A formação corporal de estudantes de educação física para desenvolvimento de processos de alfabetização corporal na escola: narrativas de aprendizagens de uma prática educativa marcadamente freireana[1]

Mesaque Silva Correia[2], Carlos Nazareno Ferreira Borges[3]

Resumo

O objetivo deste estudo foi registrar um ponto de vista sobre o processo de formação inicial de professoras/es, além de apresentar as narrativas das aprendizagens construídas na relação entre os saberes do professor-pesquisador e de suas/seus educandas/os ao longo do processo formativo. Adotamos a pesquisa qualitativa narrativa com a intenção de provocar nas/nos participantes o encontro com suas experiências e vivências no decorrer do processo formativo. O lócus de investigação foi um curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí, contando com a participação de vinte e três discentes regularmente matriculados no quarto semestre, na disciplina de "Metodologia do Ensino da Educação Física". A pesquisa evidenciou que não é possível estruturar processos educativos marcadamente corporais sem haver relação com a natureza e com a cultura. Mais do que isso, encontramos nas atividades humanas um terreno fértil para tematização e problematização das realidades concretas do mundo vivido pelas/os sujeitas/os. Concluímos que as atividades humanas permitem ir ao encontro de uma educação do corpo, uma educação que de fato eleja as/os educandas/os, com suas histórias, como seres aprendentes, como eixos norteadores de sua própria aprendizagem e os alfabetize corporalmente.

Palavras-chave

Formação de professores. Alfabetização corporal. Educação Física Escolar.

[1] A pesquisa não foi financiada por agências de fomento.

[2] Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, Brasil; doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí, Brasil; coordenador do Laboratório de Alfabetização Corporal (LAC/UFPI/CNPq); integrante da equipe de pesquisadores da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, do Observatório do Corpo (OBCORPO/UFPI/CNPq) e do Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física (CAÊ/UFPA/CNPq). E-mail: mesaquesilvacorreia@ufpi.edu.br.

[3] Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, Brasil; estágio pós-doutoral em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; professor titular da Universidade Federal do Pará, Brasil; líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ). E-mail: naza_para@yahoo.com.br.

Body training of physical education students for development of processes of body literacy in school: narratives of learning of an educational practice markedly freirean

Mesaque Silva Correia[4], Carlos Nazareno Ferreira Borges[5]

Abstract

The focus of this study was to record a point of view on the process of initial training of teachers, and to present the narratives of learning that, in this case were established by the relationship with the knowledge of the teacher researcher and their learners in the course of a formative process. We adopted the narrative qualitative research in order to provoke in the participants the encounter with their experiences during the formative process. The research locus was the Physical Education course of Federal University of Piauí. Twenty-three students of the Physical Education course regularly enrolled in the fourth semester, in the discipline of "Methodology of Physical Education Teaching" participated in the study. The research showed that it is not possible to structure markedly bodily educational processes without relating to nature and culture. More than that, we find in human activities a fertile ground for thematization and problematization of the concrete realities of the world experienced by the subjects. We concluded that human activities allow people to go in the direction of an education of the body - an education that in fact elects the learners and their history as learners, as a guiding axis of their own learning and body literacy.

Keywords

Teacher training. Body literacy. Physical Education in School.

[4] PhD in Physical Education from São Judas Tadeu University, São Paulo, Brazil; PhD student in Education from the Federal University of Pará, Brazil; adjunct professor in the Department of Teaching Methods and Techniques of the Federal University of Piauí, Brazil; coordinator of the Body Literacy Laboratory (LAC/UFPI/CNPq); member of the research team of the Paulo Freire Chair in the Amazon, of the Observatory of the Body (OBCORPO/UFPI/CNPq) and the Center for Advanced Studies in Education and Physical Education (CAÊ/UFPA). Education (CAÊ/UFPA/CNPq). E-mail: mesaquesilvacorreia@ufpi.edu.br.

[5] PhD in Physical Education, Gama Filho University, State of Rio de Janeiro, Brazil; post-doctoral internship in Social Memory, Federal University of the State of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; full professor, Federal University of Pará, State of Pará, Brazil; leader of the Advanced Center for Studies in Education and Physical Education (CAÊ). E-mail: naza_para@yahoo.com.br.

Introdução

Neste estudo, objetivamos registrar um ponto de vista sobre o processo de formação inicial de professoras/es, apresentando as narrativas das aprendizagens que se estabeleceram na relação entre os saberes do professor-pesquisador e suas/seus educandas/os no decorrer do processo formativo desencadeado no componente curricular "Metodologia do Ensino da Educação Física", que compõe o Projetos Pedagógicos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. Com isso, buscamos articular o projeto de educação e sociedade freiriano, de modo a possibilitar a construção de um processo formativo que compreendesse as/os sujeitas/os em formação docente como corpo; e o corpo como unidade, isto é, como conjunto "atuante, consciente, falante, leitor e 'escritor'" (Freire, 2001, p. 36).

Ao assumirmos os escritos de Paulo Freire como matriz teórica e metodológica de nossas reflexões, consideramos que a educação do corpo é uma das problemáticas centrais de seu pensamento. Em diversas obras, Freire (1987; 2001; 2003a; 2003b) dá especial atenção à categoria corpo/corpo consciente, oferecendo grande contribuição para a discussão do tema.

Freire (1987), ao refletir sobre o sistema educacional brasileiro, pontua que esse contexto vivenciou e continua vivenciando a "cultura da interdição pedagógica do corpo", na medida em que, por meio de inúmeros dispositivos, educandas/os deixam de ser sujeitas/os de sua história para tornarem-se meros objetos. Para o autor, a "cultura da interdição pedagógica do corpo" exerce o papel de interditar e negar o corpo das/dos sujeitas/os, tornando-as/os úteis à sociedade, sendo a escola uma das instituições responsáveis por esse processo. A esse propósito, pontua que "vem faltando a esses estudantes, amanhã professores primários, a experiência do diálogo e do debate, da discussão em grupo, das soluções cooperativas, substituídas pela ênfase da posição dogmática da educadora e do educador, que os atua passivamente e diretivamente" (Freire, 2003a, p. 100). Nesse processo de formação não dialógica e não problematizadora, as/os sujeitas/os são descorporificadas/os no seu processo educativo, sendo uma das consequências da cultura da interdição e negação do corpo na educação.

