



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LUÍSA COSTA DOMINGOS

**EDUCAÇÃO CORPORAL NA EPTNM: UM ESTUDO SOBRE O
LUGAR ATRIBUÍDO AO CORPO NA FORMAÇÃO ESCOLAR
JUVENIL**

Divinópolis

2025

LUÍSA COSTA DOMINGOS

**EDUCAÇÃO CORPORAL NA EPTNM: UM ESTUDO SOBRE O LUGAR
ATRIBUÍDO AO CORPO NA FORMAÇÃO ESCOLAR JUVENIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Doutor Rodrigo Alves dos Santos

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Divinópolis

2025

(Catalogação - Biblioteca Universitária – Campus Divinópolis – CEFET-MG)

D671e Domingos, Luísa Costa.
Educação corporal na EPTNM: um estudo sobre o lugar atribuído ao corpo na formação escolar juvenil. / Luísa Costa Domingos – Divinópolis, 2025.
104 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Alves dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus Divinópolis, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2025.

1. Educação corporal. 2. Consciência corporal. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. BNCC 5. Produção de Moda I. Santos, Rodrigo Alves dos. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDU: 37:572.5

Bibliotecário Responsável Leonardo Luis Ribeiro CRB-6:2634

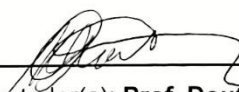
ATA 073 DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E PRODUTO EDUCACIONAL

Em 24/09/2025, no período noturno, procederam-se os trâmites formais da Banca de defesa da Dissertação intitulada: **EDUCAÇÃO CORPORAL NA EPTNM: UM ESTUDO SOBRE O LUGAR ATRIBUÍDO AO CORPO NA FORMAÇÃO ESCOLAR JUVENIL** e do Produto educacional: **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORAL NA EPTNM**, da mestranda **LUÍSA COSTA DOMINGOS** do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), orientado pelo **Prof. Doutor Rodrigo Alves dos Santos**. A presente banca, composta pelo(a) orientador(a) e pelos membros: **Prof. Doutor Fábio Peron Carballo** (membro externo) e **Prof. Doutor José Geraldo Pedrosa** (membro do ProfEPT), foi realizada na modalidade presencial no Local: Auditório do campus Divinópolis do CEFET-MG Rua Álvares de Azevedo 400 - Bela Vista -, cujos membros supracitados, após deliberarem, consideraram o trabalho **APROVADO**. A banca reconhece o aspecto inovador da investigação, a boa qualidade da pesquisa e da escrita, bem como destaca a relevância do produto educacional.

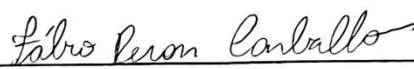
À vista de tal resultado, a banca foi encerrada, lavrando-se a presente ata.

Divinópolis, 24 de setembro de 2025

Composição da Banca Avaliadora e assinatura:



Presidente da Banca e Orientador(a): **Prof. Doutor Rodrigo Alves dos Santos**



Membro externo: **Prof. Doutor Fábio Peron Carballo**



Membro Interno: **Prof. Doutor José Geraldo Pedrosa**

Dedico esta dissertação à minha querida mãe, com quem tive a honra e o prazer de estar em sala de aula, compartilhando e aprendendo tantas coisas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha querida mãe, Marília, por todo o incentivo, de todas as maneiras possíveis.

Agradeço ao meu querido marido, Ítalo, por todo o apoio e compreensão em todos os momentos.

Sou grata ao meu orientador, professor doutor Rodrigo Alves, pela parceria, pelas orientações assertivas e pelos aprendizados valiosos.

Agradeço à bolsista Eduarda Lima, por todas as contribuições.

Agradeço ao ProfEPT e ao CEFET-MG, que me ofereceram esta oportunidade, bem como a todos os colegas e professores que contribuíram imensamente para a minha formação.

*Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados,
que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.*

(Michel Foucault, 1987).

RESUMO

Esta pesquisa investigou a Educação Corporal na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), por meio da aplicação de estratégias de análise de conteúdo propostas por Bardin (1977). Assim sendo, ainda que recorresse a práticas costumeiras das pesquisas de abordagem quantitativa, este estudo, prioritariamente qualitativo, teve por objetivo geral analisar a presença de conceitos e noções de Educação Corporal em documentos reguladores, especificamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Produção de Moda (PPC) do CEFET-MG Campus Divinópolis. O estudo constatou que, embora o corpo seja mencionado em ambos os documentos, as referências são, em sua maioria, fragmentadas, restringindo-se a componentes curriculares específicos. Essa limitação reflete uma tendência de desconsiderar a relevância do corpo no processo educativo, reforçando a dicotomia entre mente e corpo. No entanto, a pesquisa também revelou que, em certas áreas como a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, existem práticas educativas que já sinalizam a valorização da dimensão corporal sob um olhar menos dicotômico. Esse achado sugere uma abertura para a inserção de uma noção de corpo e de educação corporal alinhada à formação integral, conceito caro aos atuais desenhos da EPT no Brasil. A partir desses dados, o estudo evidenciou a importância de reconhecer o corpo como um sujeito ativo na construção de conhecimento e de vivências significativas. Essa constatação apontou para a necessidade de mudanças a serem incorporadas na cultura escolar, a fim de que práticas educativas considerem, cada vez mais, o corpo como um elemento essencial na formação dos estudantes. Com base nesses resultados, foi desenvolvido um Programa de desenvolvimento e valorização da educação corporal, produto educacional cuja validação, por meio de um questionário com docentes e discentes, demonstrou seu potencial pedagógico relevante e sua capacidade de promover a participação ativa do corpo no processo de aprendizagem. Em síntese, a pesquisa reforça a necessidade de ampliar o debate sobre a Educação Corporal na EPTNM para que ela se consolide como uma dimensão fundamental no processo educativo posto em curso nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação corporal; Consciência corporal; Educação Profissional e Tecnológica; BNCC; Produção de Moda.

ABSTRACT

This research investigated Body Education in Vocational and Technical Secondary Education (EPTNM) through the application of content analysis strategies proposed by Bardin (1977). Although it adopted some procedures typical of quantitative approaches, the study was primarily qualitative and aimed to analyze the presence of concepts and notions of Body Education in regulatory documents, specifically the National Common Curricular Base (BNCC) and the Pedagogical Project of the Integrated Technical Course in Fashion Production (PPC) at CEFET-MG, Divinópolis campus. The findings revealed that, while both documents mention the body, the references are mostly fragmented and limited to specific curricular components, reinforcing the mind–body dichotomy. However, some areas, such as Languages and Codes, point to pedagogical practices that recognize the body's educational value under a less dichotomous perspective. These results highlight the importance of acknowledging the body as an active subject in the construction of knowledge and meaningful experiences, as well as the need for cultural changes in schools to integrate it into educational practices. Based on this evidence, an Educational Program for the development and appreciation of Body Education was designed and validated through a questionnaire applied to teachers and students, demonstrating relevant pedagogical potential and the ability to promote the active participation of the body in learning processes. In conclusion, the study underscores the need to expand the debate on Body Education in EPTNM so that it may be consolidated as a fundamental dimension of the educational process in this modality of teaching.

Keywords: Body Education; Body Awareness; Vocational and Technological Education; BNCC; Fashion Production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenvolvimento de uma análise.....	38
Figura 2 – Gráfico geral de sentidos atribuídos na BNCC e no PPC.....	45
Figura 3 – Tipos de sentido predominante na BNCC e no PPC.....	53
Figura 4 – Termos-chave na BNCC e no PPC.....	56
Figura 5 – Áreas do conhecimento – BNCC e PPC.....	61
Figura 6 – Componentes curriculares – BNCC e PPC.....	66
Figura 7 – Produto Educacional (sumário).....	81
Figura 8 – Produto Educacional (capa).....	82
Figura 9 – Produto Educacional (Jogo 1 - Espelho)	83
Figura 10 – Relevância da temática do PE	85
Figura 11 – Aplicabilidade das informações do PE	86
Figura 12 – Clareza e objetividade das informações do PE.....	87
Figura 13 – Tipo de validador/a do produto educacional.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pré-análise: coleta e categorização de dados iniciais.....	40
Quadro 2 – Componentes Curriculares das Áreas do Conhecimento do Ensino Médio – BNCC.....	41
Quadro 3 – Principais diferenças entre a Tradição escolar brasileira e a Educação Integral.....	49
Quadro 4 – Comentários opcionais a respeito do PE.....	89

ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CGA	Computação Gráfica Aplicada à Moda
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETUfba	Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PE	Produto Educacional
PIBIC-JR	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Questão central.....	13
1.2 Objetivo geral.....	14
1.3 Objetivos específicos.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Optando por uma acepção de <i>consciência corporal</i>.....	16
2.2 Educação corporal: educação <i>do</i> corpo ou educação <i>com</i> o corpo?.....	26
3 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	34
3.1 Preparação para análise: pré-análise segundo Bardin (1977).....	38
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	45
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	71
5.1 Educação corporal e jogos teatrais.....	73
5.2 Sobre o processo de construção do produto educacional.....	78
5.3 Validação do produto educacional.....	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A – Pré-análise: coleta e categorização de dados iniciais.....	103
APÊNDICE B – Questionário de avaliação do produto educacional.....	104

1 INTRODUÇÃO

Meu nome é Luísa Costa Domingos, tenho 29 anos, sou casada e moro em Divinópolis, Minas Gerais. Minha família é toda mineira, embora eu tenha nascido em Salvador, Bahia, cidade onde também me formei em Artes Cênicas no curso de Interpretação Teatral. Concluí minha graduação em dezembro de 2018, na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Durante a graduação, vivenciei um processo de investigação pessoal baseado no autoconhecimento corpóreo. Contribuíram para minha formação profissional tanto as aulas das disciplinas previstas no currículo do curso quanto diversas oficinas em que tive a oportunidade de participar, inclusive aulas de canto, dança afro e atuação para câmera. Atualmente, sou atriz integrante do grupo teatral *Momentum Teatro Playback* (desde 2022), vínculo que me permite manter em constante investigação do potencial expressivo do meu corpo. O *Playback* é uma prática teatral que consiste na improvisação de histórias pessoais contadas por membros da plateia (Siewert, 2014). Essa prática requer que os atores exercitem constantemente sua expressividade, espontaneidade, conexão, prontidão e presença cênica. A cofundadora do *Playback Theatre*, Jo Salas (2000, p. 65), destaca: “os atores de *playback* precisam de muita flexibilidade expressiva e emocional, fundamentada em sua autoconsciência.” É nesse contexto que surge o tema de interesse dessa pesquisa: educação corporal, partindo do conceito de consciência corporal.

No ano seguinte à conclusão de minha graduação (2019), mudei-me para Divinópolis e comecei a trabalhar como professora de Inglês para alunos de diferentes idades (crianças, adolescentes e adultos) e em diversos formatos (aulas presenciais, *on-line*, particulares e em grupo). Como professora, acreditava que o corpo deveria participar do processo de construção de conhecimento. Antes das aulas (tanto presenciais, quanto *on-line*), eu costumava realizar alongamentos e aquecimentos corporais que estimulasse minha autoconsciência. Considerava que meu estado de presença ao lecionar estimularia também os alunos a atuar tanto mentalmente quanto fisicamente (Haydt, 2011) no processo de aprendizado.

Em 2022, ingressei no Curso Técnico em Administração do Senac

(Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), em Divinópolis. Em março de 2023, um de meus professores, sabendo de minha formação profissional, pediu que eu realizasse uma oficina com alguns alunos, na qual fossem trabalhadas “desinibição e oratória”. O intuito dessa oficina seria auxiliar colegas do curso técnico em sua preparação para a apresentação do Projeto Integrador (Trabalho de Conclusão de Curso), no auditório da instituição, no qual fariam uma apresentação oral do projeto por eles desenvolvido. A oficina foi por mim elaborada e conduzida com base em investigações corporais desenvolvidas ao longo de minha experiência profissional, contando com exercícios práticos de autopercepção que contemplavam dicção, gestos, postura corporal e respiração. Assim, com a realização dessa oficina, houve meu despertar para a possibilidade de investigação daquela temática que já me era cara por meio desta pesquisa, pois suscitou questionamentos e reflexões sobre consciência e educação corporal no ensino técnico. Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em 2023, vislumbrei, portanto, a oportunidade em aprofundar o estudo sobre consciência corporal, investigando a educação corporal no ensino técnico.

1.1 Questão central

Além das motivações de ordem pessoal já citadas nas primeiras páginas desta dissertação, cabe destacar que sua proposição se justifica também por motivos sociais e de relevância acadêmica.

Conceitos norteadores da EPT, tais como os previstos em alguns de seus documentos reguladores, apontam que uma formação de qualidade no ensino técnico alinhada com as perspectivas hoje defendidas pelos estudiosos do assunto está relacionada a múltiplos aspectos, sendo a compreensão do corpo um deles. Esse é um entendimento que pode ser depreendido, por exemplo, do entendimento veiculado em um dos principais dispositivos reguladores da EPT no Brasil, no qual se lê que, por meio da formação ofertada, deve-se conduzir o egresso ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2021, p. 2). Configura-se, assim, um dos motivos pelos quais a realização desse estudo se justifica, qual seja o de poder contribuir para a ampliação do debate e para produção acadêmica que tem como meta alcançar a configuração de uma instituição de

EPT em que os/as estudantes tenham uma formação de mais qualidade, em todas as dimensões de sua formação e não apenas na apreensão dos conhecimentos já consolidados pela humanidade.

Portanto, a realização de estudos que se debrucem sobre as concepções e compreensões de corpo, sobre noções de consciência corporal e sobre a temática da educação corporal – como o que se propõe aqui – contribuem tanto para o conhecimento da sociedade acerca do tema, quanto na promoção de um projeto educacional alinhado com essa prerrogativa.

Nesse contexto, levando em conta tanto a nossa trajetória pessoal e formação e atuação profissional, quanto a demanda por contribuir para o debate acadêmico e com a produção de conhecimento acerca dos novos arranjos educacionais da EPT a partir dos seus atuais fundamentos teórico-epistemológicos, foi nosso interesse buscar respostas, ainda que transitórias, para os seguintes questionamentos: há conceitos ou noções de Educação Corporal sendo abordados em documentos que regulam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)?

Nestes termos, realizamos um percurso investigativo que nos permitiu chegar a algumas considerações/reflexões críticas sobre nossa temática de interesse, bem como à proposição de um produto educacional conforme descrito mais à frente.

1.2 Objetivo geral

Ante os questionamentos acima apresentados, definimos como objetivo geral deste trabalho:

- Identificar se há conceitos ou noções de Educação Corporal sendo abordados em documentos que regulam a EPTNM para, a partir dos dados coletados, elaborar intervenção educativa sob a forma de um programa de desenvolvimento e valorização da educação corporal de alunos em cursos de EPTNM.

1.3 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral estipulado, será necessário alcançar os seguintes objetivos específicos:

1) sistematizar opções conceituais de Consciência Corporal e Educação Corporal que servirão de base para a pesquisa documental;

2) identificar e analisar criticamente, à luz das opções teóricas aqui feitas, as alusões ao que se espera em relação ao trabalho e às abordagens sobre o corpo existentes em pelo menos um documento representativo das legislações geral e institucional que regulam a formação a ser ofertada no ensino técnico de nível médio integrado e

3) desenvolver, a partir dos dados levantados na pesquisa documental empreendida, um produto educacional no formato de um programa de desenvolvimento e valorização da educação corporal de alunos em cursos de EPTNM.

Todo o trabalho implementado para alcançar os objetivos acima explicados entra-se detalhado no presente volume, o qual está estruturado, além desta introdução, em outras seções assim distribuídas: a segunda, dedicada ao referencial teórico e pressupostos que sustentam a investigação; a terceira, que apresenta as escolhas metodológicas e o percurso adotados e executados no desenvolvimento da pesquisa documental; a quarta, que expõe os resultados obtidos, discutindo-os à luz da fundamentação teórica e os pressupostos conceituais deste trabalho; a quinta, em que se trata da elaboração do produto educacional e de sua validação. Fecham o volume as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O tema central deste trabalho demandou, como não poderia ser diferente, a delimitação de certos conceitos fundamentais para o desenvolvimento da investigação então proposta. Destacam-se, com isso, entendimentos do que vêm a ser, no escopo deste estudo *consciência corporal* e *educação corporal*.

Delimitaremos aqui, primeiramente, a noção de consciência corporal com que trabalhamos, algo não tão simples, devido às polissemias e dispersões de terminologias e conteúdos a ele relacionados. Para tratarmos do conceito de consciência corporal, optamos por partir de definições dos termos *corpo* e *consciência*. Após a delimitação do conceito de *consciência corporal*, do qual trataremos nas páginas seguintes desta dissertação, passaremos ao conceito de *educação corporal* com o qual trabalhamos, cuja delimitação dar-se-á no tópico 2.2 deste capítulo.

2.1 Optando por uma acepção de *consciência corporal*

Ao buscarmos definições de *consciência*, deparamo-nos com uma variedade de conceitos, sob diversas perspectivas, através de diferentes autores. Melo (2014) pontua que essa dispersão de sentidos “pode ser evidenciada por diferentes vias de interpretações, as quais passam pela biologia, psicologia, filosofia, medicina, sociologia, religião, entre outras áreas” (2014, p. 71). O autor revela que a complexidade do conceito se deve justamente à diversidade de perspectivas existentes, reforçando, portanto, a importância em não considerarmos nenhuma delas como absoluta. Embora o autor considere essa dispersão, destaca um importante ponto de conexão entre elas: “nota-se que existe um elo entre as diferentes abordagens que nos remete à ideia de que só teremos consciência se passarmos a conhecer e compreender os fatos e as relações que vivenciamos.” (Melo, 2014, p. 72).

Olivier (1995) também reforça a existência de diferentes sentidos de *consciência*, tais como ético, moral, psíquico e religioso. A autora exemplifica: “Na Bíblia, o termo “consciência” aparece essencialmente nos textos de São Paulo, significando a capacidade de discernir o bem e o mal, aprovar as coisas bem feitas e reprovar o mal praticado.” (Olivier, 1995, p. 63). A autora também

faz menção ao sentido atribuído ao termo nos estudos em psicologia:

A Psicologia experimental define consciência tanto referindo-se ao estado total de consciência de um indivíduo quanto ao seu estado de vigília - este último, quando além do "normal" é caracterizado como um estado "alterado" de consciência. Na realidade, a consciência é algo que se altera constantemente, influenciada por fatores tais quais a atenção, os estados de espírito, as características pessoais, as circunstâncias ambientais, os ritmos corporais. (Olivier, 1995, p. 66)

Retomando Melo (2014), o autor coloca que é possível estabelecer uma conexão entre *consciência* e a capacidade humana de percepção, compreensão e julgamento. Segundo ele, o conceito de *consciência*

apresenta-se como a capacidade que temos para, a partir do conhecimento imediato da nossa atividade psíquica, julgarmos nossas ações e realidade. Esse poder de julgamento, que caracteriza o domínio que temos dos nossos atos, tem como base o conhecimento organizado por um processo que envolve elementos perceptivo- motores e conceitual-cognitivos. (Melo, 2014, p. 74).

De acordo com o autor, o surgimento da *consciência* se dá a partir da apropriação da realidade, através das interpretações que fazemos do que vivenciamos (Melo, 2014). Ainda segundo o autor,

partimos do princípio de que consciência se desenvolve pela integração entre os elementos da percepção, da ação, do conhecimento e da compreensão do mundo, tendo-se a consciência como vivência (conhecimento prático), como leitura da realidade e como elaboração mental articulando ação/intenção/transformação (Melo, 2014, p. 74)

Consideramos a perspectiva abordada por Melo (2014) bastante útil para este trabalho, pois, o autor adota uma definição de *consciência* que inclui o corpo em sua totalidade. Segundo ele, “o correto seria afirmarmos que a consciência não é simplesmente um processo mental, é um **processo corporal**, pois as nossas vivências impulsionam a construção da consciência” (Melo, 2014, p. 80) *[Grifos nossos]*.

Passemos agora ao conceito de *corpo*.

Assim como a *consciência*, o conceito de *corpo* é bastante amplo,

polissêmico e disperso, podendo ser compreendido por diferentes vias de interpretação. Inicialmente, partiremos de duas definições, essencialmente similares entre si. Segundo Houaiss e Villar (2001), *corpo* é definido como “a estrutura física de um organismo vivo (esp. o homem e o animal) englobando suas funções fisiológicas; parte concreta, material dos seres” (2001, p. 843). De maneira semelhante, Massmann (2012) defende que “o corpo e as suas partes são a matéria física, e a característica essencial desse tipo de substância é ocupar o espaço (toda sua instância tem comprimento, largura e altura, e ocupa uma determinada posição no espaço).” (2012, p. 23). Ambas as definições nos remetem à dimensão física, biológica e material dos seres. Nesse contexto, é importante destacar que há autores que conceituam *corpo* colocando-o em oposição ao conceito de *mente*, como veremos a seguir.

Houaiss e Villar (2001, p. 1895), por exemplo, definem o conceito de *mente* como o “sistema organizado no ser humano referente ao conjunto de seus processos cognitivos e atividades psicológicas” e também como a “parte incorpórea, inteligente ou sensível do ser humano; espírito, pensamento, entendimento”.

Embora em alguns casos os termos *mente* e *consciência* sejam tidos como sinônimos, consideramos importante para este trabalho estabelecer uma distinção entre esses conceitos. Assim, como pontua Massmann (2012),

A consciência seria um processo que permite à mente saber de sua própria existência e saber da existência dos objetos que a rodeiam. Desse modo, a consciência parece se relacionar com a percepção externa, a consciência de estímulos do ambiente percebidos (consciência visual, auditiva, olfativa e etc), e com a introspecção (autoconsciência, a consciência de nossos próprios estados mentais). (Massmann, 2012, p. 23).

Como já mencionamos, a relação existente entre os conceitos de *corpo* e *mente* ou *corpo* e *consciência* foi (e tem sido) vista de maneira distinta por diferentes autores e pensadores ao longo do tempo. Há os que defendem que os conceitos de *corpo* e *mente* sejam opostos, percebendo esses elementos de maneira separada. Há, também, os que defendem que, apesar de opostos, *corpo* e *consciência*, ou *corpo* e *alma*, tomando esta como sinônimo daquela, são indissociáveis. Há, ainda, um terceiro grupo, integrado por aqueles para quem

corpo e *mente* se referem a uma unidade, tal qual veremos mais adiante. Façamos agora, então, um breve percurso histórico de como a noção de *corpo* foi sendo compreendida ao longo do tempo.

