



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS – CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Andresa Silveira Soares

**Corpos e Corporeidades no contexto dos cursos técnicos integrados ao
ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis:**
complexidades (in)visíveis

Florianópolis/SC
2024

Andresa Silveira Soares

**Corpos e Corporeidades no contexto dos cursos técnicos integrados ao
ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis:
complexidades (in)visíveis**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de Doutora em
Sociologia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Victor Julierme Santos da
Conceição

Coorientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani

Florianópolis/SC

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Soares, Andresa Silveira
Corpos e corporeidades no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis : complexidades (in)visíveis / Andresa Silveira Soares ; orientador, Victor Julierme Santos da Conceição, coorientador, Jaison José Bassani, 2024.
629 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Corpos. 3. Corporeidades. 4. Cursos técnicos integrados ao ensino médio. I. Conceição, Victor Julierme Santos da. II. Bassani, Jaison José. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. IV. Título.

Andresa Silveira Soares

**CORPOS E CORPOREIDADES NO CONTEXTO DOS CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA
CATARINA – CAMPUS FLORIANÓPOLIS: COMPLEXIDADES (IN)VISÍVEIS**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 02 de agosto de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Gilmar Staviski
Instituto Federal Catarinense (IFC)

Prof. Dr. Juliano Daniel Boscatto
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Prof. Dra. Maria do Carmo Oliveira Saraiva
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final da tese que foi julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Educação.



Documento assinado digitalmente
ADEMIR VALDIR DOS SANTOS
Data: 26/10/2024 09:43:20-0300
CPF: ***.663.219-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição
Orientador



Documento assinado digitalmente
Jaison Jose Bassani
Data: 26/10/2024 10:08:30-0300
CPF: ***.608.329-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Jaison José Bassani
Coorientador

Florianópolis/SC

2024

Dedico esta tese aos corpos e corporeidades das jovens brasileiras e brasileiros que se encontram marginalizados, invisíveis e excluídos da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a tudo que transcende a necessidade de explicação e habita em mim por meio da espiritualidade. Ao meu querido e amado Santo Antônio, que intercede e acolhe minhas necessidades.

Às minhas tias-avós Belinha, Dadá e Soí, que já se foram desta dimensão e que, por vezes, se encontram nos meus sonhos, me protegendo, guiando meus passos e soprando nos meus ouvidos que tudo daria certo.

À minha mãe Regina, pelo apoio e amor incondicional, pelo compartilhamento das minhas angústias, inseguranças e esperanças. Somos duas em uma. Caminhamos juntas. Somos um mesmo corpo que transcende.

Aos meus amigos e amigas do IFSC, docentes e servidores. Em especial aos amigos da Coordenadoria de Educação Física e Desportos do IFSC - Campus Florianópolis: Adriana, Aninha, Celso, Leandro, Leatrice, Lucinéia, Telmo, Maristela, Gian. E, em especial, minha amiga Ilca Maria Diniz, irmã e parceira.

Ao GEPPICE pelos momentos compartilhados, pelo aprendizado e a necessidade urgente de pensar a Educação Física sob outras perspectivas, renovando minhas esperanças e ao mesmo tempo trazendo novos questionamentos.

Aos meus ex-alunos e aos que carinhosamente se propuseram a fazer parte desta pesquisa. Aos professores que disponibilizaram suas aulas, seu tempo e seus olhares e aos da instituição, que prontamente atenderam meu pedido.

Aos meus tantos amigos e amigas que, embora não saibam, estão inscritos na tese, fazendo parte de quem eu sou: Grisiela, Aline, Jeanete, Dênis... Há tantos outros que eu gostaria de mencionar..., mas em especial, agradeço as minhas irmãs de coração, Silvana Rosa e Vânia Queiroz, parceiras para toda vida. Amo muito!

À minha família de Laguna, especialmente à minha querida Dinda Bernadete e minha prima-irmã, Ana Cristina Neves. Os amores mais bonitos, desinteressados e de braços abertos, sempre.

Ao meu afilhado Valentim, minha luz e alegria extrema. Aquele que tem o abraço, o sorriso e o “Diiiiiiiiinnnnnda” mais gostosa do mundo. Obrigada, meus amados Odhara e Diego, por trazerem este tesouro ao mundo.

À minha família Anacleto, especialmente meu tio-pai Renato, por acreditar e não esquecer de mim, nem tampouco dos meus sonhos e objetivos.

Aos meus eternos e queridos mestres Maria do Carmo Saraiva, Francisco (Chico) e Ademir da Silva. E, em especial, ao mestre Victor Julierme, meu orientador, por ter aceitado e embarcado nesta dança ousada e complexa.

E, porque os animais de estimação também fazem parte das nossas famílias, agradeço a minha parceira de 4 patas. Minha Luly, uma lindeza peluda que me acompanhou fielmente dias e noites na execução desta tese.

“Meu corpo imerso nas incertezas e
antagonismos, quase imóvel, relutou junto
ao movimento do mundo. Rebelou-se e saiu
para dançar em outros espaços.

Experimentou outros lugares, relações,
sensações, cheiros, gostos, sons e toques.

Desejou a integração do outro corpo
desintegrado. Necessidade da ausência de
um corpo imperfeito, limitado e doente. As
dores do mundo e do espaço mínimo que
ocupa meu corpo, agora são as dores que
me encaminham rumo ao desconhecido.

A utopia da perfeição denomina as
contradições do conceito. Uma busca
incessante, interminável e inatingível,
daquilo que existe somente na realidade que
foi inventada por nós mesmos.

Meu corpo não são mais minhas regras, são
o todo e as partes do que o tempo me revela
e compartilha com o mundo.

Meu corpo carrega as contradições.
Ele é o epílogo imperfeito da minha história
Meu corpo é herança e relação de vários
corpos.

Meu corpo é sujeito, e por isso sujeitado.
Meu corpo abandonou as certezas e dançou
com as incertezas.

Mas não abandonou a esperança das
transgressões e a utopia das
transformações”.

(Soares, Andresa S.)

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a compreensão das lógicas sociais e culturais que atravessam, possibilitam e integram os corpos e as corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis. Em diálogo com Edgar Morin, sob a lente do Paradigma da Complexidade e as contribuições teóricas de David Le Breton e Merleau-Ponty, para tratar de corpos e corporeidades, entende-se que o corpo é transdisciplinar. Este estudo tem como cenário de investigação o Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis e, como participantes voluntários, vinte e cinco estudantes de 4^a. e 8^a. fase dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. A proposta metodológica da pesquisa fundamenta-se na Hermenêutica da Complexidade. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: o diário de campo, a observação participante, o questionário, a entrevista semiestruturada, os diálogos e os documentos institucionais. Como proposta de operacionalização e em termos de tratamento de dados foi utilizado o Método de Compreensão dos Sentidos, que junto ao processo de triangulação de dados, deu origem a quatro atos ou eixos centrais, sendo cada um deles dividido em cenas ou eixos transversais. No Primeiro Ato, destaca-se a visão fragmentada do corpo, influenciada pela ênfase na disciplina, saúde e preparação para o trabalho, moldada por padrões sociais e de consumo. A autoimagem dos estudantes é fluida, sujeita a variações de humor e influenciada pelo uso frequente das redes sociais, gerando sentimentos de dúvida e insatisfação em relação ao peso e características faciais. No Segundo Ato, evidencia-se a interdependência entre relações sociais e culturais na formação dos ideais de corpo perfeito, amplamente promovidos pela mídia digital e internalizados pelos jovens, embora fique invisível, a força subliminar que atravessa e se apodera de seus corpos e corporeidades. A influência da família é significativa, com pressões por corpos saudáveis e magros desde a infância, reforçando preocupações com saúde e aceitação social. No Terceiro Ato, observa-se na estesia do cotidiano do campus, gestos e expressões diversas, destacando-se os movimentos de: cumprimentar, jogar, usar o celular, conversar, sentar-se e observar. Emoções transitórias variam conforme contextos e interações, sendo os gestos das mãos essenciais na comunicação, facilitando a expressão de intenções, memórias e afetos. A visão é o sentido predominante, facilitando interações, mas também simplificando percepções do mundo e de si mesmo. No Quarto Ato, discute-se a implementação fragmentada da integralidade no ensino profissional e tecnológico do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis. A temática de corpos e corporeidades é invisível nos documentos institucionais, mas ganha visibilidade nos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos. A noção de movimento é central na experiência corporal dos estudantes, sendo a unidade curricular de Educação Física a mais citada. Surge a proposta de transc corporalidade como uma abordagem integradora e complexa, superando visões simplificadoras na educação.

Palavras-chave: corpos; corporeidades; cursos técnicos integrados ao ensino médio

ABSTRACT

The object of this research is the understanding of the social and cultural logics that traverse, enable, and integrate the bodies and corporealities of students in the integrated technical high school courses at the Federal Institute of Santa Catarina – Florianópolis Campus. In dialogue with Edgar Morin, under the lens of the Paradigm of Complexity and the theoretical contributions of David Le Breton and Merleau-Ponty in addressing bodies and corporealities, it is understood that the body is transdisciplinary. This study's investigation setting is the Federal Institute of Santa Catarina – Florianópolis Campus, with twenty-five volunteer students from the 4th and 8th phases of the integrated technical high school courses as participants. The research's methodological proposal is based on the Hermeneutics of Complexity. The data collection instruments used were: field diary, participant observation, questionnaire, semi-structured interview, dialogues, and institutional documents. For data operationalization and treatment, the Method of Understanding Meanings was used, which, along with the data triangulation process, gave rise to four acts or central axes, each divided into scenes or transversal axes. In the First Act, the fragmented view of the body is highlighted, influenced by the emphasis on discipline, health, and work preparation, shaped by social and consumption standards. Students' self-image is fluid, subject to mood variations, and influenced by frequent use of social networks, generating feelings of doubt and dissatisfaction regarding weight and facial features. In the Second Act, the interdependence between social and cultural relations in forming ideals of the perfect body is evidenced, widely promoted by digital media and internalized by young people, although the subliminal force that traverses and takes over their bodies and corporealities remains invisible. Family influence is significant, with pressures for healthy and slim bodies since childhood, reinforcing concerns about health and social acceptance. In the Third Act, the aesthetics of everyday life on campus are observed through various gestures and expressions, highlighting movements such as greeting, playing, using the cell phone, conversing, sitting, and observing. Transient emotions vary according to contexts and interactions, with hand gestures being essential in communication, facilitating the expression of intentions, memories, and affections. Vision is the predominant sense, facilitating interactions but also simplifying perceptions of the world and oneself. In the Fourth Act, the fragmented implementation of integrality in the professional and technological education of the Federal Institute of Santa Catarina – Florianópolis Campus is discussed. The theme of bodies and corporealities is invisible in institutional documents but gains visibility in the Pedagogical Projects of the technical courses. The notion of movement is central to students' bodily experience, with the Physical Education curricular unit being the most cited. The proposal of transcorporeality emerges as an integrative and complex approach, overcoming simplifying views in education.

Keywords: bodies; corporealities; integrated technical high school courses

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos 22 campus do IFSC no mapa da Santa Catarina	89
Figura 2 - Escola de Aprendizizes Artífices de SC - Florianópolis	101
Figura 3 - Primeira turma do curso profissional de Tipografia da Escola de Aprendizizes Artífices de SC - Florianópolis	102
Figura 4 - Turma de alunos da Escola de Aprendizizes Artífices de SC – Florianópolis – Curso Primário	102
Figura 5 - Alunos da Escola Industrial de Florianópolis – Aula de Educação Física – 1947.....	106
Figura 6 - Oficina de Alfaiataria - 1955: a presença feminina na escola	108
Figura 7 - Escola Técnica Federal de SC.....	110
Figura 8 - CEFET/SC - Florianópolis.....	116
Figura 9 - IFSC/CF (vista entrada Mauro Ramos).....	118
Figura 10 - IFSC/CF (vista panorâmica).....	118
Figura 11 - Organograma Administrativo do IFSC/CF - Diretorias	119
Figura 12 - Organograma Administrativo do IFSC/CF – Diretoria de Administração.....	120
Figura 13 - Organograma Administrativo do IFSC/CF – Diretoria de Ensino	120
Figura 14 - Organograma Administrativo do IFSC/CF – Diretoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão.....	120
Figura 15 - Hall de entrada do IFSC/CF 1	126
Figura 16 - Hall de entrada do IFSC/CF 2	126
Figura 17 - Hall da cantina e seu entorno 1	127
Figura 18 - Hall da cantina e seu entorno 2	127
Figura 19 - Hall da cantina e seu entorno 3	128
Figura 20 - Hall da cantina e seu entorno 4	128

Figura 21 - Cantina.....	128
Figura 22 - Hall da cantina e seu entorno 5	129
Figura 23 - Rampa de acesso ao Bloco Central.....	129
Figura 24 - Hall da cantina e seu entorno 6	129
Figura 25 - Pracinha dos estudantes.....	130
Figura 26 - Área do curso de Design.....	131
Figura 27 - Corredor Bloco B (piso térreo)	131
Figura 28 - Corredor Bloco B (1º. andar).....	132
Figura 29 - Ginásio 1 (vista externa)	133
Figura 30 – Ginásio 1 (vista interna)	133
Figura 31 - Ginásio 2 (vista externa)	134
Figura 32 - Ginásio 2 (vista interna)	134
Figura 33 - Quadras externas e campo de futebol	135
Figura 34 - Escadarias externas ao ginásio 2	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções encontradas no CTDC através dos descritores "corpo" e "ensino médio integrado"; "corpo" e "cursos técnicos integrados ao ensino médio" no período de 2017 a 2022.	74
Quadro 2 - Percorso histórico resumido da Rede Federal de Educação	78
Quadro 3 - Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio do IFSC/CF	119
Quadro 4 - Quadro diagnóstico quantitativo da infraestrutura	123
Quadro 5 - Resumo da estrutura final com base na triangulação dos dados, na Hermenêutica da Complexidade e no Método de Compreensão dos Sentidos	161
Quadro 6 - Repertório sobre as expressões e gestos durante a entrada dos estudantes do IFSC/CF	359
Quadro 7 - Repertório sobre as expressões e gestos durante o intervalo entre as aulas dos estudantes do IFSC/CF	361
Quadro 8 - Repertório sobre as expressões e gestos durante as aulas dos estudantes no IFSC/CF	365
Quadro 9 - Repertório sobre as expressões e gestos durante as aulas de Educação Física dos estudantes no IFSC/CF	366
Quadro 10 - Repertório sobre as expressões e gestos durante a saída dos estudantes no IFSC/CF	367
Quadro 11 - Organização das UCs conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF	434
Quadro 12 - Organização da UC de Artes conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF ..	440
Quadro 13 - Organização da UC de Biologia conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF	444
Quadro 14 - Organização da UC de Educação Física conforme PPC dos CTIEM - IFSC/CF 1	448
Quadro 15 - Organização da UC de Educação Física conforme PPC dos CTIEM - IFSC/CF 2	448
Quadro 16 - Organização da UC de Física conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF (1ª. fase).....	455
Quadro 17 - Organização da UC de Física conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF (2ª. fase).....	456

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Curso, fase e identificação de gênero dos participantes	156
Tabela 2 - Identificação étnico/racial, religiosa e orientação sexual dos participantes.....	156
Tabela 3 - Característica do ensino fundamental dos estudantes, forma de ingresso no IFSC e uso de sistema de cotas.....	156
Tabela 4 - Participantes portadores (ou não) de deficiência física ou intelectual, familiares que moram junto e renda familiar média.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CDTC	Catálogo de Dissertações e Teses da Capes
CF	Campus Florianópolis
CTIF	Centro Técnico Industrial de Florianópolis
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CTIEM	Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio
DALTEC	Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência
EaD	Educação a Distância
EFET	Escola Técnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPII	Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Ensino Profissional e Tecnológico
ETFSC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FIC	Formação Inicial e Continuada
GEPPICE	Grupo de Estudos em Pesquisa e Prática Educativa, Identidade e Cultura Escolar
GTTCC	Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
ISAPS	Sociedade Internacional da Cirurgia Plástica

JIF	Jogos dos Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Acessibilidade Educacional
NAPN	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos
RDP	Regulamento Didático Pedagógico
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidade Curricular
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

PROLOGO ↔ PRÓLOGO

1	ABERTURA INICIAL.....	26
1.1	OBJETIVOS	33
1.1.1	Objetivo geral.....	33
1.1.2	Objetivos específicos	34
1.2	O DESENHO COREORÁFICO DA TESE	34
2	<i>ABREM-SE AS CORTINAS: “PAS DE TROIS” E “PAS DE QUATRE”</i>	40
2.1	NOTAS PARA ENTENDER O CORPO NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO: DIÁLOGOS ENTRE EDGAR MORIN, MERLEAU-PONTY E DAVID LE BRETON	41
2.1.1	Sobre as lógicas sociais e culturais do corpo	64
2.1.2	Sobre o conceito de cultura(s)	65
2.1.3	Sobre o conceito de juventude(s)	68
2.2	“PAS DE QUATRE” - O ESTADO DA ARTE: SOBRE AS (IN) VISIBILIDADES DOS CORPOS E CORPOREIDADES NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO	72
3	CENÁRIO 1: O CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA.....	877
3.1	MOVIMENTOS HISTÓRICOS: OS INSTITUTOS FEDERAIS E OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO	87
3.2	OS INSTITUTOS FEDERAIS: ALGUMAS DICOTOMIAS E AS DUALIDADES ATUAIS.....	91
4	CENÁRIO 2: OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO IFSC – CAMPUS FLORIANÓPOLIS: UM POUCO DA HISTÓRIA QUE NOS TRAZ ATÉ AQUI	98
4.1	DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES AOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	99
4.2	DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA AO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – CAMPUS FLORIANÓPOLIS	117
4.2.1	O hall de entrada e saída	1255
4.2.2	O hall da cantina terceirizada e seu entorno.....	126

4.2.3	A Praça dos estudantes	1300
4.2.4	A área do curso de Design	130
4.2.5	Os corredores dos blocos dos prédios	1311
4.2.6	A área destinada às práticas corporais/Coordenadoria de Educação Física.....	132
5	INTERVALO PARA APRESENTAR O PROCESSO COREOGRÁFICO.	1366
5.1	O PLANEJAMENTO DA COREOGRAFIA: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	1366
5.2	AS NEGOCIAÇÕES AO USO DO CENÁRIO E O CONVITE AO CORPO DE BAILE	142
5.2.1	A negociação de acesso ao cenário do IFSC – Campus Florianópolis e os diálogos iniciais.....	142
5.2.2	O anonimato e os princípios éticos da pesquisa.....	143
5.2.3	Os corpos e corporeidades desta pesquisa e o processo de negociação.....	144
5.3	SOBRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	147
5.3.1	Observação participante.....	147
5.3.2	Sobre o questionário e as entrevistas	149
5.3.3	Os diálogos.....	152
5.3.4	Diário de campo.....	153
5.3.5	Os documentos institucionais.....	153
5.4	A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA: O MÉTODO DE COMPREENSÃO DOS SENTIDOS	154
5.4.1	Primeiro movimento	155
5.4.2	Segundo movimento	155
5.4.3	Terceiro movimento	159
5.5	A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	160
6	AS COREOGRAFIAS EM QUATRO ATOS.....	163
6.1	PRIMEIRO ATO - OS CORPOS E CORPOREIDADES DOS ESTUDANTES EM CENA	163
6.1.1	Cena 1 - Os corpos no espelho	165
6.1.1.1	<i>A moldura do espelho: notas sobre os paradoxos e diálogos entre os conceitos</i>	<i>165</i>
6.1.1.2	<i>O espelho sem molduras: percepções e representações de si</i>	<i>174</i>