Ao problematizar o processo de formação inicial de professoras/es, Freire (2003b) entende que educadoras/es são formadas/os em uma prática pedagógica que incide sobre seus corpos. Em seu entendimento, são futuras/os educadoras/es não politizadas/os que acabam apenas mantendo o *status quo* e, portanto, não ouvem e não compreendem os corpos das/dos estudantes, posto que nem elas/eles, em seu processo formativo, foram entendidas/os como corpo na sua totalidade e complexidade.

Nesse aspecto, Freire (2003a, p. 213) reafirma que o sistema educacional brasileiro é permeado por práticas pedagógicas que sujeitam o corpo das/dos educandas/os, pois "centralismo, verbalismo, antidialogação, 'assistencialização', são manifestações de nossa 'inexperiência democrática', conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados da nossa atualidade, dos mais fortes. Dos mais presentes". Deixando sublinhado que entre nós, educadoras/es progressistas, sobrevivem práticas pedagógicas – algumas até dizendo-se avançadas – que, por diversos caminhos, buscam introjetar no corpo das/dos educandas/os o medo à liberdade. Quando isso acontece, elas/eles acabam hospedando em seus corpos a sombra do dominador, internalizando a ideologia autoritária da educação e se submetendo passivamente à cultura e à ordem escolar (Freire, 2001).

Freire (1987) defende que as/os educadoras/es progressistas não podem pronunciar um discurso e não o viver em seu fazer pedagógico diário. Para ele, é fundamental dar corpo ao que se diz, pois "quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem" (Freire, 1987, p. 38). Em seu entendimento, a educação brasileira é marcada pela ausência da liberdade e do diálogo. Por esse motivo, a educação, para ser corpo na sua totalidade, precisa ser democrática, isto é, de educadora/o com educanda/o e não de modo vertical, de educadora/o sobre educanda/o; menos ainda de forma assistencialista, quando se realiza de educadora/o para educanda/o, sem levar em consideração a presença delas/es e a sua leitura de mundo.

Na sombra de seu pensamento, o diálogo permitirá o esclarecimento, não fazendo uso de qualquer imposição, de negação do corpo daquela/e que é diferente de mim. O aprender a ouvir e a compreender o corpo das/os educandas/os implica na consideração da "leitura de mundo" das/dos educandas/os, o que possibilita a apreensão das realidades e necessidades concretas das/dos sujeitas/os. Para Dowbor (2008, p. 36) "[...] aprender a olhar o corpo do outro traz consigo o aprendizado de aprender a escutá-lo, a observá-lo". Quando a formação inicial de professoras/es não entende as/os sujeitas/os em processo de formação docente como corpo em sua totalidade e complexidade e seus corpos não são escutados e observados, ocorrerá implicância direta na prática pedagógica por eles desenvolvida, resultando em uma interdição pedagógica do corpo.

Portanto, considerando a problemática esboçada no pensamento freireano, os desafios presentes no processo de formação inicial de professoras/es e irmanado com aquelas/es que buscam a universidade pública a procura de uma formação profissional para o exercício da docência que seja marcadamente humana, o processo educativo aqui apresentado e analisado

traz para o debate os corpos com destaque para os estudos da formação inicial de professoras/es e para o cotidiano do pensar/fazer alfabetizador corporal da criança.

O conceito de alfabetização corporal

No contexto de um sistema de ensino marcado pela interdição, negação, repressão e cerceamento na prática pedagógica do corpo da/do educanda/o, pode causar estranhamento a expressão "alfabetização corporal", mas ela é oriunda da ação reflexiva, da prática pedagógica e das pesquisas desenvolvidas por um coletivo formado por educadoras e educadores progressistas. A matriz teórica que sustenta a referida expressão é a freireana. Uma vez que a alfabetização ocupa um lugar de protagonismo na militância e na teorização de Paulo Freire, negar a importância da alfabetização para formação humana e cidadã de mulheres e homens é negar a importância histórica e mundialmente reconhecida do projeto de educação e sociedade de Paulo Freire. Na sua epistemologia alfabetizadora, o conceito de alfabetização não encontra seus limites no aprendizado da escrita alfabética, mas está em comunicação com as relações existenciais da/do sujeita/o com o mundo (Freire, 1983).

Na obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Freire, em diálogo com o educador Donaldo Macedo, compreende a alfabetização como uma forma de política cultural, que se constitui em um mecanismo significativo ao ser concebida como conjunto de práticas que funcionam para empoderar ou para retirar poder das pessoas. Em seu sentido mais amplo, "[...] a alfabetização é analisada conforme funcione para reproduzir a formação social existente, ou como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora" (Freire; Macedo, 2015, p. 9), apontando para a necessidade das práticas alfabetizadoras superarem a compreensão rígida, funcional e utilitarista da alfabetização (intelectualista) e atentarem para a relação entre as/os educandas/os e o mundo (corpórea), mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem as/os educandas/os. Nesse sentido, afirma que:

> O ato de aprender a ler e a escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (Freire; Macedo, 2015, p. 14-15).

Diante de compreensões como essa, podemos verificar a importância do corpo na epistemologia alfabetizadora freireana. Para ele, a leitura da palavra e a aprendizagem da escrita e da palavra precedem o aprendizado da escrita do mundo, isto é, da experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. Talvez seja por isso que ele concebia a mão humana como tremendamente cultural e que "a consciência não está no cérebro, nem ela está nos pulmões ou no coração. A consciência somos NÓS, corpos. E nossos Corpos se constituem Corpos Conscientes na medida em que se relacionam com outros Humanos" (Freire, 1996).