A palavra “corpo” tem origem no grego (σῶμα) soma, que é o substrato sensível, material do homem. No Dicionário de filosofia de Abbagnano, lemos que não podemos mencionar o corpo sem fazermos uma relação dele com a alma, de modo que este tema é tratado desde a antiguidade e, mais precisamente, em Platão e Aristóteles. Foram esses dois filósofos que deram diferentes interpretações e especulações em torno da relação corpo e alma. (Slominski e Almeida, 2019, p. 40)

Segundo Houaiss e Villar (2001, p. 160) *a/lma* consiste no “princípio de vida no homem ou nos animais”, podendo ser também o “conjunto formado por todas as atividades características da vida (pensamento, afetividade, sensibilidade etc.) compreendidas como manifestações de uma substância autônoma ou parcialmente autônoma em relação à materialidade do corpo.” A perspectiva de Platão (428 a.C. – 348 a.C.) quanto à relação entre *corpo* e *alma* é dualista (Slominski e Almeida, 2019), compreendendo, assim, que o *corpo* é tido como um obstáculo para a liberdade da *alma*, devendo, por esse motivo, ser controlado pela razão. De acordo com Slominski e Almeida (2019), “o corpo para Platão é um empecilho, ou um entrave na busca do verdadeiro conhecimento.” (2019, p. 43). Os autores também mencionam que

Segundo Platão, a alma, no sentido geral de princípio vital, preexiste ao corpo, pois ela se introduz tanto nos corpos físicos, como as plantas e os animais irracionais, como também nos corpos dos animais racionais, ou seja, nos homens. Esta concepção de Platão gerou principalmente a famosa questão do dualismo entre corpo e alma, com a consequente desvalorização do corpo em relação à alma. (Slominski e Almeida, 2019, p. 41)

Slominski e Almeida (2019) colocam que existe uma distinção entre a perspectiva de Platão e a perspectiva de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) quanto à relação *corpo* e *alma*. Apesar de Aristóteles também considerar a *alma* superior ao *corpo*, já que, segundo o filósofo, é ela quem o anima (Slominski e Almeida, 2019), sem o *corpo* a *alma* não pode existir, já que

a alma é a forma e o corpo é a matéria. Esses dois elementos formam uma unidade indissociável, pela qual a alma é a

culminância, a essência, ou o ato realizado. Já a matéria, que corresponde à potência, é aquilo que subjaz à alma; ela é o que Aristóteles denomina a matéria prima. (Slominski e Almeida, 2019, p. 46)

Portanto, segundo esses autores, Aristóteles entende que “A alma é, na verdade, o princípio do corpo, mas sem o corpo, não existe alma.” (Slominski e Almeida, 2019, p. 47).

A perspectiva de *corpo* de Tomás de Aquino (1225-1274), por sua vez, difere das visões platonista e aristotélica. De acordo com a concepção tomista, “não se trata de um ‘dualismo’; o homem é um todo uno que procede da união substancial entre alma e corpo” (Campos, 2017, p. 263). Segundo Oertzen (2015), “Através desta unidade substancial, o corpo não é sombra, mas espelho da alma, pois reflete seu estado interior. O corpo não é apenas matéria, mas potência para que se transformem as privações em novos atos de ser.” (Oertzen, 2015, p. 109). Ainda segundo a autora, quanto à relação entre *corpo* e *alma* na perspectiva do teólogo Tomás de Aquino,

A alma só pode ser observada através de seus atos no plano sensível. O homem, para o conhecimento de sua alma, volta-se para as coisas sensíveis e observa sua própria atividade, e esta auto-observação é o que o orienta para a consciência de si. Apenas a unidade substancial é que permite observar e compreender a forma do movimento do corpo como expressão da interioridade da alma, pois a sua essência se uniu a este. (Oertzen, 2015, p. 116)

Já René Descartes (1596-1650), por fim, retoma a concepção dualista de *mente* e *corpo*, sendo essa uma das maiores contribuições do filósofo ao pensamento moderno, segundo Rocha e Barreira (2022). De acordo com os autores,

Enquanto a matéria em Descartes assume um papel passivo no mundo, sujeito a leis mecanicistas e objeto de manipulação técnica, a mente para o filósofo, em contrapartida, assume um papel mais ativo sobre o processo de produção e conhecimento de ideias, isso por ser eixo ordenador da realidade corpórea física, trazendo implicações importantes para as origens do pensamento iluminista racional na ciência e idealista subjetivista na cultura e ética nos séculos XVIII e XIX. (Rocha e Barreira, 2022, p. 438)

Rocha e Barreira (2022) também pontuam que

Se, de um lado, o pensamento cartesiano é marcado pela ênfase no mecanicismo quantitativista, levando à matematização racional do mundo físico, por outro lado também é marcado pela ênfase no fenômeno da subjetividade mental, qualitativa e idealista, enquanto construtora de ideias e ordenadora do mundo material. Deste modo, a substância pensante e a material são duas entidades ontológicas tidas por Descartes como independentes e incomunicáveis entre si, de modo que o pensamento metafísico cartesiano assume um caráter estritamente dualista sobre a realidade. (Rocha e Barreira, 2022, p. 426)

A esse respeito, Massmann (2012) também reforça que

Segundo a teoria cartesiana, a realidade se divide em dois tipos básicos de substância. A mente, como entidade, parece ser diferente, como espécie, das outras coisas (matéria comum) que conhecemos, dos objetos que nos rodeiam e das partes do nosso próprio corpo que pode ser visto ou tocado. (Massmann, 2012, p. 23).

Outros autores corroboram com a perspectiva de que há uma dualidade entre *corpo* e *consciência*. Dethlefsen e Dahlke (1983), por exemplo, colocam que “A consciência está para o corpo como um programa de rádio está para o receptor. Dado que a consciência representa uma qualidade imaterial e própria, não é, naturalmente, produto do corpo nem dependerá da existência deste.” (1983, p. 15). Pires Ferreira (2010) também coloca que

com o advento do Cristianismo, corpo e alma foram assumidos como elementos irreconciliáveis. Em decorrência desse entendimento, ficaram em oposição: natureza e espírito, intelecto e sensibilidade, razão e paixão (Pires Ferreira, 2010, p. 51).

No entanto, como já mencionamos, há autores cujas perspectivas quanto à relação entre *corpo* e *alma/mente/consciência* não passam pela dualidade. Segundo Nascimento e Sales (2020), “A mente não é uma entidade “dessituada”, desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo.” (2020, p. 165). A perspectiva defendida pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty também traz contribuições a esse respeito. Quanto à visão de *corpo* admitida por Merleau-Ponty (1999), Pires Ferreira (2010) destaca:

De acordo com o estudioso francês, o corpo e o mundo são constituídos da mesma matéria, mas é o corpo que nos possibilita perceber o mundo e tudo o que nele há; é o corpo, igualmente, que nos permite realizar as operações mentais, fantasiar, desejar e atribuir significados aos acontecimentos, inclusive efetuar escolhas e tomar decisões. (Pires Ferreira, 2010, p. 53)

A autora reforça a perspectiva de Merleau-Ponty quanto à relação entre *mente e corpo*:

De nosso corpo tanto depende a nossa percepção do mundo quanto a própria criação desse mundo. Entre consciência e corpo existe, assim, uma junção impossível de ser desfeita. Por compreender fenomenologicamente o ser humano, o vê como resultado de uma ligação dialética e inseparável da mente com o corpo; por isso, torna-se impossível se estabelecer alguma lei a respeito deles se os tomarmos separadamente. (Pires Ferreira, 2010, p. 55)

A perspectiva de *corpo* abarcada por Merleau-Ponty se associa ao conceito de *corporeidade*, muito importante para este trabalho. Este conceito rompe com a visão dicotômica entre *mente e corpo*. Neste sentido, Santin (2003) pontua que

O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. *Maurice Merleau-Ponty* descreve esta presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavras e linguagem. (Santin, 2003, p. 35)

Olivier (1995), por sua vez, ao tratar do conceito de *corporeidade*, engloba, ainda, a cultura humana. De acordo com a autora,

O corpo humano, enquanto **corporeidade** – enquanto permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade – não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Ao contrário. estende-se através da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo homem. [*Grifo da autora*] (Olivier, 1995, p. 47)

Ainda segundo a autora,

O corpo humano supera o corpo biológico do animal e atinge a dimensão da cultura. Por ser um corpo capaz de fabricar, de conferir significados e de criar hábitos, ele dilata-se no espaço e é um corpo dinâmico em suas relações no mundo. (Olivier, 1995, p. 48)

A esses pontos de vista, se somam, ainda, as contribuições do sociólogo francês David Le Breton (2007), também elas são muito úteis para este trabalho. A compreensão de *corpo* defendida pelo autor não se restringe à sua dimensão física/biológica. Em sua obra *A Sociologia do Corpo* (2007), Le Breton enfatiza que é através do corpo que o ser humano estabelece sua relação com o mundo: “Antes de qualquer coisa, a existência é corporal.” (Le Breton, 2007, p. 7).

Também segundo ele, o conceito de *corpo* engloba as interferências do contexto sociocultural no qual os indivíduos estão inseridos, deste modo, a perspectiva do autor quanto ao conceito de *corpo* se dá por um viés sociológico: “O corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social.” (Le Breton, 2007, p. 9).

Em sua obra, Le Breton (2007) também destaca que as acepções de corpo foram encaradas de maneiras distintas ao longo da história, de modo que a percepção da influência do *social* sobre o *biológico* foi se ampliando de maneira gradual até chegarmos ao que o autor denomina *sociologia do corpo*. Ao tratar desse percurso, o autor enumera três momentos, dos quais trataremos brevemente no próximo parágrafo.

O primeiro momento consiste no que o autor denomina *uma sociologia implícita do corpo*. Le Breton cita aqui a relevância da obra *O Capital* (1867), escrita por Karl Marx, na qual o *corpo* é abordado pelo autor não apenas no sentido biológico, mas assinala que ele é sempre influenciado pelas relações sociais (Le Breton, 2007). No segundo momento, definido por Le Breton como *uma sociologia em pontilhado*, o autor traz como exemplo de registro dessa outra perspectiva um artigo de Robert Hertz (1909) que trata da influência cultural no uso do corpo, a qual é ilustrada pela diferença entre o número de destros (pessoas que usam preferencialmente a mão e o pé direito) e canhotos (pessoas que usam preferencialmente a mão e o pé esquerdo) na sociedade. Nesta passagem, o autor defende que a justificativa da preferência pelo uso da mão direita não se restringe ao ponto de vista anatômico, mas sim, está relacionada

ao simbolismo social: “A oposição não é somente física, mas também moral: a esquerda implica a falta de jeito, a deformação, a traição, o ridículo; a direita reivindica a destreza, a correção, a coragem, etc.” (Le Breton, 2007, p. 20). Por fim, no terceiro momento, chegamos ao que o autor denomina *sociologia do corpo*, a qual, segundo Le Breton (2007, p. 15), “estabelece as lógicas sociais e culturais que nele [corpo] se propagam”. Segundo o autor,

Os trabalhos de orientação sociológica demonstram que as ações do corpo ao longo da existência do homem, ao contrário de serem artefatos da organização biológica e instintiva, obedecem muito mais à simbólica social e cultural. (Le Breton, 2007, p. 64)

Se a Le Breton e àqueles com que dialoga e que a ele se alinham devemos o destaque dado à influência do contexto sociocultural na compreensão do corpo, ao filósofo francês Michel Foucault (1987) devemos, sem dúvida, o destaque dado do reconhecimento de que o corpo sofre interferências pautadas por relações de poder.

Assim sendo, Foucault (1987, p.118) diz que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Segundo o autor:

houve, durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (Foucault, 1987, p. 117).

A perspectiva de Michel Foucault (1987) quanto ao controle e à disciplinarização do *corpo* é bastante importante no que tange à fundamentação deste trabalho, pois reconhecemos a relevância da *consciência corporal* diante de um contexto no qual “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.” (Foucault, 1987, p. 119). A respeito das relações de poder que envolvem o *corpo*, Pires Ferreira (2010) também destaca: “Historicamente, o que constatamos é que a relação estabelecida entre a sociedade e o corpo humano, particularmente na sociedade capitalista, fundamentou-se na perspectiva do controle, envolvendo repressão e punição”.

(Pires Ferreira, 2010, p. 53).

O conceito de *consciência corporal*, assim como todos os conceitos trabalhados ao longo deste capítulo, é bastante fluido. Assim, reconhecemos que essa fluidez e dispersão por si só daria uma longa discussão e investigação teórica em busca de uma difícil sistematização que coubesse nos limites desta escrita e das condições de sua produção, ou seja, no âmbito de um trabalho de investigação realizado como parte de uma formação em nível de um mestrado profissionalizante que tem, ainda e principalmente, o interesse de desenvolver um produto educacional voltado para a EPT.

Nestes termos, ainda que reconheçamos a existência de outras possibilidades teóricas entre as que aqui de forma tão aligeirada apresentamos, neste trabalho, optamos por nos alinhar com a definição proposta por Melo (2014), segundo a qual “Falar em consciência em relação ao corpo é não somente perceber as suas estruturas físico-funcionais, mas principalmente compreendê-lo em relação direta consigo e com os outros.” (Melo, 2014, p. 85). Assim, o autor considera que a ideia de *consciência corporal* vinculada somente a sensações corporais é restrita, principalmente “quando almejamos um entendimento mais crítico e amplo da sociedade e seus valores, dos falsos conceitos e preconceitos que nos nossos corpos ela impregna.” (Melo, 2014, p. 82). De acordo com o autor,

Concordamos que devemos estimular a tomada de sensação dos movimentos, mas também advogamos a necessidade de voltarmos nossas atenções para as dimensões sociais do corpo. Para tanto, é necessário que percebamos, como educadores, o fato de o corpo que se exercita ser o mesmo corpo das relações sociais, e nestas não só os músculos são os regentes, mas também as condutas de cada cidadão, ao mostrar que a sua função na sociedade pode impulsionar o senso de cooperação, respeito ao outro, fraternidade, solidariedade e transformação social. Portanto, somente investindo nos aspectos sensitivos não conseguiremos esse intento. (Melo, 2014, p. 82).

Além das contribuições de Melo (2014) para a fundamentação deste trabalho, Rocha (2009, p. 28) acrescenta que “não podemos ter consciência corporal se não vivenciarmos o corpo. Esse vivenciar é tanto biológico, social, psicológico como cultural.”

Consideramos essencial agregar, ainda, às acepções já descritas, a definição de *consciência corporal* de Lino Castellani Filho (1988). Segundo ele,

aquilo que define a Consciência Corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse "discurso", bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo. (Castellani Filho, 1988 p. 171)

Por fim, ao tratarmos da *consciência corporal* no contexto da EPT, reafirmamos nosso intuito de agregar à produção de conhecimento sobre o tema uma discussão que possa contribuir para que se alcance uma formação de mais qualidade na EPT, pois

A consciência corporal é, aqui, entendida como a capacidade que temos para nos agregarmos e nos apoderarmos das situações vividas como condição emergente para as reflexões críticas sobre nossa função social neste mundo, bem como operacionalizarmos mudanças qualitativas no nosso existir pessoal e coletivo (Melo, 2014, p. 85)

2.2 Educação corporal: educação *do* corpo ou educação *com* o corpo?

Como já mencionamos, para este estudo, tão importante quanto o conceito de *consciência corporal* é o conceito de *educação corporal*, do qual trataremos neste momento. Assim como a *consciência corporal*, reconhecemos que o conceito de *educação corporal* é bastante amplo, polissêmico e disperso, mas, nesta investigação, optamos por tratar de educação corporal sob dois pontos de vista, o de “educação *do* corpo” e de “educação *com* o corpo”, sendo este último de suma importância para nosso trabalho. Trataremos dessas duas perspectivas ao longo dos próximos parágrafos.

Houaiss e Villar (2001) conceituam *educação* como “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino” (Houaiss e Villar, 2001, p. 1100). Já o filósofo norte-americano John Dewey (1979), em sua obra intitulada *Democracia e educação – Introdução à filosofia da educação*, coloca que

Etimologicamente, a palavra educação significa exatamente processo de dirigir, de conduzir ou de elevar. Se tivermos em mente o resultado desse processo, diremos que a educação é uma atividade formadora ou modeladora — isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social. (Dewey, 1979, p. 11)

Ao longo dessa obra, Dewey (1979) explora diferentes sentidos de *educação*, contextualizando o termo através de diferentes pontos de vista, tais como necessidade da vida, como função social, como sinônimo de direção e crescimento e também no sentido de preparação e disciplina formal. Na obra, o autor também faz distinções entre o que considera educação conservadora, progressiva e democrática. Ao tratar de educação como *preparação e disciplina formal*, o autor menciona as noções de *adestramento* ou *treino*, as quais, no contexto deste trabalho, estão relacionadas ao conceito de *educação corporal* no sentido de educação *do* corpo. Sobre esse sentido de educação, o autor pontua:

A educação como o adestramento das faculdades. — Uma teoria que teve grande voga, e que surgiu antes que a noção do desenvolvimento assumisse grande importância, é conhecida pelo nome de teoria da "disciplina formal". Tinha ela em vista o ideal legítimo de que o resultado do processo educativo seria o criarem-se aptidões especiais para as realizações. Uma pessoa adestrada é a que pode fazer melhor as coisas que mais lhe importam, do que sucederia se não se tivesse adestrado; "melhor" aqui significa — com maior facilidade, eficiência, economia, prontidão, etc [*Grifo do autor*] (Dewey, 1979, p. 65)

O antropólogo francês Marcel Mauss (1974), por sua vez, estabelece uma conexão entre o *adestramento* e a transmissão de *técnicas*. Em sua obra *Sociologia e antropologia*, consta um capítulo intitulado *as técnicas do corpo*, no qual o autor menciona que as técnicas corporais precedem as técnicas dos instrumentos, pois, segundo Mauss (1974), “O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo.” (Mauss, 1974, p. 407)

Mauss (1974) conceitua as *técnicas do corpo* como “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem

servir-se de seu corpo.” (Mauss, 1974, p. 401). Vejamos agora o conceito de *técnica*, ainda na perspectiva do autor.

Chamo técnica um ato *tradicional eficaz* (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser *tradicional e eficaz*. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em quê o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral. (Mauss, 1974, p. 407)

O autor propõe que as *técnicas do corpo* sejam classificadas sob quatro pontos de vista, sendo eles o sexo, a idade, em relação ao rendimento e na transmissão da forma das técnicas. Quanto ao terceiro ponto de vista, em relação ao rendimento, Mauss (1974) coloca que

As técnicas do corpo podem se classificar em função de seu rendimento, dos resultados de um adestramento. O adestramento, como a montagem de uma máquina, é a busca, a aquisição de um rendimento. Aqui, é um rendimento humano. Essas técnicas são portanto as normas humanas do adestramento humano. Assim como fazemos com os animais, os homens as aplicaram voluntariamente a si mesmos e a seus filhos. As crianças foram provavelmente as primeiras criaturas assim adestradas, antes dos animais, que precisaram primeiro ser domesticados. Numa certa medida, portanto, eu poderia comparar essas técnicas, elas mesmas e sua transmissão, a adestramentos, classificando-as por ordem de eficácia. (Mauss, 1974, p. 410)

A partir das colocações dos autores, consideramos, então, que o conceito de *educação corporal* no sentido de educação *do* corpo se aproxima das noções de *adestramento* e transmissão de *técnicas corporais*.

Foi com os estudos do filósofo francês Michel Foucault e as produções acadêmicas deles derivados que se consolidou, na produção acadêmica que estuda a educação formal ofertada em contexto escolar, o entendimento de que a escola e outras instituições advindas do que ele chamara de Modernidade (entre as quais estão os hospitais, o exército, as prisões e as fábricas, por exemplo) constituem-se potentes ambientes de produção de “corpos dóceis” (Foucault, 1987). Assim – a partir do desenvolvimento e/ou aprimoramento de técnicas e tecnologias que iriam desde a arquitetura dos espaços até os protocolos que neles indicariam como agir ou mesmo o que pensar e o que dizer ou não dizer – sobre o corpo passaram a ser aplicados diversos dispositivos de

subjetivação cuja finalidade última seria, por meio de formas de disciplinamento cada vez mais refinadas, domesticá-lo e prepará-lo para o exercício de funções autorizadas no mundo social, incluindo, por óbvio, com o avanço do modo de produção capitalista, o mundo do trabalho. Nesse sentido,

a escola tem sido, nos últimos séculos, uma das instituições privilegiadas para disseminar as verdades que uma sociedade produz, por meio de uma série complexa de práticas de disciplinamento, controle e governo. Se pensarmos no corpo, uma das coisas que mais aprendemos na escola – alunos, professores, orientadores, diretores, funcionários, enfim, todos nós que passamos pela instituição – é levar os corpos de determinada maneira e privilegiar certo tipo de relações corporais, com o nosso próprio corpo e os outros corpos que habitam a instituição (Khoan, 2008, p. 15)

Tal qual mencionamos anteriormente, consideramos possível também uma segunda interpretação do conceito de *educação corporal*, a qual consiste na educação *com* o corpo ou que *inclui* o corpo, isto é, educação da qual o corpo inteiro participa ativamente. A *educação com o corpo* é a que mais nos interessa investigar neste trabalho. Trataremos dela a seguir, tendo como ponto de partida o conceito de educação como *formação*, de acordo com Dewey (1979).

Para introduzir o conceito de *educação como formação*, Dewey (1979) pontua:

Chegamos agora a uma teoria que nega a existência das faculdades e exagera o papel exclusivo da matéria de estudo para o desenvolvimento mental e moral. De acordo com ela, a educação não é um processo de desdobramento das qualidades internas nem o aperfeiçoamento de faculdades existentes no espírito. É antes a formação do espírito pelo estabelecimento de certas associações ou conexões de conteúdo por meio da matéria apresentada do exterior. A educação se efetua pela instrução tomada em sentido estritamente literal; é uma edificação feita, de fora para dentro, no espírito. Que a educação seja formadora do espírito, não há nenhuma dúvida; na teoria que propomos, isso já foi afirmado. Mas formação, na concepção que estamos a criticar, tem significado técnico, importando em alguma coisa a atuar do *exterior*. (Dewey, 1979, p. 75)

O conceito de *educação como formação*, criticado por Dewey (1979), pressupõe, como o autor destaca, uma ação exterior, ou seja, a atuação de um *fator externo sobre o sujeito*, o qual, diante dessa ação, encontra-se passivo. Em oposição a isso, ele defende a importância das *experiências* dos sujeitos para a

construção do conhecimento. Segundo o autor,

Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros espectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência. A própria palavra aluno quase chega a significar uma pessoa que não está a passar por experiências frutíferas, senão que está a absorver diretamente os conhecimentos. (Dewey, 1979, p. 153)

O autor relaciona essas questões ao dualismo entre *corpo* e *espírito*, destacando que

Costumamos separar a coisa que se chama espírito ou consciência, dos órgãos físicos da atividade. Considera-se o espírito ou a consciência como faculdade puramente intelectual e cognitiva, e aqueles últimos como fatores físicos intrusos e sem importância. Rompe-se a união íntima da atividade com as consequências que nos faz reconhecer o sentido das coisas; temos, em vez dela, dois fragmentos; de uma parte, a simples ação do corpo; e, por outro lado, as significações e sentidos hauridos diretamente pela atividade "espiritual". (Dewey, 1979, p. 153)

A respeito dos efeitos decorrentes desse dualismo, Dewey (1979) coloca que

A atividade corporal torna-se em parte uma intrusa. Como se acredita que ela nada tem que ver com a atividade mental, torna-se uma distração, um mal que se deve combater. Mas, o aluno tem um corpo e leva-o à escola juntamente com seu espírito. E o corpo é, por sua natureza, uma fonte de energia; ele tem que fazer alguma coisa. Como, entretanto, essa atividade não está sendo utilizada em coisas significativas, ela deve ser contrariada e impedida. Ela faz o aluno esquecer-se da lição com que seu "espírito" se deve ocupar; é fonte de malefícios. A principal fonte do "problema da disciplina" nas escolas é que o professor tem quase sempre de passar a maior parte do tempo impedindo a atividade corporal que alheia o espírito do objeto da lição. Prometem-se prêmios para os que ficarem fisicamente mais quietos, para os que guardarem mais silêncio e mais rígida uniformidade de postura e movimentos, e melhor simularem atitudes maquinais de inteligente interesse. O problema dos professores é obter dos alunos tal procedimento e punir os desvios que inevitavelmente ocorrem. (Dewey, 1979, p. 154)

Ainda sobre o lugar do corpo na escola, o autor coloca que

Como o corpo esquecido não encontra o derivativo de uma atividade frutífera, desmanda-se, sem saber como nem porque, em turbulência inútil, ou em peraltices igualmente sem significação — coisas essas mui diversas dos brincos normais das crianças. As fisicamente ativas tornam-se irrequietas e indisciplinadas; quanto às mais acomodadas, a quem chamam de ajuizadas, gastam a energia de que dispõem na tarefa negativa de recalcar seus instintos e suas tendências ativas, em vez de empregá-las na tarefa positiva de planejar e de agir construtivamente; não são, assim, educadas para a responsabilidade do uso significativo e harmonioso das aptidões corpóreas, e sim no dever imposto de não lhes dar livre expansão. (Dewey, 1979, p. 154)

Dewey (1979) segue trazendo colocações importantes quanto à atividade corporal na escola. Segundo o autor,

mesmo com referência às lições que têm de ser aprendidas por meio da "mente" ou "espírito" é indispensável usar algumas atividades corporais. Cumpre empregar os sentidos — especialmente a vista e o ouvido — no que dizem o livro, o mapa, o quadro-negro, o professor. Necessita-se usar os lábios, os órgãos vocais, e as mãos, para reproduzir, falando ou escrevendo, o que foi armazenado no espírito. Consideram-se então os sentidos como espécies de misteriosos condutos por meio dos quais os conhecimentos são veiculados do mundo exterior para o espírito; fala-se deles como de portas e avenidas para o conhecimento. Manter o olhar preso ao livro e ter os ouvidos abertos para as palavras do mestre, é uma fonte misteriosa de milagres intelectuais. Mais ainda: ler, escrever e contar — importantes artes escolares — exigem adestramento muscular ou motor. De acordo com isso, necessitam-se exercitar os músculos dos olhos, da mão e dos órgãos vocais como canais para fazerem os conhecimentos voltarem do espírito, transformando-se em atos exteriores. Pois acontece que usar do mesmo modo e repetidamente os músculos fixa neles uma automática tendência para a repetição. (Dewey, 1979, p. 155)

Nessa passagem, o autor evidencia que o *corpo* está presente na escola *em função* do *espírito*, devendo, portanto, ser *adestrado*, retomando o conceito de educação *do* corpo do qual já tratamos.

