

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE PEDAGOGIA

CRIANÇA: CORPOREIDADE, AFETO E EXPERIÊNCIAS DE
APRENDIZAGEM

MANAUS - AMAZONAS

2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA ISABEL DA COSTA MAR

CRIANÇA: CORPOREIDADE, AFETO E EXPERIÊNCIAS DE
APRENDIZAGEM

Monografia apresentada a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II, Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito à conclusão do Curso e elaborado sob a orientação do Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar.

Manaus, 23 de julho de 2021.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

M298c Mar, Maria Isabel da Costa
Criança: corporeidade, afeto e experiências de
aprendizagem / Maria Isabel da Costa Mar. Manaus :
[s.n], 2021.
62 f.: il.; 31 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.
Inclui bibliografia
Orientador: Aguiar, José Vicente de Souza

1. Criança. 2. Corporeidade. 3. Afeto. 4.
Experiências de aprendizagem. I. Aguiar, José Vicente
de Souza (Orient.). II. Universidade do Estado do
Amazonas. III. Criança: corporeidade, afeto e
experiências de aprendizagem

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

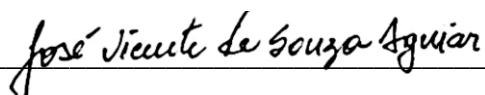
MARIA ISABEL DA COSTA MAR

**CRIANÇA: CORPOREIDADE, AFETO E EXPERIÊNCIAS DE
APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

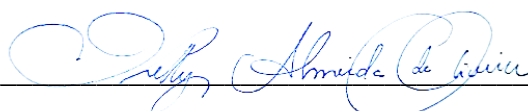
Aprovação em: 23 de julho de 2021.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar

Orientador



Prof^a. MSc. Kelly Almeida de Oliveira

Membro Externo - UFMA



Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida

Membro Interno - UEA

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre me amparou espiritualmente e pelas bênçãos concedidas a mim durante este percurso de formação inicial.

À minha família, em especial aos meus pais, Cristiano e Kátia, por terem me educado e me dado incentivo na minha vida de estudo, e também aos meus irmãos: Guilherme, Beatriz, Daniel, Ana e Kadma.

Ao meu noivo por sempre estar ao meu lado e à família dele por terem me dado o apoio necessário.

Ao meu orientador professor Dr. José Vicente por ter me apresentado o mundo da pesquisa com a oportunidade de fazer parte do Programa de Apoio a Iniciação Científica, pelos conhecimentos compartilhados e por todas as provocações e ensinamentos durante as orientações.

À Universidade do Estado do Amazonas e aos professores pelas disciplinas lecionadas durante o curso de pedagogia, em especial a professora MSc. Neylanne de Araceli Pimenta que ministrou a disciplina de TCC II, e esteve mais próxima nesta reta final do curso.

Às minhas colegas de turma, com as quais compartilhei momentos de alegria durante essa caminhada pouco longa.

À Kerolaine por ter sido minha amiga fiel para ouvir meus anseios relacionados às minhas dúvidas acadêmicas.

Por fim, estendo a todos que me ajudaram direto e indiretamente.

Gratidão.

RESUMO

Este trabalho é de natureza bibliográfica, com base fenomenológica, de cunho qualitativo, cujo problema de pesquisa está centrado no entendimento da relação criança, corporeidade, afeto e experiências de aprendizagem a partir de uma questão de pesquisa: como a articulação entre criança, corporeidade, afeto e experiências de aprendizagem são refletidas no processo de escolarização? Que deu origem ao objetivo geral: Compreender como a articulação entre criança, corporeidade, afeto e experiências de aprendizagem são refletidas no processo de escolarização. E elaborados três objetivos específicos: investigar, por meio do estado da arte, a fundamentação teórica das teses e dissertações que abordam a temática criança, corporeidade, afeto e experiências de aprendizagem no período de 2015 a 2019; relacionar a ideia de afetos em Spinoza com a ideia de corporeidade em Merleau-Ponty e; identificar o conceito de experiência em John Dewey. A pesquisa se propõe em três capítulos fazer uma articulação dos conceitos com a educação e gerar reflexões que contribuam com possibilidades de atividades escolares que destacam o ser criança como parte da aprendizagem, de modo que possam não somente desenvolver a parte cognitiva, mas desenvolver as capacidades do todo, corpo-mente. Portanto, a partir das compreensões dos autores podemos pensar em possibilidades de encontros, no ambiente escolar, que entendam o corpo como uma totalidade; que permitam a exploração do mundo; que potencializem, por meio dos afetos, o pensar, o agir e o existir; que ofereçam desafios para a criança perseverar; que garantam sua expressividade; que promovam encontros alegres e ativos.

Palavras-chave: Criança. Corporeidade. Afeto. Experiências de Aprendizagem.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Critérios para inclusão e exclusão das teses e dissertações	12
Tabela 2 - Produções selecionadas no banco de dados da CAPES	13
Tabela 3 - Procedimentos teórico-metodológicos adotados pelos autores	15

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E CAMINHO METODOLÓGICO	8
CAPÍTULO I: O ESTADO DO CONHECIMENTO: CRIANÇA, CORPOREIDADE, AFETO E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	11
1.1 O estado do conhecimento ou estado da arte.....	11
1.2 Percurso metodológico do estado do conhecimento.....	11
1.3 Procedimentos teórico-metodológicos adotados pelos autores	15
1.4 Criança, afeto, corporeidade e experiências de aprendizagem	17
1.4.1 Criança, Corporeidade e experiências de aprendizagem	17
1.4.2 Afeto e potência de expressão do corpo no ambiente escolar	23
1.4.3 Corporeidade na formação docente	26
CAPÍTULO II: AFETOS E CORPOREIDADE	33
2.1 Os afetos em Spinoza (1632/1677).....	33
2.1.1 O corpo e a Potência.....	35
2.1.2 Imaginação, razão e intuição: gêneros de conhecimento	36
2.2 A corporeidade em Merleau-Ponty (1908-1961).....	37
2.2.1 Corporeidade do ser Criança nas experiências de aprendizagem.....	39
2.3 Afeto e corporeidade no ambiente escolar	40
CAPÍTULO III: AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY	42
3.1 Breve histórico acerca do pragmatismo de Dewey	42
3.2 O Movimento da Escola Nova e a influência do pensamento de Dewey no âmbito escolar	44
3.3 O que é experiência para John Dewey?.....	45
3.4 Experiência deseducativa	48
3.5 Experiência educativa (refletida).....	49
3.6 Experiências de aprendizagens	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	

INTRODUÇÃO E CAMINHO METODOLÓGICO

O mundo é tudo o que sei a partir da minha experiência. Antes de qualquer coisa um mundo se dispõe e começa a existir para mim. Sendo assim, buscar a essência é buscar o significado, antes de qualquer conceito predicativo, pois o mundo é aquilo que eu vivo não o que eu penso. Por meio da experiência posso alcançar a essência do mundo, mas não posso possuí-lo a ponto de determinar o que ele é e enquadrá-lo (MERLEAU-PONTY, 2018).

No corpo deste trabalho será ressaltado o ser criança enquanto características próprias de uma fase da vida que é rica e importante para o seu desenvolvimento e que não pode ser pré-julgado e entendido como uma fase de desconhecimento das coisas do mundo. A criança está em constante aprendizado, a todo momento ela sofre composições e decomposições a partir de encontros bons e encontros maus.

A diferença do adulto para a criança pode estar respectivamente numa consciência já estruturada a partir dos afetos dos encontros e com afecções que o modificaram a certo ponto de aumentar ou diminuir sua potência. A criança tem uma consciência que ainda está sendo situada no mundo a partir de suas experiências que são válidas, uma vez que ela aprende pelo jogo, pela imitação, até mesmo pela imaginação.

Essa pesquisa tem relevância para a minha formação acadêmica, uma vez que conhecer as concepções do ser criança envolvido nas atividades escolares é fundamental para a formação do professor, sobretudo dos anos iniciais. É importante saber como um ser em processo de escolarização pode viver sua corporeidade e pode se expressar.

Existem procedimentos avaliativos nas instituições escolares que estipulam índices de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos ao mesmo tempo que servem para julgar a qualidade do ensino, porém pouco se trabalha possibilidades de encontros alegres e experiências de criação que contribuem com a construção do conhecimento pela criança numa relação de corpo-mente integrada em si, desvinculados dos indicadores oficiais de aprendizagem.

Por conseguinte, o interesse em pesquisar esta temática partiu da realização dos projetos de pesquisa durante a participação no Programa de Apoio à Iniciação Científica. Assim, desenvolveu-se grande foco para a investigação. Ressaltamos também o fato de se ter um número mínimo de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia que se debruçam em obras de autores não trabalhados durante as disciplinas da formação inicial, como Baruch de Spinoza, Merleau-Ponty, Gilles Deleuze e John Dewey.

Este trabalho se constrói a partir do método fenomenológico, o qual visa suspender os juízos e preconceitos, para se ter uma percepção do objeto de estudo, a criança na sua imanência. Para Merleau-Ponty (2018) a fenomenologia é o estudo das essências, se preocupa em definir essências como, por exemplo, da percepção, da consciência. Mas trata-se de uma filosofia que repõe a essência na existência, e só por meio da “facticidade” do homem e do mundo é que podemos compreendê-los. Dessa forma, a fenomenologia nos propõe retornar as coisas mesmas como exercício de entendimento do fenômeno observado e com vista a construir novos entendimentos dele; não analisar, não explicar predicativamente.

Devido a Pandemia do Covid-19 instaurada em março de 2020 no Estado do Amazonas, e com sua chegada a paralisação das atividades presenciais nas Universidades e nas escolas de Educação Básica do Estado do Amazonas e, conseqüentemente, em outros estados brasileiros, buscou-se outra alternativa para que a pesquisa fosse realizada.

Optamos pela realização de uma investigação de natureza bibliográfica com foco investigativo na perspectiva do *ser* criança na sua imanência e de como está envolvido em experiências de aprendizagem que afetam e proporcionam aumento ou diminuem sua potência de agir, tendo em vista a realização de encontros alegres e instigantes ao ponto de expressarem sua corporeidade ou de encontros tristes e desmotivadores que lhe diminuem sua corporeidade.

Sendo assim, a pesquisa é de natureza bibliográfica, de cunho qualitativo, cujo problema de pesquisa está centrado no entendimento da relação criança, corporeidade, afeto e experiências de aprendizagem a partir de uma questão de pesquisa: como a articulação entre criança, corporeidade, afeto e experiências de aprendizagem são refletidas no processo de escolarização?

O objetivo geral pretende: compreender como a articulação entre criança, corporeidade, afeto e experiências de aprendizagem são refletidas no processo de escolarização. E os três objetivos específicos: investigar, por meio do estado da arte, a fundamentação teórica das teses e dissertações que abordam a temática criança, corporeidade, afeto e experiências de aprendizagem no período de 2015 a 2019; relacionar a ideia de afetos em Spinoza com a ideia de corporeidade em Merleau-Ponty e; identificar o conceito de experiência em John Dewey.

A pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a pesquisa sobre o estado do conhecimento o qual apresenta o percurso metodológico do estado da arte, quais passos foram seguidos, os procedimentos teórico-metodológicos, e as contribuições

ressaltadas pelos autores das teses e dissertações selecionadas no banco de dados do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O segundo capítulo inicia com a ideia de afetos em Spinoza bem como o corpo e a potência e os gêneros de conhecimento. Dá continuidade com a ideia de corporeidade em Merleau-Ponty e de corporeidade nas experiências de aprendizagem. Por fim, a relação dos dois conceitos considerados no processo de escolarização.

O último capítulo trata sobre as experiências de aprendizagem em John Dewey com tópicos sobre o que é a experiência? Experiências deseducativas e experiências educativas (refletidas).

CAPÍTULO I: O ESTADO DO CONHECIMENTO: CRIANÇA, CORPOREIDADE, AFETO E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

1.1 O estado do conhecimento ou estado da arte

A pesquisa sobre Criança: corporeidade, afetos e experiências de aprendizagem demanda o conhecimento sobre o estado do conhecimento ou estado da arte. Essa pesquisa surge da importância de partirmos do que já foi produzido com vista a possibilidade para acrescentar outros olhares, de modo a inserir a diferença nas interpretações realizadas.

Dessa forma, a pesquisa do estado do conhecimento

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (MOROSINI&FERNANDES, 2014, p. 155).

Sendo assim, o estado do conhecimento nos fornece informações quantitativas e qualitativas sobre o fenômeno investigado. A primeira envolve o volume de produções por ano, por região, por instituição, por orientador e assim temos uma visão geral de qual região ocorreu o maior número de investigação sobre tal temática, qual o pesquisador trabalha com ela, quais foram os anos que mais se teve produção sobre ela.

A segunda envolve uma análise dos resumos, da introdução, do sumário, das considerações finais, do referencial teórico-metodológico, dos métodos, das abordagens, dos instrumentos de pesquisas, dos tipos de pesquisa, de modo a verificar o que pode contribuir com a pesquisa atual, qual pensamento teórico predomina nas pesquisas, quais foram as fragilidades e o que podemos acrescentar. De acordo com Vosgerau & Romanowski (2014, p. 172) “um estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

1.2 Percurso metodológico do estado do conhecimento

Para o início da realização da pesquisa, fizemos a escolha do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Conforme Morosini (2015)

a Capes utiliza um conjunto de procedimentos para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado no aplicativo Coleta de Dados, preenchido pelos programas de pós-graduação. A partir de 2014, a CAPES instituiu a plataforma Sucupira. A avaliação é realizada pelas áreas de conhecimento. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos de publicação científica utilizados pelos pesquisadores dos programas de pós-graduação (p. 104).

Dessa forma, a CAPES é um banco de dados que reúne teses e dissertações produzidas a nível nacional. Como dito acima, em 2014, foi instituída a plataforma Sucupira, disponibiliza um filtro de pesquisa pelo qual podemos conhecer o banco de dados por delimitação da área de conhecimento, período, autor, orientador, grande área, instituição, biblioteca. Por fim, são várias opções que podemos utilizar na hora de fazer um levantamento de produções acadêmicas.

No entanto, percebe-se que há uma diversidade de estruturas de resumos, com isso, nem todos apresentam no corpo do texto a problemática da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, o método, o tipo de pesquisa, os instrumentos de pesquisa e o principal aporte teórico que o autor utilizou.

Perante isso, a pesquisa do estado do conhecimento não pode se ater somente aos resumos, mas expandir sua análise para o sumário, introdução, capítulos que tratam sobre temática semelhante a pesquisa em questão, considerações finais e referências.

A partir dessa compreensão sobre a pesquisa do estado do conhecimento e a escolha pelo banco de dados da CAPES, selecionamos alguns critérios de inclusão e de exclusão que envolvem tópicos como: descritores, período, área de conhecimento, referencial teórico-metodológico compatível com a pesquisa e foram organizados num quadro, conforme da tabela abaixo:

Tabela 2 – Critérios para inclusão e exclusão das teses e dissertações

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Pesquisas da área de conhecimento: Educação, Educação Física e Filosofia.	Pesquisas de outras áreas de conhecimento.
Atender aos descritores: Corporeidade, afetos, criança, experiência de aprendizagem ou ensino.	Pesquisas que não atendessem aos descritores: Corporeidade, afetos, criança, experiência de aprendizagem ou ensino.
Produções que se encaixassem no período de 2015 a 2019.	Produções fora do período de 2015 a 2019.