6.1.2	Cena 2 – As mudanças corporais no IFSC: “No meio do caminho tinha uma pandemia, tinha uma pandemia no meio do caminho.”	Erro!
	Indicador não definido.	
6.1.3	Cena 3 – Os corpos e corporeidades na visão dos estudantes: “O que é corpo e corporeidade para você?”	204
6.1.4	Compreensão dos sentidos sobre os corpos e corporeidades dos estudantes em cena	225
6.2	SEGUNDO ATO – RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS COM OS CORPOS E CORPOREIDADES NO IFSC – CAMPUS FLORIANÓPOLIS	239
6.2.1	Cena 1 – As influências da sociedade e as relações sociais que permeiam os corpos e corporeidades dos estudantes	240
6.2.1.1	<i>A Influência das redes sociais: “os outros significativos”</i>	258
6.2.1.2	<i>A Influência das famílias: “os outros necessários”</i>	275
6.2.1.3	<i>A Influência do IFSC – Campus Florianópolis: um espaço diverso</i>	290
6.2.2	Cena 2 – As influências das culturas e as relações culturais que atravessam os corpos e corporeidades dos estudantes	299
6.2.2.1	<i>As roupas vestidas pelos jovens: a segunda pele flutuante</i>	320
6.2.2.2	<i>O Uso dos smartphones como “extensão” dos corpos e corporeidades</i> ...	326
6.2.3	Compreensão dos sentidos sobre as relações sociais e culturais com os corpos e corporeidades no IFSC – Campus Florianópolis	326
6.3	TERCEIRO ATO - OS CORPOS E CORPOREIDADES NA ESTESIA DA VIDA COTIDIANA DO IFSC – CAMPUS FLORIANÓPOLIS	349
6.3.1	Cena 1 - As expressões, os gestos e os movimentos dos estudantes no cotidiano do IFSC - Campus Florianópolis	357
6.3.1.1	<i>Primeiros sentidos sobre as expressões, os gestos e os movimentos do cotidiano do IFSC – Campus Florianópolis</i>	357
6.3.1.2	<i>As principais expressões, gestos e movimentos do cotidiano dos estudantes do IFSC – Campus Florianópolis</i>	369
6.3.2	Cena 2 – Os movimentos das mãos na coreografia dos gestos e expressões do cotidiano do IFSC – Campus Florianópolis	395
6.3.3	Cena 3 – A primazia do olhar na estesia do cotidiano escolar do IFSC – Campus Florianópolis	403
6.3.4	Compreensão dos sentidos sobre os corpos e corporeidades na estesia da vida cotidiana do IFSC – Campus Florianópolis	410

6.4	QUARTO ATO - OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DO IFSC - CAMPUS FLORIANÓPOLIS - EM RELAÇÃO AOS CORPOS E CORPOREIDADES.	427
6.4.1	Cena 1 – As temáticas corpo e corporeidade nos documentos oficiais do IFSC e nos projetos político pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis	429
6.4.1.1	<i>Sobre a temática corpo e corporeidade nas unidades curriculares inseridas nas matrizes curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis</i>	<i>435</i>
6.4.1.2	<i>Primeiros diálogos sobre a temática corpo e corporeidade entre os documentos oficiais do IFSC e os projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis</i>	<i>458</i>
6.4.2	Cena 2 - Aproximações e distanciamentos entre as unidades curriculares com a temática corpo e corporeidade.....	465
6.4.2.1	<i>As unidades curriculares que trabalham com os corpos e sobre os corpos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis</i>	<i>465</i>
6.4.2.2	<i>Aproximações e distanciamentos entre as unidades curriculares que trabalham com a temática corpo e corporeidade nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC - Campus Florianópolis.....</i>	<i>476</i>
6.4.3	Cena 3 - Limites e possibilidades educativas dos corpos e corporeidades no contexto do IFSC – Campus Florianópolis.....	485
6.4.3.1	<i>Os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do IFSC – Campus Florianópolis: movimentos dialógicos de abertura e fechamento.....</i>	<i>485</i>
6.4.3.2	<i>Os processos educacionais sobre os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do IFSC – Campus Florianópolis: entre as brechas, as fronteiras e as incertezas.....</i>	<i>494</i>
6.4.3.3	<i>Entre as brechas, as fronteiras e as incertezas, uma nova dança se movimenta em direção aos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis com os corpos e as corporeidades</i>	<i>506</i>
6.4.3.4	<i>O conceito de transcorporalidade como proposta para a educação profissional e tecnológica</i>	<i>518</i>

6.4.4	Compreensão dos sentidos sobre os limites e as possibilidades do IFSC - Campus Florianópolis - em relação aos corpos e corporeidades	522
7	AS CORTINAS QUE SE FECHAM E SE ABREM PARA UMA NOVA DANÇA.....	537
7.1	AS CORTINAS QUE SE FECHAM: UMA ÚLTIMA DANÇA	537
7.2	AS CORTINAS QUE SE ABREM: EM BUSCA DE UMA NOVA DANÇA	543
8	REFERÊNCIAS	547
	ANEXO A – PARECER DO CEP	576
	ANEXO B – DECLARAÇÃO DO IFSC	586
	ANEXO C – TCLE PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES MENORES DE IDADE.....	587
	ANEXO D – TALE PARA ESTUDANTES PARTICIPANTES MENORES DE IDADE	592
	ANEXO E – TCLE PARA OS ESTUDANTES PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE	596
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	601
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO BIOSOCIOCULTURAL	602
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PARTICIPANTES/ESTUDANTES.....	605
	APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA (EXEMPLO).....	607
	APÊNDICE E – MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE DIÁRIO DE CAMPO .	612
	APÊNDICE F – QUADRO GERAL DOS PARTICIPANTES COM BASE NAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS.....	614
	APÊNDICE G – NÚCLEOS DE SENTIDO DAS ENTREVISTAS.....	615
	APÊNDICE H – NÚCLEOS DE SENTIDO DAS OBSERVAÇÕES	621

PROLOGO ↔ PRÓLOGO

Nesta tese, o Prologo sem acento, representa o presente do indicativo do verbo prologar, que quer dizer, preceder ou prefaciar. O Prólogo com acento é o preâmbulo, um breve texto que antecede o desenrolar da obra (confesso, porém, que tenho problemas em construir textos curtos). Em um drama grego, dizia respeito à parte inicial, onde uma só personagem representava, antes da peça propriamente dita. Aqui, eu sou esta personagem inicial no drama grego. Já, em um espetáculo de dança, geralmente se refere a uma introdução inicial que prepara o público para a história que será contada através da dança. Trata-se de uma narrativa que cria um contexto e uma atmosfera para apresentação da dança, estabelecendo conexões e envolvendo o público para a experiência ou fruição artística que está prestes a começar.

Em uma dança de repertório, que corresponde basicamente a uma apresentação mais elaborada, elas são descritas geralmente por um conjunto de peças coreográficas que são consideradas clássicas ou relacionadas a um determinado estilo de dança, onde há várias partes distintas que compõe a estrutura geral da peça. Dentre estas partes, encontram-se os atos, por onde são desenvolvidas as coreografias que contam ou representam uma história. Portanto, esta tese representa também a minha história e toda escrita científica que se encontra em abertura com o mundo, refletida na construção da trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que se confunde com o exercício da docência e que me aproxima com o tema da pesquisa.

Esta tese é composta por quatro grandes Atos que dançam entre si e que se movimentam nos cenários e contextos que são organizados, conforme as regras e normas da ciência. Porém, antes de apresentá-los, expresso aqui meus próprios Atos, para que seja possível compreender por que escolhi a dança como metáfora para representar os movimentos desta dança ou desta tese.

Primeiro Ato: Eu dançava os movimentos que eu conhecia através das aulas de ballet, de jazz, de dança contemporânea, dos vários cursos em dança, e até dos que eu mesma não conhecia. Porque, antes de tudo, aprendi a dançar com a vida e com os sentidos que eu nem imaginava que poderiam fazer parte de mim, e ao mesmo tempo, ser o meu próprio corpo. Lembro dos movimentos e do meu corpo que rodava sem parar, embalado pelas músicas do aparelho de toca discos

de vinil dos anos de 1990, equipamento de som que esta geração mais atual, talvez, nunca tenha visto ou ouvido falar. Eu desejava ser a dançarina do filme *Flashdance* de 1983, aquela dançarina que não tinha conhecimentos técnicos em dança clássica, mas que procurava dançar a sua própria dança, e por isso, se destacava entre tantas. Hoje eu consigo acessar uma série de aplicativos no meu celular e relembrar uma variedade de músicas, inclusive as do filme, bem como outros ritmos e aquelas danças executadas em frente a estante da sala. Foram as minhas primeiras coreografias, o primeiro ato que me traz até aqui, o corpo no espelho que eu acreditava estar sem molduras. E, embora, hoje eu não tenha mais aquele corpo: que era capaz alongar e atingir as pernas no ponto mais alto; de flexionar meus joelhos e experimentar (sem sentir dor), todos os níveis e posições; de ser capaz de se movimentar de forma ágil e de acordo com as técnicas das danças de espetáculo; de aprender os movimentos coreográficos rapidamente; de se apresentar como um corpo que é o padrão, que a sociedade entende como bonito e até mesmo “aceitável”, para se acomodar nas caixas que ela mesmo construiu. Hoje consigo compreender que meu corpo sou eu, é minha corporeidade. Esta carne, que é parte do mundo que eu vivo, que se constitui constantemente por meio das minhas experiências, da história, das relações sociais, da cultura, dos sentidos, dos significados e do ambiente em que eu já vivi, e hoje vivo, e que são somadas a minha condição social e econômica.

Segundo Ato: As danças que eu criava, eram depois transformadas em coreografias para as apresentações nas datas comemorativas do Colégio onde eu estudava, na cidade de Laguna/SC, onde vivia com minhas tias-avós, madrinhas, primas, primos e tias, de 1975 a 1990. Eu reunia na escola, aquelas colegas que gostavam da mesma coisa que eu, para se transformar em nós. O professor de Educação Física daquela época adorava, porque hoje sei que talvez ele não tivesse conhecimento ou soubesse lidar com aquele conteúdo em suas aulas. Eu também não sabia se estava “dançando certo”, mas acreditava que, porque meu corpo era desengonçado e nada competitivo para participar dos esportes coletivos que vislumbravam alguma vitória, ainda que ela fosse apenas referente a um jogo qualquer nas aulas de Educação Física, eu fosse capaz de expressar alguma coisa por meio da dança. O que eu sentia, e tinha quase que uma certeza, era que a dança me levava para um mundo onde eu poderia fugir da ausência das pessoas que eu considerava importantes em minha vida. Um mundo onde eu me conectava

com o imaginário, com o sensível, com a expressão genuína e transformadora do meu próprio ser e das pessoas ao meu redor. E, portanto, aquela sensação não poderia ficar guardada, porque talvez outras pessoas como eu, precisassem disso também. Ali se configurou o segundo ato, os passos seguintes para uma caminhada que permanece em aberto, sempre à espera de um novo passo, de uma nova coreografia que pretende trazer ao palco o maior número de dançarinos e dançarinas possíveis, com seus corpos e corporeidades em movimento.

Contudo, eu não sabia como fazer isso, e comecei, após o ensino fundamental, a me aventurar em algum curso técnico, por estímulo da minha mãe, que já morava em Florianópolis. Escolhi o curso técnico em Saneamento no ano de 1990, na Instituição de ensino, que nesta época era considerada, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina/ETFSC - hoje, Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC. Naquele período, o imaginário era de que a escola poderia possibilitar, de forma quase instantânea, que os egressos dos cursos técnicos pudessem ocupar uma posição profissional no mercado de trabalho de forma rentável e, ao mesmo tempo, estável. Eu continuava ali a minha dança, só que desta vez, eu me sentia aquela dançarina que não sabia ao certo a coreografia, muito menos onde eu teria que me posicionar. E, eu lembro, porque as experiências permanecem nos nossos corpos, que sempre que me sentava nas beiradas das calçadas da escola, e observava uma das professoras passando com os sacos cheios de bola de voleibol, que um dia eu seria uma professora daquela instituição e, talvez, pudesse compartilhar das minhas vivências em dança.

Mas, nossas travessias, que são influenciadas pelas oportunidades e condições de todos os tipos que nos impõe determinadas escolhas, acabam nos levando a determinadas chegadas. Neste sentido, minha trajetória e os conhecimentos adquiridos no curso técnico em Saneamento da antiga ETFSC, não garantiram minha permanência nesta área. Novamente, sem saber exatamente, qual posição ocupar nesta grande coreografia, optei por seguir na área da Educação – curso de graduação em Pedagogia na UFSC. Porém, eu sentia que neste espaço, minha posição nesta coreografia, ainda que o figurino do meu corpo estivesse já se confundido com a educação, necessitava que ele estivesse atrelado a uma ideia permanente de movimento, de arte e de cultura.

Terceiro Ato: Encontrei no curso de Educação Física meu lugar nesta coreografia. Ocupando uma posição e outra, fui professora de Educação Física da

rede estadual de ensino de SC por 14 anos, 11 anos como professora de ginástica e musculação em um clube tradicional na cidade de Florianópolis/SC, 1 ano como professora de ginástica rítmica em uma escola particular na cidade de São José/SC, 3 anos em uma escola particular de Florianópolis (natação, educação física), 3 anos em uma academia de ginástica na cidade de Biguaçu/SC, 3 anos em uma universidade comunitária de SC e mais uma série de experiências como bolsista de iniciação científica e ações de lazer e recreação em comunidades. Nesta trajetória fiz especialização e mestrado. A dança, contudo, sempre esteve próxima nas produções científicas, nos conteúdos e objetivos das aulas de educação física e nas disciplinas que ministrava na universidade, ainda que distante do primeiro ato e dos tempos da vida cotidiana, em que não parecia ser necessário uma reflexão crítica sobre a sociedade e, portanto, muito próxima dos modos e dos tempos impostos pela sociedade capitalista. Mas foi ela, a dança, conectada a esta trajetória toda que me fez compreender o corpo enquanto corporeidade.

Quarto Ato: Eu sentia que algo me faltava e o corpo que eu havia construído em todas estas relações e trajetórias precisava aprender a se relacionar com outros universos e realidades. Era necessário um movimento mais amplo, um salto onde o corpo abandonasse o suporte e o contato com o conhecido, para que, temporariamente, ficasse suspenso no ar. E foi aí que, meu corpo em meio a uma série de incertezas, acasos e aleatoriedades – que muitas vezes não são consideradas, me levaram a ocupar o espaço que hoje me encontro. Meu corpo então retornou aquelas beiradas das calçadas da antiga ETFSC e que um dia eu desejava assumir. Hoje elas não são mais aquelas beiradas, e aquela professora que eu via passar e desejava ser, hoje tornou-se eu. É meu corpo e minha corporeidade, posicionadas no cenário do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis. Sou eu, como docente na área de Educação Física, procurando brechas para incluir a dança, o corpo e a corporeidade como partes de um todo, que não se resumam a fragmentos. Sou eu, como pesquisadora do Programa em Educação, na linha de Sociologia e História da Educação da UFSC, que busca não separar os conhecimentos da Educação Física da Educação, das Artes da Matemática, das Humanidades das Ciências da Terra, da área técnica, da área propedêutica. Sou eu, ser humano, corpo, corporeidade visível e ao mesmo tempo invisível nesta imensa teia que nos envolve em uma mesma natureza,

procurando, no entanto, não finalizar este grande espetáculo de dança. Mas, continuar dançando... e dançando... e dançando... ainda que, sob as linhas incertas, sinuosas e complexas dos corpos e das corporeidades na qual eu me engendro e simultaneamente me sinto engendrada.

1 ABERTURA INICIAL

Corpo. Território de poder e submissão. Marco zero do mundo, onde os caminhos e os espaços se cruzam e se relacionam. O corpo é ponto de partida na relação com o mundo, ao mesmo tempo que se torna ponto de retorno na invisível teia construída pelo conjunto de sistemas simbólicos que se fundamentam na existência individual e coletiva. Instrumento de análise para estudar a corporeidade, o conceito de corpo é polissêmico, abordado por várias áreas e campos de conhecimento e nos remete a uma infindável teia investigativa.

Ao considerar que quando falamos de corpo, estamos falando de homens, mulheres, travestis, transexuais... enfim, estamos falando de seres humanos, as veredas para pensar os corpos e as corporeidades são ampliadas, as histórias e a cultura de cada corpo podem ser problematizadas, bem como a abertura para uma escuta de si e dos outros. A possibilidade de sermos e estarmos no mundo é corporal, o corpo é enigma, é onde ancoram memórias e experiências. Assim, a potência deste tema se coloca *em* e *com* relação e faz questionar o sentido de nossa própria existência. Portanto, o primeiro caminho é que não se deve falar em corpo, mas em corpos. Nem de corporeidade, mas de corporeidades. Desta maneira, torna-se necessário desconstruir nossas representações ocidentais sobre o corpo, para melhor elaborar a natureza do objeto sobre o qual se pretende exercer a compreensão. Somos semelhantes pelo corpo e ao mesmo tempo diferentes pelos corpos. De acordo com Le Breton (2012a, p. 24) o corpo não é a condição de visibilidade que nos põe no mundo. “O corpo não é uma natureza. Ele nem sequer existe. Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se vê corpos.”

Dentre tantas escolhas que poderiam ser feitas, o desafio é refletir sobre as tramas complexas de percepções e representações que os corpos ocupam e são ocupados no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de forma a apontar para a realidade que se apresenta em uma de suas modalidades: os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina–Campus Florianópolis (IFSC/CF). Isto porque no bojo das relações deste tipo de ensino, trago para estas reflexões, minhas memórias, histórias e as experiências que atravessaram o meu corpo - tanto como egressa do Curso de Saneamento pela antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC), como exercendo

atualmente a função de docente na área de Educação Física no IFSC/CF. Contudo, como existem várias realidades dentro do IFSC, o meu recorte se dá nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (CTIEM), uma vez que é por ali que dançam minhas experiências, apesar de também ter realizado trabalhos de extensão na área da dança, de qualidade de vida para os servidores e de pesquisa na área da Educação Física.

Junto a este diálogo, que é essencialmente corporal, encontram-se também, as trocas e as partilhas com meus colegas docentes, com o Grupo de Estudos em Pesquisa e Prática Educativa, Identidade e Cultura Escolar/GEPPICE/UFSC, proximidade que conduz a reflexão, de forma dialógica sobre as questões sobre os corpo e as corporeidades. Acompanhadas delas estão as experiências e memórias que compartilhei com meus alunos, e com os demais “atores e atrizes”, que observava nos espaços no IFSC, durante estes 11 anos de atuação, entre ensino, pesquisa e extensão, sem esquecer as experiências dos 14 anos que atuei na Rede Estadual de Ensino de SC e nos 3 anos na Universidade do Vale do Itajaí/SC (UNIVALI).

Nestes contextos, a experiência fez parecer que algumas corporeidades se mostravam mais visíveis na aula de Educação Física, nas aulas de Artes e nos projetos de extensão que abarcavam a questão do movimento, tornando-se espaços ricos em “investigações” sobre as corporeidades – e onde me arrisco a apontar, junto com os autores, alguns caminhos para a problematização das questões elencadas. Mas compartilho, especialmente, as experiências que partem do próprio corpo, aquele que pesquisa e é pesquisado, sujeito e objeto que joga de forma criativa com a razão e a sensibilidade, sem que uma cancele e/ou priorize outra, uma comunicação sensível e necessária em tempos de incertezas, conflitos e desafios de toda ordem.

Portanto, a compreensão das corporeidades que são silenciadas e invisíveis, tanto na cultura escolar, como na própria consciência dos sujeitos, encaminha para uma direção no sentido de unir esforços teóricos e epistemológicos para que se possa interpretar a realidade de forma a privilegiar a complexidade dos processos corporais. Trata-se do exercício de pensar as relações complexas que estão imbricadas nas corporeidades que são silenciadas e invisíveis, tanto no sistema e na cultura escolar, como na própria consciência dos sujeitos. Para estas análises sobre o corpo, converso com Edgar Morin, sob a lente do Paradigma da Complexidade e

as contribuições teóricas do antropólogo David Le Breton e do filósofo Maurice Merleau-Ponty para tratar de corpo e corporeidade.

