente e exercer o papel de chefe de família juntamente com minhas três

filhas. Neste sentido, minhas forças se voltaram para este estudo pelo desejo de aprender, aprimorar meus conhecimentos e encontrar maiores perspectivas de trabalho na docência.

Podemos afirmar que em meio a dor, a tristeza e as alegrias, novos aprendizados se fizeram presentes para que chegássemos até aqui. Contudo, se a trajetória de nosso estudo tivesse se encontrado em tempos de calma, possivelmente, teríamos mais tranquilidade e sabedoria para vencermos os desafios inerentes a esse processo. Contudo, temos a certeza que receber o grau de mestra é uma das alegrias que me motivou até aqui.

## REFERÊNCIAS

ALVES -MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Brasília, v. 1, p. 18-43, jan./ jun. 2008.

ANADON, Marta. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2001.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Vozes, 5ª. Edição, 2009.

ARRUDA, Angela. **Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos**. Dossiê: Representações sociais: ampliando horizontes disciplinares • Soc. estado. 24 (3) • Dez 2009.

BARROS, Igor Silva de. **Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Cametá, 2020.

BAUER, Martins, AARTS; Bas. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: BAUER, Martins; GASKELL, Georg (org). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEBER SARDINHA, Tony .Linguística de corpus: histórico e problemática. **Revista D.E.L.T.A.**, Vol. 16, N.º 2, 2000, p. 323-367.

BERGER, Mirela. **Corpo e identidade feminina**. 2006. 312 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em antropologia, do departamento de antropologia da faculdade de filosofia, letras e ciências humanas. 2006. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-22112007-150343/publico/TESE\\_MIRELA\\_BERGER.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-22112007-150343/publico/TESE_MIRELA_BERGER.pdf)> Acesso em: 28/06/2022.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 3 (2). pp. 77-101 (Tradução Luiz Fernando Mackedanz). 2006.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.1-15/2021.

BRITO, Lucas Xavier. **Corpo-Criança Aprisionado em Tempo Integral**: Indagações sobre o “Currículo da Conformidade” e o “Currículo da Expressividade” na Escola. 128 f. Dissertações (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2016.

CABRAL, Carlos Adalberto dos Santos. **Devir-dançante**: o corpo que dança como potência inventiva na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2020.

CARVALHO, Leandro Kenner Rodrigues de; SILVA, Altina Abadia da. **Corpo, gênero, sexualidade**: conceitos e implicações na prática pedagógica de professores de educação física. In. *Corpo, corporeidade e diversidade na educação / organizadores: Vanilda Maria de Oliveira, André Luiz de Souza Filgueira, Lion Marcos Ferreira e Silva*. -- Uberlândia: Culturatrix, 2021. 239-262.

CASSIMIRO, Érica Silva; GALDINO, Francisco Flávio Sales; DE SÁ, Geraldo Mateus. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia antiga à contemporaneidade. **Revista Eletrônica Print** by <http://www.ufsj.edu.br/revistalable> *Μετάνοια*, São João del-Rei/MG, n.14, 2012. P.61-79. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistametanoia/4\\_GERALDO\\_CONFERIDO.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistametanoia/4_GERALDO_CONFERIDO.pdf). Acesso em: 21/06/2022.

CROCHÍK, José Leon. **A corporificação da psique**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 27-41. 2000. Editora da UFPR.

DARÉ, P. S. **O corpo na produção artística da arte Medieval, no Renascimento e no Maneirismo**. Self - Revista do Instituto Junguiano de São Paulo, v. 3, 2018. DOI: 10.21901/2448-3060/self-2018.vol03.0002. Disponível em: <https://self.emnuvens.com.br/self/article/view/25>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

DIAS Deborah; SILVEIRA Monica. **Bases de Dados para a busca de Artigos e Análises bibliométricas**. Web of Science, 2020. 18 slides. Disponível em: [https://www.periodicos.capes.gov.BR/images/documents/Clarivate%20Analytics%20-%20WoS%20\(guia\).pdf](https://www.periodicos.capes.gov.BR/images/documents/Clarivate%20Analytics%20-%20WoS%20(guia).pdf). Acessado: 12/05/2021.