O resultado patente de tudo isto é o uso maquinal da atividade corpórea que (a despeito do caráter geralmente obstrutor e metediço do corpo nos atos mentais) tem de ser mais ou menos empregado. Com efeito, os sentidos e os músculos são usados não como os participantes orgânicos de uma experiência educativa, mas como condutos exteriores de entrada e saída

para o espírito. (Dewey, 1979, p. 155)

Através das citações do autor, bem como de todo o percurso teórico traçado até aqui ao longo deste capítulo, acreditamos ter sido possível evidenciar que muitas vezes há, no contexto escolar, um descolamento entre *espírito* e *corpo*, estando o último a serviço do primeiro, ocasionando, muitas vezes, seu *adestramento*, o que escolhemos chamar de *educação do corpo*. Em oposição a isso, propomos, através deste trabalho, a investigação de uma *educação com o corpo*, através da qual o *corpo* participe inteira e ativamente. A *educação com o corpo* pressupõe a *experiência*. Dewey (1979) reforça a importância da *experiência* no processo de construção do conhecimento, sendo ela, inclusive, considerada pelo autor como o primeiro estágio do ato de *pensar*. Segundo o autor, “Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências. Por ele nota-se não somente que estas coisas estão relacionadas, como também as particularidades da sua associação.” (Dewey, 1979, p. 165) O autor alega que, contudo, o ato de pensar é com frequência considerado como independente da experiência. A respeito da *experiência*, Dewey coloca que

a reflexão é o método de uma experiência educativa, o método de educar. Os pontos essenciais do método coincidem, portanto, com os pontos essenciais da reflexão. Estes são: primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência — que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidades para por em prova suas ideias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas. (Dewey, 1979, p. 179)

Por fim, optamos por trazer mais alguns exemplos colocados por Dewey (1979) quanto ao descolamento entre *atividade corpórea* e *atividade mental* na escola, reforçando, mais uma vez, a importância de uma *educação corporal* que *inclua* o corpo e que considere sua participação ativa para a experiência do aprendizado.

Os órgãos vocais foram exercitados para desempenharem sua função automaticamente e isolados, e não podemos, por isso, associar, a essa função, quando o quisermos, a significação das frases. O desenho, o canto e a escrita podem ser ensinados pelo mesmo processo mecânico; pois, repetimos, é mecânico todo o processo de ensino que restringe a atividade corpórea ao ponto de chegar-se à separação do corpo e do espírito — isto é, da percepção do sentido do que se está fazendo. Do mesmo mal sofrem as matemáticas até em seus mais altos ramos, quando se insiste indevidamente na técnica do cálculo, e também as ciências, quando os exercícios de laboratório são ministrados pelo mérito que têm em si mesmos. (Dewey, 1979, p. 156)

3 OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo se configurou como uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual tem por finalidade “conhecer a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida de um grupo de pessoas, compreender processos integrativos ou estudar casos em profundidade” (Gil, 2022, p.15).

Investigações que adotam essa abordagem pressupõem o uso de técnicas específicas e métodos que “permitem aos pesquisadores explorar as experiências, as percepções e as significações dos participantes, de forma a construir um conhecimento mais profundo e contextualizado sobre os fenômenos estudados” (Guerra *et al.*, 2024, p. 3), sem dispensar recursos de apresentação de dados e discussão sobre eles que possam ser mais recorrentes às pesquisas quantitativas, tais como o uso de gráficos, tabelas e alguns quantificadores gerais. No entanto,

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se concentra na mensuração e na análise estatística dos dados, a pesquisa qualitativa busca explorar a complexidade e a riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais. Os fundamentos da pesquisa qualitativa estão ancorados em princípios teóricos e metodológicos que orientam a coleta e a análise dos dados. Entre os principais fundamentos dessa abordagem estão a busca pela compreensão contextualizada dos fenômenos, a valorização da subjetividade e da diversidade de perspectivas, e a ênfase na flexibilidade e na adaptabilidade do processo de pesquisa. (Guerra *et al.*, 2024, p. 3).

Em termos de procedimento de coleta de dados, a própria natureza do nosso objetivo geral indicava como caminho mais adequado a realização de uma pesquisa documental.

Ainda que costumeiramente tratada como muito semelhante à bibliográfica, a pesquisa documental possui suas especificidades, pois

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (Gil, 2002, p. 45)

Quanto ao conceito de documento, evidenciamos que, para este trabalho, “O documento pode ser definido como um objeto que suporta a informação, que serve para comunicar e que é durável (a comunicação pode, assim, ser repetida)” (Meyriat, 2016, p. 241). Nesse sentido, ressaltamos que

a noção de "documento" é muito mais ampla do que aquela de "escrito". Os documentos escritos são um caso privilegiado, porque a escrita é a forma mais comumente utilizada para comunicar uma mensagem. No entanto, é necessário observar que se pode escrever sobre muitos objetos diferentes: pedras, cerâmica, conchas, pergaminho, papel, filme... Também se pode escrever utilizando diferentes sistemas de signos: alfabético, fonético, ideográfico... (Meyriat, 2016, p. 241).

Dentre as vantagens de tomar como procedimento a pesquisa documental, Gil (2002, p. 46) pontua que “há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Nestes termos, este trabalho tomou como corpus a ser analisado a análise de dois documentos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, promulgada em 2018, e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico (PPC) de Produção de Moda, ofertado na modalidade integrada no campus Divinópolis do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

A escolha da BNCC do Ensino Médio se deveu ao fato de este ser o principal dispositivo regulador da Educação Básica no Brasil, tendo impacto direto sobre as instituições de ensino da educação técnica e tecnológica de nível médio na modalidade integrada, uma vez que dela fazem parte todos os componentes curriculares do hoje chamado *novo ensino médio*.

Como bem reconhece Santos (2009), ao analisar, em sua tese de doutorado, documentos reguladores de mesma natureza que a atual BNCC, esse tipo de dispositivo não apenas cumpre uma função jurídica de regular a educação formal no país, mas também faz movimentar modos de organização, formas de pensar, de estar e de existir no cenário da escolarização que devem ser objeto de uma reflexão constante dado o impacto do seu discurso nos modos de organização das sociedades (Santos, 2009, p. 77). A BNCC, como vista na investigação aqui empreendida, torna-se, portanto, um daqueles dispositivos que

[...] terminam por tratar da indicação de conteúdos, de formas de abordagem dos temas e assuntos tratados, de opções metodológicas de ensino, de suportes teóricos autorizados, de conceitos a serem fixados, de saberes e comportamentos a serem “ensinados”, de sujeitos pedagógicos desejados e, ainda, de formais comportamentais para esses sujeitos, sejam eles professores ou alunos. (Santos, 2009, p.77)

Além da BNCC, compôs o corpus analítico da pesquisa que realizamos o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Produção de Moda do campus Divinópolis do CEFET-MG, uma das mais prestigiadas instituições de EPT do país. Sempre constante entre os melhores indicadores de avaliação da educação do país, o CEFET-MG, em 2024, obteve, por exemplo, resultados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – que colocaram duas de suas unidades entre as dez melhores escolas públicas do país: os *campi* Divinópolis e Timóteo, sétimo e nono lugares, respectivamente¹.

Além de ser a sétima escola pública do país no ENEM 2024, o CEFET-MG Divinópolis vem ocupando destaque em outros indicadores, como o IDEB (6,3 em 2023)². Por essa posição de destaque, foi esta a unidade do CEFET-MG a escolhida para ter um dos PPCs dos seu curso como parte dos documentos analisados na investigação de que trata essa dissertação. Dentre todos os três cursos de nível médio ofertados atualmente no CEFET - MG *Campus* Divinópolis – Informática, Mecatrônica e Produção de Moda – esta investigação tomará como objeto de análise o PPC do último, tendo em vista ser um curso com maiores possibilidades de explorar o nosso objeto de estudo, não só nas disciplinas costumeiras da Educação Básica, mas também em componentes curriculares da área profissionalizante. Nesse sentido, o site institucional do Campus Divinópolis apresenta o curso da seguinte forma:

O curso técnico em Produção de Moda abrange os processos de criação, produção, pesquisa e interpretação dos estilos de projetos de design, usando adequação dos modelos de vestuário aos diferentes públicos e mercado de trabalho. Criatividade, tecnologia e arte constituem elementos essenciais para absorção de conceitos e valores da cultura estilística por parte dos profissionais da área (CEFET - MG Campus Divinópolis,

¹ Fonte: <https://www.cefetmg.br/noticias/cefet-mg-esta-entre-as-melhores-escolas-publicas-do-pais-no-enem-2024/>.

² Fonte: <https://www.divinopolis.cefetmg.br/2024/08/23/cefet-mg-alcanca-o-melhor-desempenho-no-ideb-2023-entre-as-escolas-de-ensino-medio-de-divinopolis/>

2021, s/p).

Já como recurso de análise dos documentos acima descritos, selecionamos as técnicas de *análise de conteúdo* indicadas por Laurence Bardin (1977).

Nossa escolha por essa técnica se deveu ao fato de estarmos tratando de dados qualitativos, material cuja análise tem nesse modo de análise uma forma de tratamento bastante reputada no meio acadêmico. A autora destaca que se trata de um método empírico que depende do tipo de interpretação que se pretende como objetivo (Bardin, 1977). Segundo a autora, “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (Bardin, 1977, p. 38).

Sob essa perspectiva aqui eleita, a análise de conteúdo apresenta três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase inicial, fase de organização: “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin, 1977, p. 95)”.

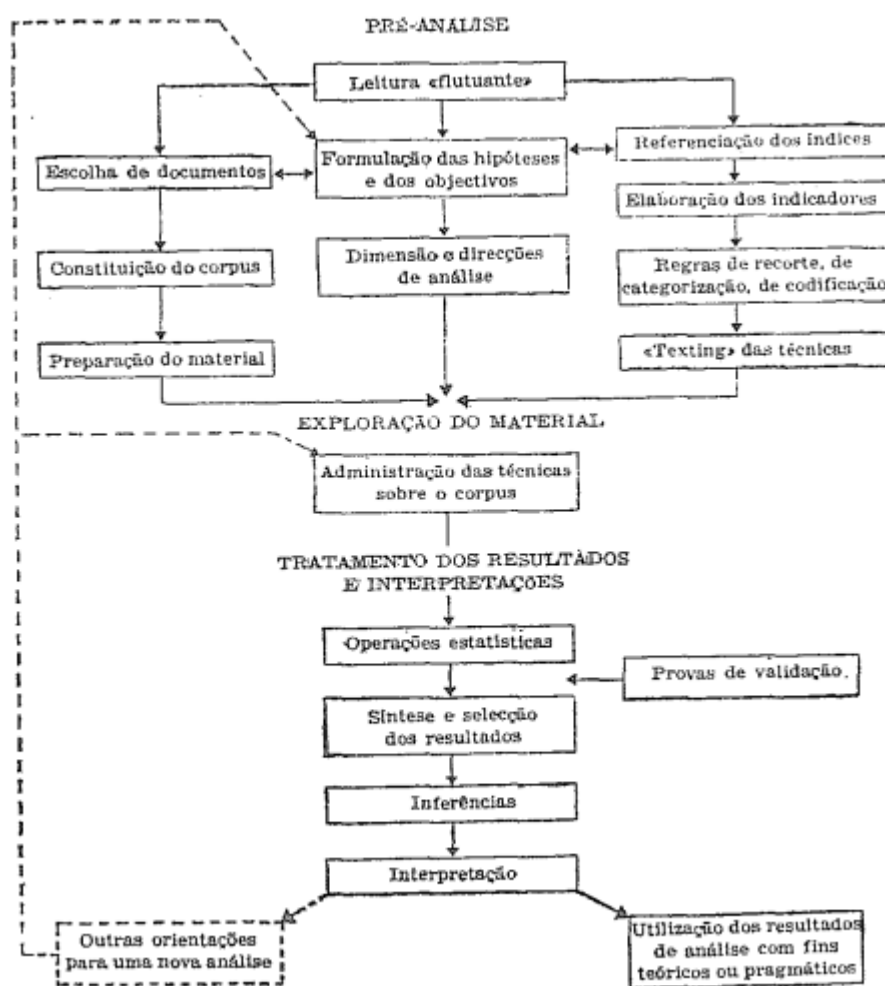
A segunda fase é a de exploração/análise do material, que, de acordo com Bardin (1977, p. 101), “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”. Em outras palavras, consiste na fase de execução das regras estipuladas na fase anterior.

Já na terceira e última fase,

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. (...) O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos *objectivos* previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (Bardin, 1977, p. 101)

A figura a seguir ilustra as etapas de análise de conteúdo segundo a autora.

Figura 1 – Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Extraído da obra de Bardin (1977, p. 102).

Por fim, cabe destacar que, para auxiliar na execução da pesquisa documental, contamos com uma bolsista de iniciação científica Júnior do CNPq selecionada por edital específico para este fim no âmbito do Programa PIBIC-JR CEFET-MG, cuja atuação será detalhada mais à frente.

3.1 Preparação para análise: pré-análise segundo Bardin (1977)

Como acabamos de mencionar no tópico anterior, a análise de conteúdo de Bardin (1977) tem como primeira etapa a chamada *pré-análise*, que consiste no momento de organização inicial no qual são feitas tanto a *escolha dos documentos* a serem analisados quanto a formulação de *hipóteses e objetivos*, além da elaboração de *indicadores* para guiar a interpretação dos dados (Bardin, 1977).

Feita a seleção dos documentos conforme indicado nas páginas anteriores, passamos aos passos posteriores. Assim, supondo que haveria, no corpus em causa, menções à Educação Corporal, iniciamos a pré-análise buscando identificar todas as ocorrências de *corpo* nos dois documentos, para que pudéssemos, posteriormente, formular nossos *indicadores* de análise para chegar ao nosso objetivo.

Para tanto, primeiramente, uma vez de posse das versões digitais em PDF de ambos os documentos, utilizamos o atalho do teclado CTRL + F (busca), o qual permitiu localizar todos os trechos nos quais a palavra *corpo* e suas variantes apareciam em cada um.

Feito isso, foi realizado um recorte dos trechos que de fato seriam relevantes para este trabalho, eliminando os que não se relacionavam à temática investigada, tais como “corpo docente”, “corpos d’água”, dentre outros. Portanto, foram selecionadas apenas termos e passagens que tratavam diretamente do tema que nossa investigação pretendia analisar.

Nesta etapa da pesquisa, a participação da aluna Maria Eduarda da Silva Lima, do curso técnico em Produção de Moda do CEFET-MG – campus Divinópolis, mostrou-se fundamental. Como já mencionamos, a estudante atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Jr), em convênio entre o CEFET-MG e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que garantiu não apenas apoio técnico, mas também a inserção de uma discente da Educação Profissional no processo investigativo. Dessa forma, constituiu-se uma equipe de trabalho composta pela bolsista, pela mestrande e pelo orientador Rodrigo Alves.

No desenvolvimento das atividades, a bolsista, em conjunto com a mestrande, dedicou-se à realização das leituras sistemáticas e pesquisas direcionadas nos documentos analisados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que tinham por objetivo central identificar todas as ocorrências da palavra *corpo* nos textos normativos. A partir desse levantamento, bem como da seleção dos trechos pertinentes à temática investigada, a bolsista sugeriu a criação de um quadro sistematizador que possibilitasse organizar e analisar de forma comparativa as informações encontradas. Esse quadro foi estruturado com as seguintes categorias: documento, área, componentes curriculares, página, termo-chave, trecho

(citação), sentido atribuído ao termo e observações contextuais.

O quadro 1 exemplifica, ainda que como um recorte, o modo como a categorização dos dados foi feita, a partir dos trechos selecionados nos documentos. A versão completa com todos os quadros está disponível em versão on-line que poderá ser acessada pela leitura do QR-CODE existente nos APÊNDICES.

Quadro 1 – Pré-análise: coleta e categorização de dados iniciais

Documento	Área	Componentes curriculares	Página	Termo-chave	Trecho (citação)	Sentido atribuído ao termo	Observações contextuais
BNCC	Geral	Outra (competências gerais da Educação Básica)	9	Linguagem corporal	"Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...]"	Expressivo	Corpo como meio de linguagem e expressão na comunicação multimodal.
BNCC	Geral	Outra (competências gerais da Educação Básica - Educação Infantil)	25, 26	Corpo	"Corpo, gestos e movimentos"	Expressivo	Corpo como meio de linguagem e expressão.
BNCC	Geral	Outra (competências gerais da Educação Básica - Educação Infantil)	26	Corpo	"Explorar sons produzidos com o próprio corpo"	Expressivo	Corpo como meio de linguagem e expressão.
BNCC	Ciências da Natureza	Ciências (Ensino Fundamental)	29	Corpo humano	"Localizar, nomear e representar [...] partes do corpo humano e explicar suas funções."	Biológico	Abordagem anatômica voltada à educação básica, introduz o corpo como estrutura funcional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2018) e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Moda (2016).

Da esquerda para a direita, vê-se no quadro a categoria "documento", a qual especifica se o trecho em questão foi encontrado na BNCC ou no PPC. Esse campo é seguido dos campos "Área" e "Componentes Curriculares", sobre os quais tratamos no próximo parágrafo. Eles são seguidos da(s) página(s) de cada documento na(s) qual(is) o trecho foi encontrado. Elencamos, também, o "termo-chave" a que se refere o trecho, indicando se ocorre a palavra corpo ou derivada, seguida ou antecedida de alguma palavra discriminatória. Esse campo foi de capital importância para, duas colunas à frente, permitir a atribuição do

“sentido atribuído ao termo”, sobre o qual será detalhado mais adiante. Entre esta e aquela categoria, criou-se o espaço para o registro do recorte textual (citação) de ocorrência do termo ou expressão encontrado/a. Por fim, o campo “observações contextuais” também auxiliou nossa análise do “sentido atribuído ao termo”, permitindo-nos observar que um mesmo termo-chave, em diferentes contextos, poderia apresentar diferentes sentidos.

Antes de adentrarmos nos sentidos atribuídos, destacaremos, por fim, as categorias “área” e “componentes curriculares”. Essas categorias de classificação foram de suma importância para nossa pré-análise, pois nos permitiram identificar a quais áreas do conhecimento (e seus respectivos componentes curriculares) determinados sentidos de *corpo* estavam relacionados. Como determina a atualização da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e documentos posteriores, o Ensino Médio, hoje, está organizado em quatro áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os componentes curriculares de cada área estão detalhados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Componentes Curriculares das Áreas do Conhecimento do Ensino Médio - BNCC

Área	Linguagens e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Componentes Curriculares	Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa	Matemática	Biologia, Física e Química	História, Geografia, Sociologia e Filosofia

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Diário Oficial da União, 23 de dez. 1996.

Para a elaboração dos quadros em nossa pré-análise, quando o trecho

encontrado não fazia referência a nenhuma das quatro áreas do conhecimento ou não se encontrava literalmente em uma parte que tratava dessas áreas, foi categorizado como pertencente a uma parte “geral” do documento. Para o caso de trechos que faziam referência ao itinerário formativo da *formação técnica e profissional*, foram especificados os respectivos componentes curriculares em que ocorriam (ver APÊNDICE A).

O campo “sentido atribuído ao termo” foi preenchido com quatro termos distintos, sobre os quais discorreremos a seguir. São eles: sentido *cultural* de corpo, sentido *social* de corpo, sentido *expressivo* de corpo e sentido *biológico* de corpo. Trata-se de uma subcategorização autoral que construímos com base no referencial teórico que apresentamos em momento oportuno nesta dissertação.

Tratemos, inicialmente, dos sentidos *cultural* e *social*, os quais, embora semelhantes, possuem suas especificidades. No que se refere ao **sentido cultural** de corpo, Caminha (2018), prefaciando a obra *Corpo, Cultura e Educação Física Vol. 1*, destaca que “O corpo produz cultura e é produzido por ela. Não há corpo sem um útero cultural. Aquilo que é da ordem do dado (natural) e do criado (cultural) se entrelaçam para formar o humano.” (Caminha, 2018, p. 8). Similarmente, Romano (2023) afirma que

toda a produção corporal humana se concretiza como práticas objetivadas e resumidas a partir da realidade concreta dos indivíduos, que têm a capacidade de produzir códigos e símbolos que são incorporados posteriormente como cultura, especialmente a cultura corporal. (Romano, 2023, p. 9)

Neste trabalho, para fins de classificação dos sentidos de *corpo* em todas as ocorrências nos dois documentos, consideramos que o sentido *cultural* de corpo se aproxima dos conceitos de *tradição*, *identidade*, *valores*, *símbolos* e *práticas culturais*, principalmente porque

Nesse processo de transformação do mundo pelo trabalho, vemos a produção e desenvolvimento da cultura (as coisas produzidas pelos seres humanos) onde podemos destacar uma parcela específica que diz respeito as atividades corporais. O ser humano, ao transformar a natureza, também transforma sua corporalidade, suas necessidades e as formas de dominar seu corpo para diferentes finalidades, e isso, ao longo da história, foi dando origem às diferentes manifestações da Cultura Corporal.