Por esse motivo, na perspectiva alfabetizadora de Freire e Macedo (2015, p. 15), a linguagem que não se limita à oralidade é dotada de movimentos e gestos corporais que comunicam. Apoiados em uma compreensão filosófica dessa linguagem corporal, os autores explicam: "quando falamos, o poder discursivo da linguagem — sua tendência para a sintaxe — traz o pensamento junto com ela. Não pensamos nossos pensamentos e, depois, os pomos em palavras; dizemos e significamos simultaneamente. A elocução e o significado são simultâneos e correlatos". E se materializam corporalmente. O que nos leva a compreensão de que a linguagem corporal dá vida ao pensamento; o pensamento guia e conduz o corpo; que a linguagem corporal é subjetiva e social. Isso porque, para Freire (2001, p. 2) "ao pensar guardo em meu corpo consciente e falante, a possibilidade de escrever da mesma forma que, ao escrever, continuo a pensar e a repensar o pensando-se como o já pensado".

Dessa forma, a Alfabetização Corporal se traduz no ato de conhecimento produzido ao longo da vida, capaz de desenvolver um tipo de consciência que se origina da relação dos seres humanos consigo mesmo, e se materializa ao se desenvolver nas interações com o objeto do conhecimento e com outros seres humanos. A consciência de si requer a consciência de inteirar-se do mundo e com o mundo que possibilita a formação do "eu-consciente"; ou seja, do "corpo consciente".

Isso significa dizer que, para a epistemologia da alfabetização corporal, toda atividade humana é uma atividade propriamente corporal, rompendo com o sistema ontológico constituído no interior da área da Educação Física, que atribui apenas a algumas manifestações sociais ou culturais o *status* de "prática corporal", estabelecendo inclusive limites para se pensar o corpo na Educação Física. Nessa perspectiva, a centralidade da alfabetização corporal está em garantir que as atividades humanas que orientarão o processo de aprendizagem sejam problematizadas no horizonte do universo sociocultural das/dos educandas/os, que é formado por suas experiências existenciais. O processo de vivenciar, tematizar e problematizar as atividades humanas busca o conceito antropológico de cultura, o que implica diretamente uma visão educacional e desencadeia as práticas pedagógicas dos corpos, fazendo com que as/os

sujeitas/os, ao serem alfabetizadas/os corporalmente, tornem-se simultaneamente mais conscientes (Correia; Borges, 2024).

Durante o processo de alfabetização, o diálogo é visto como guia da práxis alfabetizadora, o corpo é compreendido como método de ensino e, ao mesmo tempo, vivenciador das aprendizagens.

> A compreensão do corpo como método de ensino, parte do entendimento de que a existência humana é carnalizada no corpo e pelo corpo e que, portanto, as experiências humanas são culturalmente incorporadas. O que permite o entendimento de que cada ação humana (andar, correr, pular saltar, chutar, acenar, chorar, sorrir, piscar etc.), constitui-se em códigos, os quais ganham sentido e significado nas práticas sociais e culturais. Apesar [...] de entendermos que o andar pelo andar já possua seus sentidos e significados, entende-se que são nas práticas sociais e culturais que eles se ampliam (Correia; Borges, 2024, p. 17).

O corpo como método de ensino apresenta-se como um conjunto de símbolos e signos que representam uma linguagem com inúmeros significados. Essa linguagem, por sua vez, é representativa de conhecimentos e de ações das/dos sujeitas/os, oriundas das diversas dimensões da existência humana. Compreender o corpo como método de ensino é ter consciência de que as pessoas se apresentam ao mundo e apresentam o mundo primeiramente por meio da linguagem corporal. Vamos pensar juntos: naquela madrugada de domingo, quem anunciou aos assassinos do indígena da etnia Pataxó Hã-Hã-Hãe, Galdino de Jesus dos Santos, que ele era indígena? Quem, em geral, anuncia/denuncia a orientação sexual das pessoas? Quando mulheres e crianças se encontram em situação de violência, onde identificamos os primeiros sinais? Como identificamos uma bailarina? Qual a linguagem predominante em uma prática esportiva? Em território brasileiro, é muito comum a expressão: “eu tenho cara/jeito de? Ela/ele tem cara de?” Assim, é crucial a compreensão e o domínio da linguagem corporal para o processo de educação humana. Portanto, entender o corpo como método de ensino é buscar nele um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem corporal, que é geralmente negligenciada pela cultura e ordem escolar, porém extremamente utilizada nas relações sociais.

Dessa forma, a alfabetização corporal, como perspectiva de ensino, tem como objetivo ampliar a capacidade de leitura de mundo para a construção coletiva de corpos conscientes, proporcionando vivências e experiências que contribuirão com o processo educativo de conscientização. No decorrer do processo alfabetizador, preconiza-se que as/os educandas/os possam ser mais, indignando-se com as injustiças sociais e lutando para viver em outra estrutura societária.

Assim, ancorado nesses pressupostos e marcado pela ideologia educacional freireana, o processo de alfabetização corporal poderá ser organizado com foco nas "tramas alfabetizadoras"[6], vividas pelas/os educandas/os, pela comunidade escolar ou sociedade mais ampla. O critério de escolha das tramas será sua capacidade para gerar "situações limites"[7] e de incidir nos "atos-limites"[8], por meio dos quais as/os educandas/os realizarão a passagem de um corpo oprimido para um corpo consciente – mais liberto.