DOURADO, Wesley Adriano M.; SILVA, Ana Célia Araújo; LOPES, Carmen B; ASSIS, Zilda Amélia. Corpo-educação on line: um ensaio sobre a produção acadêmica em pós-graduação no Brasil. **Educação & linguagem**. ano 11, nº 17, 134-144, jan.-jun. 2008.

DURKHEIM, Émile. **Objeto da pesquisa:** Sociologia religiosa e teoria do conhecimento. In As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Ed, Paulinas, 1989.

DUVEEN, Gerard. **Introdução:** o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

FAIAL, Carla Alice. **Arte-performance e educação:** Palhaços, Monstros, Corpos em tela: Experimentações cartográficas na escola básica. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13.a Edição Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir:** Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GATTI, Bernadete A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.65-81, julho/2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. Ed. 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONDRA, José G. **Medicina, higiene e educação escolar**. In: Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 419-550.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 33, Número 2, Maio/Agosto 2018. 423-442.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.) Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar, proibida a reprodução.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**; 2. ed. Tradução de Sonia M. S. Fehrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Antropologia do corpo.** Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogia da sexualidade.** In Corpo educado: pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (organizadora)2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.07-34.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade.** Jul/dez. 2000, p. 59-76.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições,** v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

MARQUETTI, Flavia Regina; FUNARI, Pedro Paulo A. **Corpo a corpo:** representações antigas e modernas da figura humana. 1ªED.UNIFESP, 2014.

MARTINS, Jardielly Alencar Vasconcelos. **Significando as atividades rítmicas e expressivas no contexto da educação física escolar:** um olhar sobre a proposta curricular do Colégio de Aplicação-cap/UFRR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista/RR, 2018.

MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais.** In: Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003. Trad. Paulo Neves. 4ª reimpressão. p. 399-422.

\_\_\_\_\_. **Efeito físico no indivíduo da ideia de morte sugerida pela coletividade.**In: Sociologia e antropologia. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MATESCO, Viviane. **Corpo, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MÉTODO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sobre.html#:~:text=Para%20citar%20o%20Dicio%2C%20Acesso%20em%2029%2F06%2F2022>. Acesso em: 29/06/2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio a pesquisa social**. In Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-29.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES (2017). Portaria nº 951, de 23 de fevereiro de 2017. **Aprova O Regimento Interno do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico E tecnológico - Cnpq.** Brasília, DF, 01 mar. 2017. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20470600/do1-2017-03-01-portaria-n-951-de-23-de-fevereiro-de-2017-20470437](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20470600/do1-2017-03-01-portaria-n-951-de-23-de-fevereiro-de-2017-20470437)>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MONTEIRO, Evanildo Lopes. **Do poder pastoral à delinquência: o professor enquanto agente do abuso sexual de crianças e adolescentes**. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Pedrinho A. Guareschi (Trad.). Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A representação social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores. 1978.

COSTA, Vani Maria de Melo. Corpo e história. **Revista ecos**. Edição nº 010 - Julho 2011. 245- 258.

CYNTHIA GREIVE VEIGA. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. de Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr. Notas de Gérard Lebrun. Disponível em:

<<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/02/descartes-discurso-do-mc3a9todo-trad-jacc3b3-guinsburg-e-bento-prado-jr-com-notas-de-gerard-lebrun-publicac3a7c3a3o-autorizada-pelos-detentores-dos-direitos.pdf>>. Acessado em: 19/09/2021.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de janeiro: Editora DP&A, 2011.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; TEIXEIRA MUSSI, Leila Maria Partes; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; NUNES, Claudio, Pinto. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v.7, n. 2, p. 414-430, jul-dez, 2019. <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193>.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. O campo das representações sociais: articulações possíveis. Agália. **Revista de Estudos na Cultura**. Nº 107. pag. 181-203, 2014.