Produções que apresentassem referencial teórico-metodológicos e técnicos compatíveis ao projeto de pesquisa.	Produções que não apresentam referencial teórico-metodológicos e técnicos compatíveis ao projeto de pesquisa.
--	---

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

Os critérios de inclusão e exclusão são necessários dentro de uma pesquisa como forma de delimitar o que se deseja pesquisar e encontrar dados para análise, por isso a determinação do período, dos descritores (presentes na temática do trabalho ou nas palavras-chave), da área de conhecimento e principalmente do referencial teórico-metodológico compatível com a temática em questão.

Após a realização da pesquisa no banco de dados da CAPES conforme os critérios estabelecidos, foi possível selecionar quinze (15) produções, dentre elas duas (2) teses e treze (13) dissertações. A partir desses resultados organizamos as produções numa tabela com título, autor, orientador, ano/tipo de trabalho e palavras-chave. Vejamos abaixo:

Tabela 2 - Produções selecionadas no banco de dados da CAPES

Item	Título	Autor	Orientador	Ano/Tipo/PPG	Palavras-chave
01	A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem	Fabricio Leomar Lima Bezerra	Prof. Dr. Wagner Wey Moreira	2015 (Dissertação) UFTM	Corporeidade. Aprendizagem. História de Vida.
02	A corporeidade na Educação Física escolar na perspectiva do cuidado de si	Luciane Leal de Oliveira	Prof. Dr. Leônidas Roberto Taschetto	2015 (Dissertação)	Corporeidade. Educação Física Escolar. Ensino Fundamental. Práticas Educativas. Cuidado de Si.
03	A experiência em Merleau-Ponty e o sentido da educação	Denise Assis Fleury Curado	Prof. ^a Dr. ^a Rita Márcia Magalhães Furtado	2015 (Dissertação)	Experiência. Ontologia. Filosofia. Educação.
04	O corpo/corporeidade na educação de Tempo Integral – Ciclo I	Natália Papacidero Magrin	Prof. Dr. Wagner Wey Moreira	2016 (Dissertação)	Corpo. Corporeidade. Educação Integral.
05	Educação do Homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty: o	Emerson Renan Berger de Souza	Prof. ^a Dr. ^a Nilda Stecanela	2016 (Dissertação)	Corporeidade; Merleau-Ponty; Formação Humana; Filosofia da Educação; Educação

	caráter pedagógico da cultura corporal				Física.
06	Corporeidade e aprendizagem: implicações nas experiências formativas	Liane Fatima Pasinato Ranzan	Prof. Dr. Roque Strieder	2017 (Dissertação)	Educação. Experiências formativas. Corporeidade. Aprendizagem.
07	Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I	Rafael Wilson Belli	Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes	2017 (Dissertação)	Currículo; Disciplinarização; Corporeidade; Colonialidade; Ensino Fundamental I.
08	A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará	Madma Laine Colares Gualberto	Prof. Dr. Hergos Ritor Frões de Couto	2017 (Dissertação)	Corporeidade. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.
09	O que pode um corpo na escola? Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização	Mirele Corrêa	Prof. Dra. Gicele Maria Cervi	2017 (Dissertação)	Corpo. Escola. Currículo. Afectos. Potência
10	Educação do corpo: um inventário de seus temas, autores e recortes	Weslaine Alline da Silva Faria Santos	Prof. ^a Dr. ^a Rubia-Mar Nunes Pinto	2017 (Dissertação)	Corpo. Educação do Corpo. História da Educação do Corpo. Revista Brasileira de Educação (RBE-ANPED). Revista Brasileira de História da Educação (RBHE). Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE).
11	Disciplina-ressignificação do corpo: imagens da educação na arte	Adriana Maria da Silva	Prof. ^a . Dr. ^a . Martha D'Angelo Pinto	2018 (Tese)	Corpo; Arte; Educação.
12	O conceito de imaginação na filosofia de Benedictus de Spinoza: Conhecimento, política e religião	Armando Turbae Junior	Prof. Dr. André Martins Vilar de Carvalho	2018 (Tese)	Imaginação, conhecimento, afeto, religião, poder.
13	Corpo Criança que dança, Corporeidade que vive	Fernanda Machain Silva Tannús	Prof. Dr. Wagner Wey Moreira	2018 (Dissertação)	Dança. Corpo Criança. Educação. Corporeidade.
14	A corporeidade	José Carlos	Prof. Dr.	2019	Corpo/corporeidade.

	criança vai à escola?	dos Santos	Wagner Wey Moreira	(Dissertação)	Ensino Fundamental. Educação Física. Análise ideográfica. Análise Nomotética.
15	A percepção do corpo das crianças na educação Infantil: o olhar das professoras	Mileyde Bárbara Santos Guedes	Prof. ^a Dr. ^a Terezinha Petrucia da Nóbrega	2019 (Dissertação)	Corpo. Criança. Educação Infantil. Fenomenologia.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

As produções disponibilizadas no quadro acima resultam de um levantamento criterioso de modo a selecionar as teses e dissertações que mais se aproximaram das temáticas propostas: Criança, Corporeidade, Afeto e Experiências de Aprendizagem, relacionadas entre si.

Ressaltamos que a região norte foi contemplada apenas com uma produção. O que indica novas perspectivas para as pesquisadoras/es que residem nessa região. Analisamos também a ausência de obras no acervo da biblioteca da universidade que abordam tal temática, como também a apresentação de obras, aos discentes, somente de autores que sempre são trabalhados durante o período da graduação, gerando uma discussão permanente ou poucas discussões com uma nova perspectiva. No tópico seguinte abordaremos as produções demonstrando os procedimentos teórico-metodológicos adotados pelos autores.

1.3 Procedimentos teórico-metodológicos adotados pelos autores

As produções selecionadas apresentaram uma diversidade quanto à escolha das perspectivas teóricas para as suas fundamentações. No entanto, nem todos os autores apresentaram uma discussão mais profunda devido a escolha dos campos teóricos que não tinham um estudo mais aprofundado sobre as temáticas propostas. Dessa forma, percebe-se a importância da realização da pesquisa a partir de abordagens teóricas que possam sustentar os conceitos das temáticas indicadas para pesquisa.

Na tabela abaixo destacamos o método, instrumentos de pesquisa, abordagem e tipo de pesquisa das produções selecionadas, de modo a identificar os caminhos que foram traçados para se chegar à escrita do trabalho.

Tabela 3 - Procedimentos teórico-metodológicos adotados pelos autores

Autores	Método	Instrumentos de Pesquisa	Abordagem	Tipo de pesquisa
---------	--------	--------------------------	-----------	------------------

Bezerra (2015)	História de Vida	Entrevista aberta, gravada em áudio e vídeo	Qualitativa	Descritiva e exploratória
Oliveira (2015)	Pesquisa-formação	Observações semiestruturadas; uso de fotografia; depoimentos informais dos professores e dos alunos; relato autobiográfico.	Qualitativa	Biográfica e autobiográfica
Curado (2015)	Fenomenológico		Qualitativa	Teórica
Magrin (2016)	Fenomenológico	Entrevista gravada em áudio e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas envolvidas na pesquisa	Qualitativa	Exploratória e descritiva
Souza (2016)			Qualitativa	Teórica
Ranzan (2017)		Entrevistas com perguntas semiestruturadas e observações	Qualitativa	Descritiva e exploratória
Belli (2017)		Entrevistas semiestruturadas	Qualitativa	Documental e exploratória
Gualberto (2017)		Observação não participante e entrevista semiestruturada com professoras	Qualitativa	Descritiva e exploratória
Corrêa (2017)	Cartografia	Oficinas cinematográficas e diário de campo	Qualitativa	Descritiva e exploratória
Santos (2017)			Qualitativa	Descritivo-analítica
Silva (2018)			Qualitativa	Bibliográfica
Turbae Junior (2018)			Qualitativa	Bibliográfica
Tannus (2018)		Observação e diário de campo	Qualitativa	Descritiva
Santos (2019)	Fenomenológico	Observação não participante	Qualitativa	Descritiva
Guedes (2019)	Fenomenológico	Entrevista	Qualitativa	Descritiva

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

As produções acadêmicas apresentam na sua maioria a preferência pelo método fenomenológico, em seguida, História de Vida, Pesquisa-Formação e Cartografia.

Ressaltamos que os espaços em branco demonstram a não exposição dos pesquisadores pelo método escolhido e com isso a não identificação na tabela. Na coluna dos instrumentos de pesquisa, notamos que há uma escolha bem diversificada, porém, a maioria optou pelas observações e entrevistas, cujas abordagens de todos foram qualitativas. Já no que diz respeito ao tipo de pesquisa, a maioria se deteve em descritiva e exploratória, outras em biográfica e autobiográfica, bibliográfica e teórica.

O tópico seguinte apresentará as compreensões acerca dos descritores que foram pesquisados no banco de dados da CAPES.

1.4 Criança, afeto, corporeidade e experiências de aprendizagem

Este tópico traz discussões acerca dos descritores a partir das produções acadêmicas encontradas e selecionadas. Ressaltamos que algumas pesquisas tiveram uma discussão teórica mais aprofundada devido a escolha de autores que trabalham diretamente com os conceitos. Outras ficaram apenas no campo da reprodução do que já se havia pesquisado. No entanto, todas as produções contribuem para a construção de um olhar para os conceitos poucos considerados no processo de aprendizagem, conforme os autores dos trabalhos elencados.

A organização se dá em três subtópicos que reúnem mais de uma produção com similaridades em relação aos descritores: criança, corporeidade, afeto e experiência de aprendizagem, de modo a refletir sobre esses conceitos poucos desenvolvidos ou possibilitados nos ambientes escolares.

1.4.1 Criança, Corporeidade e experiências de aprendizagem

Este tópico será construído a partir de produções acadêmicas que trazem em seus escritos abordagens sobre a criança, corporeidade e experiências de aprendizagem. Foi possível perceber durante as leituras que todos os trabalhos, uns mais outros menos, destacaram aspectos bastante relevantes que demonstram a ausência destes conceitos nos espaços formais e não formais.

As produções acadêmicas que mais se aproximaram deste tópico foram as dos autores: Bezerra (2015), Curado (2015), Silva (2018), Tannús (2018), Santos (2019) e Guedes (2019). Os quais se debruçaram sobre problemáticas que ressaltavam o ser criança visto em

sua totalidade por meio de sua corporeidade e das experiências de aprendizagem que está ou é envolvido tanto em espaços formais quanto não formais.

Em sua pesquisa de mestrado, Bezerra (2015) parte da compreensão de que a educação atual não considera a possibilidade de um processo de ensino aprendizagem que trabalhe a corporeidade e sim um ensino que prioriza somente o exercício da mente. Ao mesmo tempo em que se propõe estudar a temática história de vida, a partir de uma prática docente, que, considera uma aprendizagem de corpo inteiro.

Bezerra (2015) parte da seguinte problemática: é possível considerar o corpo no processo de ensino aprendizagem? Com isso, para iniciar a compreensão sobre corpo e corporeidade apresenta o conceito de corpo inteligível, corpo sensível e corporeidade embasado nos seguintes autores: Duarte Jr., Chinellato, Moreira, Santin, Gallo, Rubem Alves, Foucault, Capra, inclusive Merleau-Ponty (1994) o qual discorre acerca do corpo como nosso veículo de ser no mundo e, Nóbrega (2005), que ressalta a ideia de corpo em movimento e não o movimento do corpo.

A partir dessas compreensões, o autor vê a importância de uma prática pedagógica que trabalha o ser integralmente e não só sua dimensão cognitiva. De acordo com Bezerra (2015) a escola tem um papel fundamental na vida do estudante, uma vez que ela não pode vir a determinar o que ele deve ser na vida, pois se tem essa pretensão poderá destruir desejos, esperanças e perspectivas de outras possibilidades de vida. Pode matar sonhos.

No capítulo que trata sobre a história de vida da professora, Bezerra (2015) ressalta uma fala dela sobre as provas que são aplicadas na sala de aula como forma de avaliar o que o estudante conseguiu reter, e mostra que a professora enxerga a avaliação com outro olhar quando diz que seria preferível passar uma prova que ao fim tivesse respostas diversas e que lhe causassem encantamento, surpresa, alegria, por serem capazes de criar coisas novas, do que passar uma prova com uma única resposta já determinada. Conforme Bezerra (2015, p. 86) “[...] quando mudamos o foco de ensino para a aprendizagem não estamos buscando essa relação de certo ou errado, mas buscando saber [...] como e que relações eles fazem dos conteúdos com a sua vida”.

Sua coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista aberta, gravada em áudio e vídeo. A partir da experiência docente da professora pesquisada, o autor pôde perceber o desvelamento de um processo de aprendizagem que considera o corpo como sendo o todo e não o resultado da soma de partes.

Em sua pesquisa de mestrado, Curado (2015) propõe a partir de uma pesquisa bibliográfica discorrer sobre a experiência em Merleau-Ponty e o sentido da educação de

modo a destacar limites e desafios. Dessa forma, a pesquisa parte das compreensões tidas por meio das leituras das obras de Merleau-Ponty com destaque para a Fenomenologia da Percepção.

Conforme Curado (2015), a educação dos dias de hoje apresenta uma fragmentação do saber; uma perda de contato com nós mesmos por meio de uma experiência muda; a ausência de um conhecimento por inteiro e; um referencial teórico que faz distinção entre corpo e mente, sendo considerado muito mais a dimensão da cognitividade.

Curado (2015) discorre acerca de Merleau-Ponty, que trata das representações como não substitutas do mundo e muito menos das nossas experiências. Para que um saber seja construído é necessário o movimento do corpo em direção a esse saber, ou seja, requer contato com nós mesmos e com a realidade que nos cerca. Sendo assim, não podemos resumir nossos entendimentos a explicações prontas e acabadas de algo sem antes tê-lo observado e indagado o que, de fato, se viu.

Em seu último capítulo Curado (2015) faz um entrelaçamento dos seus entendimentos acerca de Merleau-Ponty e afirma que a educação é movimento, sendo assim a escola precisa ser um espaço de expressão e criação onde as experiências possam contribuir para a expressividade do ser criança.

A autora também faz uma analogia com a falta de oportunidades de acesso para uma parcela da sociedade, com a falta de oportunidades de crescimento e de desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes que são negadas no ambiente escolar. O sentido da educação não pode estar atrelado apenas à aprovação nas provas de vestibular, mas a busca de sentido da própria vida (CURADO, 2015).

Em sua pesquisa de doutorado, Silva (2018) tem como objetivo principal analisar o corpo e a disciplina a partir da filosofia de Merleau-Ponty e da experiência estético-educativa desenvolvida nas proposições da artista brasileira Lygia Clark, entre as décadas de 1950 e 1970, considerando a possibilidade de uma disciplina-ressignificação do corpo.