O processo alfabetizador possibilitará a superação de um corpo oprimido para um corpo consciente. Entretanto, não se fará no ato de consumir ideias, de reprodução de movimentos corporais padronizados, mas no de produzi-las e de transformá-las, na ação e na comunicação corpórea. No contexto da práxis alfabetizadora, as atividades humanas mediarão o processo educativo, os diálogos e problematizações sobre as tramas elencadas serão refletidos por intermédio de atividades humanas que propiciarão os diálogos das/os sujeitas/os envolvidas/os no processo educativo e da própria trama em si. No momento do processo alfabetizador, essas atividades humanas passarão a adquirir novos valores para quem as pratica. Dessa forma, na esteira do pensamento freireano, a Alfabetização Corporal é entendida como um ato cognoscente, visto que o processo alfabetizador não termina no objeto cognoscível, pois, insere a/o educanda/o no mundo da vida, em um processo comunicacional corpóreo com outras/os sujeitas/os, mediado por "*movimento mundo"*[9] ─ oriundo do/no mundo da vida. A/O educanda/o diante do movimento mundo (objeto cognoscível), é instigada/o a questionar-se e a questionar a/o outra/o pelo motivo da existência ou realização do movimento. Essa curiosidade

[6] Ela aparece nos escritos freireanos como uma metáfora aplicada às relações cotidianas ou nas amplas relações políticas, socioeconômicas. Para ele, "Carregamos conosco à memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura. As tramas, em Freire, adquirem também a ideia de inesgotáveis sentidos que emolduram experiências, coisas, acontecimentos, palavras num determinado quadro de relações que lhe conferem sentidos "outros" (Freire, 1994, p. 17). Para Correia (2024, p. 120), a trama ajuda a visualizar os saberes do cotidiano e como eles podem ser utilizados em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão do modo de ser e viver de um determinado grupo social, como podem tornar-se pautas curriculares; ou, ainda, trama orientadora para aprofundamento de conhecimentos científicos. Nas esteiras do pensamento do autor, a trama é aberta, é conectável em todas as suas dimensões, alterável. Pode ser organizada por uma pessoa, um grupo, uma formação social. As tramas devem ser construídas como uma ação de denúncia/anúncio, educativa e política (Correia, 2024).

[7] Diz respeito às contradições que envolvem as/os sujeitas/os, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-as/os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo (Freire; Faundez, 1985).

[8] No contexto deste estudo, são entendidos como ações realizadas pelas/os sujeitas/os que buscam superar os obstáculos, em lugar de aceitá-los passivamente.

[9] Conscientes de que "cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros" (Freire, 1987, p. 100), o movimento mundo traduz o mundo de significados que as/os sujeitas/os trazem em seus corpos, oriundo de suas experiências existenciais, de seu modo de ser, existir e viver. No contexto da Alfabetização Corporal, o movimento mundo assume uma dimensão metodológica e pedagógica. É fundamental no processo alfabetizador aprender a perguntar sobre o movimento que estamos realizando e porque estamos realizando. Para isto, a/o educadora/o deve aprender a perguntar.

em busca do conhecimento, que é inerente ao ser humano, torna-se a matéria-prima do processo alfabetizador. Há uma radicalidade no processo alfabetizador movida pelo ato de questionar o movimento do mundo. Radicalmente, a Alfabetização Corporal, em termos práticos, implica pergunta e, tudo isso leva à formação de corpos conscientes, o que torna a existência humana marcadamente corporal, permitindo o reconhecimento da/do sujeita/o como corpo, ou seja, como gente.

Procedimentos metodológicos

Tendo em vista os objetivos e, principalmente, a matriz teórica adotada neste estudo, optamos por trabalhar com as narrativas das aprendizagens vividas. Venâncio e Betti (2017) descrevem que narrar as próprias experiências em processo de formação docente vem se constituindo como um caminho para valorizar o reconhecimento de si ao mesmo tempo que se valoriza o outro. Correia (2019), discorrendo acerca das narrativas, esclarece que no embate acadêmico as narrativas possibilitam emergir conhecimentos elaborados por professoras/es em realidades educativas que são diversas e situadas.

O território que proporcionou a construção do presente artigo foi o processo pedagógico desenvolvido no componente curricular de "Metodologia do Ensino da Educação Física", que compõe a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Piauí. Vale esclarecer que o componente é constituído de quatro unidades de ensino: 1) "o processo de desenvolvimento humano: corpo, gestos e movimentos"; 2) "a relação entre cultura, corpo e movimento"; 3) "a cultura corporal presente nos jogos, danças, lutas e esportes"; 4) "as atividades corporais na escola".

É importante salientar que o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Piauí foi idealizado de modo a propiciar, na sua totalidade, a análise crítica dos aspectos contraditórios do contexto social, econômico e cultural e das políticas educacionais, tendo em vista a disseminação do saber e a produção de novos conhecimentos no campo da Educação Física Escolar. O currículo se concentra na busca de uma visão crítica da realidade educacional, com o objetivo de articular as dimensões: filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica, científica e metodológica da práxis educativa. Essa práxis tem como pressuposto essencial a articulação orgânica entre os componentes teóricos e práticos do currículo do curso.

A turma participante da pesquisa era composta de 23 estudantes do quarto período do curso. No início da disciplina, parte das/dos educandas/os declarou não ter afinidade com área

da licenciatura, mencionando que pretendiam concluir o curso para prestar concurso público em outra área profissional ou fazer uma complementação formativa para o bacharelado. Afirmaram, ainda, que a pouca afinidade com os conteúdos da disciplina poderia prejudicar o processo de aprendizagem. Poucos foram aquelas/es que demonstraram entusiasmo com o processo educativo que se iniciava. Fui resistente! Esperancei. Acreditei que as experiências curriculares produzidas ao longo do componente curricular, ao se aderirem à perspectiva da alfabetização corporal e aos princípios da Educação Libertadora de Paulo Freire, enredadas em diálogo com as experiências vividas pelas/os sujeitas/os, faria com que aquelas/es futuras/os professoras/es tomassem gosto pela docência e buscassem, em suas práticas educativas futuras, a corporificação das palavras pelo exemplo.

Esclarecemos que o estudo foi realizado de acordo com as orientações da CONEP, tendo como referência normativa a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que

> dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

Foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo os Seres Humanos da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Portanto, para o início do estudo cabe mostrar que ele está amparado do parecer de número: 4.249.502 do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), CAAE: 35307520.1.0000.5214, para viabilizar a produção de dados, foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização do uso de imagens para fins deste estudo.

A disciplina se desenvolveu por intermédio da perspectiva da Alfabetização Corporal e dos princípios da Educação Libertadora de Paulo Freire. Isso possibilitou o uso de diversas dinâmicas pedagógicas em diálogo com as experiências sociais, culturais e existenciais da vida das/dos educandas/os; sistematização e análise do processo pedagógico relacionando a teoria e a prática educacional freireana.