Ao considerar que os estudos de Edgar Morin, Merleau-Ponty e David Le Breton dialogam em várias situações para entender o corpo, mas que paradoxalmente configuram-se com pressupostos teóricos e epistemológicos diferentes, que pressupõe também distanciamentos, não se pretende realizar uma bricolagem ou uma colcha de retalhos, mas uma aproximação, ao tomar o desafio do conhecimento como um tecido conjunto e dinâmico. A tríade presente nos pressupostos destes autores, nos convida a pensar de forma transdisciplinar, centrando esforços para que os estudos sobre os corpos e as corporeidades possam receber tratamento e pertinência epistemológica adequada. Uma investigação capaz de compreender o humano, sua identidade individual, social, histórica, planetária e futura, ainda que permaneça um mistério para nós mesmos.

Esta comunicação pode permitir, levando-se em conta o que já foi estudado, a criação de novas hipóteses explicativas para compreender as corporeidades na EPT. Merleau-Ponty, David Le Breton e, de forma mais incisiva Edgar Morin, confessam a necessidade do diálogo com outras áreas do conhecimento, uma abertura necessária para que o conhecimento sobre os corpos e as corporeidades, que estão imersos neste caldo social, cultural, histórico e político, possa ser compreendido, ampliado e para que se permita dentro do contexto escolar, o espaço necessário para as experiências corporais e para uma abordagem transdisciplinar.

Neste sentido, ao abordar as percepções e representações dos corpos, sendo elas representações e percepções dos próprios sujeitos, importa saber de que corpos estamos falando neste contexto, para que seja possível responder aos problemas da pesquisa, uma vez que o corpo comporta uma série de paradoxos.

O corpo não é uma natureza incontestável objetivada imutavelmente pelo conjunto das comunidades humanas, dada imediatamente ao observador que pode fazê-lo funcionar como num exercício do sociólogo (Le Breton, 2012a, p. 24).

Que corpo ou corpos são estes, experiência viva que encarna o mundo e emudece, tensiona e procura representar um papel de um estudante preocupado com seu futuro, produtivo e vitorioso nos seus objetivos pragmáticos e ao mesmo tempo é aquele que brinca, ri, chora e expressa toda juventude que está permeada pelo contexto do ensino profissional e tecnológico? Quais as lógicas sociais e

culturais que atravessam, limitam e possibilitam as corporeidades destes estudantes? De que corpos estamos falando no IFSC?

Este campo de investigação significativo, potente, contraditório, mas ainda pouco explorado no contexto dos Institutos Federais, não possibilita somente o exercício como pesquisadora e docente, mas a descoberta de elementos que possam subsidiar futuros estudos na formação de um currículo transdisciplinar, que contemple os corpos e as corporeidades, não somente nas aulas de Educação Física e de Artes. Assim, fica a pergunta: Como trabalhar estas corporeidades, se ainda não consideramos as experiências e o conhecimento que os estudantes têm sobre elas?

Para Merleau-Ponty (2018), é a realidade do corpo que nos permite perceber o mundo, as coisas, as pessoas, os desejos, os sentidos. A experiência vivida é essencial para o conhecimento, pois não podemos pensar que somos apenas uma parte do mundo, um simples objeto da biologia ou da sociologia, pois “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (Merleau-Ponty, 2018, p. 3).

Cabe dizer, que o processo de socialização da experiência corporal, que é experiência vivida, e as representações e percepções dos corpos são vastas, o que torna um desafio ainda maior compreender e interpretar estas relações no contexto da educação profissional e tecnológica. Uma vez que os Institutos Federais têm em seu formato os cursos técnicos integrados ao ensino médio, onde há uma busca por uma educação de formação integral, mais ampla e que ultrapasse a barreira do ensino puramente técnico, há de se refletir ainda mais sobre as possibilidades que estes espaços oferecem para a conquista de uma educação cujo currículo seja reelaborado de forma transdisciplinar, possibilitando aos educandos compreender e agir no mundo de forma mais crítica, sensível e criativa.

A busca pelo conhecimento e por uma educação emancipadora que compreenda o educando de forma complexa e os aspectos que possibilitem sua atuação como protagonistas da realidade em que vivem, tem provocado algumas tentativas de sistematização dos modelos pedagógicos e nas formas de integrar os diversos conhecimentos produzidos pela humanidade. Entretanto, o diálogo com as corporeidades dos próprios educandos tem se mostrado incipiente ou quase inexistente.

Neste sentido, torna-se necessário repensar a educação corporal dos jovens, uma vez que no processo de existência, a educação possibilita a mediação da corporeidade, onde a escola pode ser tempo e lugar de superação de concepções dicotômicas de corpo, herança cartesiana que ainda sobrevive em pleno século XXI. Todavia, não obstante, a cultura escolar ainda reproduz a ideia de corpo como mero instrumento de acesso às faculdades mentais e o trata como objeto coisificado. O ser humano como extensão da máquina, uma relação que sobrevive a lógica da desumanização, onde a racionalização técnica e os comportamentos sociais modernos acompanham o ritmo das máquinas e dos computadores. E ainda o corpo como mercadoria, detentor de representações simbólicas que ocultam sua dimensão de fetiche, vendidos nas vitrines das redes sociais e nos meios de comunicação de massa, que perpassam o imaginário dos corpos que conversam entre os espaços escolares. Há os que não se aproximam dos corpos dos outros, afastando-se, inclusive de si mesmos. Há os que preferem imaginar seus corpos em outros corpos, virtualmente construídos por programas de computador e jogos eletrônicos. Há ainda os que transgridam a regra, professores que oferecem oportunidade aos educandos de ampliar o olhar sobre seu corpo, entendendo-o como parte integradora e integrante da complexidade humana; como há também educandos que permitem enxergar seus corpos e o dos outros, tornando-os um campo privilegiado para a investigação da sua própria cultura e da sociedade.

Contudo, ao considerar que escolhas ideológicas para manter a ordem social são estabelecidas no contexto da educação profissional e tecnológica, pensar o corpo de maneira complexa se torna quase invisível, uma vez que o corpo que dá visibilidade a esta educação é geralmente o que se estrutura em uma base produtiva e preparado para o mercado de trabalho. Diminuir o distanciamento entre educação e corpo e construir uma práxis sobre o corpo ainda não é objeto principal deste tipo de educação, pois ele continua ocupando papel secundário, ainda mero instrumento onde o fazer/agir e o pensar/refletir são separados e morando longe do sentir.

O corpo dos educandos ainda que aparentemente real e acessível a descrição, aparece isolado de sua subjetividade, cultura e sua história. Eis a contradição: O corpo é visível aos olhos, mas, ao mesmo tempo, invisível em sua corporeidade, o que não se reduz a simples representação.

O que é visto não é apenas possibilitado pelos órgãos da visão: a visão é uma forma de movimento do corpo e para ver é preciso alcançar com o corpo – o

que não significa o contrário, ou seja, “ver” como sinônimo de conceituar, não existindo nada de verdade quanto ao que vemos (Aragão, 2012, p. 85). A complexa rede de correspondência entre a condição humana e a natureza ou cosmo que o cerca, encontra-se invisível nos corpos que constituem a escola, contudo, ela deveria funcionar com um espaço de visibilidades.

O corpo parece explicar-se a si mesmo, mais nada é mais enganoso. O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural (Le Breton, 2012a, p. 26).

Neste sentido, o uso das lentes do Paradigma da Complexidade torna-se uma tentativa de compreender os corpos e as corporeidades, de tal forma, que se possa incluir nesta caminhada investigativa, um tipo de pensamento que integre em si os modos simplificadores e mutiladores do conhecimento, aspirando por um conhecimento multidimensional. Ainda que, este conhecimento completo seja impossível, é esta tensão, é esta “dança” permanente entre a incompletude e a incerteza, entre a ordem e a desordem que pretensamente se propõe a pensar os corpos *no* e *do* mundo ou ao menos sensibilizar para a necessidade de um pensamento que une e não separa, que enfrenta o jogo infinito das contradições dos corpos num contexto em que a cegueira contemporânea encontra morada nos próprios corpos.

Segundo Morin (2019) o termo complexo não diz respeito apenas ao que é confuso, imbricado, e, portanto, o que não poderia ser descrito. A complexidade está no seu próprio princípio. A incerteza, a aleatoriedade, as contradições alimentam a explicação complexa. “A complexidade é insimplificável. É o que decorre do paradigma-sistema. É complexo porque nos obriga a unir noções que se excluem no âmbito do princípio de simplificação/redução” (Morin, 2019, p. 247). Desta maneira, une e não separa, noções como: uno-múltiplo, todo-partes, ordem/organização-desordem, sujeito (observador), objeto (sistema observado). É complexo porque estabelece conjunções e implicações mútuas, entre noções historicamente distintas. É complexo porque não separa o corpo da alma, a razão da emoção, o corpo da corporeidade.

Ao tomar no conjunto destas investigações acerca das corporeidades dos estudantes, toma-se como recorte de análises, as quartas e oitavas fases (semestres) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio integrado do IFSC/CF. Desta maneira, há de se considerar que estamos tratando de um período em que a reformulação na organização e reestruturação dos corpos e das identidades estão implicados de forma mútua, fortemente influenciadas pelo mercado, pela publicidade, especialmente nas redes sociais, e pelas relações com a família, com a escola e, especialmente, com os amigos.

O jovem experimenta o sentimento de estar sempre sob o olhar dos outros, objeto de sua atenção meticulosa, de seus elogios ou de sua reprovação. Uma inserção significativa de si estabelece um segundo corpo, uma linha de domesticação. A estima de si não vem mais da adesão a valores unânimes que estruturam o laço social, ele não se alimenta mais no espelho dos mais velhos ou dos ancestrais, mas no dos pares (Le Breton, 2017, p. 108).

Portanto, ao procurar entender esta realidade, questionada no campo das incertezas lança-se ao risco e a aventura daquele que observa e de quem é observado, de quem pesquisa e é pesquisado. A leitura das representações, percepções e lógicas dos corpos e corporeidades, especialmente aquelas que se encontram invisíveis e entrelaçadas por experiências imersas em lógicas sociais e culturais que estão ocultas, requer sensibilidade, cientificidade e amorosidade, uma vez que a escola está mergulhada nos processos culturais de interação social que seguem padrões preestabelecidos.

Assim, é tratar de complexidades que nem sempre são decifráveis apenas com o olhar ou por meio de uma avaliação aligeirada que nos orienta a uma cegueira coletiva. Assim, longe de ser uma descrição da pessoa ou de uma imagem corporal, bem como uma tentativa de fazer do corpo um princípio de análise sem considerar suas complexidades e seus imaginários sociais, as questões aqui abordadas procuram convidar a uma reflexão epistemológica sobre a própria corporeidade.

Levando-se em conta a característica ambígua, paradoxal e contraditória do corpo, qualquer tentativa objetivada e simplificada, sem situar o fenômeno corporal e considerar as experiências vividas, corre o risco de universalizar as corporeidades, de falsificar as elaborações culturais e sociais que as atravessam e são atravessadas. Não há como omitir o ser humano que o encarna, como evitar o mergulho no sensível e no invisível, e, portanto, trata-se de colocar o estudo da corporeidade na educação em contato com o conceito de corporeidade de Merleau-

Ponty. Não há como deixar de compreender a corporeidade enquanto estrutura simbólica e suas infinitas variantes, destacando as lógicas sociais e culturais, um dos papéis da sociologia do corpo de David Le Breton. Não há como deixar de pensar o ser humano e sua corporeidade sem considerar, que ele é ao mesmo tempo, cosmo físico e esfera viva - corpo este portador de si mesmo e do universo, da vida e da morte, da cultura e da história. Assim, o diálogo com os pressupostos de Edgar Morin torna-se emergencial em tempos em que o próprio corpo não reconhece a si mesmo. Em tempos de incertezas, de individualismo exacerbado, de *tsunamis* de representações efêmeras sobre o corpo, a produção de um sentimento de identidade torna-se cada vez mais líquido e híbrido, redobrando a atenção ao corpo e aos modelos a serem aceitos e copiados, lá onde há a separação dos outros e do mundo.

Desta maneira, o problema desta pesquisa esteve centrado na compreensão das lógicas sociais e culturais que atravessaram, possibilitaram e integraram os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis. Embora, neste emaranhado de lógicas culturais e sociais sobre os corpos e corporeidades destes estudantes, outras questões se aproximaram e, também, fizeram parte desta dança: Como estas lógicas foram percebidas por estes estudantes? Quais foram as experiências corporais e os conhecimentos que os estudantes tinham sobre suas corporeidades? De que falamos no IFSC? Quais, onde e como se estabeleciam os processos educativos sobre os corpos neste contexto?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

- Compreender as lógicas sociais e culturais que atravessam, possibilitam e integram os corpos e as corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis (IFSC/CF).

1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender como as lógicas sociais e culturais sobre os corpos e as corporeidades são percebidas pelos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF;
- Identificar como os corpos e corporeidades formam os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF;
- Investigar como se estabelecem os processos educativos sobre os corpos e corporeidades nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFSC/CF.

1.2 O DESENHO COREORÁFICO DA TESE

A coreografia desta tese se desenha como uma grande e complexa dança que se conecta e se movimenta das partes para o todo e do todo para as partes, buscando respostas, ainda que inacabadas e aberta à novas movimentações.

A escolha da linguagem, composição ou das metáforas para construir os capítulos desta tese, possibilitam a apresentação deste espetáculo, que tem como protagonistas, os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF. Ao abrirem-se as cortinas e a cada início dos quatro atos apresentados, foi escolhida uma trilha sonora que procurou realçar, conectar e enriquecer as palavras escritas.

Após esta introdução ou abertura inicial, as cortinas são abertas com duas danças, sendo a primeira um *“pas de trois”*, ou uma dança a três, e depois uma *“pas de quatre”*, ou uma dança a quatro. O *“pas de trois”* é apresentado junto aos autores David Le Breton, Edgar Morin e Maurice Merleau-Ponty, e refere-se as perspectivas teóricas sobre os corpos e corporeidades em conexão com o contexto do ensino profissional e tecnológico que fundamentam a tese. O *“pas de quatre”* é dançado com o recorte de quatro dissertações no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes (CDTC), que tratam do corpo e corporeidade no contexto do ensino médio integrado (EMI) dos Institutos Federais. Esta dança, portanto, é o Estado da Arte que configura esta tese.

Posteriormente, são apresentados dois cenários que se interligam para que se possa compreender de forma complexa e multidimensional o contexto da

pesquisa – IFSC/CF. O Cenário 1, trata do *Contexto do IFSC*, buscando por meio de movimentações históricas, políticas e culturais compreender o desenvolvimento e constituição dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, levando em conta as dicotomias, dualidades e contradições. No Cenário 2, aborda-se de forma mais aprofundada, e sob uma perspectiva histórica, os caminhos que levaram a constituição atual dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF, destacando e apresentando algumas áreas e espaços físicos que fizeram parte das observações da pesquisa.

Após a apresentação dos Cenários 1 e 2, as cortinas se fecham por alguns instantes a fim de tratar do *Processo Coreográfico* ou o processo metodológico da pesquisa. Neste processo, alimentado pelo pensamento complexo e traçado no espaço transdisciplinar, são detalhados os movimentos e os instrumentos que nos levaram a compreensão dos dados obtidos no campo, considerando o fenômeno da existência humana como multidimensional. Desta maneira, a pesquisa é apoiada nos princípios hermenêuticos-dialógicos, que por sua vez, é manifestada na *Hermenêutica da Complexidade*. Ao considerá-la como arte de compreender os textos, falas, expressões, gestos, fatos, sentidos, do cotidiano e das realidades dos estudantes no contexto dos cursos técnicos integrados do IFSC/CF, foram traçadas estratégias por meio do *Método de Compreensão dos Sentidos*. Desta forma, a pesquisa se movimentou de forma circular e retroativa, buscando conexões, cruzamentos e interrelações com as questões de estudo e as respostas obtidas na investigação, para que fosse possível compreender e interpretar os discursos examinados, compreendendo assim, o contexto, as razões, as falas, as ações, as gestualidades, as expressões, as inter-relações, as subjetividades, as intersubjetividades e intercorporeidades.

Depois da descrição do processo coreográfico, abrem-se as cortinas novamente e é apresentada a coreografia principal da tese. Ela é dividida em Quatro Atos e suas cenas que, por sua vez, retroagem entre si, movimentando-se do todo para as partes e das partes para o todo.

1. Primeiro Ato – Os corpos e corporeidades dos estudantes em cena. Divide-se em 3 cenas:

a) *Cena 1 - Os corpos no espelho*: trata da imagem corporal representada, interpretada e percebida pelos estudantes. Esta cena subdivide-se em: A moldura do

espelho: notas sobre os paradoxos e diálogos entre os conceitos e O espelho sem molduras: percepções e representações de si.

b) Cena 2 - As mudanças corporais no IFSC: “no meio do caminho tinha uma pandemia, tinha uma pandemia no meio do caminho”. Trata das percepções dos estudantes em relação as mudanças corporais em relação ao tempo cursado no IFSC.

c) Cena 3 - Os corpos e corporeidades na visão dos estudantes: “o que é corpo e corporeidade para você?”. Trata sobre os conceitos de corpo e corporeidade que são definidos pelas experiências dos estudantes, formando um conjunto de representações e percepções que lhe conferem sentido.

2. Segundo Ato - Relações sociais e culturais com os corpos e corporeidades no IFSC/CF. Divide-se em 2 cenas:

a) Cena 1 - As influências da sociedade e as relações sociais que permeiam os corpos e corporeidades dos estudantes: trata das influências e das relações da sociedade nas percepções e representações sobre a imagem corporal dos estudantes, em diálogo com as influências das redes sociais, da família e da escola. Esta cena subdivide-se em: A influência das redes sociais: “os outros significativos”; A influência das famílias: “os outros necessários” e A influência do IFSC – Campus Florianópolis: um espaço diverso.

b) Cena 2 - As influências das culturas e as relações culturais que atravessam os corpos e corporeidades dos estudantes: trata das influências e das relações da cultura nas percepções e representações sobre a imagem corporal dos estudantes, trazendo para a discussão os modos de se vestir, sentir e agir e, em especial, o uso dos *smartphones*¹ no contexto do IFSC/CF. Esta cena subdivide-se em: As roupas vestidas pelos jovens: a segunda pele flutuante e O uso dos *smartphones* como “extensão” dos corpos e corporeidades.

3. Terceiro Ato - Os corpos e corporeidades na estesia da vida cotidiana do IFSC/CF. Divide-se em 3 cenas:

a) Cena 1 - As expressões, os gestos e os movimentos do cotidiano dos estudantes: trata dos gestos e expressões do cotidiano dos estudantes descrevendo as ações mais observadas nos tempos e espaços da escola. Esta cena

¹ Segundo Oliveira, Ubal e Corso (2014), o *smartphone* surgiu em 1992 e se diferencia do celular por possuir sistema operacional, acesso à internet e capacidade de executar programas mais complexos. Contudo, neste trabalho o termo celular e *smartphone* estão sendo utilizados como sinônimos.

subdivide-se em: Primeiros sentidos sobre as expressões, os gestos e os movimentos do cotidiano do IFSC/CF e As principais expressões, gestos e movimentos neste contexto.

b) Cena 2 – Os movimentos das mãos na coreografia dos gestos e expressões do cotidiano do IFSC/CF: é abordado o uso das mãos como forma de comunicação, sendo considerada a gestualidade mais observada durante as entrevistas, as aulas e os demais tempos escolares investigados.

c) Cena 3 – A primazia do olhar na estesia do cotidiano do IFSC/CF: trata-se de uma reflexão sobre a dominância do olhar como o sentido predominante nos corpos e corporeidades dos estudantes, bem como o ato de observar, que faz parte do repertório de gestos e expressões dos estudantes.