(Andrade, Cardoso e Carneiro, 2023, p. 6)

No que se refere ao **sentido social** de corpo que consideramos para esta análise, abarca um conjunto de termos ou expressões em que as ocorrências estejam se referindo ao corpo para tratar de *papel social, discursos/relações de poder, convivência, vida em sociedade e interações sociais*. Castro (2021), estabelece que

a atuação sobre o corpo dos sujeitos enquanto determinante de sua existência como seres sociais assume uma centralidade seja qual for a estrutura societária em que o indivíduo se encontre. A relação do sujeito para consigo mesmo, o papel que ele se vê ocupando em determinante sociedade, logo, sua subjetividade e sua ação social, seus valores mais preponderantes e determinantes de suas práticas sociais, ou de sua práxis, passam necessariamente pela relação que o sujeito trava com sua corporeidade. Isso tem como consequência que o processo formativo desse ser social deve passar por estabelecer mecanismos de regulação corporal. (Castro, 2021, p. 7)

Bourdieu (2007), em sua obra *A Distinção: crítica social do julgamento*, destaca as influências das relações sociais e posições de classe nas escolhas dos indivíduos, impactando tanto em suas preferências estéticas quanto em seus estilos de vida, e, consequentemente, no *corpo*. O autor coloca que

O corpo é a objetivação mais irrecusável do gosto de classe, manifestado sob varias maneiras. Em primeiro lugar, no que tem de mais natural, na aparência, ou seja, nas dimensões (volume, tamanho, peso, etc.) e nas formas (redondas ou quadradas, rígidas ou flexíveis, retas ou encurvadas, etc.) de sua conformação visível em que se exprime de inúmeros modos uma verdadeira relação com o corpo, ou seja, a maneira de tratá-lo, cuidar dele, alimentá-lo, sustentá-lo, que é reveladora das disposições mais profundas do *habitus*: com efeito, a distribuição entre as classes das propriedades corporais é determinada, por urn lado, através das preferências em matéria de consumo alimentar que, por sua vez, podem perpetuar-se para além de suas condições sociais de produção - como é o caso, em outras áreas, de urn sotaque, da maneira de andar, etc. - e, por outro, é claro, através dos usos do corpo no trabalho e no lazer que são solidários com tais condições. (Bourdieu, 2007, p.179)

Passemos agora ao que chamamos de **sentido expressivo** de corpo. Trata-se aqui do entendimento de corpo como *linguagem*, ou seja, o corpo em

seu sentido *comunicacional*. Podemos ter como exemplo a dança-teatro da dançarina e coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009). De acordo com Campos (2017, p. 117), “A coreógrafa expunha o corpo simultaneamente como origem do estímulo e veículo de expressão das pulsões, atravessado pela fantasia, carregado de memória e de linguagem.” Segundo Araujo (2015),

O corpo na dança-teatro de Pina traz questionamentos através da linguagem híbrida de dança e teatro. Seu corpo é carregado de memórias e afetos e seus atores-bailarinos são convocados a se apresentarem como seres humanos, capazes de desconstruir corpos muito bem formados para contarem uma história ou recriarem experiências através do corpo como instrumento de discurso. (Araujo, 2015, p. 449)

Por fim, no que se refere ao ***sentido biológico*** de corpo em nosso processo de análise, podemos dizer que trata-se da compreensão do corpo enquanto *organismo vivo e funcional*, associando-se à *anatomia, fisiologia e sensorialidade*. De acordo com Kenney, Wilmore e Costill (2013),

O corpo é uma máquina complexa fascinante. A todo momento existe uma intrincada comunicação entre várias células, tecidos, órgãos e sistemas que servem para coordenar funções fisiológicas. Quando se leva em conta os numerosos processos que ocorrem no corpo em um espaço de tempo, é realmente impressionante que essas funções fisiológicas funcionem tão bem em conjunto. Até mesmo em repouso, o corpo está bastante ativo fisiologicamente. (Kenney, Wilmore e Costill, 2013, p. 13)

Findada nossa pré-análise, a qual consistiu da preparação do material com regras de recorte, de categorização e de codificação (Bardin, 1977), definimos cinco *indicadores* para guiar a análise, ou seja, a fase de exploração do material (Bardin, 1977). Cada indicador foi apresentado através de representações gráficas elaboradas com os dados de cada documento, separadamente, tendo como base o levantamento organizado por nós na pré-análise. Os indicadores explorados na segunda fase de nossa análise são: sentido predominante, tipos de sentido, termos-chave, áreas do conhecimento e componentes curriculares.

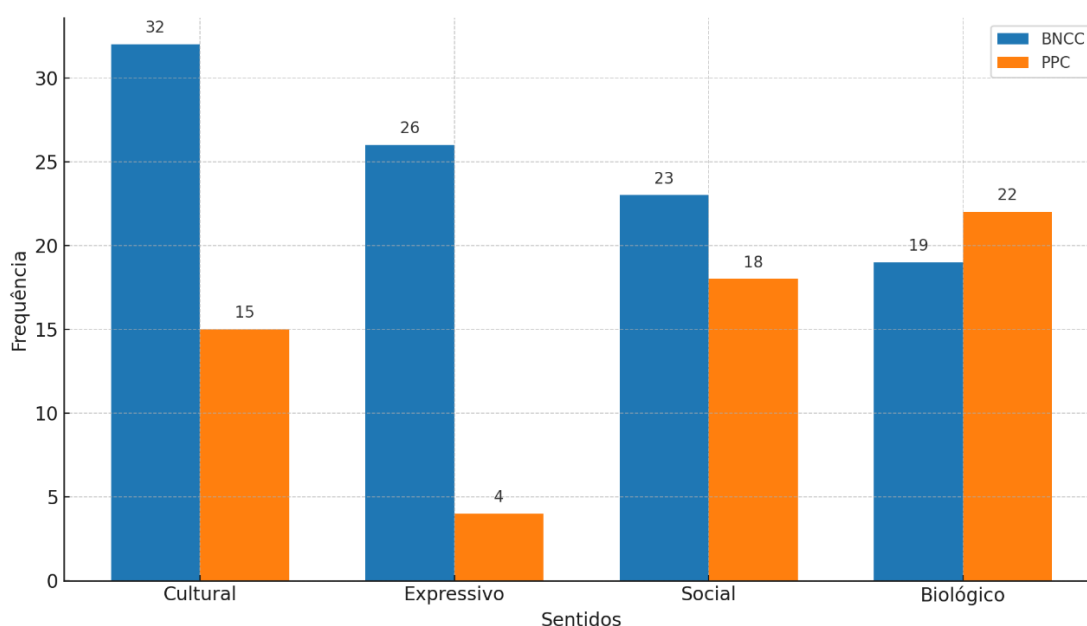
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fase de exploração do material a que nos referimos neste capítulo consiste, conforme orienta Bardin (1977), na etapa de administração das técnicas sobre o *corpus*, na qual exploramos os indicadores de análise já definidos.

O primeiro indicador que exploramos foi o que chamamos ***sentido predominante*** o qual nos permitiu identificar, em cada um dos dois documentos analisados, qual sentido predominava entre os já delimitados no tópico anterior, os sentidos: *cultural*, *social*, *expressivo* e *biológico* de corpo.

A esse respeito, a figura a seguir demonstra o número de ocorrências de sentidos nos dois documentos. Cabe ressaltar que os números representados levam em conta todas as ocorrências, ainda que um mesmo termo-chave tenha mais de um sentido ao mesmo tempo.

Figura 2 – Gráfico geral de sentidos atribuídos na BNCC e no PPC



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2018) e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Moda (2016).³

A análise comparativa entre a BNCC (2018) e o PPC do Curso Técnico em Produção de Moda do CEFET-MG (2016) revelou diferenças significativas quanto aos sentidos de *corpo* predominantes. O gráfico mostra que a BNCC

³ Feito com auxílio da IA ChatGPT.

atribuiu maior ênfase aos sentidos *cultural* (32 ocorrências), *expressivo* (26) e *social* (23), alinhando-se a concepções amplas e integradoras do corpo, como a de Santin (2003) a respeito de Merleau-Ponty (1999), que percebe o *corpo* como *corporeidade* — presença, gesto e expressividade —, e a perspectiva de Le Breton (2007), que ressalta a influência do contexto sociocultural na constituição corporal, ampliando sua compreensão de *corpo* para além da materialidade. A predominância desses sentidos no documento revelou um rompimento com a dicotomia corpo-mente, considerando o *corpo* como parte das relações socioculturais, além de mediador de experiências significativas (Dewey, 1979), o que, por fim, dialoga com uma **educação com o corpo**, não restrita ao adestramento técnico.

Levando em conta a predominância dos sentidos *cultural*, *expressivo* e *social* na BNCC, essa configuração abre espaço para um trabalho didático-pedagógico com o *corpo* que vá muito além do enfoque técnico ou fisiológico, possibilitando experiências mais integrais, criativas e críticas, que possibilitem que o *corpo* participe ativamente do processo de aprendizagem e não seja tratado apenas como instrumento para execução de tarefas.

Portanto, essa ênfase *cultural* e *social* da BNCC abre caminho para práticas educativas que, tanto articulem *corpo* e contexto sociocultural (Le Breton, 2007), promovendo reflexões sobre identidade, diversidade e inclusão, quanto promovam aprendizagens colaborativas, nas quais o *corpo* é mediador das relações sociais, fortalecendo empatia, cooperação e consciência coletiva (Melo, 2014). Em síntese, essa predominância na BNCC cria condições para um trabalho educativo em que o *corpo* não seja apenas “objeto” de ensino, mas sujeito da aprendizagem, capaz de produzir sentidos, construir saberes e interagir criticamente com o mundo.

O papel da BNCC como orientadora de uma formação que reconhece o *corpo* não apenas como suporte *biológico*, mas como sujeito produtor de cultura, identidade e conhecimento pode ser explicado pelo compromisso que discurso veiculado no documento assume ter com a *educação integral* dos educandos. Ilustra isso o fato de que a voz enunciativa, na BNCC declara, por exemplo, que

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que

privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (Brasil, 2017, p. 14)

Educação integral é uma concepção de educação que busca promover o desenvolvimento pleno do ser humano, considerando múltiplos aspectos (Moll, 2009). Na BNCC, este conceito está associado ao desenvolvimento do alunado “em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (Brasil, 2017, p. 16). Ainda sobre *educação integral* na BNCC,

o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (Brasil, 2017, p. 14)

De acordo com Moll (2009), essa abordagem entende que o processo educativo deve considerar o aluno como um ser completo, inserido em um contexto social, cultural e histórico, e que a escola deve criar condições para que ele desenvolva competências cognitivas, mas também valores, habilidades socioemocionais e atitudes para a vida.

No Brasil, a ideia de *educação integral* aparece também em outros documentos tais como a LDB (Lei 9.394/1996), associada tanto à formação integral (desenvolvimento de todas as potencialidades) quanto à ampliação do tempo e das oportunidades educativas (por exemplo, escolas de tempo integral).

Referenciando Moll (2009) e Gadotti (2009), podemos dizer que a *educação integral* se afasta da tradição escolar que predominou no Brasil por três principais razões: na *visão de sujeito*, na *organização do tempo e espaço escolares* e na *intencionalidade pedagógica*.

Em oposição à visão *conteudista* e *fragmentada* pela qual a escola brasileira foi historicamente marcada, na qual o aluno era visto prioritariamente como receptor de informações, a *educação integral* propõe, como princípio geral (Gadotti, 2009), a *integralidade*. Segundo o autor, “O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada.” (Gadotti, 2009, p. 97). Portanto, enquanto a tradição escolar tem como ênfase a memorização de conteúdos e a preparação para exames, a *educação integral* considera o estudante como um ser multidimensional, cujas

aprendizagens envolvem múltiplos aspectos, com foco em formar cidadãos críticos, criativos e participativos.

No que se refere à segunda razão, referente à *organização do tempo e espaço escolares*, a tradição escolar consiste em uma estrutura rígida, com jornadas curtas (quatro horas/dia) e foco em disciplinas isoladas, ministradas quase exclusivamente dentro da sala de aula. A *educação integral* propõe alternativas de jornada ampliada e diversificação dos espaços de aprendizagem, incluindo espaços não-formais de educação, tais como bibliotecas, laboratórios, quadras, museus, praças, centros culturais e espaços comunitários. A esse respeito, Moll (2009) diz que

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. *[grifos da autora]* (Moll, 2009, p. 18)

Quanto à *intencionalidade pedagógica*, enquanto a tradição escolar consiste em um currículo fragmentado por disciplinas com pouca interdisciplinaridade, métodos centrados no professor e foco na transmissão de conhecimento já consolidado, a *educação integral* propõe um currículo integrador e interdisciplinar, além de projetos que articulam saberes escolares e experiências de vida, parceria com famílias e comunidade, com uma avaliação formativa voltada para o acompanhamento do desenvolvimento. O quadro a seguir apresenta um resumo das principais diferenças entre a tradição escolar e a proposta da *educação integral*.

Quadro 3 – Principais diferenças entre a Tradição escolar brasileira e a Educação Integral

Aspecto	Tradição escolar brasileira	Educação Integral
Visão de sujeito	Aluno visto como receptor de informações; foco no rendimento escolar e memorização de conteúdos.	Estudante como ser multidimensional; foco no desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e cultural.
Organização do tempo e espaço	Jornada reduzida (4h/dia); atividades quase exclusivamente em sala de aula.	Jornada ampliada; uso de múltiplos espaços educativos (laboratórios, bibliotecas, centros culturais, espaços comunitários).
Currículo e metodologias	Disciplinas fragmentadas; ensino transmissivo centrado no professor.	Currículo integrador e interdisciplinar; metodologias ativas e aprendizagem por projetos.
Avaliação	Predominantemente somativa e classificatória; foco em provas e notas.	Avaliação formativa e processual; acompanhamento contínuo do desenvolvimento.
Relação com a comunidade	Escola como espaço relativamente isolado da comunidade.	Escola integrada à comunidade, com parcerias e projetos territoriais.

Fonte: Adaptado de Gadotti (2009) e Moll (2009).⁴

Em se tratando da Educação Profissional e Tecnológica, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, não menciona explicitamente o termo *educação integral*, mas apresenta alguns princípios que refletem sua concepção. O documento prevê a “indissociabilidade entre **educação e prática social**, bem como entre **saberes e fazeres** no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes” [*grifos nossos*] (Brasil, 2021, art. 3º, VII).

Além disso, a resolução ressalta a importância da “interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à **superação da fragmentação de conhecimentos** e da segmentação e descontextualização curricular” [*grifo nosso*] (Brasil, 2021, art. 3º, VIII).

Cabe acrescentar mais um princípio norteador da EPT presente no documento, a “utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à

⁴ Feito com auxílio da IA ChatGPT.

compreensão de significados, garantindo a **indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional** em todo o processo de ensino e aprendizagem” *[grifo nosso]* (Brasil, 2021, art. 3º, IX). Portanto, essas passagens nos permitem identificar que, ainda que o termo *educação integral* não esteja explicitamente citado, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 estabelece princípios que se conectam a uma formação ampla e integrada, alinhada aos objetivos da *educação integral*.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, portanto, por regular as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assume papel central na orientação das práticas formativas no país. No entanto, apesar de sua relevância, apresenta-se lacunar no que tange ao detalhamento específico de como incorporar efetivamente a concepção de *educação integral* na organização curricular da EPT.

Sobre isso, Ferreira *et al.* (2021) problematizam, por exemplo, a ideia de a EPT se apresentar, nos desenhos atuais do chamado novo ensino médio, apenas como um itinerário formativo: “O itinerário formativo se apresenta como um conjunto de unidades curriculares segmentadas que podem ser tomadas independentemente da articulação que deveria, a princípio, constituir uma habilitação técnica geral e integral.” (Ferreira *et al.*, 2021, p. 41). Nesse sentido, a Resolução em questão demandaria complementos normativos que orientem explicitamente a articulação dos diferentes saberes e dimensões do estudante, para que a *educação integral* deixe de ser uma intenção e se concretize no cotidiano escolar.

Ainda a esse respeito, Gadotti (2009) ressalta que “É preciso saber de que educação integral estamos falando. Daí a necessidade de deixar claros os princípios e objetivos que definem o tipo de educação que desejamos. A falta de um projeto bem definido pode levar ao fracasso boas intenções de seus promotores.” (Gadotti, 2009, p. 41). Essa insuficiência pode, portanto, gerar distanciamento entre os princípios propostos e sua aplicação real, especialmente em contextos tão complexos quanto a EPT. O autor segue evidenciando a importância de que o princípio da *integralidade* atue na organização do currículo escolar: “o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.” (Gadotti, 2009, p. 98).

A ausência de tal detalhamento na Resolução CNE/CP nº 1/2021 aponta para um campo aberto de desenvolvimento, tanto na normatização quanto na construção de instrumentos pedagógicos e de gestão que efetivamente promovam a *integralidade* na formação profissional e tecnológica. Portanto, considerando a importância da Resolução para a organização da EPT, é imprescindível que avanços normativos e práticos sejam construídos, no sentido de garantir que a *educação integral* seja uma prática efetiva, e não apenas um princípio declaratório, cumprindo seu papel de promover uma formação plena, crítica e cidadã.

Retomando a análise comparativa entre a predominância de sentidos nos dois documentos, diferentemente da BNCC, o PPC, por outro lado, apresentou predominância do sentido *biológico* (22 ocorrências), superando a BNCC (19) nessa dimensão, o que se aproxima de definições mais restritas, como a de Massmann (2012), que enfatiza a estrutura física e as funções fisiológicas do *corpo*.

Isso ficou evidente no documento quando identificamos, por exemplo, que a única menção de *corpo* na área técnica (profissionalizante) ocorreu na Disciplina COMPUTAÇÃO GRÁFICA APLICADA A MODA – CGA, da segunda série, a qual, tem como um de seus objetivos “Desenvolver o conhecimento e a aplicação prática dos softwares de desenho e criação/estilo como forma de expressão e representação digital.” (CEFET-MG, 2016, p. 118). A menção de *corpo* foi localizada no conteúdo programático da primeira unidade da Disciplina, no seguinte item: “1.3. Uso dos softwares para a construção do corpo” (CEFET-MG, 2016, p. 118).

Essa passagem evidenciou que, de acordo com o conteúdo programático disponibilizado através do PPC do curso, a presença do *corpo* na Disciplina está restrita à sua representação digital, estando relacionado a medidas corporais e modelagem e sendo entendido como estrutura física, sem aprofundar dimensões *sociais*, *culturais* ou *expressivas*. Entendemos que, em se tratando de um curso técnico em Produção de Moda, o estudo das medidas do *corpo* humano e de suas proporções é fundamental para a adequação de peças de vestuário ao conforto e à funcionalidade. Contudo, apesar da importância em compreender as características anatômicas e funcionais do *corpo* humano para o desenvolvimento de peças, é essencial agregar, também, abordagens que

valorizem o *corpo* como agente *social* e *cultural*, para que o trabalho didático-pedagógico não se limite a uma visão reduzida, mecanicista e funcional.

Essa predominância do sentido *biológico* de *corpo* no documento pode estar relacionada ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual, historicamente, tem uma forte ligação com a formação técnica voltada ao desempenho de funções específicas no mundo do trabalho. Nesse contexto, o *corpo* é, muitas vezes, entendido de forma funcional, como “instrumento” a ser treinado, preparado e condicionado para executar tarefas com eficiência — perspectiva que Mauss (1974) descreve como adestramento e transmissão de técnicas corporais. Podemos conectar a isso o conceito de **educação corporal** como **educação do corpo**, no qual o aprendizado corporal é subordinado ao rendimento e à repetição de gestos específicos.

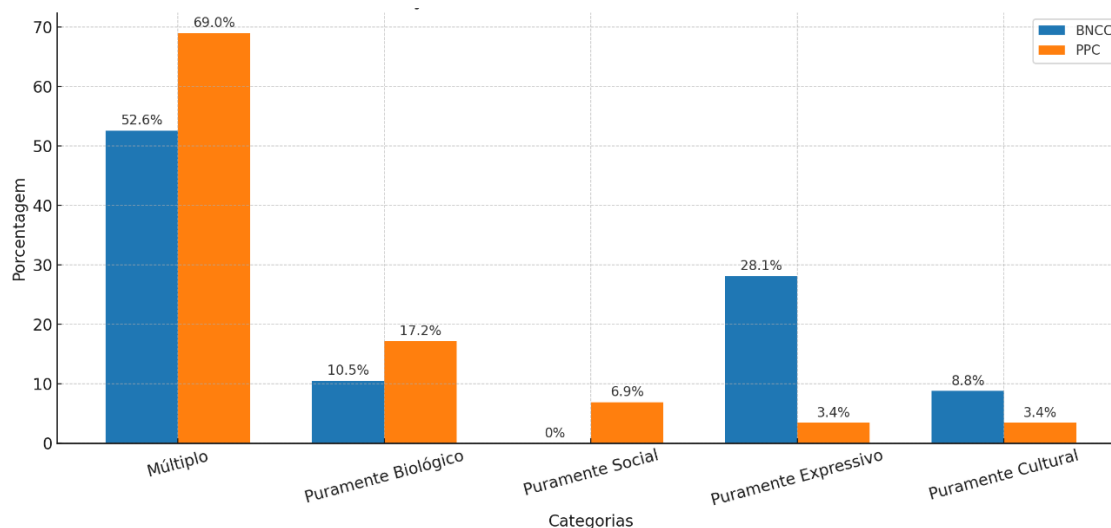
No caso da Produção de Moda, essa ênfase pode estar associada à necessidade de desenvolver habilidades motoras e posturais, coordenação e resistência física para atividades como montagem, corte, costura, modelagem, passadoria e manejo de equipamentos. Além disso, o PPC pode refletir uma herança disciplinar e metodológica que prioriza o controle e o domínio técnico do *corpo*, em consonância com o que Foucault (1987) chama de produção de “corpos dóceis” — corpos treinados e moldados para se adaptarem às exigências do ambiente produtivo. Essa abordagem tende a reduzir a presença de sentidos *culturais*, *expressivos* e *sociais* do *corpo*, privilegiando um viés mecanicista e instrumental que, embora eficaz para certas habilidades técnicas, pode limitar a compreensão do *corpo* como totalidade vivida e socialmente situada (Le Breton, 2007).

Tudo isso evidencia a necessidade de que o PPC contemple uma perspectiva ampliada, que dialogue com a corporeidade em suas múltiplas manifestações, favorecendo a construção de uma **educação corporal** que seja ao mesmo tempo técnica, crítica e sensível às diversidades e subjetividades presentes no ambiente escolar.

O segundo indicador trabalhado na segunda fase de nossa análise de conteúdo foi chamado **tipos de sentido**. Para explorá-lo, realizamos um levantamento, em cada documento, dos sentidos atribuídos a cada um dos termos-chave, observando se possuíam apenas um sentido (sendo denominados *puros*) ou se, em determinado contexto, apresentavam, ao mesmo

tempo, mais de um sentido (denominados *múltiplos*). O número de ocorrências de sentidos *puros* e *múltiplos* nos dois documentos foi representado em um gráfico, cujos dados estão presentes na figura 3.

Figura 3 – Tipos de sentido predominante na BNCC e no PPC



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2018) e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Moda (2016).⁵

Ressaltamos, nas páginas anteriores desta dissertação, que a **educação corporal**, tal qual compreendemos, pressupõe um rompimento da visão dicotômica entre mente e corpo, cujo entendimento tem, portanto, um sentido *múltiplo*. Referenciando Dewey,

a experiência está ligada a uma inelutável conexão com o mutável, com o inexplicavelmente incerto, com o múltiplo e com o vário. Seu material é por natureza variável e inseguro. É anárquico, por ser instável. O homem que confia na experiência ignora aquilo com que pode contar, porquanto ela varia de pessoa a pessoa, dia a dia, para não se dizer nada de país a país. A conexão dela com o "múltiplo", com várias coisas particulares, produz o mesmo efeito e também acarreta conflitos. (Dewey, 1979, p. 291)

Nesta passagem, Dewey (1979) ressalta alguns dos motivos pelos quais a *experiência* é comumente considerada como obstáculo ao reconhecimento da razão, referenciando, inclusive, as concepções de experiência e razão formuladas por Platão e Aristóteles. Retomando nossa análise quanto ao

⁵ Feito com auxílio da IA ChatGPT.

indicador **tipos de sentido**, podemos dizer que, em ambos documentos (BNCC e PPC), houve uma predominância de *corpo* em seu sentido *múltiplo*, o que foi verificado ao analisarmos que mais de cinquenta por cento das ocorrências de *corpo* nos dois documentos apresentou, ao mesmo tempo, dois sentidos ou mais.