NASCIMENTO, Jennifer Souza. **Contato improvisação e movimento criativo: proposta e prática educativa em dança para corpos eficientes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

NÓBREGA, Danielle Oliveira; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Teoria das representações sociais e racionalidades distintas: tensionamentos e síntese entre ciência e o senso comum. **C&S – São Bernardo do Campo**, v. 43, n. 1, p. 171-201, jan.-abr. 2021.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: sua compreensão na construção de trabalhos científicos: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA, Vanilda Maria de; FILGUEIRA, André Luiz de Souza; SILVA, Lion Marcos Ferreira e. **Corpo, corporeidade e diversidade na educação**. Organizadores. Uberlândia: Culturatrix, 2021.

PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. **Infância, crianças e experiências educativas no Educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942-1980)**. 248 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PELEGRINI, T. Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. [versão online]. **Revista Urutágua**, 08, 2006. em [www.urutagua.uem.br/008/08edu\\_pelegrini.htm](http://www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegrini.htm). Acesso em 12 de janeiro, 2022.

PICCININI, Larise. **A perspectiva da corporeidade na cultura africana: possibilidades de saberes na formação em educação física**. In. **Corpo, corporeidade e diversidade na educação / organizadores: Vanilda Maria de Oliveira, André Luiz de Souza Filgueira, Lion Marcos Ferreira e Silva**. - Uberlândia: Culturatrix. 218-238.

PINHEIRO, Welington da Costa. **O Instituto Orfanológico do Outeiro: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)**. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. Civilidade, corpo e escolarização da criança: o legado de Descartes e Rousseau. **Revista Poiésis** – Volume I, Número 1, pp.76-89, janeiro/dezembro 2003.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: a uma nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANHEL, André Silva. História do corpo na idade média: representações, símbolos e cultura popular. **Veredas da História**, [online], v. 11, n. 1, p. 10-31, jul., 2018.

RIBEIRO, Jaime; SOUZA, Dayse Neri; COSTA, António Pedro. Investigação qualitativa na área da saúde: por quê?. **Ciência e saúde coletiva**, v.21, n.8, p.2324, 2016.

RIBERA, Jordi Planella. **Corpo, cultura e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Trad. Maria José Vicentini Jorente, Natalia Nakano, Lais Alpi Landim. 2017.

RODRIGUES, José Albertino. **A sociologia de Durkheim**. In. Émile Durkheim. Sociologia. Organização: José Albertino Rodrigues. 9ª edição. 11ª impressão. São Paulo: Ática. 2008. Rodrigues, José Carlos O Corpo na História/ José Carlos Rodrigues. – Rio de Janeiro : Editora Fiocruz, 1999.

RODRIGUES, Rosenilma Branco. **Corporeidade e educação no campo**: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

ROGER CHARTIER. O Mundo como Representação. **Revista das revistas**. Estudos Avançados 11(5), 1abri. 991. P, 173-191.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SÁ, Celso Pereira de. **Representações sociais**: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 19-45.

SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. de. **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Ed Ufal. Pernambuco.184p. 2005.

SAVIAM FILHO, Juvenal. **Filosofia e filosofias: existência e sentidos**. 1ª ed.. Belo horizonte: Autentica editora, 2016.

SECCHI, Kenny; CAMARGO, Brigido Vizeu; BERTOLDO, Raquel Bohn. Percepção da imagem corporal e representações sociais do corpo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Abr-Jun 2009, Vol. 25 n. 2, 2009, p. 229-236.

SERAFIM, Neemias Elnatan Viana. **A influência da prática docente de educação física em relação à cultura corporal saudável**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista/RR, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Íviny Cristina Aguiar da. **A educação de corpos de meninos desvalidos no Instituto Lauro Sodré no Pará republicano (1890-1920)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

SILVA, Thaysa Danyella Lira da; SILVA, Edcleide **Maria da. Mas o que é mesmo Corpus? Alguns Apontamentos sobre a Construção de Corpo de Pesquisa nos Estudos em Administração**. ANPPAD. XXXVII Encontro da ANPAD. RIO DE JANEIRO/RJ- 7 a 11 setembro de 2013.

SUDO, Nara, LUZ, Madel Therezinha. Sentidos e significados do corpo: uma breve contribuição ao tema. **CERES**; 2010; 5(2); 101-112.

TAVARES; CASTRO. **Discurso e poder: a prescrição do controle corporal em blogs plus size**. IN. Dossiê: o corpo na pesquisa social. 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21; 90 – 170.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.