4. Quarto Ato - Os limites e as possibilidades do IFSC/CF - em relação aos corpos e corporeidades. Divide-se em 3 cenas:

a) Cena 1 - As temáticas corpo e corporeidade nos documentos oficiais do IFSC e nos projetos Políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF: trata de investigar, compreender e dialogar sobre as temáticas corpo e corporeidade nos documentos oficiais do IFSC, nos Projetos político pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e suas respectivas matrizes e unidades curriculares. Esta cena subdivide-se em: Sobre a temática corpo e corporeidade nas unidades curriculares inseridas nas matrizes curriculares dos Projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC e Primeiros diálogos sobre a temática corpo e corporeidade entre os documentos oficiais do IFSC e os Projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

b) Cena 2 - Aproximações e distanciamentos entre as unidades curriculares com a temática corpo e corporeidade: trata das aproximações e distanciamentos entre as unidades curriculares que fazem parte das matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio – IFSC/CF, com as temáticas corpo e corporeidade. Esta cena subdivide-se em: As unidades curriculares que trabalham *com* os corpos e *sobre* os corpos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e Aproximações e distanciamentos entre as unidades curriculares que trabalham com a temática corpo e corporeidade nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF.

c) *Cena 3 - Limites e possibilidades educativas dos corpos e corporeidades no contexto do IFSC/CF*: trata-se da realização de movimentos dialógicos, hologramáticos e retroativos para que seja possível continuar compreendendo como as lógicas sociais e culturais estão engendradas nos espaços da escola, procurando compreender como os processos educacionais sobre os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio se manifestam diante das brechas, das fronteiras e das incertezas. Estes movimentos, ora visíveis e ora invisíveis, se encaminham em direção a uma outra dança ou uma nova proposta sobre corpo e corporeidade para a educação profissional e tecnológica. Esta cena subdivide-se em: Os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do IFSC/CF: movimentos dialógicos de abertura e fechamento; Os processos educacionais sobre os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do IFSC/CF: entre as brechas, as fronteiras e as incertezas; Entre as brechas, as fronteiras e as incertezas, uma nova dança se movimenta em direção aos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF com os corpos e as corporeidades. Trata-se aqui do esboço do conceito de *transcorporalidade*, como proposta para a educação profissional e tecnológica.

Após estes Atos, as cortinas se fecham, mas ao mesmo tempo se abrem para uma nova dança, expressando, assim, o final desta tese. Trata-se de uma compreensão última, que se unifica e se integra com os capítulos da pesquisa, mas que não se finda, em virtude do caráter inacabado, contraditório, paradoxal, complexo e transdisciplinar dos corpos. Ao compreender a problemática da pesquisa e as questões que a permeiam, seguindo um pensamento complexo e transdisciplinar, renovou-se a esperança a partir do rascunho de uma educação para a *transcorporalidade* nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Trata-se do início, que se revela na incompletude do fim. Trata-se de uma esperança lúcida que se move entre as brechas e os espaços que permanecem em aberto.

Ainda, esclarece-se por fim, que no plano discriminador da Língua Portuguesa, no que diz respeito ao uso do gênero consoante a nomes, pronomes, artigos etc., optou-se, por economia de texto e estrutura da redação, utilizá-los no gênero masculino (Ex: os estudantes, os docentes, os participantes etc.), bem como respeitar a concordância nominal das perspectivas ontológicas dos autores (Ex: o indivíduo, o ser humano etc.). Contudo, de acordo com as perspectivas

epistemológicas e ontológicas que conduzem esta tese, compreende-se que ao tratar de seres humanos, sejam eles alunos, servidores, estudantes etc., nos referimos as suas múltiplas identidades de gênero.

2 ABREM-SE AS CORTINAS: “PAS DE TROIS” E “PAS DE QUATRE”

*Meu corpo tem cinquenta braços
E ninguém vê porque só usa dois olhos
Meu corpo é um grande grito
E ninguém ouve porque não dá ouvidos*

*Meu corpo sabe que não é dele
Tudo aquilo que não pode tocar
Mas meu corpo quer ser igual àquele
Que por sua vez também já está cansado de não mudar*

*Meu corpo vai quebrar as formas
Se libertar dos muros da prisão
Meu corpo vai queimar as normas
E flutuar no espaço sem razão*

*Meu corpo vive, e depois morre
E tudo isso é culpa de um coração
Mas meu corpo não pode mais ser assim
Do jeito que ficou após sua educação
(O Corpo – Paulinho Moska)*

No vocabulário do *ballet* clássico francês, o termo “*pas de trois*” se refere, geralmente, a uma dança entre três pessoas, enquanto o termo “*pas de quatre*”, se refere a uma dança entre quatro pessoas. Desta forma há duas “coreografias” a serem apresentadas a seguir.

A primeira é um “*pas de trois*” tecido por meio das reflexões sobre o corpo e a corporeidade à luz de David Le Breton, Edgar Morin e Maurice Merleau-Ponty. São perspectivas teóricas que permitem pensar em conexão sobre os corpos e corporeidades, levando em conta os limites e possibilidades de cada autor sobre o tema e as possíveis relações com o contexto do ensino profissional e tecnológico. Ainda nesta “dança”, procura-se elucidar três termos importantes para a construção do referencial teórico desta pesquisa: Lógicas sociais e culturais do corpo, Cultura(s) e Juventude(s).

Seguida desta “dança”, logo é apresentado um “*pas de quatre*”, que é tecido entre as quatro dissertações que foram encontradas no CDTC, que tratam do corpo e corporeidade no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais. Esta dança, portanto, é o Estado da Arte que configura esta tese.

2.1 NOTAS PARA ENTENDER O CORPO NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO: DIÁLOGOS ENTRE EDGAR MORIN, MERLEAU-PONTY E DAVID LE BRETON

Anos de 2020 a 2024. Pandemia de COVID-19 e suas variantes. Eleição presidencial brasileira, polarização política. Copa do Mundo de futebol com Argentina campeã. Crise humanitária no território indígena Yanomami. Conflitos e guerras entre países, fome e miséria, ataques, negacionismo científico, retorno de epidemias, mudanças e consequências climáticas, invasão de notícias falsas pela Internet. Nosso corpo presenciou, sentiu, percebeu de fato, as incertezas e indeterminações a nível planetário. Estamos diante de um cenário que revela, principalmente, nossa desumanidade e arrogância como seres humanos desconectados da natureza e da própria corporeidade. Por outro lado, o enfrentamento dessas problemáticas tem demonstrado nossa fragilidade e incapacidade no que diz respeito à compreensão no impacto das ações individuais e coletivas no planeta e, conseqüentemente, nos nossos corpos e corporeidades. Morin (2004) diz que as realidades e os problemas da humanidade são cada vez mais transversais, multidimensionais, globais, planetários e que os saberes se encontram separados, fragmentados e compartimentados.

Há séculos o corpo é objeto de verificação, descoberta e que exige cada vez mais uma hiperespecialização do conhecimento. Há séculos estamos tentando encontrar a cura para as doenças, para os males que atingem o nosso cérebro, numa tentativa muitas vezes egoísta de provar a nossa virtude e superioridade diante da natureza. Hoje podemos mensurar altura e peso corporal com precisão, calcular o índice de massa corpórea, o tempo necessário para atingir a vitória em uma corrida, a quantidade de vitaminas e hormônios necessários para manter a saúde, entre outros. Não há como negar o progresso científico que estas e muitas outras descobertas trouxeram a humanidade, ainda que o preço tenha sido alto. Mas ainda não conseguimos desvendar os enigmas que envolvem os corpos e as corporeidades, uma vez que a tendência é o seu desligamento da própria natureza, do próprio planeta.

A tendência na contemporaneidade nos conduz, e por conseguinte, é refletida na educação dos jovens, para um imaginário onde o corpo torna-se objeto imperfeito e cuja perfeição deva ser alcançada por uma infinidade de procedimentos

e ações que possam encaixá-lo nos padrões da época. Um corpo-máquina, que procura eliminar e invisibilizar as suas subjetividades e afetos, conduzindo-o ao que Le Breton (2013) chama de “extremo contemporâneo”, uma oscilação entre a vontade de controle absoluto do corpo e um narcisismo que luta contra o próprio corpo. Um objeto imperfeito, desligado de si e do mundo, um rabisco a ser constantemente corrigido e melhorado. Le Breton (2013, p. 10) aponta para as questões paradoxais sobre o corpo na modernidade, cujo discurso concentra-se na tentativa de esvaziá-lo, transformando-o em uma mercadoria, uma prótese marcada por uma subjetividade lixo; impondo um corpo fora do próprio corpo, ditando assim uma espécie de simulacro. “Nunca o corpo-simulacro, o corpo-descartável foi tão exaltado como na contemporaneidade.” Para o autor, o dualismo contemporâneo não opõe o corpo a alma, mas o ser humano a seu corpo. É a tentativa de apagamento das corporeidades, que embora estejam visíveis pelo corpo físico, são esvaziadas de seu caráter simbólico e de valor.

Portanto, é invisível a experiência de cada corpo e a exposição de sua corporeidade, são invisíveis seus reais desejos e anseios. Uma vez que o contexto escolar o considera de forma simplificadora em sua materialidade, o procura dominar e civilizá-lo, desautorizando-o, por exemplo, a expressar sua natureza e sua cultura. Segundo Nóbrega (2005, p. 611):

A ideia de civilização se relaciona ao princípio de dominar a natureza. Sendo o corpo humano também natureza, elemento da *physis*, o princípio civilizador aplica-se aos processos corporais, à materialidade do corpo.

Junto a este processo, encontra-se uma série de necessidades criadas para que este corpo possa viver mais a sua objetividade e materialidade, no sentido daquilo que se vê. Pode-se notar o crescente número de intervenções corporais (cirurgia plástica, implantes, entre outros) e o crescente número de práticas que o modelam de acordo com os interesses do mercado, da indústria cosmética e do bem-estar, inclusive, e cada vez mais cedo, entre os jovens. Alia-se ainda a responsabilidade de dominar o seu próprio corpo e suas pulsões e desejos, responsabilizando o sujeito sobre o seu estado de saúde e/ou estética corporal.

Embora, o corpo como objeto do saber no ocidente desponte de forma potente na virada do século XX, a compreensão sobre os corpos e as corporeidades no século XXI - silenciadas, fragmentadas, invisíveis e criadas a partir de uma necessidade de esvaziamento de si e do mundo - nos conduzem a um tipo de

pensamento que possa ser capaz de considerar o conhecimento como um tecido conjunto, dinâmico e complexo, permitindo interconexões teóricas, epistemológicas e a criação de novas hipóteses explicativas para compreender a corporeidade no ensino profissional e tecnológico.

Merleau-Ponty (2018) sugere que para muitos pensadores, no final do século XIX, o corpo era considerado um pedaço de matéria, um feixe de mecanismos, porém o século XX restaurou e aprofundou a questão da carne, isto é, a questão do corpo animado.

Autores importantes como Freud, Edmund Husserl, Marcel Mauss e o próprio Merleau-Ponty contribuíram de forma significativa a religação do corpo ao inconsciente, ao sujeito inscrito nas formas sociais da cultura.

Todavia, de acordo com Courtine (2013) seu acontecimento teórico revelou-se decisivo nas ciências humanas com as transformações políticas e nas mutações sociais dos anos de 1960 e 1970, especialmente com a palavra de ordem de diversos movimentos sociais “das minorias”: “Nosso corpo nos pertence!” Infelizmente, o corpo não sustentou as promessas de revolução, mas conservou e potencializou as lutas sociais e as aspirações individuais deste momento histórico. O efeito destes debates contribuiu de forma importante para a “invenção do corpo” nas ciências humanas e onde, o corpo em Foucault, irá aceder ao estatuto de objeto de pleno direito, especialmente a partir da obra *Vigiar e Punir*, publicado originalmente em 1975. Nela, o autor mostra o corpo mergulhado no campo político, nas relações de poder e como “a generalização dos encarceramentos e a sistematização das disciplinas haviam feito do corpo o alvo essencial de uma tecnologia política, de uma ‘microfísica’ do poder” (Courtine, 2013, p. 16).

David Le Breton (2012a) corrobora com este pensamento e nos diz que ao final dos anos 60, amplia-se a crise de legitimidade das modalidades físicas da relação do homem com os outros e com o mundo, sendo reforçada com o feminismo, a revolução sexual, a expressão corporal, a emergência de novas terapias, entre outros. Um novo imaginário de corpo surge, alimentando o imaginário dualista da modernidade. Um corpo livre, porém, sem uma discussão prévia sobre esta “liberdade” corporal e este homem que o habita. “Nesse discurso o corpo é colocado não como algo indistinto do homem, mas como uma posse, um atributo, um outro, um *alter ego*” (Le Breton, 2012a, p. 10, grifo do autor).

Neste contexto, o corpo faz sua entrada nas pesquisas sociais. Nomes como Norbert Elias, Pierre Bordieu, Jean Baudrillard, Michael Foucault, Georges Vigarello e o próprio David Le Breton encontraram caminhos importantes para a compreensão dos problemas do corpo e da corporeidade. Desta forma, o corpo é assunto novo na sociologia, pois é somente a partir do início do século XX que os estudos relacionados ao corpo são sistematizados - embora Le Breton (2012a), aponte três momentos na sociologia que encaram o tema de maneira distinta, a saber: uma sociologia implícita do corpo, uma sociologia em pontilhado e uma sociologia do corpo.

Para Le Breton uma sociologia implícita do corpo aborda a condição do ator nos diferentes elementos, sem esquecer do corpo, porém sua análise apresenta-se de forma mais diluída. Já uma sociologia em pontilhado, apesar de apresentar elementos importantes sobre o corpo, ainda não consegue sistematizá-los. Uma sociologia do corpo, contudo, seria aquela que se inclina mais diretamente sobre o corpo, estabelecendo as lógicas sociais e culturais e dialogando com sua história.

Portanto, este estudo aproxima-se da sociologia do corpo, proposta por David Le Breton, aquela que dialoga com a história dos corpos e as corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC, que anseia por uma inteligibilidade crescente da corporeidade em suas dimensões sociais e culturais. Aquela que busca compreender a corporeidade enquanto estrutura simbólica, destacando as representações, os imaginários, os limites e possibilidades que aparecem de forma infinita neste contexto.

A sociologia do corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência de pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo, mas não desconhece a adaptabilidade que, algumas vezes, permite ao ator integrar-se em outra sociedade (migração, exílio, viagem) e nela construir, com o passar do tempo, suas maneiras de ser calcadas em outro modelo (Le Breton, 2012a, p. 65).

Assim, me atrevo a pensar o conhecimento sobre os corpos e as corporeidades por meio de uma nova racionalidade que permita conceber a organização destes corpos e corporeidades atreladas a existência que não é somente humana, mas é acima de tudo planetária. Aquela que permite compreender não somente a imagem corporal, a estrutura física do corpo, mas aquilo que não pode ser visto, aquilo que ainda não conseguimos compreender em virtude de uma educação e de uma ciência mutiladora, fragmentada e simplificadora, proposta essa,

presente nas obras de Edgar Morin e que amplia os fundamentos de Le Breton, quando nos referimos especialmente ao conhecimento construído sobre o corpo. Enquanto Le Breton dá atenção especial as dimensões sociais e culturais do corpo e oferece uma série de pistas para o sociólogo e/ou pesquisador encaminhar-se no sentido de sistematizar uma sociologia do corpo, Edgar Morin nos permite, especialmente através da sua obra *O Método*² mobilizar a vida para falar da vida. Mobilizar os corpos para falar da corporeidade, mobilizar as corporeidades para falar dos corpos. É um convite ao trabalho transdisciplinar para pensar os corpos e as corporeidades, partindo-se do princípio de que não há conhecimento pronto, nem tampouco verdades e certezas absolutas. O saber sobre os corpos e as corporeidades está sempre em construção, como uma roda viva que não tem fim e de onde não é possível definir seu início e seu término.

Neste mesmo escopo, Merleau-Ponty torna-se essencial para tratar o tema da corporeidade, uma vez que ele rompe com a noção de corpo-objeto, com as noções dicotômicas entre corpo e mente. O corpo em Merleau-Ponty (2018) deixa de ser visto como um instrumento passivo das forças externas e determinações do meio, para tornar-se, na obra *Fenomenologia da Percepção*³(1945/2018), o corpo-próprio, como a realidade intencional do sujeito. Para ele o sujeito é seu corpo, seu mundo e sua situação, é expressão e realização de sua existência. E assim como Le Breton e Edgar Morin, critica o cientificismo clássico que se fecha nas suas verdades e certezas e que faz perder o contato com a experiência perceptiva.

As obras de Merleau-Ponty lidas e apresentadas neste projeto de tese, possibilitam entender que o autor busca superar a perspectiva da análise científica que privilegia a causalidade, os procedimentos racionais e os discursos que colocam o corpo como inferior à consciência. É o contato da filosofia com “o mundo de toda gente”, que abre espaço para o diálogo com a cultura, com as experiências vividas,

² O Método é um conjunto de 5 volumes que contempla as principais ideias de Edgar Morin em relação ao pensamento complexo. Cada volume, segundo Morin (2015) contém todas as dimensões que constituem o conjunto, mesmo que cada uma delas seja considerada de forma particular. São elas: *O Método 1: a natureza da natureza*; *O Método 2: a vida da vida*; *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*; *O Método 4: as ideias*; *O Método 5: a humanidade da humanidade* e *O Método 6: ética*.

³ O título original da obra de Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception* (A Fenomenologia da Percepção) foi publicado em 1945, mas sua primeira edição no Brasil foi em 1994. Nesta tese, o uso desta obra refere-se a 5. Edição do ano de 2018, publicada pela editora WMF Martins, com tradução de Carlos A. R. de Moura.

com a história, com a sociologia, com a arte e com todas as formas de produção de conhecimento da humanidade.

Esta ideia de filosofia de Merleau-Ponty encontra aproximações naquilo que Edgar Morin defende. Ele nos diz que a filosofia deve contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida.

A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida. Nesse sentido, o filósofo deveria estimular, em tudo, a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura (Morin, 2004, p. 54).

Ainda que existam diversas veredas para pensar os corpos e as corporeidades, sobretudo sob o enfoque histórico e filosófico presentes nas décadas de 60 e 70, há outras ainda mais recentes, escritas em sua maioria após a década de 80 e sendo fortemente ampliadas a partir dos estudos culturais, pós-estruturalistas, pós-modernos, semióticos e psicanalíticos (Greiner, 2005). Há também debates importantes na antropologia, na política, na área da saúde e da educação, mas não é intenção construir uma história do corpo, nem tampouco pinçar o que cada área entende como corpo e corporeidade.

O que faz sentido aqui é deixar se guiar sob a luz de outras interlocuções, diálogos e encontros possíveis, considerando que o pensamento é multidimensional. Portanto, é na troca de saberes, de formulações que ao mesmo tempo se aproximam e se distanciam, que ousa a construção de conexões entre David Le Breton, Merleau-Ponty e Edgar Morin para pensar o corpo e a corporeidade na educação, sem constituir-se numa ameaça as regras científicas, mas em uma aproximação daquilo que nos vincula a outros sistemas, apostando na negação da hegemonia epistemológica e dos dualismos corpo/mente e natureza/cultura.

Portanto, é necessário enfatizar que a estratégia utilizada para estas aproximações está apoiada nos pressupostos do Paradigma da Complexidade (Morin, 2015a), considerando-o como um desafio, uma motivação para pensar e não uma receita; uma inspiração para aceitar que uma das características do conhecimento é a sua incompletude, sua incerteza, e que seria impossível dar todas as respostas sobre os corpos e as corporeidades.