O alto percentual tanto na BNCC (52,6%) quanto no PPC (69,0%) sugere que há um reconhecimento da complexidade e multidimensionalidade do *corpo* — integrando aspectos *biológicos*, *sociais*, *culturais* e *expressivos*. Essa visão também está alinhada com Le Breton (2007), que defende a inseparabilidade entre corpo, mente e contexto sociocultural, rompendo com o dualismo cartesiano.

Na lógica da **educação com o corpo**, esse resultado é positivo, pois sinaliza que há espaço para práticas pedagógicas que mobilizam o *corpo* integralmente como sujeito do processo educativo. Contudo, no PPC, essa ênfase no *múltiplo* pode conviver com contradições, visto que outras categorias (*biológico* e *social* isolados) ainda aparecem com peso considerável.

O PPC apresentou maior ênfase no *Puramente Biológico* (17,2% contra 10,5% da BNCC) e um percentual exclusivo em *Puramente Social* (6,9% contra 0%). Isso pode indicar que, embora o PPC mantenha uma visão *múltipla* majoritária, ainda reserva espaço mais considerável para abordagens reducionistas (*biológicas* ou *sociais* isoladas). Pela fundamentação teórica que apresentamos nesta dissertação, essa fragmentação é criticada por autores como Melo (2014) e Dewey (1979), que defendem a integração corpo-consciência-sociedade, evitando perspectivas restritivas. Do ponto de vista da **educação do corpo**, isso representa risco de uma abordagem reducionista, que isola funções ou dimensões corporais, seja priorizando o *corpo* como máquina fisiológica (Mauss, 1974; Foucault, 1987), seja restringindo-o a papel social normativo (Bourdieu, 2007). Melo (2014) alerta que, ao focar apenas nas sensações físicas ou apenas nos condicionamentos sociais, perde-se a dimensão crítica que integra vivência, intenção e transformação social. Para Dewey (1979), essa separação fragmenta a *experiência* e compromete a aprendizagem significativa, pois o *corpo* deixa de atuar como participante ativo e integral do conhecimento.

Além disso, a BNCC atribuiu 28,1% ao sentido *puramente expressivo*,

contra apenas 3,4% no PPC. Essa redução pode refletir uma menor valorização da expressividade corporal como eixo formativo no PPC, o que contrasta com perspectivas defendidas por Santin (2003) e Olivier (1995), que entendem a expressividade como parte constitutiva da corporeidade. Essa mudança pode significar uma priorização de aspectos funcionais ou instrumentais do *corpo* em detrimento da dimensão artística e simbólica. Essa diferença, por sua vez, é central para a discussão sobre **educação com o corpo**, pois a expressividade é o canal pelo qual a corporeidade se manifesta de forma criativa, simbólica e crítica (Santin, 2003; Olivier, 1995).

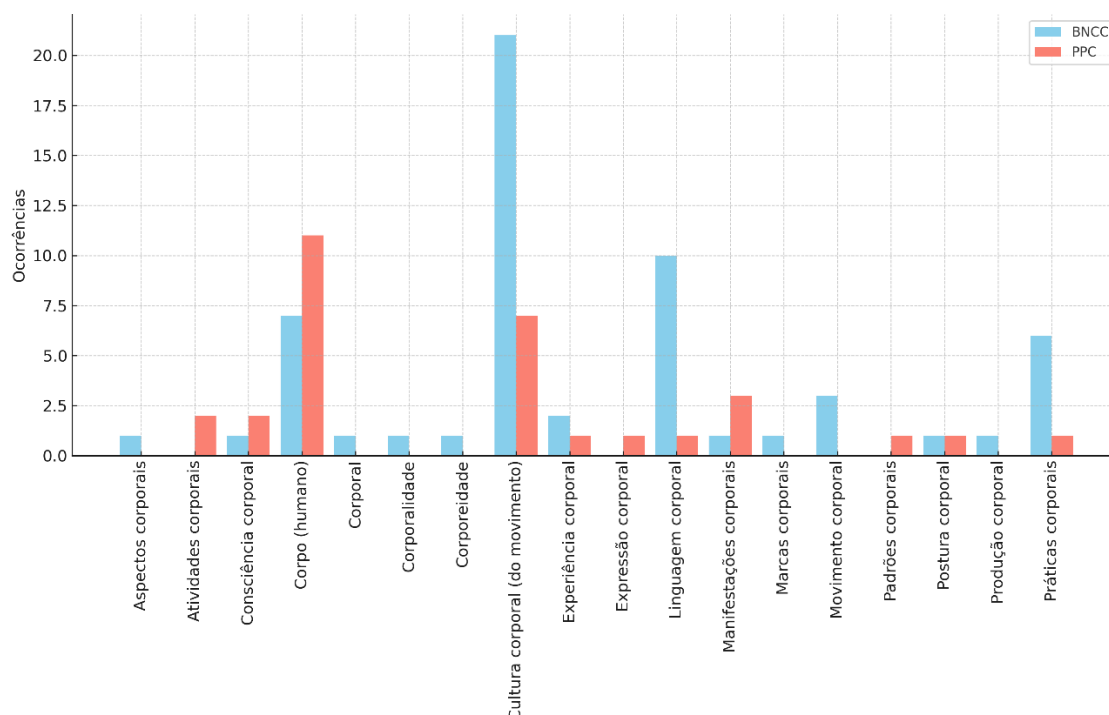
No PPC, a redução dessa dimensão sugere que a experiência estética e simbólica do *corpo* perde prioridade, possivelmente em favor de competências mais instrumentais ou padronizadas — algo alinhado a uma lógica de adestramento. Isso também pode limitar a construção de significados pessoais e coletivos, diminuindo o potencial transformador da prática pedagógica.

Em resumo, a BNCC distribuiu-se mais equilibradamente, mantendo peso relevante para o *expressivo* e o *cultural*. Apesar de ainda ter espaço para fragmentações, mostrou maior potencial de sustentar práticas de **educação com o corpo**. O PPC, por sua vez, embora mais *múltiplo* na teoria, deu sinais de priorizar dimensões *biológicas* e *sociais* isoladas, com redução *expressiva* e *cultural*. Isso pode indicar que, na prática, mantém indícios de uma lógica de **educação do corpo**.

Por fim, a análise desse segundo indicador sugeriu que, para que a **educação com o corpo** se consolide, é preciso fortalecer as dimensões *expressiva* e *cultural*, pois são elas que rompem com a mera função instrumental e estimulam experiências significativas. Além disso, a alta presença do *múltiplo* precisa se traduzir em práticas concretas que articulem *biológico*, *social*, *cultural* e *expressivo*, evitando que essa categoria vire apenas um discurso genérico sem efetiva integração.

Demos prosseguimento à exploração do material através de um terceiro indicador de análise: **termos-chave**. A figura 4 representa as frequências de ocorrências dos termos-chave identificados em cada documento.

Figura 4 – Termos-chave na BNCC e no PPC



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2018) e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Moda (2016).⁶

O terceiro indicador de análise, denominado **termos-chave**, teve como objetivo examinar alguns dos conceitos centrais discutidos em nosso referencial teórico, identificando o sentido atribuído a esses termos em determinadas ocorrências nos dois documentos. Além disso, esse indicador possibilitou verificar qual é o termo-chave predominante em cada documento — considerando o número total de ocorrências — a fim de avaliar se esse termo predominante se aproxima ou se afasta da concepção de **educação corporal** adotada neste trabalho.

O gráfico mostra que alguns termos apareceram de forma muito mais recorrente na BNCC do que no PPC e vice-versa. A BNCC apresentou maior incidência em termos como *cultura corporal (do movimento)*, *linguagem corporal*, *experiência corporal* e *práticas corporais*. Já o PPC se destacou em termos como *corpo (humano)*, *consciência corporal* e *manifestações corporais*.

Entre todos os termos-chave presentes nos dois documentos, destacaram-se dois que ocupam lugar central em nosso referencial teórico: *consciência corporal* e *corporeidade*. A seguir, apresentaremos uma breve

⁶ Feito com auxílio da IA ChatGPT.

análise comparativa entre os sentidos atribuídos a esses termos no referencial teórico e aqueles identificados nos documentos.

O termo-chave *consciência corporal*, cuja definição explorada neste trabalho não se limita à dimensão sensorial, mas inclui aspectos sociais, culturais e políticos (Melo, 2014; Castellani Filho, 1988), apresentou sentido *puramente biológico* na BNCC e *múltiplo* no PPC, tal qual podemos perceber nos trechos sobre os quais tratamos abaixo.

Ao experimentarem práticas da **Educação Física** (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, [...] *[grifos do autor]* (Brasil, 2017, p. 475)⁷

Esse trecho, presente na BNCC, refere-se ao componente curricular de Educação Física. Como nele o *corpo* apareceu reduzido ao seu aspecto *biológico*, associado ao condicionamento físico, identificamos que esse enquadramento é negativo e está desalinhado com a perspectiva aqui defendida, que compreende a *consciência corporal* de forma mais ampla e crítica, articulando corpo, mente e cultura, e reconhecendo sua dimensão social, histórica e formativa.

UNIDADE 3 – Artes Cênicas

3.1. Técnicas e consciência corporal, percepção auditiva e tátil, postura, respiração, voz, equilíbrio, sensório-motor das leis psicofísicas que determinam mecanismos das diferentes formas de sentir e transformar a experiência pessoal junto ao grupo (CEFET-MG, 2016, p. 25).

Já esse trecho, presente no PPC na Disciplina de Artes, revelou um entendimento *múltiplo* de *corpo*. Percebemos nele que o conceito de *consciência corporal* foi apresentado em um sentido mais amplo, o que é positivo, pois, ao contrário da passagem anterior, aqui não se restringe ao aspecto *biológico*, mas articula dimensões *expressivas*, *sensoriais* e *sociais* do *corpo* nas práticas teatrais. Esse entendimento está alinhado com a perspectiva que defendemos, ao reconhecer o *corpo* como vivência integral e meio de expressão, relação e

⁷ Para facilitar a visualização do leitor, vamos deslocar os trechos aqui, tratando-os como se fossem citações recuadas, ainda que não tenham linhas suficientes para isso segundo a ABNT vigente.

transformação.

O segundo momento no qual o termo-chave *consciência corporal* apareceu no PPC é na Disciplina de Educação Física, no trecho:

UNIDADE 5 - A ginástica e sua Pluralidade (aprofundamento)
 5.1. Histórico da ginástica
 5.2. **Consciência, postura e expressão corporais**
 5.3. Formas ginásticas diversas. Contextualização e vivências: calistenia, profilática, corretiva, estética, localizada, aeróbica, hidroginástica e musculação, entre outras
 5.4. Formas ginásticas atuais: aeróbica, localizada, musculação, caminhada ecológica [*grifos nossos*] (CEFET-MG, 2016, p. 72).

Esse segundo trecho está presente no conteúdo programático da disciplina de Educação Física da segunda série. Identificamos que o mesmo fez referência tanto ao sentido *biológico* quanto *expressivo* de corpo, compreendendo-o, portanto, em sentido *múltiplo*. Essa abordagem é positiva, pois abre possibilidades de um trabalho pedagógico mais amplo e alinhado à perspectiva aqui defendida, ao reconhecer o corpo como dimensão física e também como meio de comunicação, relação e expressão.

Tal qual mencionamos, outro termo presente em nosso referencial teórico e que encontramos em um dos documentos é *corporeidade*, encontrado apenas uma vez, na BNCC. Cabe lembrar que, tal qual vimos, o conceito de *corporeidade* (Merleau-Ponty, 1999; Olivier, 1995) rompe o dualismo corpo/mente, compreendendo o *corpo* como fenômeno cultural, expressivo e socialmente situado. Na BNCC, o termo apareceu associado ao componente curricular de Educação Física:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (...), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. (Brasil, 2017, p. 475)

Pudemos perceber que essa ocorrência denota a adoção de uma perspectiva bastante alinhada com o que vimos em nosso referencial teórico, pois percebe o *corpo* como forma de expressão e comunicação, não estando restrito ao seu sentido *biológico*. Essa ocorrência é bastante positiva, pois amplia

as possibilidades pedagógicas ao compreender a *corporeidade* e a motricidade como atos de linguagem, reconhecendo o *corpo* como meio de expressão, comunicação e construção de sentidos. Dessa forma, abre caminhos para práticas educativas mais críticas, criativas e integradoras.

O terceiro indicador de análise revelou que, ao observarmos alguns termos-chave de forma isolada, foi possível perceber diferenças de significado entre os dois documentos. Assim, notamos que um mesmo termo assumiu um sentido *múltiplo* em um documento — por estar associado a diferentes contextos — e um sentido *puro* em outro. A partir dessa leitura, identificamos casos em que determinados termos apresentaram sentido *múltiplo* no PPC e *puro* na BNCC, o que, inicialmente, poderia indicar uma maior aproximação do PPC com a proposta de **educação com o corpo**. Contudo, quando substituímos a análise de termos isolados por outra que considerava o termo-chave mais recorrente em cada documento, verificamos que a BNCC se mostrou mais alinhada a essa perspectiva, principalmente devido ao elevado número de ocorrências do termo *cultura corporal de movimento* em seu texto. No documento em causa, a voz enunciativa chega declarar o entendimento que deve ser aceito para a concepção de *corpo* que veicula:

A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento. (Brasil, 2017, p. 475)

Esse entendimento de *cultura corporal de movimento* se aproxima de nossa compreensão de **educação corporal**, explicitando, na própria definição apresentada, a compreensão de *corpo* em *múltiplos sentidos*. Portanto, pudemos verificar, através da análise do indicador **termos-chave**, que a BNCC adota uma compreensão de *corpo* que se aproxima da **educação com o corpo**.

No PPC, o termo-chave predominante (aquele que teve o maior número de ocorrências no documento) foi *corpo (humano)*. Destacamos, aqui, um trecho do termo-chave *corpo*, no PPC, que evidenciou seus *múltiplos sentidos*:

Identificar e compreender as possibilidades físicas, biológicas,

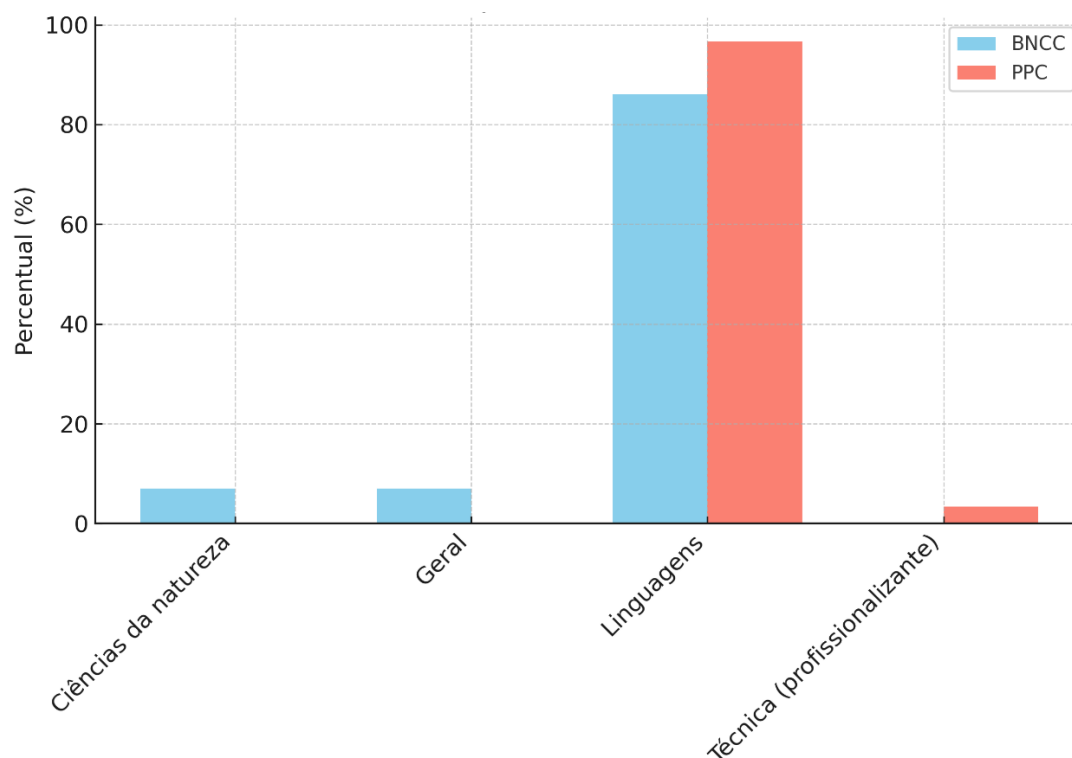
sociais, culturais e estéticas do corpo (CEFET-MG, 2016, p.151).

Esse trecho se refere a um dos objetivos da disciplina Tópicos em Educação Física, da terceira série, pertencente à área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Observamos nele uma concepção ampliada de *corpo* que vai além da perspectiva tradicionalmente restrita ao aspecto *biológico*. O fato de essa formulação aparecer no âmbito da Educação Física é bastante positivo, pois sinaliza uma mudança em relação à tradição escolar brasileira, na qual a disciplina se limitava, em grande medida, ao condicionamento físico e ao rendimento motor. Diferentemente dessa tradição fragmentada e centrada na memorização ou na repetição de técnicas, aqui a Educação Física se aproxima da proposta de uma *educação integral* (como indicado no quadro 3 desta dissertação), assumindo o *corpo* como fenômeno multidimensional, que envolve expressão, cultura, sensibilidade e relações sociais. Isso amplia significativamente as possibilidades pedagógicas, permitindo que a disciplina se torne espaço de experiências formativas mais críticas, criativas e alinhadas a uma visão interdisciplinar e integradora do currículo. É importante destacar, porém, que trata-se de um componente curricular optativo.

Ao levarmos em conta esses dados, percebemos que têm impacto direto sobre esta análise, pois, embora existisse no PPC um termo-chave que se aproximasse do entendimento de *corpo* priorizado neste trabalho, quando analisamos o contexto, ou seja, a **área do conhecimento** e o **componente curricular** em que se encontra, percebemos que, por se tratar de uma ocorrência em uma Disciplina optativa e que é oferecida somente no último ano do curso, fica limitada aos estudantes que optarem por cursá-la, não estando presente com a mesma ênfase nos outros anos do curso e nos componentes curriculares obrigatórios.

Toda essa situação descrita no parágrafo anterior terminou por nos conduzir, por fim, à adoção dos dois últimos indicadores de análise para nossa exploração do material: **áreas do conhecimento** e **componentes curriculares**. A figura 5 representa graficamente o primeiro deles, do qual trataremos a seguir.

Figura 5 – Áreas do conhecimento - BNCC e PPC



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2018) e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Moda (2016).⁸

Tendo como referência a **área do conhecimento** relacionada às ocorrências de *corpo* nos dois documentos, percebemos que, em ambos, houve a predominância do emprego na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, cujos componentes curriculares foram apontados no quadro 2, nas páginas anteriores desta pesquisa.

Tal qual mencionamos anteriormente, o termo “geral” foi empregado quando o trecho encontrado não ocorria na regulação referente a uma das quatro áreas do conhecimento, ou seja, não se encontrava literalmente em uma parte que tratava dessas áreas.

Percebemos que, tanto na área de *Matemática e suas Tecnologias* quanto na de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* não foram identificadas ocorrências de *corpo*, em nenhum dos documentos. A área de *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, por sua vez, apresentou 7% de incidência, ocorrendo exclusivamente na BNCC. Contudo, esse percentual (7%)

⁸ Feito com auxílio da IA ChatGPT.

correspondeu a um total de 4 ocorrências, dentre as quais 3 estiveram relacionadas ao Ensino Fundamental, estando presentes no documento apenas em trechos cuja finalidade é fazer um comparativo entre este e o Ensino Médio. Trataremos mais a respeito dessas áreas na conclusão desse indicador.

No que se refere ao PPC, quase a totalidade das ocorrências de *corpo* no documento se dá na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, exceto por uma única ocorrência na área técnica (profissionalizante), a qual se refere ao itinerário formativo da formação técnica e profissional, tal qual especificamos anteriormente. Esta única ocorrência foi, inclusive, analisada por nós quando da exploração do nosso primeiro indicador de análise, **sentido predominante**.

A fundamentação teórica desta dissertação, bem como o conceito de *educação integral* por nós explorado ao longo desta análise, destacam que a educação de qualidade deve contemplar o *corpo* em sua totalidade — integrando dimensões cognitivas, sociais, culturais e físicas (Melo, 2014; Le Breton, 2007; Moll, 2009). A partir disso, entendemos que, quando o currículo se concentra demasiadamente em uma única área (como *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*), corre-se o risco de reproduzir uma educação fragmentada, na qual outras dimensões essenciais do desenvolvimento humano ficam negligenciadas. Isso vai contra a visão de **educação com o corpo**, na qual a *experiência* e a diversidade de saberes sustentam a construção do conhecimento.

Os trabalhos de Foucault (1987) e Dewey (1979), amplamente valorizados nos estudos do campo da educação, são produtivos para indicar que um currículo excessivamente desequilibrado pode reforçar uma lógica de **educação do corpo** no sentido de adestramento, reduzindo o papel corporal a um instrumento passivo a serviço de um único tipo de competência. Isso favorece um modelo de formação padronizado e disciplinador, com menor espaço para experiências interdisciplinares, que promovam a autonomia e senso crítico. Ao limitar a diversidade de áreas nas quais o *corpo* esteja presente, diminui-se o potencial de estimular, nos espaços de promoção da formação juvenil de que tratamos neste trabalho, as múltiplas formas de percepção e de interação com o mundo — algo que é central na *consciência corporal* e na construção de sujeitos mais críticos e atuantes socialmente (Melo, 2014).

Embora a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* seja um eixo central da BNCC e tenha relevância inegável, a ênfase quase absoluta desta

área no processo de valorização do *corpo* como defendido neste trabalho pode comprometer o desenvolvimento de uma formação mais equilibrada, plural e corporalmente integrada, contrariando os princípios teóricos aqui defendidos. Uma redistribuição entre as demais áreas do conhecimento, por exemplo, possibilitaria maior alinhamento com a ideia de *formação integral* e de **educação com o corpo** aqui apresentada. Sob essa perspectiva, o desejável seria permeabilizar, de forma transversal, todos itinerários e arranjos coletivos ou disciplinares dos componentes curriculares com práticas educativas que envolvessem o *corpo* de forma crítica, expressiva e reflexiva, superando o dualismo corpo–mente e rompendo com o modelo disciplinador hoje tão criticado pelos estudos do campo da educação, sobretudo os de inspiração foucaultiana.

Toda essa crítica registrada nas linhas anteriores não nos impede de reconhecer, ainda que com as ressalvas já feitas, as possibilidades e aberturas pedagógicas instauradas pela alusão ao *corpo* nas acepções de que trata a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* da BNCC. Isso porque a abordagem ali feita representa uma possibilidade para a promoção de um trabalho didático-pedagógico bastante diferenciado, quando comparado com o que veio predominando na tradição escolar brasileira. Santin (2003) reforça, ao refletir a respeito de Merleau-Ponty (1999), que o *corpo* não é apenas matéria, mas presença, gesto e expressão. Consoante a isso, a BNCC estabelece, como uma das competências específicas da Área de *Linguagens*:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer [...] protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 481).

Portanto, tal qual sugere a BNCC na passagem acima, trabalhar *Linguagens* pode (e deve) ir muito além da gramática e da leitura: pode incluir teatro, oralidade, contação de histórias, expressão corporal, produção audiovisual e até performances multimodais. Isso permite que o *corpo* seja instrumento ativo na produção de sentidos, e não mero suporte passivo.

Castellani Filho (1988) e Le Breton (2007) nos lembram que o *corpo* carrega marcas socioculturais e expressa discursos hegemônicos ou de resistência. Tendo isso em consideração, a BNCC, ao articular *Linguagens* com

práticas corporais, indica um avanço consistente na escolarização nacional quando dá abertura para trabalhar o *corpo* como texto e como autor — investigando gestos, posturas e movimentos como elementos de comunicação e crítica social.