A metodologia da pesquisa se caracteriza como qualitativa, utilizando-se de pesquisa bibliográfica. Para isso, foi feito um levantamento e posteriormente análises de referências primárias e secundárias que tratavam sobre temáticas do corpo, da disciplina e da arte contemporânea, os três eixos principais da pesquisa.

Sendo assim, iniciemos primeiramente sobre o que vem a ser a dimensão estético-educativa que não está para o sentido do ideal de beleza, mas para uma experiência que nos provoca sentidos e até mesmo imaginações, que nos proporcionam criar outros modos de conhecer (SILVA, 2018).

A palavra disciplina, nessa pesquisa, tenta ganhar nova ressignificação que se volta ao ser corpóreo, ou seja, se a empregarmos no campo da educação compreenderemos no sentido de “uma ação arbitrária, conformadora, cerceadora, mutiladora e encarregada do ordenamento dos corpos dentro de rígidos padrões de controle” (SILVA, 2018, p.17), a ressignificação seria, então, o antônimo disso que foi descrito, dessa forma, a disciplina seria “encarnada no corpo que se movimenta e cria modos de ser, reelaborando as suas significações a partir da sua organização gestual” (SILVA, 2018, p.15).

Merleau-Ponty traz grandes contribuições a respeito da compreensão do corpo como ser no mundo e destaca a percepção como “[...] uma instância expressiva e criativa intimamente ligada à prática artística e, sobretudo, ao corpo enquanto possibilitador dessa expressividade” (SILVA, 2018, p. 62). Sendo assim, é por meio da percepção que apreendemos os sentidos e conhecemos o mundo e estabelecemos relações.

Conforme Silva (2018) a artista brasileira Lygia Clark afirma que a arte é feita na barriga, ou seja, vem de dentro, não está externo a nós, assim também se dá a construção do conhecimento em sala de aula, quando o corpo todo se envolve nessa produção seja artística, ou conceitual, é necessário um envolvimento das dimensões sensível (corpo) e racional (pensamento) em conciliação.

O que muito se vê na educação atual é um sentir descolado dos afetos que se volta para um estímulo-resposta, o qual torna o corpo objeto e não a sua condição, de fato, de ser corpo, com seu atributo extensão, ou seja, capacidade de sentir e de expressar. Portanto, o filósofo francês compreende o corpo na sua totalidade que só se conhece por meio do vivido. Por fim, a disciplina a partir da ressignificação do corpo, desafia a educação a assumir novas proposições que permitam sua transformação efetiva (SILVA, 2018).

Em sua pesquisa de mestrado, Tannus (2018) aborda a temática “corpo criança que dança, corporeidade que vive” com o objetivo de investigar se o corpo criança que dança vivencia a corporeidade e como ela se explicita nas diferentes instituições de ensino de dança formal e não-formal.

A pesquisa tem caráter descritivo, abordagem qualitativa, coleta de dados por meio da observação e diário de campo, com anotações analisadas posteriormente. Por ser uma pesquisa desenvolvida a partir do método fenomenológico, a construção dos resultados se deu em três momentos: descrição, redução e compreensão que organizaram as questões sobre as interações aluno/professor; as relações entre o espaço, elementos da dança e o corpo criança; a expressividade nos gestos e movimentos dançados e brincados e; a corporeidade e o corpo criança que dança (TANNUS, 2018).

O corpo e a dança se completam ou melhor se veem quando há totalidade na expressão e no movimento, a corporeidade se desvela no ato de dançar, de se expressar, de se movimentar e isso não ocorre em partes, mas num todo que se mostra. Dessa forma, Tannus (2018) faz a seguinte pergunta de pesquisa: como a criança explicita sua corporeidade durante o ato de dançar nas diferentes instituições de ensino? A corporeidade se constrói na medida em que nosso corpo utiliza “movimentos e gestos, adequados a ritmos sentidos pelas experiências do corpo” (TANNUS, 2018, p. 22).

Nas instituições de ensino onde ocorrem atividades de dança ou expressão corporal, ela é estimulada demonstrar sua corporeidade. Nesta atividade, o importante não diz respeito a ideia de perfeição dos movimentos coreográficos e da expressão, mas o que será alcançado por ela, de maneira a considerar o ser e as peculiaridade. Parece que não se leva em conta se as crianças estão percebendo seus corpos e se expressando ao mesmo tempo. Conforme Tannus (2018) quando os processos de ensino e aprendizado estão ancorados na corporeidade, a aprendizagem se torna significativa, ou seja, não é simplesmente o ato de fazer inúmeras vezes o mesmo gesto, mas de sentir inúmeras vezes o seu corpo em cena sendo expressado na sua totalidade.

Em sua pesquisa de mestrado, Santos (2019) tem como objetivo investigar como o ser criança que vai à escola vivencia a sua corporeidade existencial a partir de uma abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico. A coleta de dados foi feita a partir da observação não participante, que deu origem aos registros disponibilizados em dois diários de campo, os quais foram transcritos, reduzidos e interpretados mediante a análise do fenômeno situado. Com isso foram organizados quadros de observações relatadas como ações, atitudes e comportamentos na sala de aula e nas aulas de educação física.

Foram criadas matrizes nomotéticas, análises baseadas nas observações, com títulos, por exemplo, a corporeidade vivenciada em sala de aula. Nesses quadros elaborados continham informações de três instituições públicas de ensino. Ao fim da análise, apenas duas trabalhavam a corporeidade, vale ressaltar que apesar de ser levada em consideração a expressividade das crianças, muitos dos educadores mal sabiam o que significava corporeidade.

Santos (2019) aborda uma discussão que é muito falada e pouco compreendida, uma vez que ele retrata em seus escritos que a escola foca muito mais nas normas, para “domesticar os corpos e educar a mente” do que investir numa educação que considera a corporeidade do ser criança. O autor trouxe relatos que em uma das salas que ele observou, as crianças não se mexiam e obedeciam a professora da turma, mas na ausência dela, era aquela

bagunça. Parece que a presença da professora fazia com que as crianças se sentissem aprisionadas ao ponto de não questionar nada e nem mesmo levantar da cadeira, com medo de pegar alguma chamada de atenção ou levar uma suspensão, ou seja, mais uma vez as normas proíbem o ato de expressar dos estudantes.

Sendo assim, “a educação está para além dos conhecimentos cognitivos, [...] é preciso que sejamos o todo e não apenas um corpo fragmentado [...] refém de métodos padronizados de escolarização” (SANTOS, 2019, p. 26). Portanto, é importante fazer da escola um espaço que não contém apenas normas para que haja “organização”, mas um espaço que oportuniza experiências que não consideram apenas o lado cognitivo e sim o corpo inteiro, ou seja a simultaneidade corpo-mente.

Em sua dissertação de mestrado, Guedes (2019) aborda a percepção do corpo das crianças na Educação Infantil pelo olhar das professoras com a proposta de aprofundar a compreensão do corpo da criança que sente, que afeta e que é afetado. Essa pesquisa seguiu numa abordagem fenomenológica, uma vez que a pesquisa se desenvolveu no vivido sensível e intencional, por meio de relatos de experiências das professoras entrevistadas. Posteriormente foi feita uma redução fenomenológica e compreensão do fenômeno.

Os autores utilizados para a fundamentação teórica foram: Merleau-Ponty (2006) para ajudar na compreensão da relação da criança como ser que se volta para o mundo e o explora por meio do seu corpo; Nóbrega (2010) sobre o corpo em movimento, sobre a relação da criança a partir do seu protagonismo; Ariès (1975); Benjamin (1984) na relação da criança com o brinquedo; Piaget (1964) e Vygotsky (2001).

A pesquisa foi elaborada em três capítulos, respectivamente, as discussões teóricas sobre a criança e sua historicidade; exposição dos significados revelados a partir das experiências da infância das professoras contadas nas quatro entrevistas que foram realizadas; por fim, elencou-se a questão da percepção do corpo da criança a partir do olhar das professoras com ilustrações feitas por elas para representar essa percepção (GUEDES, 2019).

Conforme o autor, as vivências corporais é que marcam e moldam a nossa forma de ser e de agir e, muito mais que isso, de atribuir uma forma única de ser, já que cada ser tem sua especificidade. Portanto, nossa corporeidade se revela na medida que existimos e sentimos o que nos cerca de modo a nos afetar e afetarmos também esse meio e que compõe nossas ações, nosso modo de ser (GUEDES, 2019).

A criança tem sua forma singular de ser, de agir e de existir. Por mais que se queira enxergá-la como um ser em miniatura, a criança é protagonista de suas ações nos espaços que

ocupa. Sendo assim “a criança é o ser criança, com corpo de criança, mesmo quando pretende imitar o adulto, na sua rotina, nas suas vestimentas, no seu brincar” (GUEDES, 2019, p.28).

A criança é pura totalidade, mente-corpo integrados em si, ou seja, não existe um pensar da mente sem que o corpo perceba e nem um agir do corpo sem que a mente perceba. O mundo convida a criança para que ela o explore de modo a sanar suas dúvidas, curiosidades. Com isso, percebe-se a importância de um ambiente que promove uma ruptura da disciplina que é rígida e que promove o não movimento do corpo da criança em busca de descobertas de si, do mundo (GUEDES, 2019).

A criança nas suas experiências de aprendizagem pode aprender muito mais do que simplesmente ter que memorizar conteúdos que não trazem um certo significado para a sua vida e muito menos para a sua infância vivida. Onde quer que as crianças estejam elas em sua expressividade demonstram sua corporeidade no ato de perguntar, brincar, sorrir, chorar. É seu corpo criança que se expressa na sua imanência, no seu modo de existir e de viver.

1.4.2 Afeto e potência de expressão do corpo no ambiente escolar

Este tópico se propõe a elencar produções que trabalham com a ideia, afeto e potência de expressão no ambiente escolar. Dessa forma, ressaltamos a importância de ver o estudante em sua integralidade, com possibilidades de afetar e ser afetado de modo que haja um aumento na potência de expressão por meio de encontros que favoreçam um corpo criança que aprende e atualiza seus conhecimentos diferentemente de um corpo criança reprodutor de conteúdos e passivo diante dos acontecimentos da vida. Sendo assim, as produções acadêmicas que mais se aproximaram deste tópico foram as de Souza (2016), Belli (2017), Corrêa (2017) e Turbae Junior (2018).

Em sua pesquisa de doutorado, Turbae Junior (2018) tem como objetivo desenvolver uma análise conceitual da imaginação na filosofia de Benedictus de Spinoza envolvendo três campos: conhecimento, política e religião. Para isso, é necessário compreender que o pensamento do filósofo não pensa o corpo-mente como instituída de ideias inatas e não compreende os afetos e as paixões como vícios que prejudicam os homens por fazerem mau uso do entendimento.

Para Spinoza a mente e o corpo são a mesma e única substância, ou seja, embora tenham essências distintas, não são partes componentes separados, pois o atributo do pensamento dar-se no corpo, já a extensão do corpo manifesta-se na mente. Dessa forma, tudo que acontece ao corpo se dá uma ideia na mente e assim o contrário. Nem a mente age sem

comunicação com o corpo e nem o corpo age sem comunicação com a mente. Há uma integração de mente e corpo (TURBAE JUNIOR, 2018).

A religião concebe a mente como juízo que leva o crente a não cair em pecado pela carne, ou seja, pelo corpo. A política coloca a mente em estado passivo para não ir além do desejado e utiliza o corpo para produzir corpos submissos. O conhecimento privilegia a mente como sendo detentora de toda razão e exclui o corpo como se não existisse enquanto a mente processa o que o corpo experienciou. Porém, “um corpo não pode ser a causa de pensamentos nem a mente ser a causa da ação ou passividade do corpo. [...] Mente e corpo, compreendidos na potência de agir de uma dada singularidade são ativos ou padecem juntos e simultaneamente” (TURBAE JUNIOR, 2018, p. 79).

A imaginação corresponde ao primeiro gênero do conhecimento que seriam as experiências primeiras; são as coisas externas que chegam até nós. No entanto, parece que se ater à imaginação nos faz passivos perante ao conhecimento, à política e à religião, uma vez que não ultrapassamos o primeiro entendimento e não refletimos sobre o que vivenciamos. Assim, a repressão da imaginação seria para a religião cometer pecado aos olhos de Deus; para a política causadora de desobediência e para o conhecimento um objeto de investida (TURBAE JUNIOR, 2018).

Portanto, parece ser favorável à liberdade o confronto às paixões tristes associadas ao medo e ao ódio, e a busca da vivência de paixões alegres, de bons encontros que nos afetam e aumentam a nossa potência de agir, de existir, de pensar, o que faz aumentar o nosso *conatus*, ou seja, o esforço de perseverar no ser.

Em sua pesquisa de mestrado, Corrêa (2017) faz a seguinte pergunta de pesquisa: O que pode um corpo na escola? Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização, desenvolvida pelo método da cartografia. Os objetivos são cartografar as práticas discursivas dos corpos escolares; analisar quais os dispositivos de poder-saber atuam no currículo escolar e; discutir a relação da escola, do currículo e do corpo na atual sociedade.

O referencial teórico-metodológico traz os seguintes autores: Deleuze&Guattari (2015, 2012, 2011); Ball (2010, 2006); Caruso&Dussel (2003); Espinosa (1988); Foucault (2010, 2008, 2004); Gallo (2013); Lins (2005, 2002); Lopes (2006); Passetti (2005); Rolnik (2014), os quais ajudam na compreensão da coleta de dados que resultou num mapeamento dos corpos existentes no ambiente escolar por meio da técnica de pesquisa oficinas cinematográficas, às quais puderam revelar os seguintes corpos: corpos-performáticos; corpos-polícias; corpos-tolerantes; corpos-obedientes; corpos-militantes; corpos-

participativos; corpos-inteligentes; corpos-resistentes; corpos-ídivíduos; corpos-silenciosos; corpos- (in)conformados; corpos (CORRÊA, 2017).

A pesquisa se pauta principalmente na pergunta: quais as potencialidades do corpo em espaço de escolarização? E a partir da coleta de dados foi possível perceber o quanto a escola captura os desejos e inibi as expressões que fazem parte de um cotidiano, de fato, escolar. O mapeamento também possibilita essa visão quando cita as categorias de corpos que são percebidos nas salas de aula, na hora do recreio, no pátio, na educação física (CORRÊA, 2017).

Portanto, a compreensão que podemos obter acerca dessa pesquisa sobre o que pode um corpo num espaço de escolarização indica que a instituição visará muito mais o disciplinamento do corpo do que a espontaneidade, a reprodução do que a criação, o silêncio do que a expressão. Como então potencializar um corpo frente a tantas despotencializações existentes na escola? Parece que o próprio questionamento traz consigo a resposta no que tange a necessidade de enxergar a corporeidade, a potência do estudante e trabalhar tudo isso nas práticas educativas.