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade

com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (Morin, 2019, p. 192).

Ao pensar pelas lentes do Paradigma da Complexidade deve-se compreender que não há critérios de demarcação entre o início ou fim de determinado conceito, nem tampouco que este emaranhado de conhecimentos sobre o corpo possa conduzir ou não para o estabelecimento de uma epistemologia do corpo. No campo das incertezas e da imprecisão, a complexidade dos sistemas, que nada tem a ver com “é complexo por isso incompreensível”, uma teoria ou descoberta científica, seja ela das ciências humanas ou exatas, não pode ser simplificada ao ponto de excluir tudo que já foi descoberto e estudado.

É importante, também, esclarecer sobre o uso do termo corpo e corporeidade encontrados no texto, e que por vezes se confundem, apresentam significados diferentes, porém que se relacionam de forma interdependente. Nos dicionários da língua portuguesa, o conceito de corporeidade é sinônimo de corporalidade e significa tudo aquilo que é corpóreo. O corpóreo é relativo à existência física, material e é o antônimo de espiritual. “Já o espírito é considerado como o princípio animador ou vital que dá vida aos organismos, sopro vital ou alma” (Nóbrega, 2010, p. 18). Ou seja, o espiritual está relacionado ao incorpóreo. Desta maneira, o sentido da palavra corporeidade nos dicionários da língua portuguesa indica uma visão marcada pela oposição e dualidade entre o corpo e a alma.

Segundo Nóbrega (2010), em suas pesquisas, o termo corporeidade – do latim *corporeitatis*, de tradição escolástica em Dus Scot - significa a realidade que o corpo possui como corpo orgânico, independentemente de sua união com a alma. Talvez esta tenha sido uma das primeiras elaborações teóricas sobre o tema, que foi retomado no século XX pela fenomenologia de Merleau-Ponty. Segundo a autora, ainda que a compreensão de *corporeitatis* pareça contraditória, separando o orgânico da alma e revelando independência, este princípio é condição de união que dá forma e dá vida. Esta oposição, por sua vez, não deve ser confundida com distinção ou separação, mas como afirmação da pluralidade do real ou “razão completiva” – termo usado por Dus Scot. Isso significa que a unidade engloba uma pluralidade de formas distintas, antes de toda a operação da inteligência. “A razão completiva não trata da separação, mas afirma uma existência própria, conquanto parcial” (Nóbrega, 2010, p. 20).

De acordo com a autora, a corporeidade deve ser entendida como unidade que engloba a pluralidade de formas ou de existências.

Assim, o ser (esse) de todo composto incluir o ser de todas as partes, ou seja, inclui numerosos seres (esses) parciais de numerosas formas, assim como um todo que é formado de numerosas formas inclui estas realidades parciais” (Muralt, 1988 *apud* Nóbrega, 2010, p. 20).

Estas realidades parciais não devem ser compreendidas como redução e disjunção, mas como uma identidade existencial própria, permeada pelas condições físicas, sociais, políticas, psicológicas e culturais. “A corporeidade é a unidade na pluralidade de formas, isto é, na pluralidade de numerosos e diversos corpos existencializados” (Nóbrega, 2010, p. 20).

Portanto, ainda que com sentidos diferentes, o uso da palavra corporeidade não exclui o termo corpo. Embora este último represente uma visão simplificada e parcial de corporeidade, o corpo está no todo (corporeidade), assim como o todo está nas partes (corpo). Compreender a corporeidade, como unidade que engloba a pluralidade e não como uma justaposição de partes distintas é um desafio para pensar de maneira complexa.

Desta maneira, o pensamento de Edgar Morin se aproxima da primeira noção de corporeidade de Dus Scot, quando a corporeidade passa a ser vista na sua dimensionalidade, naquilo que foi tecido junto, na união entre a unidade e a multiplicidade. Cabe nesta reflexão sobre a corporeidade, enfatizar os três mais importantes princípios desenvolvidos por Edgar Morin, que nos ajudam a pensar os corpos e as corporeidades sob as lentes da complexidade. Dentre o princípio dialógico, princípio da recursão organizacional e o princípio hologramático, destaco este último para realizar esta breve reflexão, embora estes princípios não devam ser pensados de maneira separadas, correndo-se o risco, inclusive de sua simplificação.

Segundo Morin (2015a, p. 74) o princípio hologramático, grosso modo, quer dizer que “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte.” Este princípio está presente tanto no mundo biológico, quanto no sociológico e, tal como um holograma, “[...] o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto apresentado”. Neste sentido, a ideia de holograma para pensar a corporeidade vai além do reducionismo, que só vê as partes físicas do corpo, e do holismo que só vê o todo, sem considerar as partes (que não são somente físicas) que compreendem este todo. “Isso significa que abandonamos um

tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, aonde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno” (Morin, 2019, p. 182).

Aliado a este princípio, Morin (2019, p. 182) nos convida a unir o princípio de organização recursiva: “A organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção.” Dito de outra forma, é um movimento dialógico que enriquece o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, formando um círculo recursivo e incessante para compreender as relações e assim, uma via para que se possa compreender os corpos e as corporeidades em suas interações em seu ambiente/sociedade.

De acordo com Nóbrega (2010, p. 21):

A compreensão de Duns Scot é atualizada pelo pensamento complexo a partir da lógica do terceiro incluído: existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não A. De modo análogo, A e não A seriam corpo e alma, níveis descontínuos de matéria viva que coexistem em T, ou seja, na corporeidade. Numa tríade de terceiro incluído os três termos coexistem no mesmo momento do tempo. Não há como separar matéria e energia, corpo e alma. A corporeidade é a unidade que dobra níveis descontínuos da matéria, considerando-se compreensão quântica da matéria para além do dualismo campo-partícula ou matéria e energia.

Esta primeira noção, que também se aproxima do pensamento de Merleau-Ponty, nos faz compreender a corporeidade como unidade que engloba a pluralidade e a dimensionalidade, assim como a pluralidade que engloba a unidade. Trata-se, segundo Ponty *apud* Dupond (2010, p. 13) de um “isso dimensional”, “um sensível que é dimensional por si próprio, medidor universal.”

Merleau-Ponty, nos seus estudos sobre a percepção, especialmente no livro *A Fenomenologia da Percepção* (1945/2018) considera o corpo não apenas como o invólucro físico dotado de uma subjetividade, mas como um fenômeno corporal dotado de expressividade, palavra, linguagem, movimento e gesto que tem sua presença ativa no mundo. É o que ele chama de *Corporeidade*.

Segundo Dupond (2010) na *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty distingue o “corpo objetivo” do “corpo fenomenal”. O corpo objetivo tem o modo de ser de uma “coisa”, o corpo que pode ser decomposto em elementos. Já o corpo fenomenal ou “corpo próprio” é um “corpo-sujeito”, no sentido de um sujeito natural, provido de uma “estrutura metafísica”, qualificável como poder de expressão, espírito, produtividade criadora de sentido e de história. Trata-se de um corpo

sensível entre os sensíveis, uma coisa entre todas as coisas, “no qual se faz uma inscrição de todos os outros”, ressaltando assim, sua visão dimensional do corpo.

Contudo,

[...] as últimas notas de trabalho do autor ressaltam que o corpo fenomenal (doravante chamado de *carne*) ‘não é nem corpo objetivo nem ‘o corpo pensado pela alma’, mas também, e sobretudo, que perdemos o sentido próprio do corpo fenomenal ao opô-lo ao corpo objetivo, pois, desse modo, o rebaixamos para o lado do subjetivo e validamos as categorias das quais se trata escapar (Dupond, 2010, p. 13, grifo do autor).

Portanto, ao compreender o corpo desta forma e a ultrapassar a ideia de que o sujeito é um objeto passivo em relação à sua história, e ao entender que a experiência humana é culturalmente incorporada, o lugar do corpo na educação profissional e tecnológica pode estar em cada corpo, ao mesmo tempo que ocupa outros corpos. Está nas aulas de física e educação física, nas aulas de química e nos laboratórios, está no intervalo e na entrada e saída da escola. Está no próprio corpo, ao mesmo tempo em que está no corpo do outro e, também, no mundo. É o sistema “eu-outro”. Em síntese: nós não temos um corpo. Nós somos um corpo. De acordo com Merleau-Ponty (2018, p. 474) “é justamente meu corpo que percebe o corpo de outrem, e ele encontra ali como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo”.

Concordando com Bertolin, Cappelle e Brito (2014, p. 22) sobre a centralidade da corporeidade em Merleau-Ponty:

A corporeidade é vista como central, pois é por meio do corpo e de seus sentidos que se dá a possibilidade de o sujeito ser sensível ao mundo e, assim, emergir uma recursividade, de modo que o corpo conduz e é por ele conduzido.

Na obra inacabada de Merleau-Ponty *O Visível e o invisível (1964-1992/2009)*⁴, o autor compreende a percepção como ação do corpo. “Relacionada ao corpo em movimento, a percepção remete às incertezas, ao indeterminado, delineando assim o processo de comunicação entre o dado e o evocado” (Nóbrega, 2008, p. 142).

Ainda, de acordo com Nóbrega (2008, p. 145):

A percepção é uma porta aberta a vários horizontes; porém, é uma porta giratória, de modo que, quando uma face se mostra, a outra se torna invisível. Cada sentido se exerce em nome das demais possibilidades. Sob o meu olhar atual surgem as significações. Mas, o que garante a relação

⁴ A utilização desta obra na tese está baseada na 4ª. edição, 3ª. reimpressão de 2009 da editora Perspectiva, com tradução de José A. Gianotti e Armando Mora.

entre o que vejo e o significado, entre o dado e o evocado? Essa relação é arbitrária, depende das intenções do momento, de dados culturais, de experiências anteriores e do movimento.

A verdade sobre os corpos e as corporeidades escapam do nosso olhar científico, justamente porque trata-se do nosso próprio olhar. Olhar este que é parte do nosso corpo, que isola as subjetividades, discursos, representações e imaginários. Le Breton (2016) diz que há uma infinidade de percepções do corpo, sendo sua definição sempre dada no vazio da definição da pessoa.

Não é absolutamente uma realidade evidente, uma matéria incontestável: o 'corpo' existe apenas construído culturalmente pelo homem. É um olhar lançado sobre a pessoa pelas sociedades humanas, que lhe balizam os contornos sem o distinguir, na maior parte do tempo, do homem que ele encarna. Donde o paradoxo de sociedades para as quais o 'corpo' não existe. (Le Breton, 2016, p. 33).

Ao tratar do corpo e da corporeidade, David Le Breton enfatiza de forma clara as dimensões culturais e sociais, mas não trata a questão da percepção de maneira tão profunda como Merleau-Ponty. Há em seus escritos uma visão que aproxima a percepção das sensações, relacionando-a com os estímulos, que por sua vez, pertencem tanto a sua natureza fisiológica, como a social. “A percepção dos inúmeros estímulos que o corpo consegue recolher a cada instante é função do pertencimento social do ator e de seu modo particular de inserção no sistema cultural” (Le Breton, 2012a, p. 55). Todavia, há também relação entre representação e percepção, uma vez que, para o autor, é por meio das atividades perceptivas “[...] que o homem desenvolve a cada instante e que lhe permite ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e, assim, colocar significações precisas no mundo que o cerca.” (Le Breton, 2012a, p. 7)

Merleau-Ponty (2018, p. 103) diz que: “Nossa percepção chega a objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter”. Contudo, a teoria de percepção de Merleau-Ponty, apesar de enfatizar as subjetividades do corpo, não deixa de considerar a historicidade, a cultura, as relações sociais, as tensões e as contradições próprias do sujeito. Isso porque a percepção é inseparável do corpo e, que por sua vez, carrega história, cultura, sentimentos e expressividade. “Sob o sujeito encarnado, correlacionamos o corpo, o tempo, o outro, o mundo da cultura e das relações sociais” (Nóbrega, 2008, p. 73).

Esse conceito de percepção só é possível porque Merleau-Ponty rompe com a noção de corpo-objeto, *parte extra-partes* e com as noções clássicas de sensação e órgãos dos sentidos como receptores passivos. Nos capítulos sobre o mundo percebido em *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty reforça a teoria da percepção fundada na experiência do sujeito encarnado, do sujeito que olha, sente e, nessa experiência do corpo fenomenal, reconhece o espaço como expressivo e simbólico. (Nóbrega, 2008, p. 142, grifos da autora)

Ao trazer estas discussões sob as lentes do Paradigma da Complexidade, reflete-se que entre o falso e o verdadeiro, entre o erro e a verdade, entre o real e o imaginário, cria-se a armadilha ao conceber o mundo e o outro, o meu corpo e o do outro, como referências absolutas de nossa própria percepção, sem considerar a conexão exercida entre as partes e o todo, entre o todo e as partes simultaneamente. O homem e a mulher não se separam da natureza e da cultura, seu corpo pertence tanto ao domínio de um como de outro. Não há cultura sem corpo, e não há corpo sem cultura. Por isso é tão difícil encontrar, em Edgar Morin, a palavra *corpo* nos seus escritos. A ideia cartesiana de corpo como um objeto, uma coisa ou um instrumento ainda prevalece na nossa consciência, mesmo que a todo o momento se procure ultrapassá-la.

Embora Edgar Morin não use o termo corpo em seus estudos mais clássicos, percebe-se uma aproximação do corpo como corporeidade, já que o corpo está integrado no humano e no processo de humanização. Isto significa, segundo Queiroz (2008) que o estudo do corpo precisa contextualizar as origens, pois no humanizar-se do hominídeo, o conceito de homem passa a ter um “duplo princípio, o corporal ou bio-físico e o psico-sociocultural, um remetendo ao outro” (Morin, 2012, p. 51).

Este enraizamento da condição humana no bio-físico, porém, não pode ser considerado de forma isolada ou disjuntiva, mas em interação com o psico-sociocultural. De acordo com Camargo (2012) no processo histórico de interação circular-recursiva entre os dois aspectos na espécie humana ocorreu uma complexificação de seu organismo.

E, a partir de determinado momento na evolução do corpo-cérebro, surgiu a possibilidade de um impulso maior na criação da cultura, a qual supõe o pensamento e o conhecimento. Neste sentido, o existir biologicamente não poderia estar separado do pensar e criar cultura (Camargo, 2012, p. 39)

Segundo Morin (2012, p. 55) “As características biológicas e culturais não são nem justapostas nem superpostas. São os termos de um processo cíclico recomeçado e regenerado incessantemente.” Neste sentido, o homem só se realiza

como ser humano por meio da cultura e na cultura, pois não há cultura sem cérebro humano, isto é, capacidade de pensamento e consciência, sem cultura.

A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Com o surgimento da mente, ela intervém no funcionamento cerebral e retroage sobre ele. Há, portanto, uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro (Morin, 2011a, p. 48).

Para Morin (2012, p. 62) a noção de homem (englobando o masculino e o feminino) é genérica, constitui um modelo singular, “[...] uma espécie que engendra os indivíduos, singulares em relação a este modelo que reproduzem e singulares também um em relação aos outros.” Portanto, há uma unidade na diversidade e diversidade na unidade. Há corpos nas corporeidades e corporeidades nos corpos. Neste sentido, o ser humano para Morin, é uno e múltiplo ao mesmo tempo, onde não há espaço para fragmentações e disjunções, assim como não há espaço para divisões entre corpo e mente. O humano carrega em si uma multiplicidade de aspectos que se inter-relacionam, mas que são antagônicos e complementares ao mesmo tempo.

Corroborando com Camargo (2012, p. 40, grifo do autor):

Nesse sentido, poderíamos afirmar que a relação mente-corpo é considerada por Morin como um *continuum* circular recursivo em que uma interfere no outro e vice-versa, se entrelaçam e retroagem entre si, transformando-se mutuamente em movimento constante, com a mediação da cultura. Daí podemos inferir que a subjetividade humana é corporificada, contendo em si, de forma inseparável, a corporeidade e a chamada mente pensante em relação retroativo-recursiva, como duas faces da mesma moeda.

Contudo, no bojo da Educação Profissional e Tecnológica alguns aspectos desta multiplicidade humana são considerados como principais, como o racional e o intelectual, partes que correspondem a uma relação quase única da primazia da mente e do cérebro, e que de forma conflituosa lutam contra a expressão das emoções, do lúdico e da loucura. Segundo Morin (2011a), somos seres neuróticos e delirantes, ao mesmo tempo que racionais. Nossa humanidade também comporta a desumanidade. Somos *homo sapiens* (sábio) e *homo demens* (louco), *homo faber* (trabalhador) e *ludens* (lúdico), *homo empiricus* (empírico) e *homo imaginarius* (imaginário), *homo economicus* (econômico) e *homo consumans* (consumista), *homo prosaicus* (prosaico) e *homo poeticus* (poético), tudo ao mesmo tempo, numa dialógica que não se exclui, mas se complementa.

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). (Morin, 2012, p. 52 – grifos do autor).

Esta visão unilateral está relacionada ao que Morin (2015a) chama de uma inteligência cega, onde os princípios da disjunção, redução e da abstração constituem o “paradigma da simplificação”, reduzindo o complexo ao simples, como por exemplo, do corpo ao físico. Este pensamento simplificador não é capaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo. “A inteligência cega destrói o conjunto e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente.” (Morin, 2015a, p. 12). Esta visão mutiladora e unidimensional não é capaz de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e sem sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária).

Desta maneira, tanto as abordagens de Morin, Merleau-Ponty, como Le Breton, criticam o dualismo corpo-mente, corpo-alma, corpo-consciência que atravessou séculos. Seus estudos procuram superar a ideia de corpo como objeto, destacando sua corporeidade e o sentido de sua existência no mundo.

Le Breton (2012a, p. 87) procura refletir ainda mais sobre esta separação:

O dualismo da modernidade não mais opõe a alma ao corpo, mais sutilmente opõe o homem ao corpo como se fosse um desdobramento. Destacado do homem, modulado conforme o gosto do dia, o corpo se equivale ao homem, no sentido em que, se modificando as aparências, o próprio homem é modificado.

De acordo com Merleau-Ponty (2018, p. 131): “A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento de sua existência.”

Na obra *O Visível e o invisível* (1964-1992/2009), Merleau-Ponty, avança para o sentido de corpo como carne do mundo. Para ele o corpo é feito da mesma carne do mundo, é corpo vivido, corpo que se move, deseja, sorri e sofre:

Isso quer dizer que meu corpo é feito da mesma carne que o mundo (é um percebido), e que para mais essa carne de meu corpo é participada pelo mundo, ele a reflete, ambos se imbricam mutuamente, (o sentido a um tempo auge da subjetividade e auge da materialidade), encontram-se na relação de transgressão e encadeamento – Isso quer ainda dizer: meu corpo não é somente percebido entre os percebidos, mede-os a todos. (Merleau-Ponty, 2009, p. 225)

Já em Edgar Morin, podemos entender que a questão do corpo sugere o entrelaçamento e/ou conexão da alma, espírito, consciência e o corpo físico. O corpo físico, essa unidade biológica, esse sistema de moléculas, genes, tecidos,

órgãos, músculos, entre outros, que objetivamente vimos e que traz implícita a ideia de indivíduo e sujeito deve ser inscrito no paradigma da auto-eco-organização, de modo que possa ocorrer uma relação dialógica entre o ser e o meio que recursivamente se desenvolvem. Para o autor, o termo dialógico quer dizer que duas lógicas ou dois princípios, estão unidos sem que esta dualidade se perca na unidade. “[...] desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo.” (Morin, 2019, p. 189).

Morin (2015b, p. 319) em “O Método 2: a vida da vida”, introduz um termo provocador para entender o corpo, que ele chama de *animus*.