A experiência educativa envolveu duas estratégias pedagógicas: (1) o uso de palavras geradoras para extração do tema geral, debatendo temas relacionados às unidades de ensino presentes no plano de ensino, entre os quais estavam o entendimento da palavra “corpo” e “atividades humanas”; e (2) a Roda de Cultura de atividades humanas, a qual proporcionou a escuta e o diálogo com as/os futuras/os professoras/es sobre as práticas escolares e desafios quanto ao desenvolvimento de processos pedagógicos com os corpos.

É importante salientar que apesar de a ementa da disciplina não se referir às políticas de formação de uniformização curricular, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo formativo, ao longo da disciplina, estimula a reflexão problematizadora sobre essa política que chega à escola associada ao discurso empresarial-neoliberal dominante no campo da Educação e da Educação Física. O objetivo é fazer com que as/os professoras/es em formação percebam que é pelas brechas do cotidiano que a educadora e o educador progressista cavarão as suas trincheiras educativas e políticas, driblando as imposições e prescrições curriculares oficiais. Isso se manifesta, por exemplo, nas atividades humanas que vão se projetando no espaço da escola e que são reconhecidas como objeto legítimo da alfabetização corporal: as línguas que se projetam no cotidiano escolar; as manifestações culturais locais; os saberes ancestrais; a relação de mulheres e homens com a natureza, com a culinária; as questões de gênero presentes na escola e na sociedade; as questões étnicas e de classe social. Em suma, as/os estudantes são incentivadas/os a compreenderem a potência transgressora dos saberes inscritos nos corpos das/dos educandas/os, que merecem atenção.

A prática educativa buscou envolver, de forma articulada, as estratégias metodológicas, atividades pedagógicas e materiais pedagógicos utilizados, conforme Quadro a seguir:

Quadro 1 – Processo metodológico vivenciado na disciplina

Estratégia Metodológica	**Atividade Pedagógica**	**Material pedagógico utilizado**
Palavras Geradoras	Levantamento da compreensão da palavra “corpo”.	Jogo da memória
	Problematização da palavra “corpo” relacionando a teoria e a prática educacional freireana.	
Tema Gerador	Levantamento das atividades humanas conhecidas e vivenciadas pelo grupo de educandas/os.	Atividades humanas realizadas na dimensão da cultura, da religiosidade, da política
Roda de Cultura de atividades humanas	Problematização das atividades humanas conhecidas e vivenciadas pelo grupo de educandas/os relacionando a teoria e a prática educacional freireana.	Vivências de atividades humanas afetivas e sentidas
	Questões das práticas escolares e desafios quanto ao desenvolvimento de processos pedagógicos que reconheçam a/o sujeita/o como corpo – dotado de sentimentos, emoções e relações interpessoais, as limitações formativas e o encorajamento. E as políticas de formação de uniformização curricular que chegam à escola associadas ao	

	discurso empresarial-neoliberal dominante no campo da Educação e da Educação Física.	

Fonte: Elaborado pelo professor-pesquisador (2024).

O componente curricular foi planejado para que as/os futuras/os professoras/es pudessem compreender a lógica formativa não corpórea, à qual são submetidas/os no decorrer da formação inicial, e a necessidade de tornar a escola uma escola corpórea nos seus conteúdos, métodos e forma de funcionamento; escutando e observando o corpo das/dos educandas/os, oferecendo uma educação que leve as/os sujeitas/os envolvidas/os no processo educativo a se compreenderem como corpos/corpos conscientes.

Freire (1993) destaca a importância do respeito aos saberes das/os educandas/os e dos seus "saberes de experiências feitos". Isso, para ele, significa respeitar as suas formas de pensar e expressar o mundo, as suas linguagens e os saberes culturais apreendidos em suas práticas sociais. Considera, ainda, que "não é possível a/o educadora/o desconhecer, subestimar ou negar os 'saberes de experiências feitos' com que as educandas/os chegam à escola" (Freire, 1993, p. 31), relacionando-os com os saberes escolares.

Apresentação e análise das narrativas das aprendizagens vividas

O componente curricular "Metodologia do Ensino da Educação" tem como vocação maior levar as/os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física a compreenderem o processo de desenvolvimento humano: corpo, gestos e movimentos; a relação entre cultura, corpo e movimento; as atividades humanas presentes nos jogos, danças, lutas e esportes; e as atividades humanas na escola. ele foi iniciado com os questionamentos: O que é o corpo? Você tem um corpo ou você é um corpo? Qual o lugar do corpo nas suas experiências existenciais? As questões epistemológicas foram realizadas com o objetivo de mapearmos o "universo vocabulário"[10] referente à compreensão de corpo do grupo de educandas/os para extração das "palavras geradoras"[11], as quais foram traduzidas em um "tema gerador geral"[12] a ser

[10] Trata-se da relação de palavras de uso corrente, entendida como representativa dos modos de vida dos grupos ou do território em que se trabalhará (estudo da realidade). Esse momento permite o contato mais próximo com a linguagem, as singularidades nas formas de falar do povo e suas experiências de vida no local ou em relação com a temática abordada.

[11] Trata-se da unidade básica de orientação dos debates.

[12] Vincula-se à ideia de interdisciplinaridade e subjacente à noção holística de promover a integração do conhecimento e a transformação.

"tematizado"[13] e "problematizado"[14] sob diferentes perspectivas ao longo do componente curricular.

A seleção tinha como critério palavras que fossem "Grávidas de mundo"[15] e tinha como objetivo "compreender a linguagem popular e descobrir as palavras mais carregadas de emoção, mais carregadas de sensibilidade, mais ligadas à problemática em estudo" (Freire, 1985, p. 19). As palavras geradoras na turma foram selecionadas por meio da realização de sistemáticos diálogos amorosos e conflituosos. Esses momentos dialógicos ocorreram a partir da resposta que as/os estudantes davam às perguntas realizadas, associando às suas experiências escolares, às suas convivências familiares e às manifestações culturais e religiosas vivenciadas em suas comunidades. Todos esses momentos de diálogos foram importantes para a corporificação do tema gerador geral.