Em sua pesquisa de mestrado, Souza (2016) procura evidenciar uma compreensão de homem frente à corporeidade descrita por Merleau-Ponty, por meio de uma investigação conceitual que se desdobra em elementos qualitativos de análise, descrição e interpretação. Conforme Souza (2016, p. 20) “a investigação conceitual [...] avança na direção da construção de um discurso que elabora [...] novas perspectivas sobre seu objeto de estudo”. Sendo assim, a pesquisa não se restringe somente a um estudo de obras e autores, mas está para além.

O autor centraliza seus estudos em duas questões: Como se dá o processo de formação do homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty? Qual o caráter pedagógico da cultura corporal, se considerado o Homem, como um ser uno e indivisível? Para responder tais questões, o autor utiliza a obra Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (1999) a qual traz a compreensão da “[...] relação do sujeito com o mundo e com outrem, a questão do corpo próprio e principalmente a noção de corporeidade” (SOUZA, 2016, p. 10).

O estudo possibilita compreensões para o exercício de um processo formativo que considera o ser uno e indivisível, e que difere do processo formativo atual que esquece o corpo e privilegia a alma/mente, ou quando considera o corpo, é muito mais numa perspectiva de disciplina, de controle, de domínio e de obediência às regras da instituição escolar.

Apesar do corpo está sempre presente na vida, ele está quase que totalmente ausente nos currículos escolares e em sala de aula. Portanto, a pesquisa contribui muito mais no

sentido de produzir uma reflexão acerca dos modelos metodológicos que tratam do corpo, do que à produção de ferramentas metodológicas (SOUZA, 2016).

Em sua pesquisa de mestrado, Belli (2017) aborda como questão nuclear: quais são e como se dão as relações entre o currículo e a colonialidade dos corpos e mentes no Ensino Fundamental I? Sendo assim, seu objetivo é analisar as relações entre o currículo do ensino fundamental I e o processo de disciplinarização/colonialidade das mentes e dos corpos pelo olhar do professor.

O referencial teórico-metodológico traz autores como: Foucault; Freire; Papkewitz e Silva; Gonçalves e Queiroz; Quijano e Mignolo. Sua abordagem metodológica é qualitativa e procura analisar também os Parâmetros Curriculares Nacionais por meio da análise documental. As entrevistas semiestruturadas serviram para coletar as concepções que os professores tinham acerca da corporeidade presente no currículo, ou não presente, como também nas suas práticas em sala de aula (BELLI, 2017).

Essa dissertação nos faz refletir acerca do conceito de corporeidade enquanto presente e ausente nos currículos e conseqüentemente na prática em sala de aula. Conforme Belli (2017) a escola está muito mais interessada na questão da disciplina dos corpos e não abre espaço para que a corporeidade seja trabalhada e vivida. Podemos nos questionar quanto a essa ausência ou presença do conceito de corporeidade nos currículos: será que os professores em sua formação inicial tiveram oportunidade de se deparar com esse conceito e de aprofundá-lo para que no exercício da profissão pudesse enxergar a educação, a aprendizagem na perspectiva da corporeidade?

Segundo Belli (2017) essa ausência do conceito de corporeidade na formação inicial faz com que o professor entenda a expressividade como algo indisciplinar, pois o correto seria que todos agissem conforme o que a disciplina mandar. Dessa forma, não há um ser que seja livre para criar, mas para reproduzir o que já está posto.

1.4.3 Corporeidade na formação docente

Será que as crianças são vistas em sua essência no ambiente escolar? Será que os professores alguma vez tiveram acesso ou oportunidade, seja na escola, formações, ou até mesmo na universidade enquanto estudante, à temática corporeidade? O que os docentes compreendem sobre corpo, corpo na sua totalidade e não apenas uma separação de corpo e mente. Como eles poderiam trabalhar com os estudantes de modo a não fazer essa ruptura do pensar e do expressar?

Esses questionamentos acima, deram origem a este tópico que tem a pretensão de elencar produções acadêmicas que em seus escritos trouxeram reflexões acerca da corporeidade na formação docente e como esse contato ou não-contato com o conceito de corporeidade está atrelado ao fazer pedagógico na escola. Desse modo, Oliveira (2015), Magrin (2016), Ranzan (2017), Gualberto (2017) e Santos (2017) se aproximaram deste tópico que será desenvolvido.

Em sua pesquisa de mestrado, Oliveira (2015) se propõe a analisar a seguinte problemática: como os professores organizam suas práticas pedagógicas na Educação Física da escola, levando em consideração as concepções de corporeidade que os norteiam? Dessa forma, tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas da Educação Física escolar e suas concepções de corporeidade, sendo desenvolvido por dois objetivos específicos: descrever, analisar e problematizar os espaços destinados à corporeidade nas aulas de Educação Física escolar e; identificar e caracterizar as principais formas de cultura corporal oferecidos na disciplina de Educação Física.

Assim a pesquisa utilizou o método da pesquisa-formação, tendo como referencial Josso (2009). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: observações semiestruturadas; uso de fotografia; depoimentos informais dos professores e alunos e por último a análise das próprias práticas pedagógicas por meio do relato autobiográfico.

Foram trabalhados no corpo do texto os seguintes tópicos: relação entre corpo, mídia e cultura nas sociedades contemporâneas; papel do professor como mediador no processo de fomento da cultura corporal; relações de poder; apropriação social do corpo; docilização; capacidade de resistência e; dimensão política da corporeidade.

O trabalho tem em sua base teórica Foucault (1984), Reich (1975), Larrosa (2002), Nóvoa (2007), Josso (2009), Merleau-Ponty (2011), sem adentrar no conceito de corporeidade para o autor, apesar de ter explicado em notas de rodapé o que significava corporeidade em Merleau-Ponty, mas sem aprofundar. Suas referências mostram autores que não foram citados no corpo do texto ou foram citados uma única vez, sem densidade.

Segundo Oliveira (2015) o corpo muitas vezes é compreendido como objeto, sem desejos, sem subjetividade, que ao ser aprisionado ou docilizado se torna produtivo para o sistema de produção, porém improdutivo quanto a ser criativo. No ambiente escolar quando o corpo é obrigado a seguir normas há um processo de docilização do ser impedido de se expressar, de criar.

Conforme suas análises, observou-se que nas aulas de Educação Física o professor tem sempre que reservar um tempo da aula para a prática do futebol/futsal como forma de

conquistar a maioria dos estudantes e não se trabalha, de fato, outros tipos de atividades que consideram a expressão do corpo como todo, ressaltados pela a autora o teatro, dança, ioga, capoeira de forma a inseri-los numa cultura corporal. Portanto, a disciplina de Educação Física desenvolvida no ambiente escolar está muito mais envolvida numa cultura de docilização do corpo e de cumprimento de normas da escola do que no cuidado de si.

Em sua pesquisa de mestrado, Magrin (2016) aborda a temática: o corpo/corporeidade na Educação de Tempo Integral – Ciclo I, com o objetivo de analisar a percepção de corpo dos professores atuantes no Ensino Fundamental I em Escolas de Tempo Integral. Seus objetivos específicos são investigar, no discurso dos professores, como se trabalha o corpo do aluno nessas escolas; investigar, na opinião dos professores, se devem haver diferenças no trato ao corpo dos alunos em Escolas de Tempo Integral e Escolas de Tempo Parcial e; analisar nos projetos políticos pedagógicos de cada unidade escolar quais as menções ao corpo e seu trato.

Sua pesquisa é qualitativa de cunho exploratório e descritivo, pautada na abordagem fenomenológica para a interpretação do fenômeno educacional. Os dados foram analisados por meio da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Por último, foram analisados, também, os projetos políticos pedagógicos das escolas envolvidas na pesquisa. Seu referencial teórico-metodológico está embasado principalmente nas obras de Nóbrega (2005;2010), Moreira (2005; 2006; 2013), Bicudo (2006) e Freire (1987; 2005; 2011).

A discussão deste estudo aborda duas principais temáticas: corpo/corporeidade e o paralelo entre a corporeidade e a Educação Integral. O conceito de corpo/corporeidade é contemplado por algumas correntes filosóficas que trabalham com a ideia de integralidade, ou seja, não há separação de corpo e mente, e nenhum está acima do outro. No entanto, o corpo já “[...] foi ferramenta de investigação, em dado momento por manifestações religiosas, mais adiante em função da mecanização industrial ou para as descobertas médicas” (MAGRIN, 2016, p. 23). Dessa forma, percebe-se o quanto o corpo já foi visto como objeto, sem considerar sua expressividade. O que nos remete a pensar o quanto tudo isso pode ter influenciado na educação que hoje temos que privilegia a mente em detrimento do corpo.

Conforme Magrin (2016) há uma diferença entre Educação em Tempo Integral e Educação Integral, sendo a primeira entendida como uma ampliação da carga horária escolar, mantendo os estudantes na escola por mais tempo, com o exercício de um currículo predominantemente teórico que segue os mesmos padrões da escola regular, no entanto com mais tempo de trabalho.

Já a segunda está voltada para o princípio da formação unitária do estudante, que visa a democracia e as experiências que possibilitam reflexão, colocando o professor como auxiliar nas funções educacionais, nesse caso, o estudante está no centro do ensino, e essa proposta de educação está pautada no Movimento da Escola Nova (MAGRIN, 2016).

O que muito se viu nos projetos políticos pedagógicos das escolas envolvidas na pesquisa foi a concepção de um corpo utilitarista, fragmentado, dividido em partes que operam em função de algo ou alguém. A concepção de corpo como sendo algo sem importância foi visto nas práticas das professoras as quais se viam responsáveis somente pelo exercício da mente, quanto ao exercício do corpo que ficasse por conta das aulas de educação física (MAGRIN, 2016).

As escolas de tempo integral deveriam oferecer oficinas no horário da tarde de forma a complementar as aulas dadas no período da manhã. Porém, algumas escolas ofereciam oficinas que não envolviam os alunos e outras escolas nem ofereciam e no lugar das oficinas se tinham aulas normalmente. Portanto, percebemos a partir desse trabalho uma educação engessada e pré-determinada que não deixa margem para os estudantes expressarem seus questionamentos, suas reflexões e outras possibilidades (MAGRIN, 2016).

Em sua pesquisa de mestrado, Ranzan (2017) se propõe a investigar como a corporeidade está presente nos processos de aprendizagem e nas experiências formativas. Dessa forma, busca-se compreender as percepções que os professores têm sobre a corporeidade e aprendizagem. Seu referencial teórico-metodológico envolve autores como: Assmann (1995;1998); Foucault (2014); Maturana e Varela (2001); Merleau-Ponty (1994); Le Breton (2013); Strieder (2004) entre outros que ajudam na compreensão do conceito de corporeidade e aprendizagem.

O estudo bibliográfico se deu num primeiro momento de modo a aprofundar os conceitos de corporeidade, de aprendizagem e as implicações nas experiências formativas. Por conseguinte, o trabalho apresenta os dados obtidos e análises a partir da pesquisa de campo que se propôs a observar no cotidiano escolar como a corporeidade é manifestada no estudante e se ela é trabalhada em sala de aula pelos professores (RANZAN, 2017).

Conforme Ranzan (2017) as concepções de corpo, corporeidade, aprendizagem e experiências formativas têm uma grande importância no processo de educação e construção do conhecimento, enquanto condição existencial que faz com que o estudante se situe como ser no mundo. No entanto, a educação pautada no dualismo corpo/mente é a que prevalece nos ambientes escolares.

Ranzan (2017) cita Fernández e apresenta quatro níveis que estão presentes em todo processo de aprendizagem: organismo, corpo, inteligência e desejo. Sendo assim, o estudante precisaria transpassar esses quatro níveis para que, de fato, fosse envolvida a corporeidade, o corpo, tal que ele mesmo pudesse aprender, refletir, sofrer e a partir de tudo isso buscar uma reação corporal.

Para Ranzan (2017) fica claro que a corporeidade e aprendizagem integra tudo o que somos. Portanto, é por meio da corporeidade que o ser se expressa, sente e vivencia cada momento da vida. E se isso não é possível no ambiente escolar, estamos privando o estudante de ter voz no sentido da expressão, estamos aprisionando corpos. A escola é um ambiente que deveria oportunizar a integração corpo e mente, a relação com o outro e consigo mesmo.

Em sua pesquisa de mestrado, Gualberto (2017) desenvolve a seguinte temática: a manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil em escolas públicas e privadas, com objetivo de investigar por meio de uma linha metodológicas de caráter descritivo e campo, com abordagem qualitativa. Utilizou-se das técnicas de pesquisa a observação não participante e entrevistas semiestruturadas com as professoras. Seus dados foram analisados pelo recurso da Análise do Conteúdo da autora Bardin (1979).

Os resultados da pesquisa demonstram práticas pedagógicas de dois tipos, o primeiro é de uma prática individual, célere e fragmentada, com poucas possibilidades de criação que permitam às crianças vivenciarem manifestações corporais. Já o segundo apresenta uma promoção de vivências com os outros seres, com os objetos e com o mundo, possibilitando a imaginação, criatividade, sensibilidade, cooperação e o desenvolvimento integral da criança (GUALBERTO, 2017).

Para que haja um trabalho na escola que envolva a corporeidade é preciso, antes de tudo, uma ressignificação das práticas pedagógicas para que as mesmas tenham o olhar para a corporeidade, outro ponto a ser destacado, é a necessidade da formação continuada com vista ao aperfeiçoamento da ação docente, uma vez que somente a formação inicial não é suficiente e às vezes não traz no seu currículo uma abordagem sobre a corporeidade (GUALBERTO, 2017).

Gualberto (2017) afirma que a educação deveria fomentar não somente a escrita, leitura, noções de matemática, mas também se preocupar em formar crianças para conviverem entre si e em interação com o mundo, com os outros seres e com o que as cerca com intuito de favorecer a autonomia das crianças. Essa compreensão da corporeidade como a própria

expressão de existência no mundo está embasada em Merleau-Ponty (1999) que enxerga o todo e não as partes do ser criança, ou seja, um corpo indivisível que envolve corpo e mente.

Portanto, é preciso trabalhar o conhecimento sensível e racional por meio das vivências e experiências para que haja uma educação integral do ser criança, pois sabe-se que a escola atual ainda enxerga o estudante de forma fragmentada e promove a dimensão intelectual em detrimento às dimensões afetiva, social, física e psicológica, ou seja, dá importância somente para uma parte quando precisaria olhar o todo (GUALBERTO, 2017).

Em sua pesquisa de mestrado, Santos (2017) se propõe a fazer um inventário sobre a educação do corpo tendo como campo de coleta de dados três revistas brasileiras que abordam os campos acadêmicos: Educação, Educação Física e História da Educação, no período de 1997 a 2017, ou seja, nos últimos vinte anos. A pesquisa tem caráter descritivo-analítico, o qual se propõe, a partir dos seguintes objetivos específicos: a) mapear as publicações das revistas que tenham a educação do corpo como objeto de estudo e tema de pesquisa; b) realizar uma descrição de elementos constitutivos da produção científica divulgada; c) analisar a descrição dos elementos escolhidos tendo em vista compreender como a educação do corpo tem se inserido nos campos acadêmicos da educação física, educação e história da educação.