O *animus* é o fenômeno dinâmico que alia em si, numa entidade indissolúvel, a práxis física de um motor-máquina (o ser-máquina vivo) e uma atividade computacional/informacional de caráter egocêntrico, atividade alimentada por energias físicas, mas que, ao mesmo tempo, governa/controla estas energias. Numa palavra, o ‘*animus*’ é o produto/produtor da unidade de um motor vivo e de um *computo*. A ideia de um ser-máquina traz ao *animus* a motricidade física. O *computo* traz-lhe não só o caráter auto-organizador propriamente biológico, mas também uma dimensão cognitiva e uma dimensão reflexiva (auto-referência).

Para Morin (2015b) o *animus* comporta as dimensões cognitiva, reflexiva e decisional (protopsíquica e proto-espiritual = espírito de vida), e caracteriza-se como o dinamismo organizador, já que para a reorganização/reorganização do corpo ou para a corporeidade do corpo é necessário o entendimento multidimensional total deste corpo. Este dinamismo organizador e animador computante é essencial para que o ser vivo adquira a consistência, a constância e a resistência de um corpo e as virtudes de uma alma e de um espírito.

O *animus* contém/produz simultânea e inseparavelmente o próprio fenômeno da vida individual no seu triplo caráter: físico (motricidade, ser-máquina), biológico (caráter auto-organizador do *computo*) e protopsíquico (cognitivo, reflexivo), o qual é indispensável à organização e à existência viva. (Morin, 2015b, p. 320)

É necessário neste sentido, mais uma vez, abandonar a ideia de corpo coisificado, uma vez que a tendência cartesiana é separar a alma do corpo. Não se pode reconhecer a realidade do corpo e do espírito, a unidade e a dualidade, sem superar a divisão que a ciência e a metafísica impuseram. O corpo, assim como o espírito, deve ser entendido como um processo multidimensional total, ou seja, físico, biológico, computante, que constituem a realidade do indivíduo-sujeito.

Corpo e espírito são inseparáveis, nem um e nem outro vem primeiro. Assim como o corpo não está a serviço do espírito, nem tampouco o espírito está a serviço do corpo. “A noção-anel de ‘auto’ é produtivamente anterior às noções de corpo, de alma, de espírito, e que a noção-anel de indivíduo-sujeito é logicamente anterior a elas.” (Morin, 2015b, p. 321).

Quando Edgar Morin menciona o conceito de ser-máquina-sujeito, parece soar de forma a repetir as dicotomias vigentes sobre as questões do corpo, especialmente no campo da educação. Contudo ele o associa de forma inseparável o ser movente, o dinamismo, a animação, o animus, o estável, o constante, o consistente, o corpo. “Um ser vivo cria-se e recria-se num processo autofundador de animação/corporalização” (Morin, 2015b, p. 322).

Esta compreensão leva a crer que os problemas do corpo podem ser explorados no âmbito da complexidade humana, uma vez que a busca pela superação do corpo como objeto se dá na dinâmica multidimensional. Afinal, eu existo porque tenho um corpo, porque sou um corpo, porque tenho conhecimento deste corpo, porque me vejo nele e ao mesmo tempo nos outros corpos. Mesmo que, ainda assim, muitas vezes não se tenha a consciência que há oportunidade de retroagir sobre a ação, sobre o conhecimento ilimitado do cérebro e das capacidades cognitivas, ou melhor, sobre as possibilidades deste corpo objetivo e simultaneamente subjetivo. Esta consciência, egocêntrica e frágil, no sentido de ser considerada apenas em função das nossas próprias estruturas cerebrais, paradigmas, informações, cultura, sociedade, idiosincrasias e subjetividades precisa, por sua vez, apelar para a autorreflexão e à autocrítica. A autorreflexão, segundo Morin (2015b, p. 327), não convida apenas observar a si mesmo, “mas sobretudo a auto-observar-se com a consciência permanente do auto-ego-etnocentrismo que está em cada um de nós.” A partir daí, torna-se necessário exercitar a autorreflexão, considerando a crítica não somente do exterior, mas também do interior. Ainda assim, é importante enfatizar que a autorreflexão e a autocrítica “só adquirem sentido e força nascendo na necessidade interior de um sujeito que se reconhece como sujeito” (Morin, 2015b, p. 327).

Desta maneira, o corpo deve ser pensado sob a ótica das incertezas e das indeterminações, sendo ele corporeidade que carrega intencionalidades que, por sua vez, precisam estar comprometidas com os destinos dos seres humanos que habitam o planeta. O desafio é de buscar conexões entre os fenômenos corporais

que se quer compreender e o seu ambiente maior, abdicando das respostas simplistas e completas. É estar atento ao seu próprio corpo, inserindo-o numa teia complexa de interações onde a cultura é “fonte geradora/regeneradora da complexidade das sociedades humanas” (Morin, 2012, p. 166). É buscar a autonomia deste próprio corpo que paradoxalmente é dependente do meio ambiente e não apenas nas livres escolhas, que por sua vez, estão inseridas num processo em que a corporeidade se encontra cada vez mais emaranhada e invisível na sociedade atual.

Em suas obras, Edgar Morin e Merleau- Ponty também nos convidam a ultrapassar a ideia de causalidade linear (causa-efeito). Merleau-Ponty nos diz que a percepção está relacionada ao movimento e a atitude corporal, diferenciando-a da proposta fundada no empirismo e intelectualismo, que descrevem a percepção por meio de estímulos e órgãos dos sentidos, a partir da causalidade linear estímulo-resposta. “A percepção não é uma representação originada a partir da ordenação de dados sensíveis, mas interpretação que envolve o jogo dinâmico do organismo com o entorno, a história e a cultura.” (Nóbrega, 2008, p. 70)

Corroborando com Crossley (1996 *apud* Nóbrega 2008, p. 146): “Merleau-Ponty identifica o social na relação das ações corporais com a produção de significados, que não é resultado de uma consciência transcendental ou constituinte, mas do engajamento do corpo sujeito, via motricidade.”

Para Merleau-Ponty (2018) a percepção é nossa abertura e iniciação ao mundo, a inserção num mundo, numa natureza, num “corpo animado”. Para ele, a percepção é um acontecimento da existência, sendo o corpo um campo potente para a criação de sentidos.

De acordo com Nóbrega (2008, p. 72):

As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um certo gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais.

Neste bojo, a experiência perceptiva é uma experiência corporal, onde o movimento e as sensações são elementos chaves da percepção. Para Merleau-Ponty a percepção do corpo tem uma relação essencial com o movimento, pois é ele que acompanha o nosso acordo perceptivo com o mundo. E assim como Edgar Morin, Merleau-Ponty vai nos dizer que relacionada ao corpo em movimento, a percepção remete às incertezas e ao indeterminado.

O fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente ao próprio movimento, ele é imanente ao movimento, ele o anima e o mantém a cada momento; a iniciação cinética é para o sujeito uma maneira original de referir-se a um objeto, assim como a percepção (Merleau-Ponty, 2018, p. 159).

De acordo com o autor, esta percepção cinestésica⁵, contudo, não é percebida, pois o saber científico desloca a experiência e reduz a nossa organização corporal e do mundo, concebendo somente aquilo que devemos ver, ouvir e sentir. Privilegia-se uma razão sem corpo, anulando a percepção como um acontecimento da existência, sem que se possa conviver com a realidade corpórea.

Na sua obra inacabada *O Visível e o Invisível* (1964-1992/2009), Merleau-Ponty compreende a percepção como ação do corpo:

Antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem –, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo (Merleau-Ponty, 2009, p. 21).

Portanto, é importante lembrar que na sociedade brasileira, a maioria dos jovens são dominados pelas imagens e representações sociais e culturais de consumo, refletindo na percepção da vida social, nas suas relações interpessoais e na construção de suas corporeidades. Neste sentido, a mídia torna-se um importante veículo de construção das imagens juvenis, e quando associadas à cultura de massas, influenciam de forma eficaz à sociedade de consumo, incluindo-se o uso de roupas, acessórios, práticas esportivas e linguagem. O mundo concebido pelos jovens passa a ser o da percepção reduzida apenas ao olhar objetivo, construído propositalmente para atuar nas subjetividades e nas corporeidades.

De acordo com Weisheimer e Zorzi (2013) ao mesmo tempo que a juventude se torna um produto cultural, a própria cultura torna-se jovem, uma vez que todo o aparato do mercado transcende os limites da idade. Os jovens produzem estilos e identidades que se misturam à sociedade e influenciam o cotidiano das diversas gerações.

Desse modo, a construção da imagem juvenil aparece associada a um valor simbólico, tendo como referência cultural o padrão ideal de indivíduo moderno, que está sempre atualizado e conectado às novidades e às tendências em permanente transformação (Weisheimer; Zorzi, 2013, p. 110).

⁵ Sinestesia ou cinestesia refere-se à percepção dos movimentos.

Segundo Le Breton (2017) o jovem busca o valor e o sentido de sua vida, de seus corpos no mundo, sendo sua existência marcada pela singularidade de sua história, numa condição social, cultural, sexual e afetiva. Por um lado, ele se debate entre a infância e a vida adulta, cambaleando e buscando referências que na contemporaneidade tornam-se cada vez mais despojadas de sentido. E por outro, ele é investido de uma responsabilidade maior sobre si, dispondo de uma ampla margem de ação, de informações, de abertura ao outro e de certa autonomia nas suas decisões.

Nesta paradoxal existência, neste lugar provisório, tudo que lhe chega, tudo que lhe afeta, tudo o que é percebido e sentido, provoca um debate constante entre uma realidade exterior e um sentimento interior, um período intenso de experimentação, de limites e possibilidades, num processo constante de apropriação simbólica de si e de seu corpo. Neste contexto, percebe-se uma entrada cada vez mais adiantada na vida adulta, seja pela necessidade de ajudar no orçamento doméstico por meio de algum tipo de trabalho, seja por um marketing cada vez mais sedutor e hiper sexualizado de forma precoce, seja pela introdução de imagens corporais motivadas por padrões estéticos que vão agir diretamente nas percepções e concepções do real.

Morin (2019) ao procurar esclarecer o termo complexidade nos alerta sobre a necessidade de alimentar a nossa percepção/concepção do real com a incerteza, a indeterminação, a aleatoriedade e a introduzir a causalidade complexa, principalmente a “ecoautocausalidade”, “[...] sendo a autocausalidade (que precisa sempre da causalidade externa) a causalidade recorrente, em que o processo organizador elabora os produtos, ações e efeitos necessários à sua própria geração ou regeneração” (Morin, 2019, p. 273). E ao abordar a questão da causalidade linear, Morin traz o conceito de retroação, sob o foco cibernético e sistêmico⁶ da organização dos sistemas, para que possamos conceber o paradoxo de um sistema causal cujo efeito repercute sobre a causa e a modifica. É o que se chama de “causalidade em anel”, onde grosso modo, chega-se à ideia de que “um sistema que se anela em si mesmo cria sua própria causalidade e, por isso, sua própria autonomia” (Morin, 2019, p. 280).

⁶ Segundo Morin (2019, p. 279) “A primeira ‘revolução do pensamento’ manifesta-se nos primórdios de uma ciência da organização. O mérito capital, a meu ver, da cibernética fundada por Norbert Wiener e da teoria dos sistemas fundada por Von Bertalanffy é que uma e outra trazem elementos primeiros para conceber a organização.”

Podemos então considerar que Merleau-Ponty ao utilizar o conceito de reversibilidade, se aproxima de Edgar Morin quando utiliza o conceito de retroação. De acordo com Dupont (2010, p. 66), para Merleau-Ponty a reversibilidade pressupõe uma circularidade que revela tanto a aproximação quanto o distanciamento, mostrando “[...] não só que a distinção entre sujeito e objeto está embaralhada em meu corpo, mas também e sobretudo que está embaralhada no acoplamento do corpo com o mundo.”

Portanto, a reversibilidade faz entender que o corpo animado só está aberto para si mesmo através de sua abertura para outros corpos e para o mundo. Não há interioridade senão exposta à exterioridade, através da qual somente ela se encontra (Dupont, 2010, p. 67).

Voltando ao pensamento de Edgar Morin, uma outra ideia importante na teoria de sistemas⁷ de Bertalanffy é a de *sistema aberto*. “É um sistema que está aberto energética e, às vezes, informacionalmente para o universo externo, ou seja, que pode alimentar-se de matéria/energia e até de informação” (Morin, 2019, p. 281). É necessário, portanto, que todo ser vivo possa alimentar-se, ou melhor, regenerar-se, extraíndo do externo a matéria-energia que necessita. Assim, podemos pensar que o corpo sofre tanto a degradação de moléculas de nossas células, quanto sua regeneração ininterrupta. Também sofre tanto a decomposição de representações sociais corporais, quanto as modificações de suas representações, a depender dos movimentos do meio externo e das necessidades do contexto vivido.

Como sistemas abertos, toda vida humana, toda corporeidade está repleta de dependências e interdependências, ainda que seja possível alimentar sua autonomia. Dependência e autonomia estão presentes na realidade que cerca os jovens, uma vez que há dependência da família, da escola, da aceitação dos colegas e de forma cada vez mais potente, das mídias sociais. Contudo, ao mesmo tempo, há a possibilidade de construção de sua autonomia por meio de suas dependências. Assim, quando os jovens passam a tomar consciência de suas corporeidades e do desenvolvimento de suas complexidades, mais dependências múltiplas e experiências serão possíveis, e mais organizações serão concebidas.

⁷ A teoria de sistemas foi iniciada a partir dos anos 50 com Von Bertalanffy sobre uma reflexão sobre a biologia e se expandiu em diferentes direções. Para Morin (2019) o sistema é uma palavra-raiz para a complexidade e que deve partir do conceito a nível teórico para o paradigmático.

Uma nova ordem de complexidade aparece quando o sistema é 'aberto', isto é, quando sua existência e a manutenção de sua diversidade são inseparáveis de inter-relações com o ambiente, por meio das quais o sistema tira do externo matéria/energia e, em grau superior da complexidade, informação (Morin, 2019, p. 292).

Neste sentido, também se torna importante inserirmos a ideia de auto-organização, levando-se em conta que, a auto-organização viva, o corpo vivo, a corporeidade vivida é uma organização que se autorrepara de forma constante, se auto-organiza. “A ideia de autoprodução ou de auto-organização não exclui a dependência em relação ao mundo externo: pelo contrário, implica-a. A auto-organização é, de fato, uma auto-ecoorganização.” (Morin, 2019, p. 283).

A ideia de “auto-ecoorganização” expressa a indissociabilidade entre sujeito e mundo, numa relação recíproca e infinita, onde o sujeito está no mundo e o mundo está no sujeito, onde o corpo está no mundo e o mundo está no corpo. Ao pensar sob esta perspectiva, podemos considerar que o corpo se organiza conforme o ambiente em que vive. E levando-se em conta a multidimensionalidade deste ambiente e as dinâmicas das suas relações, a corporeidade é afetada, ordenada, sofrendo constantes alterações, desordenamentos e adaptações. Contudo, trata-se sempre de uma aposta incerta, pois os corpos e as corporeidades são complexas - *unitas multiflex*: imprevisíveis, incertas, indeterminadas, abertas às “politotalidades”. Ou seja, as corporeidades não podem ser explicadas de forma reduzida e simplificadora, uma vez que o todo não é explicado pela soma das partes.

Assim, como a educação ensina a separar, compartimentar, isolar e a não unir os conhecimentos, a fragmentar o corpo, as corporeidades passam a ser um enigma indecifrável e invisível. As partes e o todo desta teia incrível, que é o humano e suas corporeidades no contexto escolar, desaparecem em detrimento de uma especialização fechada, de uma necessidade aparente de resolver os problemas apenas pelo corpo-máquina, o corpo-objeto, o instrumento visível para o alcance de fins pragmáticos, conduzindo à atrofia das expressões, dos sentimentos, dos movimentos, das linguagens e das culturas de forma contextualizada.

Neste sentido, Merleau-Ponty (2009) se depara com o caráter paradoxal da visão:

Quando digo que todo visível é invisível, que a percepção é impercepção, que a consciência tem um ‘punctum caecum’, que ver é sempre ver mais do que se vê. É preciso não compreender isso no sentido da contradição: é preciso não imaginar que ajunto ao invisível perfeitamente definido como em-Si um não visível (que seria apenas ausência objetiva, isto é, presença

objetiva alhures, num alhures em si). É preciso compreender que é a visibilidade mesma quem comporta uma não visibilidade. (Merleau-Ponty, 2009, p. 224)

Assim, ele nos convida a olhar as coisas para além delas mesmas, aguçando nossos sentidos, num esforço de reaprender a ver o mundo, pois aquilo que é visível tem sempre aspectos invisíveis. De acordo com Caminha (2014, p. 63-64) uma dupla situação marca o caráter paradoxal da visão:

[...] para se admitir a efetividade da experiência de ver, precisamos apelar para uma dimensão subjetiva que exige um olhar que se dirige para ver às coisas e, ao mesmo tempo, para se garantir que alguém possa ver, precisamos recorrer à exigência de que as coisas sejam visíveis. Nesse sentido, o aparecimento do mundo depende de minha visão particular, mas, para poder efetivamente ver, minha visão precisa entrar em contato com um mundo visível independente dela.

Neste contexto, buscando aproximações com Le Breton, podemos dizer que ao investigarmos as lógicas sociais e culturais sobre os corpos e as corporeidades no ensino profissional e tecnológico, nos deparamos com o caráter paradoxal da visão, que dependem tanto da nossa visão particular de corpo, levando-se em conta toda a rede de correspondências e influências sobre a sua representação e seu imaginário já culturalmente incorporados, sem antes considerarmos as representações dos próprios atores e atrizes sociais envolvidos na investigação e no cenário escolar.

Portanto, perceber o invisível, buscar estratégias e lançar-se ao desafio de reorientarmos nossas ações educativas, no sentido de ampliar a visão sobre os corpos e as corporeidades, requer primeiramente uma mudança de paradigma em relação ao corpo. Uma mudança que considere as corporeidades, as complexidades, os simbolismos, os imaginários e as representações sobre os corpos, pressupostos essenciais na visão dos autores que buscamos aproximar.

Diminuir o distanciamento entre a educação e as questões relacionadas ao corpo deveria ser pauta para uma política da educação profissional e tecnológica que visa fomentar, estimular e gerar condições para que os educandos e futuros trabalhadores possam reconhecer a sua corporeidade como inerente a si próprios, podendo tecer conexões com seu mundo de vida, reconhecendo-se com os outros na condição de sujeito coletivo e ultrapassando a visão instrumental de corpo e de trabalho.

Ainda, é importante lembrar que:

A educação profissional é, em primeiro lugar, educação, construção do sujeito no seu contexto histórico-social, mas também é profissional, construção de um cidadão-trabalhador, consciente de seus deveres e direitos, capaz de intervir na sociedade. O contexto histórico-social é dinâmico, assim como são dinâmicas as técnicas. A educação exige o desenvolvimento da capacidade de aprender e criar na busca de soluções para os problemas técnicos e socioeconômicos do seu tempo (IFSC/PDI - 2015-2019, 2017, p. 41).

Desta maneira, ao refletir sobre a dinamicidade das novas práticas e técnicas na qual a educação profissional e tecnológica exige, pode-se ainda pensar em propostas para a educação das corporeidades. Geralmente estas propostas parecem estar imbricadas nas aulas e nos projetos das unidades curriculares de Educação Física e de Artes, uma vez que o corpo nestas áreas é referência que expressa e comunica as produções humanas como as danças, esportes e teatro. Contudo, as questões sobre a corporeidade devem ser tematizadas nas diversas práticas educativas propostas nos Planejamentos Pedagógicos de Curso (PPC) e viabilizados por diferentes Unidades Curriculares (UC), sejam elas da formação geral (matemática, português, biologia etc.), como da formação técnica.

Corroborando com Nóbrega (2005, p. 610):

Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer.