No decorrer da atividade, pude perceber que nem sempre a palavra geradora é oralizada. Às vezes, encontra-se invisível, ainda que esteja impregnada no ambiente e na corporeidade das/dos educandas/os. No desenvolver da aula, muitas pistas foram sendo deixadas e exigiu certa sensibilidade para apurá-las.

Dessa forma, a partir de inúmeros relatos referentes à compreensão e às vivências nos espaços escolares e familiares e às manifestações culturais e religiosas experienciadas em suas comunidades, chegamos às "palavras geradoras" que deram origem ao "tema gerador geral", conforme o Quadro a seguir:

[13] Processo no qual os temas geradores são decodificados buscando a consciência do vivido, o seu significado social, possibilitando a ampliação do conhecimento e a compreensão sobre a própria realidade, na perspectiva de intervir criticamente sobre ela. A decodificação pode ser dada por imagens de várias formas – desenhos, fotografias, imagem viva – que, por sua vez, deverão suscitar novos debates. Parte da compreensão de cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica, dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários de que se parte.

[14] Trata-se de um momento decisivo da prática pedagógica e busca superar a visão ingênua por uma perspectiva crítica, capaz de transformar o contexto vivido.

[15] Nas esteiras do pensamento freireano, são palavras que têm o dom de gerar mundos, de pronunciar novas realidades.

Quadro 2 – Frases/palavras geradoras e tema gerador geral

Palavras Geradoras		Tema Gerador Geral
Corpo fragmentado	Corpo objeto	Corpo
Corpo invisível	Corpo matéria	
Corpo silenciado	Corpo desengonçado	
Corpo censurado	Corpo tolhido	
Corpo de possibilidades	Corpo negado	
Corpo território	Corpo movimento	
Corpo violentado	Corpo interditado	
Corpo rejeitado	Corpo disciplinado	
Corpo treinado	Corpo cultural	
Corpo interativo	Corpo mecanizado	
Corpo estranho	Corpo padrão	
Corpo coisificado	Corpo normal	

Fonte: Elaborado pelo professor-pesquisador (2024).

Percebemos que, na maioria das vezes, o grupo de educandas/os apresentava uma percepção negativa de corpo; que a invisibilidade e negação do corpo se fizeram presentes em suas experiências existenciais. Identificar essas "palavras geradoras" foi importante para definição do "tema gerador geral", o qual orientou o planejamento da disciplina, possibilitando a elaboração coletiva de atividades pedagógicas e atividades humanas ancoradas nas necessidades formativas da turma. Conforme enfatiza Freire (1996, p. 30), "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...]. Por isso mesmo [...] coloca ao professor [...] o dever de não só respeitar os saberes dos educandos [...], mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos".

Dessa forma, orientados pela Educação Libertadora de Paulo Freire, ainda nesse primeiro momento da disciplina, tematizamos e problematizamos a difícil tarefa de desenvolver atividades educativas marcadamente humanas, portanto, corporais, em um sistema educacional não corpóreo, que institui nas escolas uma prática pedagógica fundamentalmente narradora, dissertadora: "narração de conteúdos que [...] tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensão concreta da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos" (Freire, 1987, p. 65).

Ao longo dos diálogos, as/os educandas/os foram materializando suas significações sobre a temática debatida, como podemos observar nas narrativas a seguir:

> Cheguei na disciplina muito preocupada – não tenho afinidade alguma com atividades corporais, durante minha vida escolar a cadeira foi minha companheira constante, é difícil para mim até pensar em um processo de educação corporal. É estranho! (Educanda – 2).
>
> Eu sempre acreditei que a educação pelo fazer corporal é muito mais significativa, mas infelizmente a escola é altamente controladora dos corpos. Para mim, o que estamos discutindo agora faz muito sentido para a educação das crianças, como debatemos, para a alfabetização corporal (Educando – 4).
>
> Somos submetidos a uma educação sem corpo mesmo. Aqui mesmo, na universidade, vivemos confinados em salas, lendo artigos, livros e mais livros, às vezes sem sentidos, às vezes pouco compreendidos, fico imaginando como seria apreender a legislação educacional a partir de nossas experiências existenciais, a partir de uma aula passeio, algo parecido (Educanda – 10).
>
> Acredito que a educação corpórea é importante, mas é um desafio dentro da nossa sociedade, como vimos no relato dos colegas, nossos corpos são invisibilizados, controlados, treinados em vários lugares, na escola, um lugar que deveria celebrar corpos, é o que mais nega, censura (Educando – 18).

Nas narrativas apresentadas pelas/os educandas/os, observamos a identificação da educação não corpórea oferecida pela escola, ao mesmo tempo que se identifica o reconhecimento da importância da educação corporal para formação das/dos sujeitas/os. Freire (2003a), ao refletir sobre o sistema educacional brasileiro, verifica a existência de uma educação que nega o corpo do outro, valorizando o processo de reprodução e memorização do conhecimento, que deixa as/os sujeitas/os cansadas/os e confusas/os. Contudo, anuncia que é possível superar essa educação considerada não corpórea, inorgânica e inoperante. Para isso, a escola, que é:

> [...] plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais nos brasileiros [...]. E que, ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nacionalizados, faça com que aquelas aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com sua realidade. A governar-se, pela ingerência nos destinos. A trabalhar em grupo (Freire, 2003a, p. 85).

As unidades de ensino: 1) "corpo, gestos e movimentos" e 2) "a relação entre cultura, corpo e movimento" foram trabalhadas mediante levantamento das atividades humanas, portanto, corpóreas, conhecidas e vivenciadas pelo grupo de educandas/os. Como material pedagógico, utilizamos o "jogo da memória"[16]. As imagens formam também uma importante ferramenta pedagógica na prática educativa freireana. No caso da disciplina, o jogo da memória

[16] Orientado pelos pressupostos da Educação Libertadora, foi pensado exclusivamente para ser trabalhado na disciplina.

foi construído com imagens de atividades humanas apresentadas pelo professor-pesquisador. À medida em que o professor-pesquisador apresentava as imagens para a turma e as/os alunas/os as identificavam, traduziam e relatavam episódios das suas vidas, o levantamento do universo vocabulário corporal se desenhava. Afinal, tal como considera Freire e Nogueira (2005), o corpo na educação não pode ser considerado como um estorvo, mas como referência, como matriz na qual se tatua todas as aprendizagens, inclusive as desagradáveis.