Para a interpretação dos dados Santos (2017) se inspirou na sociologia de Pierre Bourdieu, e também nas categorias de análise recorrência e singularidade inspirada no trabalho de Oliveira (2009). O trabalho se revela como uma produção bibliográfica que não se retém somente a descrição, mas conta com a compreensão feita a partir da Análise de Conteúdo de Bardin a qual propõe uma profundidade e complexidade dentro de um enfoque dialético.

Conforme Santos (2017) há uma necessidade de avanço nas regiões periféricas (centro-oeste, norte e nordeste), no que diz respeito a produções acadêmicas sobre a educação do corpo, uma vez que essas mesmas produções se concentram nas regiões sul e sudeste. Outro ponto que a pesquisa traz de contribuição, é justamente o desenvolvimento de produções por poucos professores de Educação Física, ou seja, a temática educação do corpo, não se encontra com grande número de produções na pedagogia, o que nos remete que essa área está produzindo a partir de outros objetos de estudo que não envolvem o corpo como centro de pesquisa.

Santos (2017) aponta o fazer científico como algo dinâmico e inacabado que merece contínua revisão para que haja novas descobertas ou até mesmo confrontos e afirmações, ampliando sua divulgação. Trata como relevância o estudo e avaliação da produção científica

de modo a contribuir com o “refinamento dos olhares, dos métodos, das abordagens revigorando e ampliando nossa capacidade de conhecer” (SANTOS, 2017, p. 22).

Portanto, o conhecimento sobre a educação do corpo tem sido pouco desenvolvido nas regiões consideradas periféricas e com volume maior nas regiões sul e sudeste por professores de educação física que abordam esse recorte dando ênfase à educação do corpo, uma vez que o próprio campo já traz o corpo como centro de seus estudos.

CAPÍTULO II: AFETOS E CORPOREIDADE

Este capítulo tem o intuito de trazer uma discussão acerca do conceito de afeto em Spinoza (2009) e do conceito de corporeidade em Merleau-Ponty (2018). Os autores discorrem em suas obras conceitos que não estão relacionados diretamente a aprendizagem das crianças. No entanto, a proposta deste capítulo será de apresentar os conceitos e como pode ser possível considerar tais reflexões na aprendizagem a partir de um novo ângulo.

Spinoza (1632-1677) foi um filósofo holandês do século XVII, um dos principais representantes do racionalismo. Ele rompeu com a ideia de René Descartes (1596-1650), que considerava Deus, mente e matéria como aspectos separados, já Spinoza considerava os três aspectos de uma mesma substância; inseparáveis.

A obra *Ética* é considerada a mais importante, organizada pelo método dedutivo da geometria euclidiana com definições, axiomas, proposições, demonstrações, escólios. Dividida em cinco partes que tratam sobre Deus (I), a natureza e a origem da mente (II), a origem e a natureza dos afetos (III), a servidão humana ou a força dos afetos (IV) e a potência do intelecto ou a liberdade humana (V).

Por sua vez, Merleau-Ponty (1908-1961) foi um filósofo francês, considerado um fenomenólogo existencialista, que trata a percepção como primeiro contato com o mundo. Assim, a partir da percepção experienciamos as coisas que se apresentam a nós. Além da obra *Fenomenologia da Percepção*, ressaltou também a *Psicologia e Pedagogia da Criança* que reúne cursos realizados na Sorbonne, a qual traz discussões sobre o ser criança.

O filósofo francês é conhecido principalmente por considerar a facticidade, ou seja, a imanência das coisas, a experiência vivida e não a representação da vida. Com isso, ele propõe a suspensão dos juízos, das ideias pré-concebidas, dos preconceitos para que possamos ver, ouvir e sentir.

Tanto Spinoza quanto Merleau-Ponty consideravam a ideia da integração corporeamente. Seus estudos demonstram o esforço de pensarmos numa vida permeada de experiências, que nos fazem perseverar ao ponto de chegar à essência e compreendê-la. Assim, Merleau-Ponty faz esse movimento por meio da corporeidade e Spinoza por meio dos afetos, nos instigando a criação a partir das essências.

2.1 Os afetos em Spinoza (1632/1677)

Nós afetamos e somos afetados a todo momento e de muitas maneiras. Mas o que é o afeto? O sentido da palavra afeto trabalhado na obra *Ética* (2009) de Spinoza, nos remete não ao substantivo, e sim ao verbo, ou seja, uma ação. Essa ação decorre do encontro de corpos que são geradas as afecções, modificações; essas compõem ou decompõem o corpo ou até mesmo nem uma, nem outra.

Spinoza (2009, p. 98) compreende por afeto, “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Os afetos são potências em processo de variação; ser afetado é passar de uma perfeição menor para maior (alegria) ou de uma perfeição maior para menor (tristeza). Essa mudança expressa a variação da potência de agir do corpo.

Quando somos afetados por causas adequadas, agimos. Do contrário, quando somos afetados por causas inadequadas, padecemos. Assim, “[...] quanto mais ideias inadequadas a mente tem, tanto maior é o número de paixões a que é submetida; e, contrariamente, quanto mais ideias adequadas tem, tanto mais ela age” (SPINOZA, 2009, p. 100).

Dessa forma, é preciso compreendermos como esses afetos citados por Spinoza agem sobre o corpo-mente. Quando pensamos em educação, é importante entender as causas e as relações dos encontros de corpos, como também considerar as composições e decomposições que esses corpos geram ao se encontrarem (NOVIKOFF&CAVALCANTI, 2015).

Na escola somos afetados por atividades de puro exercício de reprodução de um conteúdo e também por atividades de criação; de vivências ricas em envolvimento e de possibilidades de pensar além do que os livros didáticos apresentam. Com isso, podemos pensar em atividades que nos possibilitam reprodução e atividades que oferecem subsídios para aumentar a capacidade de agir e de ser atuante em relação a própria vida.

No entanto, para que tenhamos uma compreensão acerca dos afetos, vale ressaltar que Spinoza considera o conceito corpo-mente como uma única e mesma coisa. Assim, “[...] a ordem das ações e das paixões de nosso corpo é simultânea, em natureza, à ordem das ações e das paixões da mente” (SPINOZA, 2009, p. 100).

Então, nossa mente e nosso corpo são afetados simultaneamente. O que nos leva a refletir sobre as atividades escolares que afetam o ser criança na sua totalidade, e as que são desenvolvidas para afetar somente uma parte, e que ignoram o ser na sua integralidade. Conforme Spinoza (2009) tanto a mente quanto o corpo não agem separadamente, mas há uma relação simultânea entre a decisão da mente e a disposição do corpo. Dessa forma, o corpo que existe em ação constitui a essência da mente.

Portanto, o atributo da mente (pensamento) e o atributo do corpo (extensão) se compõem de ideias adequadas, que nos fazem agir, e de ideias inadequadas, que nos fazem padecer. Sendo assim, sofreremos uma variação no nosso *conatus*, na potência de agir, pensar e existir, ou para mais, gerando alegria ou para menos, gerando tristeza.

2.1.1 O corpo e a Potência

A ideia de potência está relacionada ao esforço de perseverar no seu ser. Sendo assim, podemos refletir sobre quais causas adequadas aumentam nossa potência e quais causas inadequadas refreiam ou diminuem nossa potência, considerando as atividades escolares. Para Spinoza (2009, p. 105)

[...] o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem. Torna-se, assim, evidente, por tudo isso, que não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a apeteçemos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, por querê-la, por apeteçê-la, por desejá-la, que a julgamos boa.

Dessa forma, percebemos o quanto as atividades escolares não são desejadas em sala de aula, e com isso não a julgam boa. No entanto, há um motivo para que as atividades não causem desejo de serem realizadas pela criança, seja pelo fato de apresentarem somente um texto com perguntas explícitas que não promovem reflexões, seja pelo fato de as atividades não apresentarem relações com a vida, seja pelo fato de as crianças não compreenderem a causa.

Conforme Spinoza (2009) há um esforço que parte de nós para que sejamos afetados por coisas que amamos e não por coisas que odiamos. Quando somos afetados por encontros que geram tristeza, queremos esquecê-los, e quando somos afetados por encontros que geram alegria, temos a intenção de sermos afetados novamente.

Com isso, nos esforçamos para que a imaginação dos encontros que geram alegria possa ser maior do que a imaginação dos encontros que geram tristeza, pois a alegria faz com que a nossa potência aumente, já a tristeza faz com que ela diminua. E, se o nosso desejo diminui, estaremos abrindo espaço para as causas inadequadas que fazem o corpo padecer.

Segundo Martins (2000, p. 5) “[...] ao conhecer nossos afetos, favorecemos os bons encontros; e que os encontros casuais são por nós transformados em bons encontros”. Assim, a partir do conhecimento dos afetos que nos causam alegria e dos afetos que nos causam

tristeza, podemos tentar evitar as causas inadequadas e se envolver em bons encontros que aumentam nossa potência.

2.1.2 Imaginação, razão e intuição: gêneros de conhecimento

Os gêneros de conhecimento desenvolvidos por Spinoza, tem o propósito de nos mostrar as formas de compreensão acerca dos acontecimentos que nos rodeiam e, assim refletir sobre quais causas estamos envolvidos. Por meio do aumento ou diminuição da potência podemos perpassar os gêneros de conhecimento, ou seja, passar da opinião para o pensamento racional até chegar no pensamento intuitivo; assim tanto a mente quanto o corpo aumentam suas capacidades.

O primeiro gênero é o da imaginação, ou seja, causas inadequadas, opiniões, ideias confusas e causa de falsidade (SPINOZA, 2009). Tudo aquilo que nos refreia e nos torna passivos faz parte do conjunto do primeiro gênero. Assim, as coisas exteriores nos compõem e compõem os outros corpos sem conhecimento das relações, ou seja, não se faz distinção entre o verdadeiro e o falso, e não há entendimento sobre os afetos.

Conforme Deleuze (2019, p. 252) “o primeiro gênero de conhecimento é então o conhecimento dos efeitos de encontro, ou dos efeitos de ação e de interação das partes extrínsecas umas sobre as outras”. Se deixar afetar por coisas exteriores, é deixar com que os acasos ditem como temos que viver. Isso nos faz pensar num ser que faz parte de uma sociedade como servo e que vive segundo regras e normas que o fazem padecer.

O segundo gênero é o da razão, distinção entre o que é verdadeiro e o que é falso. Esse, pois, nos afasta das causas inadequadas e das paixões tristes. Deleuze (2019, p. 253) aponta que “[...] já não são mais os efeitos dos encontros entre partes, é o conhecimento das relações, a saber, a maneira como minhas relações características se compõem com as outras, e como minhas relações características e de outras relações se decompõem”. Assim, os acasos não ditam o que devemos fazer, pois temos conhecimento do que é bom ou ruim.

As determinações passam a vir do interior e filtra as afecções entre o que compõe e o que decompõe. Passamos a compreender o porquê das coisas que afetam e de como podemos usar os acasos ao nosso favor. A razão, então, agirá tanto na mente quanto no corpo, uma vez que os dois são a mesma coisa. Dessa forma, a mente começa a entender as relações e o corpo age em função do conhecimento.

O terceiro gênero é o da intuição, a qual nos permite conhecer as essências e ir além do segundo gênero. A partir do conhecimento das relações podemos chegar ao conhecimento

da essência singular, ou seja, “[...] se as relações são as minhas, se as relações me caracterizam é porque elas exprimem a minha essência” (DELEUZE, 2019, p. 258).

No entanto, “[...] devemos passar pelas noções comuns para atingir as ideias do terceiro gênero [...] devemos primeiro conhecer a relação para chegar ao conhecimento da essência” (DELEUZE, 2015 p. 210). Dessa forma, só conseguimos chegar ao terceiro gênero quando perpassamos pelas compreensões das relações dos afetos que chegam até nós.

Conforme Spinoza (2009) quando chegamos no terceiro gênero atingimos parte da potência criadora de Deus. Assim, podemos ser produtores de nós mesmos e do mundo, pois somos afetados pela alegria intensa. Já não tememos mais a morte, e sim afirmamos a vida a cada instante dela.

Chegar ao terceiro gênero é ter possibilidades de criação como Deus tem, já que não é mais dominado pelas paixões tristes e já não é mais servo. Alcançamos a liberdade quando chegamos nesse gênero de conhecimento, pois as coisas exteriores já não determinam o que pode o nosso corpo (SPINOZA, 2009).

Assim, os gêneros de conhecimento apresentam três modos de percepção da vida. Os quais podem ocorrer de forma simultânea, pois não agem separadamente. Na escola parece que há um esforço para que os estudantes passem do primeiro gênero para o segundo, de modo a apreender os conhecimentos científicos e sair da ignorância, da experiência vaga. No entanto, parece existir pouco esforço em relação a possibilidades de atividades que permitem o ser estudante criar.

Portanto, o desafio é, sair do primeiro gênero, o qual a partir de experiências vagas tomamos opiniões como verdades; buscar o segundo gênero que nos mostra a distinção dos acontecimentos comuns, e não generalizados; e tentar chegar ao terceiro gênero que nos possibilita uma compreensão da essência singular, do conhecimento do eu enquanto ser potente e criador.

2.2 A corporeidade em Merleau-Ponty (1908-1961)

Merleau-Ponty (2018) também defende a ideia da integração corpo-mente, quando descarta a possibilidade de se ter apenas uma experiência cognitiva ou apenas uma experiência motora, já que ambas experiências se dão simultaneamente. Desse modo, para compreender a ideia de corporeidade em Merleau-Ponty se faz necessário nos debruçarmos um pouco sobre a percepção.

Conforme Merleau-Ponty (2018), a percepção se dá na imanência e não nas inúmeras experimentações de impressões que nos fariam recordar. A experiência do vivido jamais será a experiência de uma representação. Assim se nos propusemos a observar as coisas e senti-las sem determinações antes concebidas veríamos, de fato, o espetáculo da percepção.

A atenção nos ajuda a descobrir coisas não percebidas previamente pela consciência. O juízo nos faz ver somente o determinado e pré-concebido, e deixa passar aquilo que poderíamos ter observado a mais. Então, a suspensão dos juízos nos possibilita ver e apreender as experiências vividas; e abre espaço para a atenção atuar em novos ângulos (MERLEAU-PONTY, 2018).

O duelo entre a experiência vivida e a representação do mundo nos faz perceber que a ciência traz como expressão primeira as representações, o que já é determinado e apresentado pelos livros didáticos nas escolas. Já a experiência vivida seria a expressão segunda, ou seja, se faz a leitura dos conteúdos e depois se vivencia.

Merleau-Ponty (2018) propõe o inverso, a experiência vivida como primeira expressão e a representação do mundo como segunda expressão, já que a experiência dos fenômenos é a explicitação ou o esclarecimento da vida pré-científica da consciência.

Conforme o pensador francês, o corpo não é um objeto, o corpo é mutável, ele tem interior e expressividade, ele é o nosso meio de comunicação com o mundo. Enquanto os objetos precisam do auxílio do meu corpo para serem transportados, o corpo se move diretamente. Assim, “ser uma consciência, ou, antes ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 142).