Assim, ao investigar os corpos na educação profissional e tecnológica no Brasil depara-se com a escassez de trabalhos publicados e relacionados ao tema. As questões sobre o corpo parecem manter uma distância, especialmente porque o diálogo entre eles é secundário ou inexistente ou tema de estudo pertinente à determinadas áreas do currículo.

No Brasil, a educação profissional e tecnológica está em expansão, com a atribuição de contribuir com o desenvolvimento material da nação. Porém, é tarefa dos Institutos Federais de Educação avançar para além desse desenvolvimento material, cabendo-lhes proporcionar uma formação para o pensar. Essa formação, no entanto, só poderá acontecer se não se restringir à capacitação técnica exigida pelos interesses de um mercado de trabalho (Molina Neto, 2016, p. 326).

A possibilidade de abertura para formação integral, ainda que em processo, sugere que também possam ser superadas as representações instrumentais sobre o corpo, que geralmente são abordadas na educação e que também se encontram

nas percepções de educandos e professores. Corroborando com Nóbrega (2005, p. 610) “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais.”

Assim, sugere-se que as possibilidades de se estudar e compreender os corpos e as corporeidades na educação profissional e tecnológica passe inicialmente por um trabalho de investigação dinâmico e complexo, bem como pela equalização de um Projeto Pedagógico Transdisciplinar com o necessário diálogo com os componentes curriculares e a comunidade escolar à luz do Paradigma da Complexidade.

2.1.1 Sobre as lógicas sociais e culturais do corpo

Considerando os limites e possibilidades desta pesquisa e que as questões sobre o corpo e a corporeidade estão no centro das discussões, sendo elas especialmente contraditórias, ambíguas e multifacetadas, torna-se necessário uma abordagem que lhes restitua a complexidade e que possa dar conta dos objetivos deste estudo. Portanto, a referência para utilizar o termo “lógicas sociais e culturais do corpo” que estão imbricadas no contexto desta pesquisa, estão relacionadas a proposta de David Le Breton (2012a) sobre uma *Sociologia do Corpo*.

Para Le Breton (2012a, p. 7), a sociologia está diante de um imenso campo de estudo, e quando “aplicada ao corpo, dedica-se ao inventário e à compreensão das lógicas sociais e culturais que envolvem a extensão e os movimentos do homem”.

Embora, ao realizar uma análise sociológica sobre a corporeidade seja necessário compreendê-la enquanto fenômeno social e cultural e, portanto, objeto de representações, símbolos e significados, ao investigar as lógicas sociais e culturais sobre os corpos e corporeidades que se encontram no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, pode-se compreender parte da dimensão simbólica, por exemplo, nas expressões das emoções e percepções sensoriais, elementos que muitas vezes encontram-se invisíveis na análise sobre o corpo.

Além disso, a existência é corporal e os usos do corpo dependem de um conjunto de sistemas simbólicos, que só tem sentido na relação com os outros, e

que, por sua vez, estão mergulhados no caldo cultural que se manifestam e são manifestados em diversas comunidades, grupos e instituições, dentre elas, a escola. “O corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico” (Le Breton, 2012a, p. 31).

Ao considerar que os usos do corpo estão associados a um conjunto de sistemas simbólicos que nele se inscrevem valores culturais e sociais, ao mesmo tempo em que se originam e se propagam significações que constituem a existência coletiva e individual, buscar uma compreensão sobre os corpos e corporeidades por meio do desvelamento das lógicas sociais e culturais que neles atravessam e são atravessados, pode significar uma abertura para pensar o corpo de maneira complexa. Neste sentido, corroborando com Le Breton (2012a, p. 93): “Como imaginar uma sociologia não dialógica? E sobretudo quando se trata de elucidar as lógicas sociais e culturais que atravessam e impregnam a corporeidade?”

2.1.2 Sobre o conceito de cultura(s)

Seguindo as trilhas epistemológicas escolhidas para caminhar, compartilho do conceito de cultura de Edgar Morin (2011a; 2011b) para subsidiar as discussões deste estudo. Compartilho, inicialmente, a ideia de que o ser humano é a um só tempo biológico e cultural e que ele só se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. (Morin, 2011a, p. 50-51).

Contudo, o conceito de cultura pode se tornar uma armadilha se não for considerado como duplo fenômeno da unidade e diversidade de culturas, pois “sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas” (Morin, 2011a, p. 51). Isto quer dizer que as crenças religiosas, por exemplo, podem migrar de uma cultura para outra, mas existe em cada cultura, um capital específico, uma crença que une sua comunidade.

O duplo fenômeno da unidade e da diversidade de culturas é crucial. A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm identidades sociais naquilo que tem de específico. As

culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e as técnicas, mas também as ideias, os costumes, os alimentos, os indivíduos vindos de fora (Morin, 2011a, p. 51)

Com isso, Edgar Morin afirma sua tese que o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. E que também são enriquecedoras as assimilações de uma cultura a outra, sem, contudo, destruí-las na sua essencialidade em detrimento da dominação técnico-civilizacional.

Para Morin (2011a, p. 47) “a cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido e comporta normas e princípios de aquisição.” Sem a cultura, o homem seria um primata de nível baixo. E, embora a cultura constitua a herança social do ser humano “[...] as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico. Por isso, as culturas podem mostrar-se incompreensíveis para outras culturas” (Morin, 2012, p. 64).

Ainda para Morin (2011b, p. 19) a cultura que caracteriza as sociedades humanas, é organizada e ao mesmo tempo organizadora por meio da linguagem, “[...] das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade.”

E, dispondo de seu capital cognitivo, a cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais. As regras/normas culturais geram processos sociais e regeneram globalmente a complexidade social adquirida por essa mesma cultura (Morin, 2011b, p. 19).

Todavia, Morin (2011b, 19-20) nos diz que “[...] a cultura não comporta somente uma dimensão cognitiva: é uma máquina cognitiva cuja práxis é cognitiva.” Para explicar melhor este pensamento, Morin (2011b) compara de forma metafórica que a cultura de uma sociedade é como um megacomputador que memoriza todos os dados cognitivos. Sendo ele portador de quase programas, prescreve normas práticas, éticas e políticas desta sociedade. Neste sentido, este megacomputador está presente em cada espírito/cérebro individual, onde estão inscritas as instruções e a prescrição de normas e determinações. “Em outro sentido, cada espírito/cérebro individual é como um terminal individual, e o conjunto de interações entre estes terminais constitui o Grande Computador” (Morin, 2011b, p. 20).

Desta maneira, o ser humano comporta uma tríade bioantropológica. Ao mesmo tempo que uma cultura abre as potencialidades bioantropológicas atualizando e fornecendo aos indivíduos a sua linguagem, os saberes acumulados,

as suas lógicas etc., ao mesmo tempo, ela as fecha com as suas normas, regras, tabus, proibições, entre outros.

Além do conceito de cultura para Edgar Morin, é importante também importante mencionar o conceito de *Imprinting Cultural*. Para o autor, o *imprinting cultural* se inscreve no cérebro, de forma individual, desde a mais tenra infância pela estabilização seletiva das sinapses. “Há um *imprinting* cultural que marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão” (Morin, 2011b, p. 29, grifo do autor).

O *imprinting cultural* marca as culturas, as ideias, as crenças, mas também paradigmas, verdades estabelecidas, preconceitos e estereótipos cognitivos em nome da evidência. Portanto, as inscrições iniciais que irão marcar o espírito individual, representam as marcas irreversíveis do espírito individual no seu modo de ser e agir. Ele impede, mesmo que atenuada as forças destas marcas, de ver diferentemente do que mostra.

Dessa maneira, a cultura é coprodutora da realidade que cada um percebe e concebe. As nossas percepções estão sob controle, não apenas de constantes fisiológicas e psicológicas, mas, também, de variáveis culturais e históricas. (Morin, 2011b, p. 25).

Neste contexto, as percepções sobre o corpo que os jovens têm são produzidas e coproduzidas pela realidade social em que vivem, que por sua vez, estão submetidas a múltiplas condições. O conhecimento sobre o corpo, produzido por uma cultura, porém, por mais que encontre limites e determinações, também se abre às possibilidades de transformação, por meio do potencial na qual a autonomia revela. Os indivíduos não são máquinas e nem tampouco apresentam as mesmas culturais, podendo transgredir a ordem social e às imposições culturais.

Portanto, pensar os conhecimentos sobre os corpos e as corporeidades nos cursos técnicos integrados ao ensino médio é pensar que estes conhecimentos estão ligados tanto à estrutura da cultura, à organização social, como da práxis histórica. Estes conhecimentos não são apenas condicionados, determinados e produzidos, mas são, inclusive, condicionantes, determinantes e produtores. Estes conhecimentos sobre os corpos e as corporeidades, embora pareçam determinados culturalmente, encontram a possibilidade de expressão nos desvios. Muitas vezes, basta uma pequena brecha, uma ruptura para que o imprinting/normalização enfraqueça ou seja alterado. A educação pode ser um caminho.

2.1.3 Sobre o conceito de juventude(s)

Há muitos autores e autoras que se debruçam sobre o tema da juventude e o procuram fazer sob diversos olhares, sendo que, de acordo com cada área do conhecimento há, inclusive, denominações próprias para o que seria esta fase da vida. De acordo com Groppo (2017) as ciências biomédicas destacam as transformações biológicas e ao encerrar a infância, a chamam de puberdade. A psicologia, enfatiza o desenvolvimento da personalidade buscando elementos específicos desta fase, que costuma ser expresso pelo termo adolescência. Para ambas é necessária uma correspondente faixa etária e, neste sentido, as legislações e as políticas sociais dos Estados modernos vão se basear nestas definições.

Ainda segundo Groppo (2017) a idade legal determinada como fim da “menoridade” (18 ou 21 anos, dependendo do país ou época) marcava o final da juventude e início da idade adulta. Contudo, a juventude vem se estendendo por mais tempo, nas práticas sociais, e atualmente, sob o reconhecimento da Legislação – Estatuto da Juventude, promulgado no Brasil em 2013, estende-se até os 29 anos.

Considerando que os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF encontram-se na faixa dos 14 aos 21 anos de idade, toma-se como referência a faixa etária que estabelece o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) - entre 15 e 29 anos de idade. Embora, o mesmo Estatuto considere também os jovens entre 15 e 18 anos como adolescentes, ao aplicar-se a Legislação específica do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (Brasil, 2013).

Na obra *Retratos da Juventude Brasileira* (Abramo; Branco, 2008) é possível verificar os resultados de uma pesquisa a nível nacional realizada pelo *Projeto Juventude* desde meados de 2003, onde é traçado um perfil complexo da juventude brasileira⁸. Em seu artigo, Abramo (2008), verifica que há momentos distintos da

⁸ Segundo Abramo e Branco (2008) nesta obra foi realizado um amplo levantamento quantitativo sobre o contingente populacional da juventude brasileira, cujo planejamento atendeu ao propósito

vivência juvenil a partir de seu olhar sobre as demandas que expressam significações para adolescência (15 a 17 anos) e a vida juvenil (dos 21 aos 24 anos)⁹. Na adolescência, o importante parece ser a possibilidade de viver experiências formativas com menos exposição a riscos, ao lado da relativa conquista da autonomia do controle dos pais para viver estas mesmas experiências e onde os temas relacionados ao desenvolvimento pessoal assumem importância; na etapa seguinte da vida juvenil, a relevância está nas questões emergentes da busca da inserção social, onde as experimentações estão ligadas ao uso e exercício de uma série de atividades, dentre eles, o trabalho. “Talvez por isso mesmo a juventude, mais que a adolescência, se tenha tornado um termo-chave, uma vez que as suas questões tocam em temas que são centrais na conjuntura histórica” (Abramo, 2008, p. 70).

Le Breton, por sua vez, não vai fazer uma distinção clara entre juventude e adolescência nas suas obras, embora demonstre no livro *Uma breve história da adolescência* (2017) algumas questões relacionadas sobre a transição da infância à fase adulta, enfatizando o termo “adolescência”, especialmente no que se refere aos ritos de passagem ou a ausência deles nas sociedades ocidentais atuais.

A adolescência é o tempo progressivo do amadurecimento, da construção dos alicerces de um sentimento de identidade mais elaborado. Esse período às vezes prolonga-se tanto que é difícil falar de período intermediário, pois implica simultaneamente referências culturais próprias e uma sociabilidade específica. É um tempo pleno da existência e não uma simples represa entre duas épocas da vida. (Le Breton, 2017, p. 87)

Morin (2012, p. 85) também vai falar sobre o desaparecimento dos ritos de passagem, segundo ele em benefício de uma espécie de contínuo. E que temos uma visão simplista de identidade que mascara as modificações de personalidade e as transformações. “Cada idade tem as suas verdades, suas experiências e segredos.”

Merleau-Ponty (2018), por sua vez, não realizou um estudo específico sobre a juventude, mas seus postulados nos convidam a compreender a juventude como

de que o estudo tivesse representatividade estatística nacional e permitisse que a abordagem se desdobrasse na apresentação de resultados desagregados segundo as características regionais e outros aspectos fundamentais para a melhor compreensão desta população, respeitando a diversidade de temas e as características sociodemográficas e culturais que qualificam a juventude no país.

⁹ Este foi o recorte utilizado pela autora em sua pesquisa com os jovens brasileiros neste artigo em específico.

fenômenos vivenciados pelos jovens a partir de suas experiências com o mundo por meio de suas corporeidades. Estas são inseparáveis das subjetividades e intersubjetividades que formam uma unidade pela retomada de suas experiências passadas em experiências presentes, das experiências dos outros nas suas.

Embora, seja possível compreender, na visão de Merleau-Ponty (2018), a adolescência como um fenômeno de passagem da infância, a perspectiva de provisoriedade que se encontra no corpo, não estabelece uma faixa etária definida para pensar sobre as juventudes. “Assim também, do ponto de vista da fenomenologia, a adolescência é uma forma de ser no mundo e cada sujeito pode vivenciá-la de uma forma própria” (Alcântara, 2016, p. 4).

Conforme Debert (2010 *apud* Groppo, 2017) há uma flexibilização das faixas etárias e não a supressão delas, o que não significa ausência de padrões ou expectativas, mas que elas se tornaram mais frágeis e confusas. Há uma indefinição de idades e combinações mais livres entre papéis e identidades. O autor cita como exemplos, algumas expressões: a) *os kidults*: pessoas entre 20 e 30 anos que buscam produtos que lhe tragam de volta a infância, criando e consumindo bichinhos de pelúcia, bonecos, etc; b) *geração-bumerangue*: adultos entre 20 e 35 anos que continuam morando com os pais ou voltam a morar com os pais, não apenas por falta de recursos financeiros, mais por incapacidade de dirigir a sua própria vida e relacionamentos; c) *os “adultescentes”*: geração entre 35 e 45 anos, que se enxerga como vanguarda da cultura jovem e leva a indústria da moda a valorizar suas opiniões e gostos quando são lançadas roupas para jovens; d) filhas e mães que compartilham, simultaneamente, eventos como o namoro e o casamento; e) concepção da terceira idade como uma velhice negada, vivendo projetos de vida ou recriando estilos de vida “juvenis”.

Peralva (2007) corrobora com este pensamento e enfatiza que não se trata de um fenômeno que é somente social, mas também cultural. O significado simbólico de certos atributos se altera e certas idades diminuem, mas, ao mesmo tempo, isso não ocorre de maneira homogênea em todas as camadas da população. Para muitos jovens, por exemplo, não há outra saída a não ser permanecer morando com os pais por mais tempo do que gostariam, os corpos de muitas meninas são sexualizados precocemente, inclusive sendo violentadas e tendo que assumir o papel de mãe antes mesmo de viver a sua juventude.

De toda forma, a proposta não é delimitar uma idade para este ciclo da vida, uma vez que há uma tendência a estender este período em vários sentidos, seja na duração desta etapa, na abrangência para vários setores sociais, na experiência juvenil e na vigência de uma multiplicidade de instâncias de socialização, como por exemplo, os campos de lazer e cultura. “A vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para vida adulta” (Abramo, 2008, p. 43).

Para Groppo (2017) a juventude, na sociologia é uma categoria social, pois faz parte de uma estrutura social, formada por uma coletividade de sujeitos, semelhantes pelo *status* etário intermediário e por fazer parte do imaginário social, como símbolo. Ela é também uma categoria histórica, pois opera de modos diferentes, conforme a sociedade, grupo específico ou classe social. É histórica porque é sujeita a mudanças, podendo, inclusive, desaparecer quando dada sociedade se reconfigura. Portanto, a idade por si só não define a condição juvenil, ainda que continuem fortes no imaginário social como marcadores que estabelecem limites. Em outros momentos, outro marcador para caracterizar a juventude era o tempo de preparação para assumir determinadas funções sociais na vida adulta, como, a entrada no mundo do trabalho, o casamento, a formação de um lar e os filhos. Contudo, atualmente são considerados mais como padrões de referência do que como práticas concretas ou desejadas por quem vive a condição juvenil.

Além disso, afirma Groppo (2017), que a noção sociológica de juventude considera uma relação complexa entre o fator social e o dado biológico, entre a natureza e a cultura.

Para Abramo (2008) a literatura sociológica oscilou entre análises que privilegiavam o plano simbólico, a partir da ideia de uma condição juvenil relacionada a uma fase da vida, que no limite, podem lançar-se na juventude como mero signo, uma construção cultural desvinculada das condições materiais e históricas, e análises que privilegiam a posição da estrutura socioeconômica e, que, no limite, podem estar destituídas de significação social. Tal tensão, segundo o autor, pode ser resolvida, pela distinção entre condição (modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida) e situação, que revela o modo como tal condição é vivida a partir de vários recortes sociais como, classe, gênero, entre outros. Contudo, tanto “condição juvenil” como “situação juvenil”, alerta a

autora, precisa estar colocada a partir das juventudes, no plural, e não de juventude, no singular.

Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida. (Abramo, 2008, p. 44).

Assim, esta tese encontra-se alinhada ao pensamento de Merleau-Ponty, Le Breton e Edgar Morin, junto as pontuações de Abramo (2008) e Groppo (2017) ao considerar que as juventudes ou a juventude, como toda categoria ou fenômeno, precisam ser vistas de forma complexa e em contexto, a partir de diversas condições, situações e dimensões: políticas, econômicas, psicológicas, biológicas, sociais, culturais, entre outras. Portanto, a juventude, no singular, não anula as juventudes, assim como as juventudes, no plural, não anulam a juventude.

2.2 “PAS DE QUATRE” - O ESTADO DA ARTE: SOBRE AS (IN) VISIBILIDADES DOS CORPOS E CORPOREIDADES NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

O estudo sobre a temática sobre o corpo e corporeidade no contexto do ensino profissional e tecnológico ainda é incipiente, e quando tratado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais (IFs), ainda é mais escasso. Considerando que a expansão dos IFs é relativamente recente, já que se deu de forma efetiva a partir de 2008 ao longo dos governos de Lula e Dilma Rousseff, é possível inferir que teses e dissertações que tratam desta realidade estejam sendo elaboradas de forma potente após este período, uma vez que novos trabalhadores foram contratados e novas pesquisas foram desenvolvidas.

Pena e Pires (2021) ao mapearem a produção acadêmica sobre os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no período de 2009 a 2018, concluíram que houve uma quantidade expressiva de trabalhos produzidos nestes anos, e que o crescimento da produção científica sobre os IFs neste período caminhou de acordo com o crescimento da rede, enquanto importante instituição na história da educação brasileira.