Portanto, se for expandida para abarcar as múltiplas dimensões expressivas e comunicativas do corpo, por exemplo, a maneira como a BNCC orienta o trato pedagógico com o corpo na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* cria um campo fértil para experiências pedagógicas corporais ricas, interdisciplinares e socialmente críticas, tal qual explorada no Produto Educacional (PE), fruto desta dissertação.

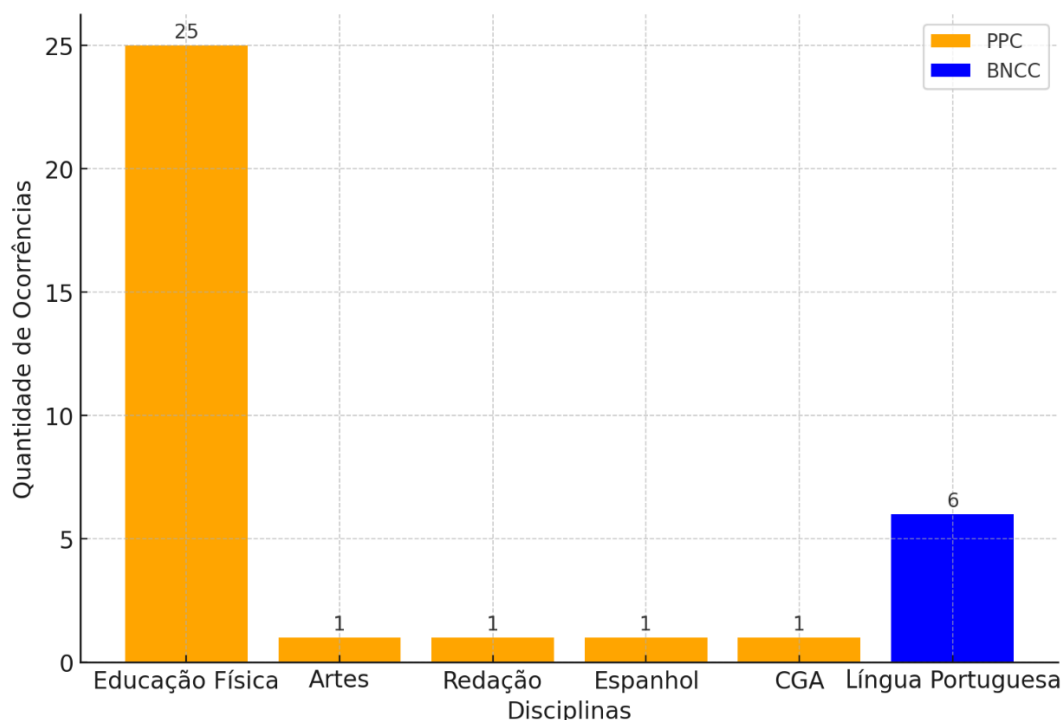
Quanto às demais áreas do conhecimento — *Matemática e suas Tecnologias*, *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* e *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* — esta investigação identificou que o discurso sobre elas ou a elas associado apresenta lacunas significativas no trato da temática por nós abordada. Em *Matemática e suas Tecnologias*, não houve menções ao *corpo*, o que indica a manutenção de uma visão abstrata e **não corporificada** do conhecimento, como se pensar e calcular fossem atos puramente mentais, descolados da corporeidade, desperdiçando oportunidades pedagógicas de trabalhar o *corpo* em jogos, espacialidade, ritmo e movimento. Na área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, também não encontramos referências explícitas ao *corpo*, o que é surpreendente, já que História, Geografia, Sociologia e Filosofia lidam diretamente com as *experiências humanas*, logo, *corpóreas* em diversos sentidos. Essa ausência revela um distanciamento entre o *corpo* vivido e as construções sociais e culturais, limitando a formação crítica sobre como o *corpo* é atravessado por valores, normas e relações de poder. Já em *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, mesmo reunindo competências e habilidades de Física, Biologia e Química, identificamos apenas quatro ocorrências, todas na BNCC, sendo três ligadas ao Ensino Fundamental, em trechos comparativos, e todas restritas ao sentido *biológico* de corpo.

Essas lacunas indicam que, embora haja avanços no tratamento do *corpo* em *Linguagens*, a escolarização brasileira, em seu documento regulador mais influente, ainda não rompeu com o dualismo corpo–mente, permanecendo presa a um modelo fragmentado que limita a potência formativa de uma *educação integral*. Cabe advertir que reconhecer o *corpo* como dimensão constitutiva de

todas as áreas do conhecimento não significa multiplicar menções isoladas, mas reorganizar o currículo de modo a articular pensar, sentir e agir em práticas pedagógicas críticas, criativas transversais e/ou interdisciplinares. Apenas assim será possível superar o modelo de isolamento disciplinador que se cristalizou na tradição escolar brasileira e avançar na construção de experiências educativas nas quais o *corpo* seja presença viva, linguagem e potência formativa em todos os campos do saber.

Trataremos agora do nosso último indicador de análise, **componentes curriculares**. É importante esclarecer que esse último indicador apresentou algumas especificidades. Na BNCC, com a proposta do novo ensino médio, o currículo não é organizado por componentes curriculares tradicionalmente isoladas. Nesse modelo, apenas Língua Portuguesa e Matemática permanecem como disciplinas obrigatórias, enquanto o trabalho com as demais áreas priorizado se dá pela proposição da execução de projetos ou temas integradores, tema que, reconhecemos, por si só daria um extenso debate sobre a sua viabilidade dentro da estrutura do sistema educacional brasileiro mas que não será objeto de discussão nesta dissertação, para evitar desvio de foco. No caso do CEFET-MG, entretanto, à época da realização do estudo aqui apresentado, o novo ensino médio ainda não fora implementado, e o PPC mantém sua estrutura disciplinar convencional. Por isso, o gráfico apresentado a seguir, que trata das ocorrências do termo *corpo* por componente curricular, considera os componentes curriculares do PPC, em sua configuração atual, e a disciplina de Língua Portuguesa da BNCC (já que a outra obrigatória, Matemática, não apresentou ocorrências, em nenhum dos documentos). As demais disciplinas, como estruturadas no PPC, não encontram correspondência direta na BNCC.

Figura 6 – Componentes curriculares – PPC e BNCC



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2018) e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Moda (2016)⁹

Nosso último indicador de análise, **componentes curriculares**, teve como objetivo identificar os componentes curriculares – mais comumente conhecidos como disciplinas - nos quais havia ocorrências de *corpo* nos dois documentos, de maneira a complementar a análise realizada através dos demais indicadores.

Analisando o gráfico acima, notamos que, tal qual havíamos mencionado, não houve ocorrências de *corpo* na disciplina de Matemática. Essa ausência já havia sido destacada quando analisamos a área do conhecimento *Matemática e suas Tecnologias*, no indicador anterior. Esse resultado pode ser explicado pelo entendimento tradicional que se tem sobre o que os professores da área costumam chamar de “natureza do componente”, voltado prioritariamente ao desenvolvimento do raciocínio lógico, da abstração e da resolução de problemas. Essa ausência, contudo, evidencia uma limitação, pois reduz as possibilidades de articulação entre o conhecimento matemático e a dimensão

⁹ Feito com auxílio da IA ChatGPT.

corporal do estudante — algo que poderia ser explorado por meio de metodologias ativas que envolvessem movimento, espacialidade e materialidade no processo de aprendizagem, dentre outras possibilidades.

Identificamos, também, que a disciplina de Educação Física apresentou grande destaque no PPC, com a maioria expressiva das ocorrências. Isso nos permite constatar que a presença do *corpo*, tanto na BNCC quanto no PPC, está bastante segmentada. Além de estar majoritariamente concentrada na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, assim como vimos no indicador de análise anterior, sua predominância expressiva no componente curricular de Educação Física, no caso do PPC e Língua Portuguesa, no caso da BNCC, salienta que o *corpo*, no currículo, está concentrado e pouco permeia os demais componentes. Isso evidencia que, se não houver uma abordagem crítica e reflexiva de *corpo* nos componentes curriculares nos quais o mesmo está presente, envolvendo dimensões *sociais, culturais e expressivas*, a **educação corporal** tende a se configurar como **educação do corpo** — voltada para técnicas e adestramento — e não como **educação com o corpo**, que incluiria participação ativa, expressão e reflexão crítica em todos os campos do conhecimento.

Quanto aos objetivos da disciplina de Educação Física da primeira série, a voz enunciadora do PPC estabelece:

Compreender as manifestações corporais nas suas possibilidades estéticas e sociais [...] (CEFET-MG, 2016, p. 28).

Esse trecho possibilita repensar o foco “tradicional” da Educação Física — muitas vezes centrado em rendimento, técnica e disciplina, conforme ajudam a constatar os estudos ancorados em Foucault (1987) e Mauss (1974) — para incluir reflexão e leitura crítica do *corpo* na sociedade (Melo, 2014). Dessa forma, o *corpo* deixaria de ser apenas *treinado, condicionado e disciplinado* e passaria a ser *vivido* como elemento *expressivo, social e cultural*. Isso concretizaria o que Castellani Filho (1988) propõe compreender o *corpo* como portador de signos sociais e culturais, permitindo ao aluno agir sobre eles. Nesse sentido, tal abordagem amplia as possibilidades formativas, pois favorece uma educação mais crítica, criativa e humanizada, em que o corpo deixa de ser objeto de controle e se torna sujeito de aprendizagem.

No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, o qual teve maior número de ocorrências na BNCC, o trecho a seguir representa uma das habilidades presentes em todos os campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de *linguagem* no Ensino Médio na disciplina:

Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (Brasil, 2017, p. 500).

Na tradição escolar brasileira, o *corpo* tende a ser abordado de forma sentada, estática. Como bem sabemos, Dewey (1979) critica essa postura, onde o *corpo* é passivo e o aprendizado é visto apenas como absorção mental. O componente curricular de Língua Portuguesa, tal qual sugere o trecho acima, tem a possibilidade de incluir o *corpo*, por exemplo, trabalhando a oralidade, leituras dramáticas e contação de histórias com expressão corporal, integrando *corpo* e linguagem. Essa abordagem amplia a experiência educativa, pois permite que o estudante vivencie a aprendizagem de modo *integral*, em que razão, emoção e *corporeidade* se articulam. Ao considerar o *corpo* como mediador ativo no processo de construção do conhecimento, isso contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, comunicativas e criativas, alinhando-se à proposta de *educação integral*. Assim, a aprendizagem deixa de ser fragmentada e se torna mais significativa, favorecendo uma formação de maior qualidade, na qual o estudante é compreendido em sua totalidade – cognitiva, afetiva e corporal.

Trataremos, agora, dos demais componentes curriculares nos quais houve a presença do *corpo*, no PPC. A ocorrência do *corpo* no componente curricular CGA (COMPUTAÇÃO GRÁFICA APLICADA A MODA) já foi tratada nessa análise, no indicador **sentido predominante**. Portanto, trataremos agora dos demais componentes curriculares identificados no gráfico: Redação, Artes e Espanhol.

O componente curricular de Redação revelou apenas uma ocorrência no

PPC, presente no conteúdo programático da disciplina, referente à terceira série:

Linguagem corporal e usos da linguagem oral formal no contexto profissional (CEFET-MG, 2016, p. 128).

Embora seja uma disciplina “tradicionalmente” centrada na mobilização da mente e não de todo o *corpo*, o componente curricular de Redação, tal qual sugerido pelo trecho acima, também pode incluir práticas que mobilizem o *corpo*, como oficinas multimodais que envolvam postura, respiração e expressão física em apoio ao ato de escrever. Além disso, é possível incorporar dinâmicas de escrita criativa associadas ao movimento, favorecendo a fluidez de ideias a partir da corporeidade. Essa abordagem contribui positivamente para tornar o processo de escrita mais vivo, sensível e conectado à *experiência integral* do estudante, ampliando o potencial expressivo e formativo da disciplina.

No que se refere ao componente curricular de Artes, a única ocorrência de *corpo* identificada já foi discutida anteriormente, na análise do indicador **termos-chave**. Ressalta-se, contudo, que, apesar do potencial expressivo e integrador do *corpo* nesta disciplina — envolvendo gestos, posturas, ritmo e improvisação —, o fato de ter havido apenas uma ocorrência sugere que sua contribuição para o desenvolvimento da *consciência corporal* não está sendo plenamente explorada. Para Melo (2014), a consciência corporal não se limita a aspectos técnicos, mas implica também uma relação dialógica com o outro e com a sociedade, dimensão que as Artes poderiam potencializar de forma significativa. Assim, o trabalho corporal nesse componente curricular revela-se fundamental para uma *formação integral*, ao articular dimensões estéticas, sociais e afetivas da experiência educativa.

Quanto ao componente curricular Espanhol, o qual é optativo, a única ocorrência de *corpo* se deu no conteúdo programático da disciplina, referente à segunda série:

Vocabulário do corpo humano (CEFET-MG, 2016, p. 109).

O trecho evidencia que a única ocorrência de *corpo* na disciplina de Espanhol está relacionada ao aprendizado **sobre o corpo**, e não **com o corpo**. À luz do referencial teórico deste trabalho, é possível sugerir a inclusão de práticas que integrem a dimensão corporal ao processo de aprendizagem, como

dramatizações, entonações, gestualidade e expressões corporais, de modo a articular linguagem verbal e não verbal e a valorizar o *corpo* como veículo de cultura (Le Breton, 2007). Nessa perspectiva, o *corpo* é reconhecido como ferramenta comunicativa e de aproximação cultural, ampliando as possibilidades pedagógicas. Além disso, atividades performáticas, jogos corporais e simulações de situações reais poderiam ser incorporadas para enriquecer o ensino e fortalecer a vivência prática da língua. Essas práticas, ao promoverem maior engajamento e vivência significativa, mostram-se essenciais para a formação de qualidade do alunado.

Por fim, a análise por nós empreendida nesta investigação evidenciou que, tanto na BNCC quanto no PPC, há uma segmentação do *corpo* no currículo. Ao mesmo tempo, revelou-se também a existência de possibilidades para a realização de trabalhos didático-pedagógicos mais ricos e integrados envolvendo o *corpo*. Essas possibilidades deram origem ao desenvolvimento de um Produto Educacional, que será apresentado no próximo tópico desta dissertação.

É essencial salientar que esse nosso percurso de análise evidenciou tanto lacunas quanto potencialidades. Os dois documentos, embora ainda marcados pela fragmentação do *corpo*, abrem espaço para que as práticas corporais transcendam os limites da Educação Física e rompam com o modelo cristalizado da tradição escolar brasileira. Nessas brechas, vislumbra-se a oportunidade de avançar rumo a uma **educação com o corpo** — uma educação que reconhece o *corpo* como presença viva e indissociável do ato de aprender. Ao assumir essa perspectiva, torna-se possível superar o dualismo corpo–mente e construir experiências educativas verdadeiramente *integrais*, nas quais pensar, sentir e agir se entrelacem de forma orgânica e transformadora.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Tal qual mencionamos, os resultados advindos de nossa análise nos inspiraram no desenvolvimento de um Produto Educacional (PE), ou material educativo. Segundo Kaplún (2003, p. 46), “Entendemos por material educativo um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado”.

No âmbito da EPTNM, um PE configura-se como uma solução pedagógica planejada e fundamentada, concebida para potencializar o aprendizado e integrar teoria e prática. No contexto do ProfEPT, sua relevância está em responder a demandas concretas do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que contribui para o aprimoramento da prática pedagógica.

O PE fruto desta pesquisa assumiu a forma de um “Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais.” (Brasil, 2019b, p. 43) o qual, dentre as tipologias de produtos existentes no âmbito do programa, pertence à categoria “material didático”. Segundo (Rizzatti *et al.*, 2020),

Material didático/instrucional: são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 5)

Nosso produto foi concebido no formato de um **PROGRAMA**, com algumas propostas de práticas educativas para implementação da **educação corporal** no contexto da EPTNM. Nesse contexto, um programa constitui um recurso educativo que reúne informações, orientações e sugestões metodológicas para apoiar professores no planejamento, organização e execução de práticas de ensino. Seu objetivo principal é oferecer diretrizes e recursos que ampliem as possibilidades de ensino e de promoção das aprendizagens. Nesse sentido, a proposta da elaboração de um Programa como PE está alinhada à linha de pesquisa em Práticas Educativas em Educação

Profissional e Tecnológica, cuja ênfase recai na elaboração de intervenções educativas. De acordo com Lenoir, Peixoto e Araújo (2011),

Por intervenção educativa, entendemos, do ponto de vista operacional, o conjunto de atos e discursos singulares e complexos, finalizados, motivados e legitimados, mantidos por uma pessoa com mandato de interventor numa perspectiva de formação, de autoformação ou de ensino, num contexto institucionalmente específico – neste caso a instituição escolar – com o fim de perseguir os objetivos educativos socialmente determinados. Esta intervenção inscreve-se num processo interativo intencional situado temporalmente, espacialmente e socialmente, com um ou diversos sujeitos, e implementa as condições julgadas as mais adequadas possíveis para favorecer o estabelecimento, pelos alunos, de processos de aprendizagem apropriados. Sua finalidade é a modificação, tida como benéfica, de um processo (de uma maneira de fazer ou de pensar), de uma situação socioeducativa ou a aquisição de saberes e de conhecimentos. (Lenoir, Peixoto e Araújo, 2011, p. 14)

Nesse sentido, o PE em questão foi desenvolvido a partir de experiências corporais que estimulam criatividade, cooperação, escuta e consciência espacial, promovendo um aprendizado **com o corpo** e não apenas **sobre o corpo**, considerando um elemento fundamental para recursos educacionais que se voltam para o contexto da EPT:

essa modalidade de ensino tem como norte a formação de um egresso com vistas atuar em um campo profissional específico, o que instaura a necessidade incontestável de cuidar, quanto à seleção de práticas educativas para tal contexto, da adoção de ações, procedimentos e formas de ser e de estar que desenvolvam as competências e habilidades demandadas por determinada profissão (Santos, 2025, p. 3)

Logo, como se verá, na construção do PE de que tratamos, buscamos conjugar os interesses de uma formação propedêutica e técnica com vistas à *formação integral* do aluno que mire a sua inserção no mundo do trabalho. Tal escolha levou-nos, por exemplo, a mencionar, na construção do Programa em questão, tanto trechos das competências gerais da BNCC, quando partes dos princípios da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Para isso, adotamos os *jogos teatrais* como sugestões de atividades que

poderão ser exploradas, adotadas, na parte ou no todo por docentes em diferentes componentes curriculares, uma vez que elas almejam a *educação corporal do estudante da EPT*, logo, um tema que se encontra na transversalidade do ensino, sem estar vinculado unicamente a um tipo de conteúdo ou disciplina escolar. No próximo tópico, serão apresentadas explicações sobre sua definição e sua relação com a **educação corporal**.

5.1 Educação corporal e jogos teatrais

Na introdução desta dissertação, realizamos uma breve apresentação pessoal na qual mencionamos a graduação em Artes Cênicas no curso de Interpretação Teatral, concluída em 2018. Ao longo do curso, o *corpo* esteve presente na maioria das aulas, através de diversos exercícios práticos corporais que tinham o intuito de estimular a autoconsciência e presença cênica em nós, atores.

De acordo com Laban (1978, p. 23), “A arte do movimento no palco incorpora a totalidade das expressões corporais, incluindo o falar, a representação, a mímica, a dança e mesmo um acompanhamento musical.” O autor também destaca a importância do movimento para o trabalho do artista de teatro. Segundo ele,

Um caráter, uma atmosfera, um estado de espírito, ou uma situação não podem ser eficientemente representados no palco sem o movimento e sua inerente expressividade. Os movimentos do corpo, incluindo movimentos das cordas vocais, são indispensáveis à atuação no palco. (Laban, 1978, p. 21)

Frequentemente, antes de “entrar em cena”, ou seja, antes de começar a atuar, os atores realizam uma série de “aquecimentos” corporais, que são exercícios práticos que têm por finalidade estimular os atores a se conectarem uns com os outros e com o “aqui e agora” (momento presente). Em nossa experiência como atriz, por exemplo, costumamos realizar diversos alongamentos e exercícios vocais para ativar o corpo, desenvolvendo um estado de presença e prontidão, essencial para a atuação no palco. Há, ainda, uma preciosa prática realizada por nós atores, tanto antes de atuarmos quanto nos ensaios e oficinas que realizamos: os *jogos teatrais*. O grupo teatral que

integrarmos, a companhia teatral Momentum Teatro Playback, comumente realiza esses jogos antes das apresentações para desenvolver e estimular, principalmente, nossa espontaneidade e criatividade em cena.

A atriz e educadora Viola Spolin (1906-1994) é conhecida por desenvolver os *jogos teatrais*. Em sua obra *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*, Spolin (2007, p. 29) expõe que “Um jogo é um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem o jogador, elas fazem com que o jogador permaneça no jogo. Atuar é fazer”.

Na obra, Spolin (2007) estabelece um passo a passo de como realizar oficinas de *jogos teatrais* na sala de aula, destacando que “a oficina de teatro pode tornar-se um lugar onde professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir” (2007, p. 29). De acordo com a autora, “as oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos” (Spolin, 2007, p. 29).

Alinhando a perspectiva de Spolin com o percurso teórico traçado por nós ao longo deste trabalho, podemos considerar que os *jogos teatrais* atuam como importante estímulo à *consciência corporal* dos estudantes, pois, retomando a compreensão de corpo proposta tanto por Le Breton (2007), quanto por Melo (2014), no que tange à sua dimensão social, percebemos que “a maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado - um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais” (Spolin, 2007, p. 30). Além disso, “a oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula” (Spolin, 2007, p. 30).