Então, a corporeidade “[...] é de algum modo a matéria sensível por meio da qual se apreende o si-mesmo ou outrem. Mas o sensível puro num sentimento constitui somente uma pequena camada deste” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 36). Dessa forma, numa experiência de dor eu sinto toda a intensidade, mas o outro não, pois apenas comunico a dor que estou sentindo. Assim, o outro tem a representação da dor, mas não a vivência.

Portanto, nos comunicamos com o mundo por meio da experiência vivida a partir do nosso corpo que se direciona e explora o entorno. Esse movimento nos possibilita olhar a ciência como expressão segunda que objetiva e transforma as vivências em dados sem expressividade.

Por conseguinte, nos questionamos quanto ao fato dos conteúdos dados, como representações da vida, nas escolas, sem possibilidades da expressão primeira, a experiência vivida, ou se ao menos há abertura para o ser criança vivenciar sua expressividade, ou apenas

é vista como um corpo objeto que está parada; imóvel. Sendo assim, continuaremos a discussão acerca da corporeidade considerando as experiências de aprendizagem e como o ser criança é visto pelas escolas.

2.2.1 Corporeidade do ser Criança nas experiências de aprendizagem

A criança não é um adulto em miniatura, precisamos nos abster dessa afirmação e dos conceitos de adulto. Conforme Merleau-Ponty (2006) a criança possui outro equilíbrio, já que a consciência infantil é diferente da consciência do adulto; a criança tem sua própria essência, sua própria forma de apreender o mundo.

Para Nóbrega (2016) o aspecto auto expressivo e imaginário da linguagem da criança não é um problema ou uma forma menor de expressão. Por meio de práticas educativas que envolvem o jogo, o sonho, a imitação, o imaginário a criança consegue se expressar com um corpo, que está presente nas atividades, por inteiro.

Deste modo, a criança usa seu corpo como uma totalidade, ela não distingue o que é dado por um único sentido, mas a partir da unidade corpo, que é o esquema corporal, o todo, jamais reduzido a uma parte ou a uma soma de sensações para formar o todo, a experiência infantil será, então, a experiência de uma totalidade (MERLEAU-PONTY, 2018).

Nas experiências de estágio supervisionado, podemos perceber o quanto o conceito de corporeidade não é considerado, pelos espaços escolares, para que haja uma construção do conhecimento. De acordo com Nóbrega (2016):

[...] a educação do corpo objetiva civilizar as paixões, os desejos e a necessidade do corpo por meio de exercícios físicos. O corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano (p. 96).

A escola acaba se tornando um espaço apenas para o desenvolvimento da cognição quando considera a criança do pescoço para cima. A corporeidade vai além, nos proporciona um olhar para o corpo, totalidade, e não soma de partes. A aprendizagem não ocorre apenas de uma parte, ou seja, meu braço faz o movimento em direção ao copo porque se teve uma conexão do todo; o corpo está nessa relação por inteiro. Sendo assim, “a cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações” (NÓBREGA, 2016, p. 104).

O que parece acontecer nas escolas é um aprendizado fragmentado com experiências de representações para a mente e experiências motoras para o corpo. Mas como separar a

mente da experiência motora ou como separar o corpo da experiência cognitiva. Não há separação de corpo e mente, há uma integração.

As possibilidades de experiências que consideram essa integração permitem ao ser criança a vivência de sua corporeidade, principalmente quando compreendem que todas as partes geram o todo, e não a soma das partes para se chegar ao todo. Uma das disciplinas, na escola, que mais vemos o corpo criança atuar sem amarras é na educação física, um corpo que transparece pura expressão.

Diferente do corpo criança que está sentado e quase que imóvel, em outras disciplinas, com a pressão do professor para copiar rapidamente do quadro um texto e logo em seguida resolver os exercícios para receber o visto no caderno. Parece muito mais um cumprimento de imposições do que um livre exercício.

Por conseguinte, faremos uma breve relação do pensamento de Merleau-Ponty, acerca da corporeidade, com o pensamento de Spinoza, acerca do afeto no ambiente escolar.

2.3 Afeto e corporeidade no ambiente escolar

O corpo-estudante é afetado na sala de aula, na hora da merenda, inúmeras vezes, pois há encontros de corpos; seja com os colegas de turma, com os professores, com a escola. E a corporeidade também está presente no ato de se expressar nas brincadeiras, nas conversas.

O corpo criança não deixa de viver um instante, até mesmo nos “exercícios para a mente” se percebe a criança que brinca em meio a cópia de um texto, o movimento dos braços e pernas inquietos, as conversas paralelas; é o ser criança que está vivendo e que tenta não seguir as normas de um modelo de representação de um aluno ideal, mas sim de um ser criança que apreende o mundo pelas experiências vividas.

Considerar a qualidade dos afetos e da corporeidade é vê-los como partes integrantes do processo de aprendizagem. É oportunizar às crianças encontros alegres que aumentam sua potência de pensar, agir e existir. É dar espaço para a expressividade do ser criança que mantém relação com o mundo a todo instante.

Para Novikoff e Cavalcanti (2015, p. 101) “[...] estudar é enamorar-se, não é uma descoberta por afinidade, nem feita de boa-vontade; depende de alguma coisa que nos force a pensar, precisa ser produzido, conquistado, desejado em uma sala de aula”. Assim, a escola também é um local importante, onde as interações promovidas entre os estudantes e professores, se consideradas, podem contribuir com o desenvolvimento de um ser ativo.

Gomes (2017, p. 469) afirma que “o aprender é uma arte voltada para o encontro de afetos alegres, ou seja, afetos ativos, responsáveis por aumentar nossa potência”. No entanto, percebemos, a partir das vivências nos estágios da universidade em escolas públicas, que as crianças estão envolvidas em atividades que diminuem a potência de pensar, agir e existir, quando não compreendem a causa das provas para manter um índice, quando há um controle de como se deve agir ou ser na escola.

É evidente que as escolas desenvolvem com mais intensidade o segundo gênero de conhecimento (a razão) do que o terceiro gênero (a intuição). Instigar o desenvolvimento do terceiro gênero, parece dar abertura para um estudante que não esteja dentro das normas e regras que a escola rege. Parece que a reprodução fica melhor dentro do parâmetro de controle.

Portanto, a corporeidade e os afetos são conceitos que podem ser considerados nos ambientes escolares com vista ao conhecimento, pois se envolvemos as crianças em atividades de criação elas acabam por aumentar sua potência e perseverar no seu ser, perpassando os gêneros de conhecimento. Com isso, elas já não estarão mais somente no plano da representação, mas da imanência.

CAPÍTULO III: AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY (1859-1952)

John Dewey foi um filósofo norte-americano, fez parte da corrente de pensamento do pragmatismo. Acreditava na educação baseada na experiência, mas não a experiência pela experiência, e sim refletida para que fosse considerada válida. Não concordava com pensamentos centrados em ideias perpétuas e imutáveis.

3.1 Breve histórico acerca do pragmatismo de Dewey

Para tratarmos sobre o pragmatismo de Dewey é importante discorrer primeiramente acerca do que é o pragmatismo e quais foram seus principais teóricos e suas principais ideias e conceitos, visto que Dewey, muitas vezes, foi mal interpretado por fazer parte desta corrente de pensamento.

O termo *pragmatismo*, derivado do grego *prágma*, significa “fazer”, denota *ação, ato ou caso*. Conforme a antropologia pragmática de Kant, pragmatismo é a ética prática. Na definição kantiana, o horizonte pragmático representa à adaptação do conhecimento à finalidade moral, aos fins da vida prática, do agir (NASCIMENTO, 2012, p. 2, grifos do autor).

Assim, o pragmatismo na educação teve sua origem nos Estados Unidos em 1870, com um grupo que se denominava de Clube Metafísico. A denominação atribuída ao clube revela um certo ironismo, pois ele defendia uma metafísica pragmática. O grupo era composto por intelectuais de Cambridge e Massachusetts que se reuniram para discutir a filosofia. Esse mesmo grupo ainda contava com a contribuição de Willian James, Charles Sanders Peirce, Oiver Wendell Holmes Jr. e Nicholas Saint John Green (NASCIMENTO, 2012).

Há várias versões e características acerca do pragmatismo, no entanto apesar destas distinções entre os integrantes, eles tinham em comum a oposição às filosofias especulativas, a revisão sobre o empirismo, como também a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica e a formulação de uma nova concepção de verdade. Conforme Nascimento (2012) essas perspectivas mobilizaram os pragmatistas, que se opunham as ideias do racionalismo contrárias aos conhecimentos produzidos a partir das experiências.

Dois clássicos do pragmatismo, Peirce e James, tinham consciência de que a metafísica poderia ser desenvolvida por uma vertente científica. Com isso, “Peirce caracterizou o seu pragmatismo em duas vertentes: na primeira, o pragmatismo metodológico, que é basicamente uma teoria do significado e, na segunda, o pragmatismo metafísico, a teoria

da verdade e da realidade” (NASCIMENTO, 2012, p. 6). Enquanto James tomou a filosofia pragmática como “uma via intermediária entre as vias opostas do racionalismo e do empirismo, numa tentativa de conciliar divergências” (NASCIMENTO, 2012, p. 8).

Dessa forma, Peirce se deteve na determinação dos significados das proposições amparado numa doutrina semiótica do conhecimento. Já James quis ampliar o significado da verdade, assim a verdade devia corresponder ao que é vantajoso para o pensamento ou para gerar uma relação satisfatória com a realidade, vinculadas ao que é útil e prático. James mantém uma aproximação maior quanto ao pragmatismo de John Dewey.

John Dewey “chegou ao pragmatismo pela via social e política decorrente do seu engajamento nas questões comunitárias” (NASCIMENTO, 2012, p. 10). Dewey então articulou suas ações educacionais ao pragmatismo. Sendo assim, a escola nada mais é do que um laboratório de aprendizagem da democracia, de aprendizagem do pensar. Percebe-se que o filósofo se preocupou com as questões culturais e com a formação moral e educacional da sociedade em si.

Conforme Nascimento (2012, p. 11), a contribuição de Dewey para o pragmatismo se dá em grande parte, “pelo seu engajamento em um amplo programa de investigação, organicamente concebido, escrevendo e refletindo sobre temas que vão desde questões metafísicas às questões sociais, políticas e educacionais, as artes e a religião”. De acordo com a filosofia de Dewey

o homem não é o “dono da razão” ou um ser superior com uma vocação transcendental, mas um organismo que se desenvolveu num contínuo processo de amadurecimento de seus esquemas biológicos, sociais, históricos enquanto atributos de interação ambiental (NASCIMENTO, 2012, p. 12).

Com isso, o filósofo se posiciona contra os pensamentos centrados nas ideias imutáveis, estáticas e perpétuas. E defende a ideia de que por meio da reconstrução da experiência, por meio de um fluxo contínuo, novas experiências são adicionadas, ou seja, novas informações às nossas ações que serão refletidas no sentido de serem válidas ou não. Para diferenciar a sua vertente pragmática de James, Dewey a nomeia como *instrumentalismo*, uma filosofia da ação.

Vale ressaltar que Dewey foi duramente criticado quanto a utilização dos seus termos: aprender fazendo, educação por projetos, escola centrada no aluno, interesse e esforço, principalmente, quando suas ideias serviram de influência para o Movimento da Escola Nova que será abordada no tópico seguinte.

3.2 O Movimento da Escola Nova e a influência do pensamento de Dewey no âmbito escolar

John Dewey foi um grande influenciador para Movimento da Escola Nova que foi desenvolvido por grupos políticos de renovação do ensino tendo início no Brasil durante a década de 1920, tempo que ocorriam grandes transformações no país. Com isso, o movimento, liderado por Anísio Teixeira, por possuir caráter inovador se utilizou do pensamento do filósofo, pois o mesmo defendia uma concepção de educação com base no respeito às experiências individuais, uma educação fundada na capacidade de resolução de problemas. O fundamento da educação para o Movimento da Escola Nova seria a atividade prática e a democracia. Diante disso,

a escola deveria oferecer à criança um meio vivo e natural favorável ao intercâmbio de reações e experiências, esse tipo de educação estaria atuando contra a “escola tradicional” com tendências passivas, pois a escola nova teria por base a atividade espontânea, voltada para a satisfação das necessidades do próprio indivíduo (CASTRO SOBRINHO; NASCIMENTO, 2015, p.40).

Portanto, o objetivo maior que percebia por parte da Escola Nova, era se distanciar da ideia de conhecimento passivo que a Escola Tradicional tinha como proposta, e levar em conta as experiências do estudante por meio de um ambiente que lhe pudesse ajudar nessa construção tendo em vista satisfazer seus interesses.

Por conseguinte, a escola nova vai apoiar a ideia de que “os alunos deveriam estar em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeiam para que eles possam possuí-la, senti-la e apreciá-la de acordo com as aptidões e possibilidades e também reorganizar-se mantendo o trabalho como seu ‘elemento formador’” (CASTRO SOBRINHO; NASCIMENTO, 2015, p. 40).

Apesar de a Escola Nova ter tido como base o pensamento educacional de John Dewey, percebe-se que ela vai considerar muito mais a preparação desse indivíduo para as demandas sociais, para as quais se destinou uma proposta de um ensino profissionalizante, se distanciando da ideia do filósofo de questionar a realidade e não de se adaptar a ela. Com isso, há um desvio quanto àquilo que Dewey defendia: uma reconstrução da experiência e não uma adaptação do estudante às coisas que lhes são impostas a partir de suas condições sociais.

Perante isso, conseguimos perceber a influência do pensamento do filósofo, visto que ele defendia as experiências individuais e coletivas no sentido de aprender muito mais por meio da ação, não se esquecendo de relacionar com a teoria, pois para isso tinha a figura do

professor quanto responsável por sistematizar as vivências em sala de aula e mediar essa aprendizagem.

Dewey acreditava na aprendizagem ativa e participativa e no compartilhamento de ideias, assim além das experiências que os estudantes deveriam vivenciar, eles também precisariam compartilhar essas experiências em grupo resultando em discussões coletivas. Com isso, “viver de maneira democrática, portanto, implica não somente cooperar e desenvolver experiências conjuntamente, mas também, e principalmente, manter aberto ao diálogo acerca do que é vivenciado individual e coletivamente” (CUNHA, 2018, p. 20).

As crianças aprenderiam não só a compartilhar suas vivências como trabalhar um dos princípios da democracia, o diálogo. E o quão é importante essa prática para o ensino e aprendizagem dos estudantes, visto que a educação atual se propõe muito mais em executar atividades que individualizam o estudante.

Para ele o conhecimento era constituído a partir das experiências que mais tarde refletidas pudessem resultar em conhecimento científico, dessa forma nunca teria algo pronto e acabado, mas uma constante reconstrução da experiência. No entanto, o que vem a ser experiência para Dewey?

3.3 O que é experiência para John Dewey?

A experiência “é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (DEWEY, 1978, p. 14). O filósofo se propôs a estudar sobre a experiência tendo em vista que ela é uma relação entre o ser vivo e seu contorno social.

A experiência que é sempre experimental representa um esforço para mudar o dado e para se projetar ao desconhecido. Com isso, experiência e natureza não poderiam ser vistas como duas coisas separadas, pois ocorrem simultaneamente, dessa forma, o conhecimento se dá a partir das minhas experiências e vice-versa.