Durante a reflexão sobre a atividade, algumas aprendizagens foram narradas. A seguir, transcrevemos alguns trechos:

> Como relatei no início da disciplina, não tenho memória de atividades corporais realizadas na escola, pois, as quais pratiquei foram na rua mesmo. Atividades desprovidas de ensinamentos sistematizados, como: pira-pega, bandeirinha, queimada, era por pura diversão. A partir das leituras, debates e vivências da disciplina, não me vejo presa e nem prendendo os educandos em uma cadeira dura e fria (Educanda – 13).
>
> É uma viagem a aula. E fico me perguntando, porque a nossa formação na escola foi assim – tão sem corpo? Jamais imaginei associar queimada à guerra – danças circulares à questão do racismo, o futebol, o gênero. Agora vejo conteúdo como vida, como a palavra grávida de mundo, como o senhor explicou. Começo a perceber que a escola já está organizada, a partir de um jeito tradicional de ensino. Para alguns faz sentido, para mim, agora não. Quero ser uma professora que seja capaz de alfabetizar corporalmente os estudantes, que entenda a criança como corpo e faça das atividades educativas um caminho para formação corporal dos educandos (Educando – 20).
>
> No decorrer das discussões, me transportei para minha infância distante. É interessante observar como a escola oferecida a nós é distante da nossa realidade, ainda que sejamos levados a pensar que ela foi construída para atender aos nossos interesses. Eu não me lembro de ter jogado bole-bole na escola, e como eu gostava de jogar bole-bole em casa! Eu não me lembro de ter brincado pega-pega e, como eu gostava de brincar! Eu não lembro de ter sido feliz na escola. Agora, com a formação que estamos tendo, espero que a educação que oferecerei aos estudantes seja marcadamente corporal. Tenha nas atividades de lazer e de trabalho um caminho para a formação corporal deles. Eu quero muito que meus alunos sejam felizes na escola (Educanda – 22).

Como podemos observar nos três depoimentos supracitados, mediante o processo formativo, as/os estudantes vislumbram, em sua atuação profissional, o desenvolvimento de processos pedagógicos marcadamente corporais, até então ignorados, e que, como dizia Freire (2001), precisam ser instituídos por meio do diálogo, da participação e de práticas educativas transgressoras. Uma vez que Freire (2003b, p. 6) estava convencido de que a educação orientada para compreender a/o educanda/o como corpo e levar em consideração a cultura dos oprimidos "[...] não é tarefa a ser cumprida pela escola de classe dominante, mas tarefa para ser realizada

na escola de classe dominante, entre nós, agora, educadores e educadoras progressistas, que vivem a coerência entre seu discurso e sua prática".

As unidades de ensino: 3) "cultura corporal presente nos: jogos, danças, lutas e esportes" e 4) "as atividades corporais na escola" foram alicerçadas no tema gerador geral "Corpo sem corpo nas distintas experiências existenciais", o qual não perdemos de vista no decorrer de toda a disciplina e nas dinâmicas presentes no "jogo da vivência corporal". Ele permitiu aprofundarmos o debate sobre as práticas corporais conhecidas e vividas pelo grupo de estudantes, relacionando a teoria e a prática educacional freiriana. Durante o debate sobre as práticas corporais conhecidas e experienciadas pelo grupo de educandas/os, a dança do "Cavalo Piancó"[17] foi proposta como o símbolo do reconhecimento da prática corporal genuinamente piauiense. As/Os educandas/os afirmaram ter vivenciado a dança do Cavalo Piancó na infância ou ouviram relatos sobre a dança de seus pais e avós. Criamos, então, um jogo da vivência corporal, que tinha como objetivo organizar e vivenciar, de forma corporal, momentos distintos da dança, assim como compreender o contexto de surgimento e encontrar explicações para cada movimento presente na dança.

A partir disso, foi criada a "brincadeira da vivência corporal", em que vivenciamos a dança e desnudamos as tramas presentes em sua construção e em seus movimentos. Acordamos que a dança seria montada de acordo com as vivências corporais do grupo e que, durante sua elaboração, deveríamos justificar a necessidade de ser de cada movimento, o que exigiu da turma procura e curiosidade. As imagens a seguir ilustram o processo vivenciado na disciplina:

Imagens 1, 2, 3 e 4 – Jogo corporal – Dança – Cavalo Piancó – imagens de momentos de vivência e problematização da dança

Fonte: Arquivo do professor-pesquisador (2024).

[17] A dança do Cavalo Piancó surgiu como uma brincadeira entre crianças do município de Amarante, no Piauí. Mais tarde, transformou-se em dança, com variados ritmos e cantigas. Trata-se de uma tradição que vem sendo passada de geração para geração. A dança é realizada em pares que são trocados no decorrer da dança; ao passo que o compasso muda, alternam-se os passos e pisadas firmes no chão. Na maioria das vezes, a dança é feita com diferentes músicas, possibilitando que o ritmo seja mais lento ou acelerado, diversificando a coreografia.

O jogo possibilitou o reconhecimento da cultura de chegada, a vivência da dança como manifestação do universo cultural nordestino. Pela experiência vivida, foi possível perceber que enquanto o jogo era construído – os passos, os movimentos, a ocupação do espaço –, o contexto histórico de surgimento da dança era problematizado, o nome "Cavalo Piancó" era refletido, as características físicas do cavalo eram problematizadas e a invisibilidade da dança nos espaços sociais e educativos era questionada e analisada.