Ramaldes e Camargo (2017), por sua vez, estabelecem uma proximidade entre os pensamentos de Spolin e John Dewey (1979), já que

Os jogos teatrais de Viola Spolin foram elaborados na perspectiva de serem um aprendizado a partir da experiência e pela experiência, na vivência do jogo e no jogo, em que sensações diversas são causadas, organizadas e reorganizadas, refletidas: vivências significativas. (Ramaldes e

Camargo, 2017, p. 13)

Nas páginas de fundamentação teórica deste trabalho, ressaltamos a importância da *experiência* para o aprendizado segundo Dewey (1979). A esse respeito, Ramaldes e Camargo (2017) reforçam que

Para Dewey, o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, alunos e professor são detentores de experiências próprias, a serem aproveitadas no processo de conhecimento, pois o conhecimento é um resultado coletivo. (Ramaldes e Camargo, 2017, p. 46)

Sobre a *experiência*, Spolin (2007) destaca que “nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (Spolin, 2007, p. 31). Segundo Ramaldes e Camargo (2017),

Os jogos teatrais e as práticas coletivas na Educação deveriam, portanto, se tornar eixo central na aprendizagem e vivência dos processos educativos, pois estão fundados em pressupostos do pragmatismo, movimento que procurou questionar o espírito cartesiano que inunda nosso pensamento, onde se instala o reino das certezas, da ausência de dúvidas. Os jogos teatrais e as práticas coletivas procuram transformar a escola numa forma viva de produção de pensamento, sem que se separe o mental do físico, o sujeito do objeto. (Ramaldes e Camargo, 2017, p. 14)

Ainda segundo os autores,

Os jogos teatrais de Spolin transformam os jogos num processo de experiência acumulada, superando-se a compreensão dos jogos e brincadeiras como um simples processo de atividades, ou de acúmulo sucessivo de atividades, pois se constituem como prática em pensamento. (Ramaldes e Camargo, 2017, p. 38)

Introduzindo a obra *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*, a professora e tradutora das obras de Spolin, Ingrid Koudela, também ressalta a importância da experiência dos *jogos teatrais* para o aprendizado, pois coloca que

Na escola não se aprende normalmente através da experiência, mas por meio da didática (técnicas de organização do aprendizado). O aprendizado estético é o momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência

assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento. (Koudela, 2007, p. 26)

As colocações de Koudela também estão alinhadas à perspectiva de Dewey (1979) quanto às situações de *experiência* (e aprendizado), pois o autor estabelece que o estímulo para o ato de pensar dos alunos deve partir de um problema, e

Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/Quem/O Que) e o foco, mais o acordo de grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin sugere o princípio da instrução, por meio do qual o jogador é encorajado a manter a atenção no foco. Dessa forma, o jogo é estruturado através de uma intervenção pedagógica na qual o coordenador/professor e o aluno/atuante se tornam parceiros de um projeto artístico. (Koudela, 2007, p. 21)

Por fim, ressaltamos que, através dos *jogos teatrais*, verificamos a proposição de uma Educação Corporal no sentido de educação *com* o corpo, já que “o jogo estimula vitalidade, despertando a pessoa como um todo - mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição - quando todos, professor e alunos unidos estão atentos para o momento presente” (Spolin, 2007, p. 30). Além disso,

No processo de ensino, a abordagem intelectual ou psicológica é substituída pelo plano da corporeidade. O material do teatro, gestos e atitudes, é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa de expressão física nasce da relação que deve ser estabelecida com a sensorialidade. Dessa forma, no decorrer do processo educacional, é atingida uma objetividade que almeja eliminar o mau hábito de utilizar o teatro como um instrumento de acrobacia sentimental. Através da fiscalização, a realidade cênica adquire textura e substância. (Koudela, 2007, p. 23)

Percebemos, então, que os *jogos teatrais* em sala de aula, ao passo que se aproximam da educação *com* o corpo, se distanciam da educação *do* corpo, pois

Longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, o atuante no jogo teatral passa a ser o artesão de sua própria educação, produzindo-se a si mesmo. Ao mesmo tempo em que Spolin estabelece um sistema que pretende regularizar a atividade teatral, a anti-didática do jogo propõe a superação de atitudes macanizadas, por meio da experiência viva do teatro. (Koudela, 2007, p. 24)

Em conclusão, retomando Laban (1978), destacamos que

O trabalho no palco exige mais do que uma capacidade meramente mecânica. O fluir harmonioso do movimento nos gestos, na voz e nas palavras é governado por leis que se manifestam no estranho mundo dos valores subjacentes, revelados através das lágrimas e risos, no teatro. (Laban, 1978, p. 231)

Foi a partir dessa perspectiva, portanto, que desenvolvemos o *Programa de Desenvolvimento e Valorização da Educação Corporal na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)*. Trata-se de um programa concebido com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das práticas educativas que levem a um maior sucesso na *formação integral* do alunado, hoje tomada como um dos pilares da EPT. O público-alvo do programa aqui apresentado, *a priori*, são os docentes e demais agentes educativos que tenham interesse em incorporar práticas corporais em seus contextos pedagógicos.

O material apresenta oito exercícios práticos, que consistem em *jogos teatrais* (Spolin, 2007) simples, adaptáveis a qualquer área, componente curricular, disciplina e a diferentes situações, exigindo apenas um espaço vazio para sua realização. Esses jogos ampliam as possibilidades expressivas dos estudantes e possibilitam uma aprendizagem vivencial e participativa, em consonância com a perspectiva da *educação integral*. Portanto, são objetivos centrais do nosso PE: favorecer a percepção do *corpo* como instrumento ativo de comunicação e aprendizagem, integrar atividades corporais a conteúdos técnicos e propedêuticos, estimular a criatividade, a espontaneidade e a expressão física, além de promover experiências trans e interdisciplinares que articulem movimento, consciência crítica, expressão e interações sociais.

Além dos exercícios principais, o programa ainda apresenta atividades complementares, de modo a incentivar também uma reflexão crítica sobre as

representações *sociais e culturais* do corpo.

É possível agregar aos exercícios propostos outras práticas corpóreas, como aquecimentos e alongamentos que estimulem a propriocepção, a postura, a respiração e o eixo corporal; registros escritos e visuais de sensações por meio de mapeamentos corporais; práticas voltadas ao desenvolvimento da percepção espacial, da atenção e ao desbloqueio corporal e vocal; além de exercícios que explorem a linguagem corporal, os gestos, a voz, a entonação e a improvisação. Também são propostas rodas de conversa e registros reflexivos após as atividades, de modo a favorecer a crítica e a consciência sobre as práticas realizadas.

Recomenda-se, também, a observação contínua da participação e da evolução individual dos estudantes. Esse acompanhamento pode se dar através da construção de portfólios corporais, que podem incluir registros escritos, fotografias e vídeos das práticas e reflexões, além de instrumentos de autoavaliação e de avaliação entre pares.

Espera-se que a aplicação dessas práticas resulte em maior consciência e uso intencional do corpo em situações de aprendizagem, bem como em melhorias relacionadas à postura, à expressividade e à comunicação interpessoal.

Após validação pela banca e inclusão no Repositório Institucional, o PE será disponibilizado em plataformas públicas de acesso, atendendo às exigências de arquivamento e socialização estabelecidas pelo ProfEPT.

Por fim, acredita-se que sua aplicação possa contribuir de forma significativa para a construção de práticas educativas mais integradoras, capazes de fomentar a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de sua corporeidade.

5.2 Sobre o processo de construção do produto educacional

A construção do *Programa de Desenvolvimento e Valorização da Educação Corporal na EPTNM* foi organizada em duas etapas, sendo a primeira delas a elaboração do conteúdo e a segunda a definição do formato mais adequado para sua apresentação. A primeira etapa teve início com a escolha da fundamentação teórica que sustentaria o programa e orientaria todas as

decisões subsequentes. Esse processo consistiu na reunião de referenciais que conceituassem *corpo*, *consciência corporal* e *corporeidade*, de modo a sustentar uma compreensão *integral* do ser humano. Para tratar desses conceitos no produto, selecionamos os autores: Merleau-Ponty (1999), Santin (2003), Le Breton (2007), Foucault (1987), Dewey (1979) e Melo (2014), cujas contribuições fundamentaram a pertinência de abordar a **educação corporal** na EPTNM, evitando que o *corpo* fosse reduzido a funções instrumentais e reforçando seu potencial educativo.

Na sequência, definiu-se o objetivo geral do programa: promover o desenvolvimento e valorização da educação corporal na EPTNM, alinhando-se com o que já vinha sendo discutido na pesquisa documental, como seu viú. Esse objetivo foi formulado em consonância com a perspectiva da *formação integral* – valor caro à perspectiva contemporânea de EPT –, articulando a percepção, a expressão, a integração social e a reflexão crítica sobre o papel do *corpo* na sociedade. Para alcançar esse propósito, optou-se por adotar os *jogos teatrais*, conforme propostos por Viola Spolin (2007), como recurso metodológico principal, compreendidos aqui como *práticas educativas* (Zabala, 1998; Santos, 2025).

Com o objetivo estabelecido, organizou-se a estrutura do programa, que foi dividida em seções bem definidas: introdução, expondo, de forma sintética e objetiva, a fundamentação teórica; objetivo geral; descrição dos jogos teatrais com suas instruções de execução, justificativas e indicação de relação com documentos normativos reguladores da EPTNM; sugestão de atividades complementares para aprofundar a temática; e, por fim, as referências.

O passo seguinte consistiu na seleção e sistematização dos jogos teatrais. Foram escolhidos oito jogos — *Espelho*, *Quem sou eu?*, *Construção coletiva*, *Foco e desfoque*, *Transformação de objetos*, *Passagem de energia*, *Caminhadas com qualidades* e *Congelamento e liberação*. Cada jogo foi descrito a partir de três elementos centrais: *instruções* objetivas de aplicação nos espaços de promoção das aprendizagens (sendo ou não uma sala de aula), uma *justificativa* pedagógica fundamentada em autores da área e a indicação de como aquela prática contribui para a *formação integral* dos estudantes. Essa última parte foi articulada com as Competências Gerais da BNCC (Brasil, 2017) e com os princípios da Resolução CNE/CP nº 1/2021, que estabelece as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, informações cuja inserção no programa em questão nos pareceu relevante para os agentes educativos na aplicação dos jogos. Além disso, esse alinhamento normativo foi considerado fundamental para legitimar o produto educacional. Assim, cada prática foi mapeada em relação às competências da BNCC — como empatia, cooperação, autonomia, flexibilidade, valorização da diversidade e uso de diferentes linguagens — e aos princípios da EPT — como interdisciplinaridade, indissociabilidade entre teoria e prática, reconhecimento da diversidade cultural e promoção da inovação. Dessa forma, o programa não apenas apresenta propostas criativas, mas também se ancora em documentos oficiais que orientam a prática docente.

Para ampliar as práticas educativas, foram elaboradas atividades complementares. Também em número de oito, elas permitirão explorar criticamente a dimensão *social* e *cultural* do corpo. Entre elas estão a análise de imagens publicitárias, debates sobre preconceitos corporais no mundo do trabalho, produção de vídeos e podcasts sobre diversidade corporal etc. Tais propostas destacam a transversalidade do tema, que pode ser trabalhado em diferentes componentes curriculares da EPTNM, ou mesmo em outros âmbitos das escolas de EPT, como em ofertas formativas relacionadas aos espaços de atuação dos Técnicos Administrativos em Educação.

Portanto, a sustentação científica do programa foi assegurada por meio de ampla referenciação, contemplando obras fundamentais e contemporâneas sobre *corporeidade*, *consciência corporal* e *práticas educativas*, bem como documentos oficiais, como a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 1/2021. Esse cuidado conferiu ao produto rigor teórico-metodológico e alinhamento às exigências do campo da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica.

Concluída essa fase, avançou-se para a segunda etapa do processo, voltada à definição do formato mais adequado para materializar e comunicar o produto de maneira clara, atrativa e acessível.

Optamos pela utilização da plataforma Canva¹⁰, ferramenta de design gráfico digital que se destaca pela praticidade, acessibilidade e pela ampla oferta de recursos visuais que facilitam a construção de materiais pedagógicos atrativos e organizados.

¹⁰ A ferramenta pode ser acessada através do link: <https://www.canva.com/>.

A escolha do Canva justificou-se, primeiramente, por sua interface intuitiva, que permite ao usuário editar, diagramar e personalizar conteúdos de maneira eficiente, sem a necessidade de conhecimentos avançados em softwares profissionais de design. Além disso, o recurso possui caráter gratuito, com ampla gama de possibilidades; embora existam funcionalidades pagas.

No que se refere ao design, optou-se por uma apresentação em estilo de manual didático, estruturada em páginas sequenciais, o que garante clareza na leitura e facilidade de consulta. Esse formato foi escolhido porque permite ao professor/formador ou estudante percorrer o material de maneira lógica, acompanhando a progressão desde a fundamentação teórica até a aplicação prática dos jogos teatrais e atividades complementares. A diagramação priorizou a divisão clara entre seções — introdução, objetivo geral, organização, jogos teatrais, atividades complementares e referências —, utilizando títulos destacados e espaçamento adequado para orientar o olhar do leitor. A seguir, podemos observar o sumário do PE, indicando todos os tópicos e suas respectivas páginas, bem como o design escolhido (paleta de cores e padrão visual), assunto sobre o qual nos deteremos nos próximos parágrafos.

Figura 7 – Produto Educacional (sumário)



The image shows a table of contents for an educational product. On the left, there is a light beige background with a red, torn-edge paper graphic that says 'SUMÁRIO' in white. To the right, a dark red background contains a list of sections and page numbers in white text. The sections are: Introdução [4], Objetivo Geral [7], Organização [8], Jogos Teatrais [9], Sugestões de Atividades Complementares [17], and Referências [21].

[4]	Introdução
[7]	Objetivo Geral
[8]	Organização
[9]	Jogos Teatrais
[17]	Sugestões de Atividades Complementares
[21]	Referências

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É importante mencionar que as escolhas de cor do PE também foram planejadas de forma a dialogar com a proposta pedagógica. Assim, foram

utilizadas tonalidades sóbrias e harmônicas, que favorecem a legibilidade, combinadas com cores vivas pontuais, aplicadas em títulos ou elementos gráficos, para destacar informações centrais. Essa opção buscou equilibrar sobriedade com dinamismo visual, estimulando o interesse do leitor sem comprometer a formalidade necessária em um produto vinculado a um trabalho de mestrado. Tudo isso é verificado através da figura a seguir, que representa a capa do PE:

Figura 8 – Produto Educacional (capa)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que tange à disposição do conteúdo dos jogos teatrais, por sua vez, a seleção de informações privilegiou a objetividade e a aplicabilidade prática. Assim, cada jogo foi descrito em três partes fixas. Esse padrão visual e textual foi mantido em todas as seções, com o intuito de criar uma unidade estrutural que facilitasse tanto a consulta isolada de um jogo específico quanto a leitura contínua do conjunto, tal qual verificamos na figura a seguir:

Figura 9 – Produto Educacional (Jogo 1 - Espelho)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seleção da informação seguiu critérios de relevância pedagógica e coerência com os objetivos do programa. Textos excessivamente longos foram evitados, dando lugar a descrições concisas que orientam a prática docente de forma direta. Ao mesmo tempo, as justificativas foram mantidas em nível acadêmico, de modo a reforçar o embasamento científico sem comprometer a clareza. Essa estratégia atende ao duplo propósito do produto: ser ao mesmo tempo uma ferramenta pedagógica de fácil utilização em sala de aula/outros espaços de formação e um material de caráter acadêmico/formativo para os professores e demais agentes educativos.

Por fim, o uso do Canva também permitiu a inserção de elementos gráficos — como ícones, divisores e caixas de texto — que funcionam como recursos de apoio visual, organizando o conteúdo e facilitando sua assimilação. Esses elementos não foram usados de forma meramente estética, mas como recurso comunicativo para guiar o olhar do leitor, criar hierarquias de informação e valorizar a clareza do material. Assim, cada escolha gráfica e de design esteve alinhada ao objetivo central de tornar o produto não apenas informativo, mas também acessível, atrativo e passível de apropriação por diferentes públicos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Um destaque que deve ser dado nesse âmbito se relaciona com as representações dos corpos que constam em algumas páginas do material. Note-

se que foi feita uma opção por representar diferentes tipos de corpos, em variadas posições. Tal escolha buscou dar visibilidade, ainda que indiretamente, ao fato de que a própria representação do corpo ou do gesto/posição/tarefa que ele executa constitui, também, uma forma de educar o estudante da EPTNM para uma percepção do seu próprio corpo.

5.3 Validação do produto educacional

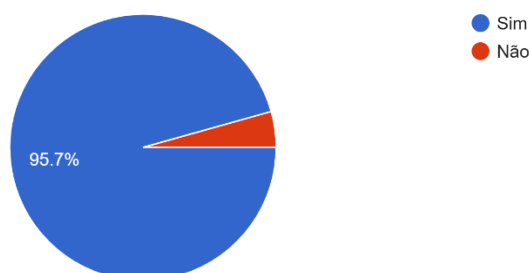
Para validar o produto educacional, foi elaborado um questionário composto por quatro perguntas: três fechadas e uma última aberta, sendo esta de caráter opcional. Inicialmente, foi criada uma primeira versão do questionário, que posteriormente foi aprimorada com base nas indicações do orientador.

Após isso, a versão revisada desse instrumento foi enviada pelo orientador do mestrado, por meio de um link do Google Forms compartilhado via WhatsApp, para grupos de docentes atuantes no curso de Produção de Moda do CEFET-MG campus Divinópolis, cujo PPC foi analisado. Também foram incluídos, entre esses potenciais validadores, alunos concluintes da versão integrada do mesmo curso, já que, em tese, os efeitos do processo formativo pelo programa proposto se farão sentir sobre os discentes. O instrumento de avaliação para validação foi acompanhado, nesse envio, do arquivo do produto. Todos foram convidados a responder ao questionário de avaliação do produto educacional (APÊNDICE B).

Os retornos obtidos por meio desse questionário foram de grande relevância para a pesquisa. Nesta etapa, trataremos aqui, primeiramente, dos resultados das três perguntas fechadas.

Figura 10 – Relevância da temática do PE

Você considera a temática abordada no PE relevante para a formação do estudante de EPT?
23 responses



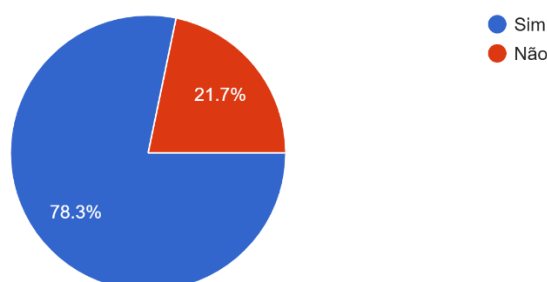
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados do gráfico nos permitem constatar que a maioria expressiva dos validadores considerou a temática da Educação Corporal relevante para a formação dos estudantes de EPT, havendo apenas um validador discente discordante. Compreendemos que docentes, por atuarem diretamente na formação técnica e integral dos alunos, tendem a reconhecer a importância de abordagens que envolvem aspectos físicos, corporais e socioemocionais no desenvolvimento global do estudante. Discentes, por sua vez, podem não ter ainda internalizado a relevância pedagógica da educação corporal, associando o foco do curso apenas ao conhecimento técnico ou prático. Além disso, a avaliação de relevância é subjetiva e pode variar conforme o interesse pessoal, experiência prévia ou valorização de diferentes dimensões do aprendizado. Esse único posicionamento contrário não invalida a relevância do tema, mas indica a necessidade de sensibilizar e envolver os alunos sobre como práticas corporais contribuem para a formação integral e para o desempenho em competências técnicas e socioemocionais.

Figura 11 – Aplicabilidade das informações do PE

As informações e práticas tratadas no PE se aplicam à sua rotina de trabalho e/ou estudos?

23 responses

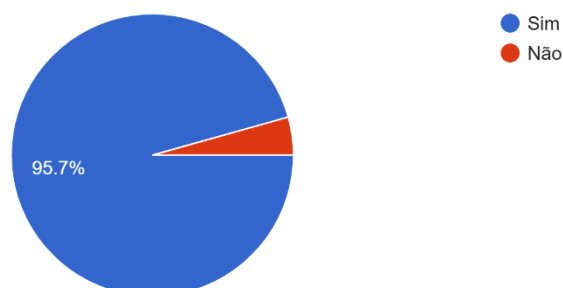


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quanto à aplicabilidade das informações do produto educacional à rotina de trabalho e/ou estudos dos validadores, verificamos que mais de setenta por cento consideram aplicáveis, enquanto apenas cinco validadores responderam negativamente, sendo dois estudantes (um deles o mesmo que já havia considerado a educação corporal irrelevante na questão anterior), dois docentes da formação geral e um docente da formação técnica. Essa distribuição sugere que, para alguns discentes, o Produto Educacional ainda não se mostra aplicável de forma imediata à rotina de estudos, possivelmente pela ausência de experiências prévias que evidenciem a utilidade das práticas corporais no contexto da EPTNM. Entre os docentes, tanto os da formação geral quanto o da formação técnica podem ter interpretado que determinadas propostas do PE não se relacionam diretamente com os conteúdos específicos de suas disciplinas, especialmente as de caráter mais teórico ou estritamente técnico. Ressalta-se, contudo, que tais respostas não invalidam a relevância do material, mas indicam a necessidade de maior contextualização e mediação pedagógica para que os princípios da educação corporal sejam percebidos em sua aplicabilidade cotidiana.

Figura 12 – Clareza e objetividade das informações do PE

As informações do PE foram apresentadas de forma clara e objetiva?
23 responses



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

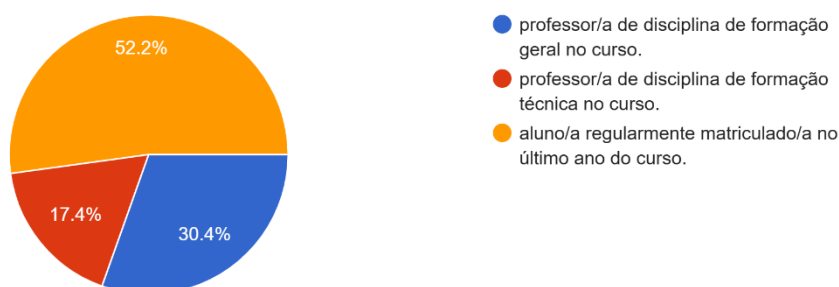
Quanto à clareza e objetividade das informações apresentadas no PE, apenas um validador estudante considerou que o conteúdo não foi apresentado de maneira clara e objetiva. Esse dado está relacionado à percepção individual. A clareza de um material depende não apenas de sua estrutura e linguagem, mas também da familiaridade e do engajamento do leitor com a temática. Nesse caso, o discente pode ter encontrado dificuldades de compreensão por falta de experiência prévia com conceitos ligados à educação corporal ou por expectativas diferentes em relação ao formato do produto. Assim, a resposta isolada não indica necessariamente uma falha na elaboração do material, mas evidencia a importância de considerar diferentes perfis de público-alvo no processo de validação.

Por fim, é importante considerarmos que, a escolha tanto de docentes quanto de discentes como validadores do Produto Educacional justifica-se pela complementaridade de seus olhares no processo avaliativo. Os professores, tanto da formação geral quanto da técnica, contribuíram com uma análise crítica fundamentada em sua experiência pedagógica e na prática cotidiana em sala de aula, oferecendo elementos para aferir a pertinência e a aplicabilidade do material às demandas curriculares da EPT. Já os estudantes, em tese o público final do processo educativo, como já mencionado, foram incluídos por representarem diretamente aqueles a quem o produto se destina. A figura a seguir representa a distribuição dos validadores do PE.

Figura 13 – Tipo de validador/a do produto educacional

Em relação ao curso de Produção de Moda - EPTNM do CEFET-MG Divinópolis, você é:

23 responses



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Trataremos agora da última pergunta do questionário de validação do PE, a qual, como já mencionamos, foi uma pergunta aberta e de caráter opcional, na qual os validadores tiveram a oportunidade de deixar sugestões ou comentários quanto ao formato, ao conteúdo e/ou à linguagem do PE. O quadro a seguir fora elaborado contendo todos os comentários realizados pelos validadores, os quais foram classificados entre críticas e sugestões, além de indicar os sujeitos validadores entre as categorias existentes.