Ele retoma a relação entre a natureza e experiência, tendo como compreensão de que a experiência é um modo de existência da natureza. Portanto, definida como a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando, até certo ponto a realidade.

A experiência é um agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação. Ele ressalta exemplos acerca da experiência em três planos o primeiro se refere ao plano físico, onde as experiências se dão sem nenhum sentido de adaptação, então se eu colocar um ferro na água haverá transformação desse corpo sem nenhuma resistência da matéria.

O segundo se refere ao plano da vida, onde já há preferência, seleção e adaptação, a qual existem relações de ação e reação com vista ao equilíbrio de adaptação. E por fim, e mais importante para a nossa discussão, no plano humano esse agir e reagir chega não só à escolha, à seleção e à preferência, mas também à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência (DEWEY, 1978).

Dessa forma, para Dewey a experiência também nos remete ao diálogo no sentido de que por meio da comunicação modificamos e somos modificados. Assim “quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência” (DEWEY, 1978, p. 19).

O empirismo de John Locke (1632/1704) também tratava sobre a experiência no sentido de que o conhecimento era adquirido por meio dela quando refletidas. Então por meio das nossas sensações, nós tínhamos conhecimento acerca de qualquer objeto na natureza, e a partir das operações internas, ou seja, a reflexão, nós chegaríamos ao conhecimento sobre ele.

John Locke via a experiência como necessária para moldar as nossas capacidades. Um exemplo disso é uma criança que tem habilidade para jogar xadrez, no entanto, ela só se apropriará dessa capacidade quando apreender as regras, assim precisará passar pela experiência do jogar para atualizar sua capacidade. A consolidação da habilidade requer o exercício de experienciá-la, de modo a torná-la incorporada ao ser (LOCKE, 1999).

A partir do empirismo de John Locke é possível sim, que por meio da experiência se alcance o conhecimento sistematizado, pois nossos sentidos nos levam a experimentar o nosso redor e pela reflexão nos fazem inferir acerca das nossas experiências, de modo a chegarmos numa compreensão do que vivenciamos, todavia, o ato é mediado pela reflexão e pela abstração.

Ressaltamos também que Dewey foi além do empirismo de Locke, pois ele não se centrou em estudar a origem dos conceitos, mas em como utilizar nossas ideias para agir, se debruçou nas possibilidades de ação. Com isso o pragmatismo de Dewey não insiste nos fenômenos antecedentes, mas nos fenômenos consequentes.

Segundo Ferreira (2011) a experiência é uma ferramenta que nos permite examinar a natureza, é por meio dos nossos sentidos que experienciamos e não uma simples observação à distância, assim, a experiência nos aproxima da natureza e nos faz a sentir por completo. A criança quando pequena apreende o mundo por meio dos seus sentidos.

Sendo assim as experiências se apresentam numa totalidade, pois ao mesmo tempo em que estamos fazendo uma experiência estamos vivenciando-a, e com isso estamos

modificando e sendo modificados, “[...] na proposta deweyana a experiência não tem começo nem fim apresentando-se como um todo, um fluxo apreendido através de nossos sentidos em um movimento de estabelecer e expandir certos padrões nas ações” (FERREIRA 2011, p.148).

Tudo para a criança é contato pessoal, dificilmente iremos ver uma criança estática que não esteja interagindo com o que está ao seu redor ou com seus pares. A vida dela é ao mesmo tempo integral e unitária: um todo único. Dessa forma, os laços vitais de afeição é que irão prender e unir a variedade de suas experiências sociais, e não por classificações.

Qualquer experiência irá causar mudanças inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento, pois o conhecimento de tal coisa resulta numa alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. A partir disso, as duas existências se modificam, pois se modificaram as relações que existiam entre elas.

Estamos envolvidos num mundo de experiências. A todo o momento passamos por experiências que nos modificam e nos fazem modificar o meio. No entanto a experiência não é em si cognitiva, mas pode ganhar esse significado por meio do “elemento da percepção, de análise, de pesquisa levando-nos a aquisição de ‘conhecimentos’” (DEWEY, 1978, p. 16).

A experiência não consiste somente em manusear instrumento, é um ato do pensamento, que ocorre em ambientes democráticos/participativos de exercícios da reflexão. Com isso “a proposta deweyana é que a filosofia seja uma reflexão sobre a experiência dos homens no mundo real e não uma guardiã da verdade, um farol condutor da humanidade na direção do Bem” (CUNHA, 2001, p. 88). Assim, a escola se torna um meio social que permite aos estudantes, a partir das suas experiências ampliadas, tomarem decisões frente uma situação que venha a ocorrer.

Para Dewey (1976) a maioria das experiências é do tipo errado, pois não contribuem com a ideia de continuidade e não dispõem de uma conexão com experiências posteriores. Por isso a necessidade de selecionar as experiências que irão influir de maneira positiva e criadora nas experiências futuras.

É importante ter o conhecimento dessas experiências para que possamos refletir acerca das experiências que estamos oferecendo nas escolas, se estão contribuindo para um desenvolvimento da criança. E isso não parece ser motivo de preocupação para os professores, visto que muitos têm o intuito de apenas ministrar os componentes curriculares, sem articular às necessidades de aprendizagem de cada criança, sobretudo com a criação de atividades que as envolvam no processo de ensino aprendizagem. Assim, contar uma história e não envolver

a criança fazendo-a inferir possíveis conclusões acerca do texto é simplesmente deixar que o seu interesse em aprender se disperse.

Nos estágios supervisionados obrigatórios (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) realizados, pude verificar que a participação das crianças nas atividades era mais em responder as perguntas feitas pelos professores acerca de qualquer texto. No entanto, seria mais viável fazer com que as crianças fizessem seus próprios questionamentos com o intuito de irem além do que o texto poderia apresentar, ao mesmo tempo que ofereceria ao professor elementos para compreender os entendimentos delas sobre a aula ministrada.

Outra questão é acerca das avaliações que tinham caráter totalmente objetivo. E que, ao nosso entendimento, não contribuía para dar uma resposta ao professor quanto ao desenvolvimento do aluno. Dessa forma, como poderá o professor, por meio de uma nota, saber se as experiências que estão sendo desenvolvidas em sala de aula atendem as capacidades e necessidades dos estudantes? É importante refletir acerca do que é proposto no ambiente escolar.

3.4 Experiência deseducativa

A experiência deseducativa, conforme Dewey (1976) produz o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências que venham surgir. Dessa forma, podemos pensar em conteúdo sem significados algum para a vida dos estudantes não possibilitando um ensino integrado, sendo que a criança ao mesmo tempo em que estuda também vive.

Diante disso Dewey cita vários exemplos quanto à experiência deseducativa, assim:

Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. [...] as experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente (DEWEY, 1976, p. 14).

Com isso, percebemos que o termo experiência em si não equivale à educação, visto que nem sempre elas estão/são desprovidas de reflexão irão contribuir para o desenvolvimento de novas experiências, como também criar nelas o desejo de continuidade. Mesmo que inicialmente a intenção possa ser articulada aos benefícios para o aprendizado, o estudante pode não querer executar ou vivenciar tal experiência demonstrando desinteresse, em função do seu caráter monótono, repetitivo.

Durante os estágios supervisionados, pude vivenciar momentos em sala de aula em que as crianças faziam muitas atividades escritas e sempre com o mesmo objetivo: copiar do quadro um texto e, posteriormente, as questões com suas respostas adequadas que poderiam ser encontradas facilmente, pois eram questões explícitas que não exigiam certo esforço reflexivo por parte delas.

Para Dewey (1978) as tarefas que têm características deseducativas não cumprem outro papel, se não o de conduzir as crianças à dependência de meios externos, assim, a criança trabalha sob a pressão do professor ou induzida por alguma recompensa que não tem a mínima relação intrínseca com o que esteja fazendo, tampouco com o desafio da aprendizagem.

Outra situação é quando as atividades ou são demais fáceis e os alunos não criam interesse necessário para resolvê-las, visto que seus hábitos já fixos entram em ação e não geram esforço inteligente; ou são demais difíceis e não conseguem resolvê-las, pois estão além de suas capacidades.

As escolas, onde foram realizados os estágios, oferecem muitas experiências deseducativas. Por isso a importância de questionar quanto à qualidade das experiências, pois se apenas oferecermos às crianças atividades que não geram esforço analítico, as crianças poderão ficar acomodadas quanto a receber tudo pronto e acabado.

Com isso, é preciso associar dificuldades e esforço na proporção do crescimento da capacidade e largueza do pensamento do aluno e não associar com mera tensão nervosa e física, ou mera expansão de energia, pois não alcançará bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, John Dewey nos propõe pensar outro tipo de experiência levando em consideração os aspectos de desenvolvimento de capacidade e continuidade da experiência, ou seja, a experiência educativa que leva à reflexão.

3.5 Experiência educativa (refletida)

Diferente do exposto acima, a experiência educativa, segundo Dewey (1976), é aquela que resulta em novos conhecimentos, ou seja, aquela em que eu paro e penso de modo a inferir sobre as possíveis consequências de certa ação, portanto uma experiência reflexiva.

A experiência educativa é uma inteligente em que participa o pensamento, e através dele se percebe as relações e continuidades que antes não eram percebidas. Sendo assim, todas as vezes que nos atentarmos no antes e no depois do processo da experiência, a

aquisição de novos conhecimentos ou conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais (DEWEY, 1978).

A experiência educativa será trabalhada quando as crianças participarem muito mais do processo da experiência de aprender do que apenas receberem passivamente os conteúdos, ou seja, é necessário vincular a experiência infantil com a terra, a linguagem, os números, tornar o conteúdo vivo para a inteligência.

Conforme Dewey (1978, p. 61), “[...] o valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim dirigir indiretamente a sua atividade mental”. Com isso, quando o professor propõe aulas em que os estudantes conseguem relacionar suas vivências com o que está sendo exposto em sala de aula ocorre sentido e significação.

No processo de ensino e aprendizagem, podemos tomar como base que toda experiência modifica quem a faz e quem perpassa por ela, de modo a não ser mais o que era antes (DEWEY, 1976). O princípio de continuidade se dá, então, pelo movimento de refletir sobre as ações passadas para que as subsequentes sejam modificadas.

No entanto, como o professor pode ajudar o aluno quanto ao desenvolvimento da experiência educativa, para que ele chegue a uma aprendizagem refletida? A qualidade das experiências de aprendizagem pode ser definida pela forma como são apresentadas aos estudantes. Dewey (1976, p. 16) afirma que o professor tem “a tarefa de dispor as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços”.

Mas a responsabilidade do professor não se limita apenas a isso, pois ele também pode reconhecer nas situações concretas que as circunstâncias e ambientes conduzem a experiências que levam ao crescimento do estudante. E não menos importante, pode saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente, se apropriando do seu entorno e extraíndo dele experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1976).

Para isso é necessário levar em conta situação e interação que são conceitos inseparáveis. Visto que a partir do momento que estou num ambiente eu faço parte dele, pois estou vivenciando tal situação por meio da interação com o espaço, ou com as pessoas, até mesmo com os objetos desse lugar, ou seja, vivenciando uma experiência que pode ser válida ou não.

Assim, o professor deve estar atento quanto às condições objetivas, que envolvem “o que faz o educador e o modo como faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com que as fala. [...] Incluem os materiais com que o indivíduo entra em interação e, [...] o arranjo social global em que a pessoa está envolvida” (DEWEY, 1976, p. 38). A partir disso o

professor pode propor aos estudantes um ambiente que possa ajudá-los em suas necessidades e capacidades de modo a criar a experiência educativa válida, em que a produção do conhecimento consista no propósito do processo de ensino e aprendizagem.

Dewey (1976) ressalta a importância do aprendizado de forma integrada, ou seja, o todo, e não de forma fragmentada, o autor faz até uma crítica quanto ao conteúdo que cada matéria se propõe a explicar se, de fato, o estudante vai utilizar esses conteúdos em sua vida. O que seria mais importante, para o filósofo, são as aprendizagens colaterais como formação de atitudes, que segundo ele, irão contar fundamentalmente no futuro, com isso a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender, visto que a educação atual leva o aluno muito mais a tirar notas nas avaliações e passar de ano letivo, ao invés de formar esse desejo de uma aprendizagem contínua. Dessa forma, o fim da aprendizagem voltou-se para o cumprimento das exigências avaliativas bimestrais ou como for estipulado pelos órgãos administradores da oferta de ensino. Segundo Cunha (2018, p. 23):

As reflexões do filósofo podem nos levar a perceber que as nossas práticas educativas precisam ser guiadas menos por resultados, menos por práticas mercadológicas que privilegiam os resultados, como se a educação fosse um simples contrato entre vendedores e compradores, e mais pela satisfação inerente ao processo de educar.

Os resultados serão bons se o processo em si também o for; assim, questiona-se, do que adianta no fim do bimestre obter uma nota se o estudante não conseguiu aprender, de fato, o que foi ensinado na escola. O processo de ensino e aprendizagem não foi feito a partir das suas experiências e nem foi levado a refletir e problematizá-lo.

Para que se alcance esse desejo é necessário que o professor institua um planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, mais exigente, ou seja, que atenda as capacidades e necessidades da turma que vai ensinar de modo a desenvolvê-la. Com isso, o planejamento deve ser flexível, no sentido de permitir o livre exercício da experiência individual, mas também firme na direção da continuidade do desenvolvimento da capacidade dos alunos (DEWEY, 1976).

O desejável não é a acumulação de conhecimento, mas o desenvolvimento de capacidades, ou seja, deve-se partir das capacidades ativas da criança, com isso a atividade progride e, conseqüentemente, progride o objeto da ação e progride também a criança que se ver satisfeita com o seu desenvolvimento.

Se subordinarmos a criança ao programa escolar morto, mecânico e formal, contribuiremos para que a palavra estudo se torne sinônimo de chatice (DEWEY, 1978). Para

isso a criança precisa fazer parte do processo de ensino aprendizagem, seu desenvolvimento e crescimento necessários. Assim, “Dewey nos motiva a nos revoltarmos contra as formas de educação que deixam de lado a imaginação, os desejos e as emoções, e transformam a relação educativa em algo estável, quantificável, frio” (CUNHA, 2018, p. 24).

A experiência educativa vai além de atividades mecânicas que exigem resultados em vista de expor o que não é real. Nas escolas em que ocorreu o estágio, o painel mostrava gráficos com ótimos resultados, no entanto, a forma de ensinar era mecânica e muitos alunos tinham dificuldade em acompanhar os conteúdos e, conseqüentemente, não acompanhavam o processo de aprendizagem e perdiam o interesse, pois eram ignorados muitas das vezes.

Dewey (1978) afirma que “[...] o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência pela experiência”. Para isso é importante que haja um meio educativo que possibilite experiências selecionadas como úteis para o crescimento físico, emocional e intelectual.