Na medida em que transgredíamos o processo formativo e instituíamos a formação corporal, provocávamos a ruptura de um mundo fechado, tantas vezes identificado como um "segundo útero" a ser rompido por educadoras/es progressistas (Nogueira, 1996; Santos, 2011; Arroyo; Silva, 2012). Paralelamente, pude testemunhar o reconhecimento de minhas alunas/os de que existe uma educação do corpo nele mesmo, que percebemos o mundo pelo nosso corpo: quando tocamos o mundo, reconhecemos; quando tocamos nosso corpo, sentimo-nos presentes no mundo. Na esteira do pensamento freireano, a educação impede que a/o sujeita/o estabeleça esse contato com significado, com sensibilidade, utilizando a sua percepção; estará, indubitavelmente, interferindo na ação da/do sujeita/o no mundo. Essa interferência invariavelmente ocorre em relação ao corpo.

Além da dança do Cavalo Piancó, ao longo do processo formativo, outras atividades humanas foram vivenciadas, as quais foram relacionadas aos saberes e ao cotidiano social das/dos educandas/os, como: a dança Balandê Baião; o vôlei adaptado; o futebol adaptado; o tacobol; a queimada; a pira-pega; brinquedos cantados; danças circulares, entre outras. As imagens a seguir ilustram o processo vivenciado na disciplina:

Imagens - 5, 6, 7 e 8 – Jogos - a dança Balandê Baião - brinquedos cantados e danças circulares

Fonte: Arquivo do professor-pesquisador (2024).

Ao final de cada aula, realizávamos rodas de cultura de atividades humanas, com o objetivo de abordar com as/os educandas/os questões relacionadas às práticas escolares não corpóreas e os desafios envolvidos no desenvolvimento de processos pedagógicos com os

corpos, sentimentos, emoções e relações interpessoais – corporais e não corpóreas –, além de discutir as limitações formativas e o encorajamento. As rodas culturais de atividades humanas eram desenvolvidas em forma de círculos dialógicos, tal como os círculos de cultura freireanos, para quem

> Os círculos de cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar de justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador/a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (Freire, 2003a, p. 161).

As rodas de cultura de atividades humanas se mostraram facilitadoras do diálogo, da expressão corporal e de sentimentos antes silenciados no ambiente formativo. As narrativas de aprendizagens aqui vivenciadas concretizam que o corpo precisa ser compreendido como lugar de aprendizagem, de apropriação da realidade concreta por parte da/do sujeita/o; que a ausência da educação corpórea no processo educacional escolar prejudica a aprendizagem da/do estudante.

Finalizamos este estudo com uma imagem que sintetiza o processo dialógico e corporal vivenciado durante o componente curricular e ilustra as vivências das rodas de cultura de atividades humanas:

Imagem 9 – A Roda de cultura de atividades humanas

Fonte: Arquivo do professor-pesquisador (2024).

Considerações finais

Creio que não seja uma conclusão. É um início!

Nas poucas páginas deste texto, descrevi, com muita utopia, paixão, ternura e entusiasmo, uma pequena parte de minha experiência docente, com grande esperança de que sirva como abertura de caminho para as/os que, como eu, buscam o que chamo de novo paradigma da educação.

Pela experiência vivida, foi possível perceber as possibilidades que a formação corporal traz para a formação de professoras/es e para o processo de alfabetização corporal na escola.

No decorrer da disciplina, orientados pela Educação Libertadora de Paulo Freire, pudemos observar que não é possível estruturar processos educativos marcadamente corporais sem relacionarmos com a natureza e com a cultura. Mais do que isso, encontramos nas atividades humanas um terreno fértil para tematização e problematização das realidades concretas do mundo vivido pelas/os sujeitas/os.

Acreditamos que as atividades humanas nos permitem ir na direção de uma educação do corpo – uma educação que de fato eleja as/os alunas/os e suas histórias como seres aprendentes, como eixos norteadores de sua própria aprendizagem.

Estou convencido de que outras narrativas poderiam ser apresentadas neste estudo; talvez, quem sabe, não possamos fazer outros encontros entre o corpo no componente curricular "Metodologia do Ensino da Educação Física" e demais componentes que formam a/o professora/o na Universidade Federal do Piauí. Quem sabe?! O convite está feito.

Referências

ARROYO, M.; SILVA, M. R. (org.). **Corpos infâncias**: exercícios tensos de ser criança, por pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORREIA, M. S. (org.). **Estágio supervisionado como lugar de fala do licenciando em educação física**: narrativas de aprendizagens. Teresina: Adufpi, 2019.

CORREIA, M. S. A pedagogia do corpo oprimido como via para alfabetização corporal da criança. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1559-1572, 2020. DOI 10.22633/rpge.v24i3.14170. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14170. Acesso em: 20 ago. 2024.

CORREIA, M. S. Amazonizando o currículo crítico-libertador da educação física: cartografias desejantes de estudantes da Amazônia paraense. *In*: BOSSLE, F.; PRÓDOCIMO, E.; MALDONADO, D. T. (org.). **As experiências da Teoria Crítico-Libertadora da Educação Física Escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2024. p. 106-129.

CORREIA, M. S.; BORGES, C. N. F. Alfabetização corporal: nova perspectiva para o ensino da Educação Física na escola. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia. v. 26, n. 2. p. 1-24, 2024. DOI 10.14393/OT2024v26.n.2.72355. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/72355. Acesso em: 20 jul. 2024.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, N. C. **A dança folclórica como cultura popular**: uma proposta de ensino nas aulas de Educação Física. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/7560. Acesso em: 15 jul. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003b.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003a.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOGUEIRA, A. (org.). **Reencontrar o corpo**: ciência, arte, educação e sociedade. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

SANTOS, R. C. E. **Pedagogia da transgressão**: um caminho para o autoconhecimento. São Paulo: Ed. Revista, 2011.

VENÂNCIO, L.; BETTI, M. Narrativas de aprendizagem de uma professora-pesquisadora de Educação Física. *In*: SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; VENÂNCIO, L.; FREIRE, E. S. (org.). **Educação física escolar**: diferentes olhares para processos formativos. Curitiba: CRV, 2017. p. 48-65.

Submetido em 24 de maio de 2024.
Aprovado em 22 de dezembro de 2024.