Quadro 4 – Comentários opcionais a respeito do PE

	Críticas	Sugestões
Discentes	- “No âmbito da linguagem acho que o essencial seja uma linguagem que de certa forma se aproxime do público, uma coisa acessível. Gostei muito da ideia e todas as atividades teatrais estão ricas e incrivelmente planejadas.” - “Nunca ouvi falar” - “Sem sugestões. Tudo ótimo!”	
Docentes da área de formação geral	- “A aplicação de oficinas para a prática das atividades apresentadas no produto educacional seria bastante enriquecedora.” - “O produto educacional apresenta grande relevância ao destacar a importância da educação corporal na formação dos jovens da EPTNM. O PE valoriza o corpo como dimensão essencial da experiência escolar, contribuindo para uma formação mais integral e crítica. Trata-se de uma pesquisa necessária e promissora, que certamente trará contribuições importantes para o campo educacional.”	- “Tendo em vista que é para o curso de Produção de Moda, recomendo que tenha algum jogo teatral que use diretamente de vestimentas. O jogo 5, por exemplo, poderia ser feito com uma peça de roupa ou adereço.” - “Acredito que o visual poderia ser melhor, pois não achei atrativo. Gostei das informações sobre o movimento, justificativa e referências para formação integral.” - “Gostei muito do material. Se não burocratizar muito a ideia, talvez fosse interessante estipular um tempo para a execução das atividades e criar um momento de discutir a importância delas, tanto pela visão dos estudantes quanto pela legislação.”
Docentes da área de formação técnica	- “Bastante interessante o projeto para os alunos possam aumentar sua consciência corporal e as atividades propostas podem envolver professores da formação geral (Educação Física, por exemplo) em atividades e temas transversais.”	- “Este projeto conversaria de forma positiva também com o Bacharelado em Design de moda e ser aplicado junto a disciplina de artes e de educação física” - “Produto muito interessante. Sugiro aplicar em alunos e professores”

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Todos os tipos de validadores — professores da área técnica e geral e estudantes do curso técnico de Produção de Moda do CEFET-MG campus Divinópolis — realizaram comentários sobre o PE. No caso dos discentes, apenas três participantes realizaram comentários, sendo todos eles classificados como críticas. Esse número corresponde a apenas 13% do total de validadores. Quanto aos comentários, a crítica *“Sem sugestões. Tudo ótimo!”* possui caráter positivo, enquanto a observação *“Nunca ouvi falar”* reforça o caráter inovador do PE, pois evidencia que o validador discente não havia tido contato prévio com uma abordagem do *corpo* nessa perspectiva, fato que demonstra a relevância e a necessidade da temática. Por fim, a crítica *“No âmbito da linguagem acho que o essencial seja uma linguagem que de certa forma se aproxime do público, uma coisa acessível. Gostei muito da ideia e todos as atividades teatrais estão ricas e incrivelmente planejadas.”* chama atenção por destacar a importância da acessibilidade da linguagem no Programa. É preciso considerar que tal comentário parte de um validador estudante, o qual interpretou o material a partir da perspectiva discente, ainda que o foco principal do PE esteja voltado para os professores, que são os mediadores das práticas propostas. Portanto, esse apontamento mostra-se especialmente pertinente para trabalhos futuros que tenham os estudantes como público-alvo direto.

Os professores foram os validadores que mais realizaram comentários, totalizando oito observações. Entre os docentes da área de formação geral, foram registrados cinco comentários, sendo três sugestões e duas críticas. A sugestão *“Tendo em vista que é para o curso de Produção de Moda, recomendo que tenha algum jogo teatral que use diretamente de vestimentas. O jogo 5, por exemplo, poderia ser feito com uma peça de roupa ou adereço.”* é particularmente pertinente, considerando não apenas trabalhos futuros voltados especificamente ao curso de Produção de Moda, mas também porque o PE, já na configuração atual, permite que cada professor incorpore as atividades conforme sua prática, adaptando os jogos aos componentes curriculares e aproveitando seu caráter transversal.

A sugestão *“Acredito que o visual poderia ser melhor, pois não achei atrativo. Gostei das informações sobre o movimento, justificativa e referências para formação integral.”* indica a necessidade de uma revisão do design, sendo um comentário isolado nesse sentido, enquanto 90% dos demais comentários

não mencionam esse aspecto. Essa observação será considerada em trabalhos futuros, quando o PE for submetido a um número maior de sujeitos que possam avaliar a atratividade do design.

A sugestão *“Gostei muito do material. Se não burocratizar muito a ideia, talvez fosse interessante estipular um tempo para a execução das atividades e criar um momento de discutir a importância delas, tanto pela visão dos estudantes quanto pela legislação.”* também se mostra bastante relevante e reforça que cada professor possui liberdade para adequar o tempo e a forma de execução conforme julgar adequado.

A crítica *“A aplicação de oficinas para a prática das atividades apresentadas no produto educacional seria bastante enriquecedora.”* evidencia que o validador percebe a aplicabilidade das práticas propostas, o que é um indicativo positivo da utilidade do PE. Por fim, a crítica *“O produto educacional apresenta grande relevância ao destacar a importância da educação corporal na formação dos jovens da EPTNM. O PE valoriza o corpo como dimensão essencial da experiência escolar, contribuindo para uma formação mais integral e crítica. Trata-se de uma pesquisa necessária e promissora, que certamente trará contribuições importantes para o campo educacional.”* reforça a importância do estudo da temática e suas contribuições para o campo da educação.

Os demais comentários dos validadores docentes são três, provenientes de docentes da área de formação técnica, sendo duas sugestões e uma crítica. A sugestão *“Produto muito interessante. Sugiro aplicar em alunos e professores”* merece destaque, pois indica que, em trabalhos futuros, seria interessante incluir as práticas diretamente na docência. Já a sugestão *“Este projeto conversaria de forma positiva também com o Bacharelado em Design de moda e ser aplicado junto a disciplina de artes e de educação física”* aponta para a possibilidade de ampliar o alcance do trabalho em etapas futuras de nossa formação.

Por fim, a crítica de um validador docente — *“Bastante interessante o projeto para os alunos possam aumentar sua consciência corporal e as atividades propostas podem envolver professores da formação geral (Educação Física, por exemplo) em atividades e temas transversais.”* — evidencia uma avaliação positiva, destacando tanto a contribuição do PE para a ampliação da *consciência corporal* quanto sua aplicabilidade como tema transversal no ensino.

Finalmente, destacamos que os resultados do questionário de validação

apontam para uma abertura do público em relação à temática da **educação corporal**. Conforme discutido por Pereira e Côco (2025, p. 21), “a etapa de validação coletiva de um produto educacional pode se configurar como um espaço/tempo de formação e diálogo com o público-alvo.” Observa-se que, em nosso diálogo com os sujeitos validadores, houve uma receptividade de todos os grupos — docentes das duas áreas e discentes — para acolher tanto a proposta quanto a temática do PE. Logo, os resultados da validação indicam que os validadores reconhecem a importância da temática, consideram-na necessária e não se apresentam reticentes quanto à sua incorporação. Portanto, os achados sugerem acentuado potencial de acolhimento para a proposta de prática educativa que o produto apresenta, sendo esse reconhecimento o maior ganho obtido com a validação do PE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicitado nas primeiras páginas do presente volume, nossa trajetória de formação e de atuação profissional no período que antecedeu nossa entrada no PPG para o qual o trabalho aqui relatado foi executado nos motivaram a delinear o tema da pesquisa pelo qual nos interessamos nesta investigação: a educação corporal. A partir dessa motivação e buscando atender a demandas específicas do PPG ProfEPT, formulamos a pergunta da pesquisa e passamos a nos indagar se haveria conceitos ou noções de Educação Corporal sendo abordados em documentos reguladores da EPTNM. No intuito de encontrarmos respostas para essa questão, fizemos as opções teóricas e metodológicas que apresentamos oportunamente na dissertação que ora se encerra, buscando encontrar respostas para a nossa pergunta e, a partir delas, elaborar intervenção educativa sob a forma de um programa de desenvolvimento e valorização da educação corporal de alunos em cursos de EPTNM.

Para isso, tal qual nosso primeiro objetivo específico previa, sistematizamos opções conceituais de Consciência Corporal e Educação Corporal, as quais serviram de base para nossa pesquisa documental. Como efeito desse primeiro movimento na condução do trabalho, alinhamo-nos com uma noção de consciência corporal compreendida como a capacidade de perceber, compreender e agir a partir das vivências corporais em relação consigo, com o outro e com o meio (Melo, 2014), rompendo, portanto, com a visão dicotômica entre *mente* e *corpo*, compreendendo-o como uma totalidade integrada, atravessada por dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Vimos, também, possibilidades de debate e reflexão na adoção de uma perspectiva de educação corporal compreendida como educação *com* o corpo e não *do* corpo, ancorando-nos no diálogo com Dewey (1979), através da perspectiva do aprendizado pela experiência. Nesse sentido, argumentamos que a educação se trata de um processo formativo que valoriza o corpo como mediador das aprendizagens, ampliando a noção de currículo e favorecendo uma *formação integral*, perspectiva que nos colocou em consonância com as demandas atuais defendidas por estudiosos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Investidos desse olhar, passamos, assim, para o cumprimento do nosso segundo objetivo específico, através do qual nos propusemos a identificar e

analisar criticamente, à luz das opções teóricas feitas, as alusões ao que se esperava em relação ao trabalho com e às abordagens sobre o corpo existentes em dois documentos representativos das legislações geral e institucional que regulam a formação ofertada no ensino técnico de nível médio integrado, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Moda – PPC (2016), respectivamente. Nesse movimento, ainda que não se tratasse de um documento com mesmos objetivos e intencionalidades desses dois, dialogamos, sempre que possível e necessário, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nestes termos, a pesquisa documental por nós empreendida, evidenciou que, embora haja referências pontuais a *corpo* nos dois documentos, estas são predominantemente fragmentadas, restringindo-se a determinados componentes curriculares e deixando de contemplar uma concepção mais ampla de educação corporal, sendo possível identificar ainda uma interlocução com acepções de corpo investidas da velha dicotomia *corpo e mente*, com forte tendência a desconsiderar o *corpo* como elemento relevante no processo educativo. Esse cenário, no entanto, não impediu que se vislumbrasse, também, como presença nos documentos analisados, a indicação, em certos componentes curriculares da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de práticas pedagógicas que já sinalizam para a valorização da dimensão corporal nos processos de ensino-aprendizagem. Registrando de outro modo: se constatamos, por um lado, uma sensível ausência de uma alusão, de abordagens e de práticas educativas que coloquem o *corpo* em uma posição de destaque como elemento do processo educativo na grande maioria dos conteúdos de áreas técnicas e de formação geral nos documentos analisados, identificamos, por outro lado, que certas passagens do discurso veiculado nesses documentos indicam abertura para que uma noção de *corpo* e de **educação corporal** como a que defendemos se instaure nas políticas e projetos pedagógicos que considerem a *formação integral* como princípio estruturante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Como resultado do percurso realizado nesse movimento da investigação sumarizado no parágrafo anterior, a pesquisa documental evidenciou a

importância de reconhecermos e incorporarmos o *corpo* como parte essencial do processo educativo, não apenas como objeto de estudo ou suporte físico, mas como sujeito ativo de construção de conhecimento e de vivências significativas. Nessa direção, a ampliação do espaço da **educação corporal** na EPTNM se apresentou como caminho para potencializar práticas educativas mais integradoras, alinhadas à concepção de *formação integral*. Tal constatação apontou, portanto, para além da alternativa de revisão e ampliação das diretrizes curriculares (de modo a contemplar práticas pedagógicas que considerem o *corpo* como elemento essencial na *formação integral* dos estudantes), para a necessidade de mudanças a serem incorporadas na cultura escolar, uma vez que, ainda que com limitações, a legislação vigente possibilita isso. Por isso, é de suma importância que o trabalho com o corpo seja incorporado às práticas educativas acionadas tanto pelo pessoal docente quanto pelo não docente (como os técnicos administrativos e outros agentes que não sejam professores), favorecendo o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais, bem como a valorização da experiência sensível e expressiva dos discentes. Nesse sentido, torna-se essencial que professores e demais agentes educativos se apropriem dessa temática, conheçam possibilidades concretas de abordagem em espaços formais e não formais de educação e disponham de materiais de apoio que viabilizem tais práticas. É nesse contexto que se insere o produto educacional proposto, composto por atividades que podem ser aplicadas de forma transdisciplinar e interdisciplinar em diversos espaços, todas elas incluindo o *corpo* como elemento constitutivo dos processos de ensino e de aprendizagem. Tais resultados se mostram, portanto, animadores, e permitem vislumbrar um caminho investigativo por ser ampliado no que se refere a estudar temas como a abordagem do *corpo* e da *educação corporal* na EPT, sugerindo a necessidade da ampliação de investigações como a que realizamos.

A partir dos dados levantados na pesquisa documental e das reflexões possibilitadas por sua leitura à luz das opções teóricas com as quais nos alinhamos, passamos, então, ao atendimento do terceiro objetivo específico do trabalho que agora encerramos: desenvolver, a partir dos dados levantados na pesquisa documental empreendida, um produto educacional no formato de um programa de desenvolvimento e valorização da educação corporal de alunos em cursos de EPTNM.

Assim sendo, desenvolvemos, como Produto Educacional executado no âmbito desta formação em nível de mestrado um programa de desenvolvimento e valorização da educação corporal de estudantes da EPTNM cujo detalhamento foi apresentado no tópico anterior. Também como se viu nas páginas da seção anterior desta dissertação, esse programa foi validado por meio de um questionário aplicado via Google Forms que possibilitou um diálogo direto com o seu potencial público-alvo. Os resultados da validação demonstraram que o programa possui potencial pedagógico relevante ao promover a participação ativa do corpo no processo de aprendizagem. As contribuições de docentes da formação geral e técnica do curso de Produção de Moda do CEFET-MG – Campus Divinópolis, bem como dos discentes concluintes do mesmo curso, indicaram receptividade à proposta, validando a pertinência e a aplicabilidade do produto. Esse reconhecimento representou um importante ganho para a pesquisa, pois apontou a viabilidade da proposta e indicou caminhos para seu aperfeiçoamento. Desse modo, o PE se mostrou como um caminho para o preenchimento das lacunas indicadas pela pesquisa documental que levou a sua proposição e elaboração.

Constatamos, assim, que a pesquisa evidenciou demandas concretas de formação no campo da Educação Corporal, não só no que tange à atualização dos currículos da EPTNM, mas especialmente, no que se refere a alterações na cultura escolar. O Produto Educacional desenvolvido buscou responder a essas demandas, oferecendo uma proposta que articula teoria e prática e que se mostra capaz de contribuir com a *formação integral* dos estudantes.

Ainda que não seja possível fazer qualquer tipo de generalização com o trabalho relatado neste volume, compreendemos que ele indica vias de investigação, reflexão e intervenção educativa importantes sobre a temática aqui abordada. Entendemos, contudo, que nossa investigação apresenta limitações e não esgota as discussões sobre o tema.

Para alcançar uma concepção de educação integral de fato, pautada nos princípios de integralidade, multidimensionalidade e interdisciplinaridade, ainda há um percurso significativo a ser trilhado. Nesse sentido, os trabalhos futuros deverão contemplar a ampliação do escopo da pesquisa aqui executada, a atualização constante do programa conforme mudanças normativas e curriculares, bem como a incorporação das sugestões oferecidas por

professores e estudantes que não puderam ser plenamente implementadas no tempo desta investigação. Além disso, recomenda-se que novas pesquisas explorem a aplicação do programa em diferentes contextos e áreas de formação, a fim de aprofundar a discussão e consolidar uma visão mais abrangente sobre o papel do corpo na educação.

Em síntese, o estudo reforça a necessidade de ampliar o debate sobre a Educação Corporal na EPTNM, de modo que esta seja efetivamente integrada às práticas escolares e se consolide como dimensão fundamental no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Pedro Simon. Encontrando em Pina Bausch os caminhos para as memórias do corpo. **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**: arquivos, memórias, afetos. Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225.

BOURDIEU, Pierre. 1930-2002. **A Distinção: crítica social do julgamento** [tradução: Daniela Kern; Guilherme]. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Profissional e Tecnológica. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Produção Técnica**. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://tinyurl.com/yimj47yr>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CAMPOS, Márcia Regina Bozon de. Recordar, repetir, criar: a dança-teatro de Pina Bausch. **Ide**. São Paulo, 40 [64] 117-128. Dezembro, 2017.

CAMPOS, Sávio. **A ética filosófica em Tomás de Aquino** [recurso eletrônico] / 2ª Edição - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil - A História que não se Conta**. Papiros Editora, Campinas, 1988.

CASTRO, Matheus Rufino. Pela centralidade da práxis: a cultura corporal como forma de superação ontológica da dissociação entre teoria e prática nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–16, 2021. DOI: 10.5007/2175-8042.2021.e81440. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/81440> Acesso em: 31 jul. 2025.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS - Campus Divinópolis. **Departamento de Informática, Gestão e Design - DIGDDV**: Apresentação. Divinópolis, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://www.digddv.cefetmg.br/apresentacao-3/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS. **Projeto**

Pedagógico do Curso Técnico em Produção de Moda. [S.l.], 2016. Documento interno.

DE ANDRADE, Leonardo Carlos; GARCIA BORGES CARDOSO, Gabriel; SILVA CARNEIRO, Fernando Henrique. Para entender a cultura corporal: uma introdução para estudantes de ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–22, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e94901. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/94901> Acesso em: 26 jul. 2025.

DETHLEFSEN, Thorwald & DAHLKE, Rudiger. **A Doença como Caminho. Uma Visão Nova da Cura como Ponto de Mutação em que um Mal se Deixa Transformar em Bem.** Trad. Zilda Hutchinson Schild. São Paulo: Editora Cultrix, 1983. Disponível em: <https://www.liqiadenoronha.com/wp-content/uploads/2012/01/A-Doenca-como-Caminho.pdf>. Acesso em: 19. Set. 2024.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação / tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4.ed. — São Paulo : Ed. Nacional, 1979.

FERREIRA, Fabia. GRACIANO, Matheus. BATISTA, Sueli. CONSTANTINO, Paulo. Análise das novas diretrizes nacionais para a educação profissional e tecnológica [Resolução CNE/CP 01/2021] **XVI Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional**, 2021. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1062/972999e3e0b0147614af0505f20c8e27.pdf> Acesso em: 16. Set. 2024

FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRANCO, Marcel Alves. SURDI, Aguinaldo Cesar. **Corpo, Cultura e Educação Física.** Natal: SEDIS-UFRN, 2018. 239 p. PDF: v 1.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo. Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

GUERRA, A. de L. e R.; STROPARO, T. R.; COSTA, M. da; CASTRO JÚNIOR, F. P. de; LACERDA JÚNIOR, O. da S.; BRASIL, M. M.; CAMBA, M. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 15, n. 7, p. e4019 , 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i7.4019. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019>. Acesso em: 23 abr. 2025.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAPLÚN, G. **Material educativo**: a experiência do aprendizado. Comunicação e Educação, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 14, ago. 2025.

KENNEY, W. Larry; WILMORE, Jack H.; COSTILL, David L. **Fisiologia do esporte e do exercício**. [tradução Fernando Gomes do Nascimento; tradução Orlando Laitano]. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2013.

KOHAN, Walter. Escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro** - O corpo na escola. Ano XVIII, n. 04, abr. 2008. Disponível em <https://pdfcoffee.com/corpo-na-escola-pdf-free.html>. Acesso em 05 ago. 2025.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Ed. Organizada por Lisa Ullmann; tradução de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LÊ BRETON, David, 1953. **A sociologia do corpo**. 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LENOIR, Y.; PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. dos S. A Intervenção Educativa, um Construto Teórico para Analisar as Práticas de Ensino. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 14, n. 1, p. 9 a 38, 2011. DOI: 10.18224/educ.v14i1.1614. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1614>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MASSMANN, Diogo Fernando. **O problema da consciência: a abordagem neurocientífica do problema-corpo**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

MAUSS, Marcel; LEVI-STRAUSS, Claude. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. 2v.

MELO, José Pereira de. Consciência, consciência corporal e educação física. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 7, n. 13, p. 69–86, 2014. DOI: 10.20952/revtee.v0i0.3259. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3259>. Acesso em: 11 set. 2024.

MEYRIAT, J. Documento, documentação, documentologia. Traduzido por Silva; Brito; Ortega. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 240–253, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22480>. Acesso em: 1 maio. 2025.

MOLL, J. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, 2009.

NASCIMENTO, Gilvan; SALES, Marcos. **Repensar o papel da escola no processo ensino-aprendizagem: corpo, conhecimento e educação**. Educação no contexto contemporâneo: ensino, diálogos e perspectivas - vol 2 / [org.] Cleber Bianchessi. - 1.ed. - Curitiba-PR, Editora Bagai, p. 159-170, 2023.

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1wyjYfUOelaqS6pRmwI1SJvufDMzKvH9J/view> Acesso: 16. Ago. 2025

OERTZEN, Monica. **Revista Eletrônica Espaço Teológico**. Vol. 9, n. 15, jan/jun, 2015, p. 107-118.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **Um olhar sobre o Esquema Corporal, Imagem Corporal, a Consciência Corporal e a Corporeidade**.

Dissertação de mestrado, FEF, 1995. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/95223>. Acesso: 18. Set. 2024

PEREIRA, F. L. de B. V.; CÔCO, D. Processo de sistematização e validação de produto educacional em Ensino de Humanidades: uma experiência coletiva com professores da Educação Básica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 11, n. jan./dez., p. e259125, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v11.2591>. Acesso em: 29 ago. 2025.

PIRES FERREIRA, Maria Elisa Mattos. O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 3, p. 47-

61, dez. 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000300006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 09 abr. 2024.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson. **Os jogos teatrais de Viola Spolin** (Uma pedagogia da Experiência). Goiânia, GO: Kelps, 2017.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657> Acesso em: 15, ago. 2025.

ROCHA, Ione Paula. Consciência corporal, esquema corporal e imagem do corpo. **Corpus et Scientia**, vol. 5, n. 2, p. 26-36, setembro 2009.

ROCHA, André; BARREIRA, Tiago. **Coletânea**. Rio de Janeiro v. 21 n. 42 p. 417-440 jul/dez. 2022.

ROMANO, Rafael. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza-CE. Edição 235. v.11. Ano 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35265/2236-6717-235-12645> Acesso em: 16 ago. 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SALAS, Jo. **Playback Theatre**: uma nova forma de expressar ação e emoção. São Paulo: Agora, 2000.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade/ 2.ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijui, 2003. Disponível em: https://labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/ed_fisica_uma_abordagem.PDF Acesso: 16, ago. 2025.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários: um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio. 199f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (MG), 2009.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica: sobre conceitos e suas implicações na ação educativa. **Revista Teias**, v. 26, n. 81, p. 1-7, abr./jun. 2025.

SIEWERT, Clarice Steil. **Nossas Histórias em Cena**: Um encontro com o Teatro Playback. 1. ed. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SLOMINSKI, Juliano; ALMEIDA, Rogério. **Helleniká – Revista Cultural**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 39-54, jan./dez. 2019.

SPOLIN, Viola; KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007. 321 p.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – Pré-análise: coleta e categorização de dados iniciais

APÊNDICE B – Questionário de avaliação do produto educacional

Questionário para validação do Produto Educacional (PE) - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO CORPORAL NA EPTNM

B *I* U ↺ ✕

Caro/a participante, este questionário tem por objetivo avaliar suas impressões acerca do *Programa de Práticas Corporais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)*, parte da Dissertação de Mestrado EDUCAÇÃO CORPORAL NA EPTNM: UM ESTUDO SOBRE O LUGAR ATRIBUÍDO AO CORPO NA FORMAÇÃO ESCOLAR JUVENIL.

Mestranda: Luísa Costa Domingos

Orientador: Prof. Doutor Rodrigo Alves dos Santos

Você não será identificado(a) na tabulação e análise das respostas. Sua avaliação é importante para o aprimoramento e reformulação da versão inicial do PE.

Tipo de validador/a

Em relação ao curso de Produção de Moda - EPTNM do CEFET-MG Divinópolis, você é:

- ☐ professor/a de disciplina de formação geral no curso.
- ☐ professor/a de disciplina de formação técnica no curso.
- ☐ aluno/a regularmente matriculado/a no último ano do curso.

Validação do Produto Educacional

Você considera a temática abordada no PE relevante para a formação do estudante de EPT?

- ☐ Sim
- ☐ Não

As informações e práticas tratadas no PE se aplicam à sua rotina de trabalho e/ou estudos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

As informações do PE foram apresentadas de forma clara e objetiva? *

☐ Sim

☐ Não

Por favor, deixe suas sugestões ou comentários sobre o formato, o conteúdo e a linguagem utilizados no PE ou sobre outro aspecto que deseje destacar. (Limite de 450 caracteres com espaço)

Long answer text

Obrigada pela participação!

**Produto Educacional – Programa de Desenvolvimento e Valorização
da Educação Corporal na EPTNM**



<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1131526>