3.6 Experiências de aprendizagens

John Dewey tomou a experiência como um conceito importante para a aprendizagem dos estudantes visto que a experiência é uma constante relação com as coisas e as pessoas ocorrendo modificações a partir da reflexão dos atos ocorridos para assim alcançar o conhecimento científico.

Para Lopes e Silva (2016) a educação precisa incentivar os estudantes a pensar de forma reflexiva, por meio da investigação, passando do conhecimento empírico ao científico, ou seja, lhe esclarecendo as dúvidas e chegando à resolução dos seus problemas. A criança, então, precisa fazer parte do processo de ensino aprendizagem. Com isso, o professor deixa de ser o único detentor do saber e permite que o estudante o construa os conceitos a partir de suas experiências.

Para o filósofo a atitude reflexiva se dá por meio da observação que é uma condição para o impulso se transformar num propósito. Assim, sempre que for tomada uma atitude é preciso pensar sobre tal ação, nos fazendo refletir. Então, para que as experiências de aprendizagens se tornem significativas, é importante levá-los a pensar sobre uma situação de modo a inferir sobre as possíveis respostas.

Por meio da reflexão as experiências aprendidas são submetidas ao método científico, fazendo os estudantes levantarem hipóteses de modo a comprová-las ou refutá-las,

sendo assim a pesquisa e a investigação se tornam indispensáveis nesse processo, pois auxilia o estudante na procura de soluções.

E hoje nas escolas? Como as crianças estão chegando às suas conclusões? Será que os professores em sala de aula estão sendo mediadores das experiências que as crianças vivenciam? Podemos imaginar qual seja a resposta. No entanto, podemos pensar o processo de ensino aprendizagem tendo como perspectiva o pensamento de John Dewey: a experiência educativa.

Durante os estágios supervisionados, observei que os professores estavam mais preocupados em cumprir o currículo, ou seja, passar os conteúdos, independentemente de que se os estudantes compreenderiam ou não. Espaço para atividades de investigação no ambiente escolar, não tinha, pois segundo os professores, gastava muito tempo, não surtia efeitos para a aprendizagem e causava muita dispersão.

Atualmente, o que muito se vê nas escolas são crianças “desinteressadas” com os estudos, crianças que não tem motivação para fazer exercícios escolares, comentários de professores obtidos durante os estágios. No entanto, qual será o tipo de experiência que essas crianças estão sendo submetidas? Será que elas têm a oportunidade de fazer uma atividade que as estimulem e trabalhe sua criatividade?

Olhando para a proposta de educação, o professor está como detentor do saber, pois a criança não tem voz e nem vez, o aluno tem que apenas fazer o seu papel de receber os conceitos sem questioná-los e partir para o próximo conteúdo.

Segundo Lopes e Silva (2016) Dewey vê o estudante como principal no processo educativo. E compara com a metáfora do barco cujo professor é o que direciona. O estudante é a energia propulsora. A formação de hábitos será dirigida pelo professor a partir das experiências trazidas por cada estudante. Dewey tem como um dos pontos centrais na sua teoria da educação o referencial prático, pois o conhecimento deve estar ligado à realidade de cada criança, assim o conhecimento terá sentido, terá utilidade na existência humana, no cotidiano.

Conforme Lins (2015) Dewey trouxe o mundo para dentro da escola, ou seja, reconstruiu dentro dos muros escolares a sociedade na qual os alunos estão inseridos, propiciando a experiência de cada um em uma vivência o mais perto possível da realidade que os cerca.

É importante ressaltar que algumas escolas arriscam trabalhar a educação tendo como parâmetro a filosofia de John Dewey, no entanto, muitos se retêm apenas as releituras e

não recorrem às obras originais, ou interpretam mal suas ideias, assim ocorrem deturpações no processo de ensino aprendizagem.

Quantas escolas, atualmente dão mais importância ou para a teoria ou para a prática, e esquecem que pode haver uma relação entre as duas. John Dewey acreditava na interação de pensamento e ação, ou seja, na experiência inteligente e nas possibilidades de agir a partir das vivências. Assim, uma prática sem significado algum não leva a nada, pois não terá uma ideia em que possa se firmar.

Um dos grandes desafios para quem trabalha a educação na perspectiva do filósofo é o papel do professor. O que o professor pode fazer? Já discutimos acerca disso nos capítulos anteriores, no entanto, o mais sempre contribui. O professor é um agente indispensável já que tem a tarefa difícil de estender a mão ao estudante e lhe mostrar o mundo e ao mesmo tempo deixar que ele o siga sozinho e busque a construção de si mesmo. Contudo o professor precisa estar atento quanto a isso e dê conta para que haja um equilíbrio entre conduzir e deixá-lo seguir.

Algumas propostas podem ser desenvolvidas tendo como princípio o pensamento de Dewey, assim é importante trabalhar a curiosidade, ou seja, o espírito investigador, propor às crianças resoluções de problemas que dizem respeito ao interesse delas, de maneira a desafiá-las para irem à busca da solução, com a ajuda do professor e dos seus pares, visando o trabalho em grupo, pois não se pode resolver algo isolado, mas em conjunto.

Por meio da resolução de problemas, o estudante se atenta no processo para que o fim seja alcançado, mas não no intuito de cumprir uma meta apenas, e sim de estimular o pensamento e orientá-lo na busca de melhores métodos para se resolver tal situação. Assim “o pensamento do resultado, que se transforma no propósito consciente e orientador, é que leva à busca dos meios de triunfo e sugere os modos adequados de agir. Esses meios, por sua vez, considerados e analisados é que dão objeto às reflexões sobre o fim” (DEWEY, 1978, p. 90).

Outra forma de trabalhar é levar as crianças para visitar os museus da cidade, de modo a observar o que existia antes e o que existe atualmente, levando-as a compreender a sociedade a qual estão inseridas, como também outros conteúdos que venham a despertar o interesse dos estudantes.

Se o professor está trabalhando sobre as plantas, ele pode aproveitar o jardim da escola, se houver, ou até mesmo levar as crianças ao jardim botânico. Quando mantemos uma relação direta com o objeto de estudo a experiência se torna significativa, resulta no desenvolvimento das capacidades e a criança se torna ativa no processo de ensino/aprendizagem (DEWEY, 1978).

O professor precisa ter sempre em vista, primeiro, que o problema pode surgir das condições da experiência presente dentro da capacidade dos estudantes, segundo que a experiência desperte no estudante uma busca ativa por informação e por novas ideias. Por conseguinte, os novos fatos e novas ideias obtidas abrirão espaço para novas experiências em que novos problemas venham a surgir (DEWEY, 1976).

A criança vive tanto as experiências do cotidiano quanto as escolares. Sendo assim, é importante que o professor sistematize, ou seja, promova momentos em que a criança possa problematizar suas experiências, pois ela terá domínio de si mesma, das suas ideias e poderá modificar o meio em que está inserida.

Porém, o que se percebe nas escolas atualmente é a falta de pesquisa por parte dos professores quanto as novas formas de se ensinar. O mais fácil é o mais viável para a maioria dos professores que trabalham nas escolas em que foram realizados os estágios. É importante investigar para que possamos conhecer os motivos pelos quais a formação continuada não é tão mobilizada para que os professores possam atualizar e desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem. A partir de John Dewey vimos o quão é importante ter esse espírito investigador, ir à busca dos conceitos, de modo que os alunos possam experimentar momentos de construção e reconstrução de suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a desenvolver articulação entre os conceitos: criança, corporeidade, afeto e experiências de aprendizagem, de modo a refletirmos e olhar para a educação a partir de um novo ângulo. Com isso, a pesquisa bibliográfica levantou os conceitos trabalhados por Spinoza, Merleau-Ponty e John Dewey para termos compreensões acerca de um processo de escolarização que não permite expressão, experiências educativas e encontros alegres e potentes.

A pesquisa sobre o estado do conhecimento nos possibilitou um olhar sobre as práticas deseducativas realizadas na escola que não visam uma aprendizagem para a vida, mas para índices mensuradores de aprendizagem estabelecidos pelos critérios quantitativos instituídos pelo Estado. Como também nos fez ver a falta de reflexões no processo de escolarização a partir dos conceitos como a corporeidade, afeto, criança e experiências de aprendizagem. E com o passar dos anos, no caso da pesquisa, no período de 2015 a 2019, poucos avanços e muitos retrocessos quanto ao desenvolvimento de práticas que promovam encontros de aprendizagem, cujo resultado tenha como referência a criação.

Spinoza (2009) a partir do conceito de afetos nos proporcionou pensar em dispor às crianças encontro alegres e ativos que possam fazer com que haja perseverança no ser, no sentido de sair do círculo das paixões, das ideias vagas, para se chegar à razão. Mas o desafio diz respeito em saber se a escola ajuda nesse movimento de promoção de encontros que fortaleçam a potência do ser criança para uma vida de criação. No entanto, há pouco esforço para o movimento da razão à intuição, ou seja, a criação a partir de nós mesmos, da nossa essência singular.

Merleau-Ponty (2006; 2018) nos mostrou o quanto é importante não se ater às representações, mas ver o fenômeno que se apresenta na sua imanência, sem determinações. Assim, o ser criança não é visto com menos importância e se considera a infância como uma etapa de grande possibilidade de exploração do mundo por meio da sua essência, e quando considerada, de fato, abre espaço também para a criação, pois a criança pode viver sem as amarras do processo de escolarização e assim experienciar momentos em que ela possa criar.

John Dewey (1976; 1978) por meio do conceito de experiência refletida nos desafia a elaborar atividades que sejam educativas, no sentido de atualizar as experiências já vivenciadas pelos estudantes e torná-las cada vez mais complexas para que haja a reconstrução dos conhecimentos.

Portanto, a partir das compreensões dos autores podemos pensar em possibilidades de encontros, no ambiente escolar, que entendam o corpo como uma totalidade; que permitam a exploração do mundo; que potencializem, por meio dos afetos, o pensar, o agir e o existir; que ofereçam desafios para a criança perseverar; que garantam sua expressividade; que promovam encontros alegres e ativos.

REFERÊNCIAS

BELLI, Rafael Wilson. **Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental 1**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

BEZERRA, Fabrício Leomar Lima. **A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015.

CASTRO SOBRINHO, Denise; NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. **A influência da filosofia pragmatista de John Dewey no movimento dos pioneiros da educação nova**. Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754.

CORRÊA, Mirele. **O que pode um corpo na escola? Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A atualidade de John Dewey para a educação: mais arte, não menos**. Revista Apotheke, v.4, n.3, ano 4, 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2001, n.17.

CURADO, Denise Assis Fleury. **A experiência em Merleau-Ponty e o sentido da educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza e o problema da expressão**. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Espinoza-e-o-Problema-da-Express%C3%A3o1.pdf>>. Acesso em: 30 de maio. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). Tradução para o português Emanuel Angelo da Rocha Frago, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. – 3. ed. – Fortaleza: EdUECE, 2019.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, v. 131, 1976.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

Ética/Spinoza; [Tradução de Tomaz Tadeu]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Nicholas Gabriel Minotti Lopes. **O papel da experiência na filosofia de John Dewey**. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/nicholasminotti.pdf>>. Acesso em 09 de maio de 18.

GOMES, Carlos Wagner Benevides. **O ensino ético dos afetos em Benedictus de Spinoza.** Revista Ideação, n.35, Jan/Jun. 2017.

John Dewey / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GUALBERTO, Madma Laine Colares. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2017.

GUEDES, Mileyde Bárbara Santos. **A percepção do corpo das crianças na educação infantil: o olhar das professoras.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **A Filosofia da Educação de John Dewey: reflexões e perspectivas atuais para a escola brasileira.** Filosofia e Educação, Campinas, v.7, n.2, p. 19-46, jun/set.2015.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano.** Tradução: Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOPES, José Ivan; SILVA, João Henrique Magalhães. **O pensar reflexivo como objetivo do processo educativo na perspectiva de John Dewey.** Revista Opinião Filosófica, Porto Alegre, v.07; n°01, 2016.

MAGRIN, Natália Papacidero. **O corpo/corporeidade na educação de tempo integral – ciclo I.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MARTINS, André. **Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos: encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo.** Revista O que nos faz pensar, n. 14. Rio de Janeiro: PUC –RJ, 2000; p. 183-198.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MEYERS, Robert G. **Empirismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação.** Santa Maria. v. 40. n. 1. p. 101-116. jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito,** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. **Pragmatismo: uma filosofia da ação.** **Revista Redescrições** – Revista online do GT de Pragmatismo Ano 3, n. 1, 2011(Nova Série).

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade: inspirações merleau-pontyanas**. Natal: IFRN, 2016. 307 p. il color. E-book.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. **Pensar a potência dos afetos na e para a educação**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 88-107, set/dez. 2015.

OLIVEIRA, Luciane Leal de. **A corporeidade na educação física escolar na perspectiva do cuidado de si**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, 2015.

RANZAN, Liane Fatima Pasinato. **Corporeidade e aprendizagem: implicações nas experiências formativas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2017.

SANTOS, José Carlos dos. **A corporeidade vai à escola?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências**. Disponível In: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf>. Acesso dia 09 de maio de 18.

SANTOS, Weslaine Aline da Silva Faria. **Educação do corpo: um inventário de seus temas, autores e recortes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Adriana Maria da. **Disciplina-ressignificação do corpo: imagens da educação na arte**. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Emerson Renan Berger de. **Educação do homem desde a corporeidade em Merleau-Ponty: o caráter pedagógico da cultura corporal**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

TANNÚS, Fernanda Machain Silva. **Corpo criança que dança, corpo criança que vive**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

TURBAE JUNIOR, Armando. **O conceito de imaginação na filosofia de Benedictus de Spinoza: conhecimento, política e religião**. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ANEXOS



José Vicente de Souza Aguiar

ACOMPANHAMENTO DE ORIENTAÇÕES

Nome do(a) Acadêmico(a)	Maria Isabel da Costa Mar
Matrícula	1621120020
Orientador(a)	Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar
Título do Projeto	Criança: corporeidade, afeto e experiências de aprendizagem

Data	Atividade	Assinatura do Orientador
11/05/2021	Reunião com o orientador sobre as possíveis correções no trabalho	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
18/05/2021	Escrita do capítulo dois	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
20/05/2021	Escrita do capítulo dois	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
22/05/2021	Escrita do capítulo dois	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
24/05/2021	Escrita do capítulo dois	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
26/05/2021	Escrita do capítulo dois	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
28/05/2021	Escrita do capítulo dois	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
05/06/2021	Escrita do capítulo três	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
08/06/2021	Escrita do capítulo três	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
11/06/2021	Escrita do capítulo três	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
15/06/2021	Escrita do capítulo três	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
18/06/2021	Escrita do capítulo três	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
26/06/2021	Escrita da Introdução e caminho metodológico	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
27/06/2021	Escrita da Introdução e caminho metodológico	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
28/06/2021	Escrita da Introdução e caminho metodológico	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
01/07/2021	Correção do trabalho pelo orientador	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
04/07/2021	Formatação do trabalho	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
07/07/2021	Escrita das considerações finais	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
10/07/2021	Escrita do resumo	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>
13/07/2021	Correções e envio final	<i>José Vicente de Souza Aguiar</i>