Embora se possa dizer que o corpo e a corporeidade não sejam temas de grande relevância entre os estudos sobre os Institutos Federais, de alguma forma estas questões não passam despercebidas, uma vez que além da dimensão científica e epistemológica, é no corpo e pelo corpo que percebemos o mundo. É o simples fato de permanecer muito tempo na mesma posição corporal, de realizarmos algum movimento, algum esporte e, inclusive, de realizarmos um esforço cognitivo, que também é corporal, para leitura e compreensão desta pesquisa, por exemplo. Infelizmente, a maior parte das pessoas percebe que tem um corpo, somente quando surgem as dores ou este mesmo corpo não corresponde aos seus desejos e necessidades. Seja, por exemplo, quando este corpo está “fora de forma” ou quando os exames laboratoriais acendem a luz vermelha e os médicos prescrevem a necessidade de exercícios físicos. Geralmente, estes mesmos corpos, só vivem a sua corporeidade, quando muitas vezes estão longe dos olhos dos outros, sob o risco de que os aspectos lúdicos, culturais e expressivos de seus corpos, possam parecer demasiados e/ou fora dos padrões sociais que são impostos como adequados.

Desta maneira, procurou-se identificar e mapear a produção científica sobre o tema corpo e corporeidade no ensino profissional e tecnológico, especificando a modalidade ensino médio integrado e/ou cursos técnicos integrados, utilizando os indicadores “corpo” e “ensino médio integrado”; “corpo” e “cursos técnicos integrados ao ensino médio”, no período de 2017 a 2022 no banco de dados do Catálogo de Dissertações e Teses da Capes (CDTC). Nesta busca, realizada de forma atenta aos títulos e resumos dos estudos, dentre 46.716 dissertações de mestrado, teses de doutorado, dissertações de mestrado profissional e teses de doutorado profissional, foram encontradas apenas três dissertações de mestrado profissional e uma de mestrado acadêmico, que abordaram as questões relacionadas ao corpo, corporeidade e ensino médio integrado, sendo todas elas vinculadas aos Programas de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Contudo, apesar da produção científica relacionada ao tema questão seja escassa e fragmentada quando relacionada ao contexto da educação profissional e tecnológica e ao ensino médio integrado, as características polissêmicas e contraditórias na qual o corpo é protagonista, tem levado a ampliação de diversos estudos e alcançado diversas áreas do saber, inclusive na área da educação, especialmente a partir do começo do século XXI.

Bezerra e Moreira (2013) observaram em seu artigo sobre o estado da arte, em relação ao corpo no processo de ensino aprendizagem, uma crescente produção acadêmica sobre o tema a partir de 2008. Contudo, ainda é escassa a temática da corporeidade relacionada com a educação. Ao realizarem uma análise no banco de dados da SciELO com os termos “corporeidade e educação”, os autores encontraram apenas 12 artigos, enquanto os indicadores “corpo e educação” apresentaram mais de 100 publicações. Também observaram que a palavra corporeidade está associada de maneira mais potente aos estudos da área de Educação Física, mostrando, entretanto, que as áreas de Letras, Psicologia e Artes também abordam este fenômeno.

As quatro dissertações encontradas no CDTC, ligadas aos Programas de Pós-graduação do Mestrado Profissional em EPT dos IFs tratam de corpo e corporeidade sob bases teóricas, epistemológicas e metodologias diferentes, embora ambas utilizem da abordagem qualitativa. Por se tratar de estudos sobre o corpo e corporeidade que tem relação direta com o contexto do EMI, inclusive sendo uma delas produzida por uma docente do Instituto Federal, optou-se por realizar o estado da arte pautado, especialmente, nestas quatro dissertações.

Quadro 1 - Produções encontradas no CTDC através dos descritores "corpo" e "ensino médio integrado"; "corpo" e "cursos técnicos integrados ao ensino médio" no período de 2017 a 2022.

Título	Autor/a	Instituição	Local/Ano
Do corpo à corporeidade: tecendo sentidos no ensino médio integrado.	Luciana Braga de Oliveira Freire	IFCE – Ceará	Fortaleza/2020
Pensando a consciência corporal no ensino médio integrado ao técnico: um olhar sobre o corpo no processo de ensino e aprendizagem.	Daniele Gravina de Azevedo	IFF – Instituto Federal Fluminense/Rio de Janeiro	Campos dos Goytacazes/RJ/ 2020
“Espelho, espelho meu”: um olhar sobre as práticas pedagógicas de educação física a partir da imagem corporal de estudantes do ensino médio integrado.	Ana Kamily de Souza Sampaio	IFRN – Rio Grande do Norte	Natal/2021
Integração corpo e mente: as contribuições do Aikido na formação integral do indivíduo nos Institutos Federais.	Francielle Diorak	IFP - Paraná	Curitiba/2021

Fonte: Dados coletados pela autora

A dissertação de Freire (2020, p. 21) tem como objetivo principal: “Analisar a compreensão de discentes e docentes acerca da corporeidade, no contexto das aulas de Educação Física em diálogo com o Curso Técnico em Estética, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.” Para as análises, a autora traz uma reflexão sobre a dimensão da corporeidade com base fenomenológica em Merleau-Ponty, e privilegiando sua abordagem corporal na obra *Fenomenologia da percepção* (2018).

Ao considerar que o tema corporeidade percorre todo o estudo, a pesquisadora busca o diálogo com outros autores importantes para pensar o corpo, dentre eles Nóbrega (2010; 2005), Ortega (2008), Le Breton (2016) e Gonçalves (2012). Apoiada nos pressupostos teóricos de Merleau Ponty (2018) e Ortega (2008) que nos dizem que o corpo não é objeto e nem mero receptáculo da consciência, a autora defende uma corporeidade fundada na totalidade e no corpo vivido. Neste sentido, o estudo conduz à fundamentação teórico-prática dos *Círculos de Vivências Corporais* nos quais inserem-se Merleau-Ponty (2018); Luckesi (2005); Freire (1985; 2002) e Alexander (1983), autores que embasam, no contexto da ação pedagógica realizada, o desenvolvimento das categorias percepção, ludicidade, dialogicidade, autonomia e consciência corporal, respectivamente.

Freire (2020) estabelece relações com a Educação Física, mas busca no curso de Estética do IFCE as interlocuções dos saberes do corpo, uma vez que o conceito corporal neste ramo do conhecimento técnico, tem seus fundamentos problematizados por concepções de corporeidade que revelam uma trama de sentidos do corpo.

No contexto do ensino médio integrado e da educação profissional e tecnológica, a autora critica o dualismo cartesiano e convida a pensar a dimensão da corporeidade como essencial na escola, pois é por meio da corporeidade “que se realiza o evento do sujeito histórico, político e social” (Freire, 2020, p. 16). Portanto, o ensino médio integrado deve ser pensado em articulação com os princípios da escola unitária, politécnica o omnilateral, procurando superar o dualismo histórico entre o ensino propedêutico e o profissional.

Corroborando com Freire (2020, p. 38):

Nas bases do Ensino Médio Integrado, portanto, residem os princípios omnilaterais e politécnicos de uma formação humana integral, cujo projeto se alinha a uma concepção de sujeito integral, não fragmentado, logo, condizente com a dimensão da corporeidade.

Como opção metodológica, a pesquisadora (Freire, 2020), utilizou dos pressupostos da pesquisa-ação evidenciando o envolvimento das pessoas da realidade escolar em questão – pesquisadora e grupo. Também se utilizou da abordagem qualitativa, utilizando-se das técnicas da observação participante, a análise documental, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016).

A pesquisa foi realizada em Fortaleza/Ceará e teve como lócus a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Presidente Roosevelt, da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará. Participaram da pesquisa um docente com atuação no 2º, ano do EMI da disciplina de Educação Física e 40 discentes que aceitaram participar livremente da pesquisa, da turma do 2º. Ano do EMI ao curso em Estética, sendo 38 alunas e dois alunos. Como fundamento teórico-metodológico, foram utilizadas categorias operativas que subsidiaram a ação das vivências e o desenvolvimento das metodologias participativas, sendo elas baseadas nos pressupostos teóricos dos seguintes autores: *Ludicidade* (Luckesi, 2002); *Autonomia* (Freire, 1996); *Percepção* (Merleau-Ponty, 2018); *Consciência Corporal* (Alexander, 1983); e *Dialogicidade* (Freire, 1985). Estas categorias não foram consideradas de forma isolada para aplicação nas vivências, sendo ao mesmo tempo ponto de partida ou convergência das experiências corporais.

Para sistematizar estas reflexões e dar conta dos objetivos da pesquisa, a autora utilizou-se dos *Círculos de Vivências Corporais*, atividade que possibilitou diferentes vivências e que fundamentou o Produto Educacional do trabalho, considerando que um dos objetivos da pesquisa foi desenvolver uma cartilha pedagógica que fosse capaz de subsidiar práticas corporais de desempenho da corporeidade nas aulas de Educação Física. Estes *Círculos de Vivências Corporais* fizeram parte da ação da pesquisa, que segundo a autora, referem-se ao “conjunto de encontros que combinou reflexão e estesia; teoria e prática; um conhecimento a partir da corporeidade, que buscou favorecer o saber crítico de si e do contexto no qual se está inserido. Os encontros eram realizados em uma dinâmica semanal com uma turma do 2º. Ano do ensino médio integrado, visando a adesão gradual à consciência perceptiva do corpo-próprio, possibilitando a relação entre corporeidade, conhecimento e contexto de aprendizagem.

De acordo com Freire (2020) como principais resultados e discussões, a pesquisa mostrou que na avaliação documental há predominância de temas relacionados aos aspectos físico-anatômicos do corpo. A observação participante destacou o direcionamento funcional e procedimental nas aulas de Educação Física, sendo a compreensão de discentes e docentes, acerca da corporeidade, relacionado com mais ênfase aos aspectos anátomo-fisiológicos. As entrevistas indicaram concepções de corpo com ênfase na saúde orgânica, fisiologia e bem-estar corporal.

Contudo, os *Círculos de Vivências Corporais* resultaram em significativas mudanças nas concepções de corpo para os participantes, ultrapassando a visão fragmentada de corpo para uma visão mais integradora.

Como indicação para perspectivas científicas do estudo, a autora apresenta a necessidade de construção de pesquisas que contemplem as relações entre corporeidade e práticas pedagógicas, ações que contribuam para a percepção corporal, sobre o lugar da Educação Física no EMI e as formas de concepção e abordagem do corpo no EMI e na EPT.

A autora destaca ainda que:

[...] a corporeidade é um processo de descoberta e percepção que precisa ser vivenciado no ambiente escolar. Tendo em vista o entendimento da corporeidade no contexto da formação integral, conclui-se que um corpo consciente de si e do mundo, está relacionado a uma atitude de emancipação, significando uma emancipação que também está no projeto de formação integral e omnilateral da EPT e do EMI (Freire, 2020, p. 125).

A segunda dissertação é a de Azevedo (2020, p. 21) e tem como objetivo principal: “Investigar a relação entre corpo e aprendizagem, sob a perspectiva da consciência corporal, em uma das turmas de terceiro ano do curso técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio do IFFluminense *campus* Macaé.”

Para subsidiar as análises a respeito da temática do corpo a pesquisadora traz alguns autores como Freire (1989), Assmann (1994), Goncalves (1997), Melo (1997), Le Bouch (2008), entre outros.

Embora, a autora utilize de vários autores para tratar do conceito de corpo, ela não deixa claro qual destes conceitos é utilizado na dissertação. Contudo, procura fazer um esforço para compreender o conceito de *Consciência Corporal*, e encontra algumas terminologias que se confundem com o próprio significado de consciência corporal e que são discutidas, dentre eles: esquema corporal, imagem corporal e consciência de si. Além disso, a autora também faz um breve giro histórico sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Ao procurar uma visão mais abrangente sobre o conceito de consciência corporal, a pesquisadora utiliza, Brandi (2000) e Melo (1997). Ambos afirmam que consciência corporal não se limita em conhecer o próprio corpo, mas a consciência de que somos um corpo e que toda atitude do ser humano é corporal. Assim, esta consciência corporal deve ser observada em todas as vivências corporais, tanto no âmbito educacional e nas aulas de Educação Física, como na vida cotidiana. E, portanto, compete à Educação Física na EPT trabalhar com a linguagem corporal e a consciência corporal.

Azevedo (2020) faz uma crítica aos conteúdos que vem sendo comumente desenvolvidos no ensino da Educação Física no ensino médio, geralmente relacionados aos fundamentos do esporte e jogo, em detrimento de atividades que visem a tomada de consciência corporal somada aos aspectos ergonômicos.

A autora parte da hipótese de que a ausência da tomada de consciência corporal, somado aos aspectos ergonômicos, podem influenciar efetivamente na aprendizagem dos alunos, na qualidade de vida e no bem-estar. Ainda para ela, no ambiente escolar podem surgir vários problemas relacionados a questões posturais, e, portanto, torna-se relevante, tanto refletir sobre a prática pedagógica no ensino da educação física no ensino médio integrado, como relacionar a conscientização corporal com o processo educacional.

Azevedo (2020) utiliza o *Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb*, um instrumento que possibilita identificar as maneiras como o ser humano aprende, possibilitando aos professores a reflexão sobre suas estratégias de ensino, considerando que os indivíduos apresentam diferentes formas de aprender. E, que, por sua vez, embasa a Sequência Didática, produto educacional da pesquisa.

Segundo Kolb (*apud* Azevedo, 2020) o processo de construção do conhecimento é realizado por meio do ciclo de aprendizagem experiencial, que integra quatro modos de aprendizagem: experiência concreta (sentir), observação reflexiva (observar), conceitualização abstrata (pensar) e experimentação ativa (fazer). Segundo o autor a identificação do estilo de aprendizagem predominante no indivíduo se dará a partir da combinação entre dois modos de aprendizagem descritos no ciclo de aprendizagem e podem ser identificados com: divergente, assimilador, convergente e acomodado.

Como escolha metodológica a pesquisadora optou por uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, estruturando-se na metodologia da

pesquisa-ação. Foram utilizados dois tipos de questionários para a coleta de dados entre os alunos, sendo aplicados antes e depois da vivência da sequência didática: Inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb para os alunos e, entrevista semiestruturada ao professor. As informações coletadas foram analisadas por meio do método de análise de conteúdo de Bardin (2016), sendo tabuladas e quantificadas através do software livre de planilha eletrônica *Calc* versão 6.0 do *LibreOffice*.

O estudo foi desenvolvido no Instituto Federal Fluminense/IFFluminense no Campus Macaé, município de Macaé/RJ. A amostra da pesquisa contou com dezessete alunos matriculados em uma das turmas do terceiro ano do curso técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio, sendo a escolha do terceiro ano relacionada pelo fato dos alunos estarem mais próximos de concluírem o curso e, prestes a ingressarem no mundo do trabalho. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora de educação física responsável pela turma.

Como principais pontos sobre os resultados e discussões da pesquisa, Azevedo (2020) atenta para a importância da abordagem das temáticas consciência corporal e educação postural no curso técnico em Automação Industrial integrado ao ensino médio, pois a proposição das estratégias de ensino e as sequências didáticas das práticas corporais, oportunizaram o desenvolvimento de autoconhecimento e autonomia; a valorização do trabalho em equipe e o pensamento crítico e consciente. A partir do olhar dos alunos, ficou evidenciado que as temáticas consciência corporal e educação corporal não fazem parte do planejamento das aulas de educação física de forma sistemática, necessitando que a discussão sobre o corpo seja realizada mais ampla por gestores, professores, servidores e alunos.

De acordo com a entrevista realizada com a professora de educação física responsável pela turma, percebeu-se uma movimentação dos professores desta unidade curricular de introduzir, de maneira sistemática, aspectos relacionados às questões posturais no planejamento de aula dos próximos bimestres.

O estudo também identificou que um número significativo de alunos se queixa de dores ou desconfortos no ambiente da escola. Neste sentido, o mobiliário escolar também é um elemento que influencia na saúde e aprendizagem, já que muitos deles não são projetados adequadamente para o público adolescente.

A partir do Inventário de *Estilos de Aprendizagem de Kolb*, identificou-se o estilo “Acomodador” como predominante na turma investigada, caracterizado por uma ação mais potente através dos sentimentos do que por uma análise lógica; aprendendo fazendo coisas e resolvendo os problemas de maneira intuitiva.

Antes das vivências da sequência didática, a percepção dos alunos sobre a importância da consciência corporal e a educação corporal era irrelevante ou parcialmente irrelevante para a qualidade de vida. Porém, após estas vivências “os alunos julgaram as temáticas como significativas e importantes para o autocuidado com o corpo e com a saúde, o autoconhecimento e, consequentemente, para um estilo de vida saudável, com mais qualidade e bem-estar” (Azevedo, 2020, p. 94).

Por fim, Azevedo (2020) lembra que a pesquisa é um processo inacabado e que as questões relacionadas ao corpo, a partir da perspectiva da consciência corporal no ensino médio integrado ao técnico devem ser ampliadas, envolvendo não só os alunos e professores, mas todos os demais membros da comunidade escolar.

A terceira dissertação é de Sampaio (2021, p. 30) e tem como objetivo: “compreender as relações existentes entre a formação humana integral aventada pelas práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Profissional e a imagem corporal dos estudantes do Ensino Médio Integrado”.

O corpo no trabalho da autora é central para tratar as discussões sobre a imagem corporal e as subjetividades dos estudantes na EPT e para isso contextualiza o corpo na perspectiva da filosofia da práxis em Marx. Sampaio (2021) considera o corpo como um objeto histórico influenciado pela cultura, sendo que a consciência do ser humano a respeito de si nasce com a consciência do próprio corpo. Portanto, para a pesquisadora,

[...] cada ser humano possui em seu corpo marcas que expressam sua história, suas origens e suas crenças e, portanto, a cultura de uma sociedade está no indivíduo que a constitui, e que permite ser influenciado por normas, ideais e interesses (Sampaio, 2021, p. 16).

Sampaio (2021) também faz uma crítica potente sobre a divisão entre corpo e mente e que permanece até os tempos atuais, refletindo na educação e na aprendizagem formal. Uma primazia da mente em detrimento do corpo, da produção cognitiva, onde as propostas para pensar o corpo no processo de formação humana integral passam a ser consideradas como um desperdício de tempo. A autora também aponta que do ponto de vista estético, a sociedade contemporânea impõe

um padrão de beleza, muitas vezes inatingível e traz o modelo de padrão corporal da “Boneca Barbie” e alguns contos infantis para tecer algumas discussões. Destaca, sobretudo, o papel que o espelho representa ao longo da história e a sua riqueza de simbolismos, bem como sua importância para construção da imagem corporal.

Além de Marx, Sampaio (2021) realiza importantes discussões sobre a imagem corporal à luz de autores como Tavares (2003; 2007), Schilder (1999), e ainda para tratar sobre corpo cita também Le Breton e Merleau Ponty.

Para refletir sobre as questões referentes a EPT, a autora traz estudiosos deste campo, como Acácia Kuenzer, Dante Moura, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Sílvia Manfredi.

Para trilhar os caminhos metodológicos do estudo, a opção foi por uma pesquisa de natureza qualitativa, investigação do tipo estudo de caso, do tipo explicativa. Foi utilizada a análise textual descritiva para interpretar os documentos (Moraes, 2003; Moraes e Galiazzi, 2006; 2016). A amostra foi constituída por um total de seis participantes, todas mulheres, dos cursos técnicos em Eletromecânica, Eventos e Informática do Campus Canguaretama. Como critério, foi estabelecido que os participantes deveriam ser matriculados no Ensino Médio Integrado do campus que haviam buscado o Serviço de Psicologia nos anos de 2018 e 2019 com queixas relacionadas a questões de autoimagem/autoestima. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados, principalmente, o questionário e o diário solicitado¹⁰, que por sua vez, constituiu-se numa experiência rica e importante para a pesquisa.

Como principais resultados e discussões, Sampaio (2021) infere que a filosofia da práxis vislumbra o corpo sob uma ótica sensível, reconhecendo a importância da educação corporal na formação humana integral e que a imagem corporal é um fenômeno social influenciado por diversos fatores internos e externos. Identificou que o espelho é um elemento importante na construção da imagem corporal, evidenciado na adolescência. Ao analisar os documentos norteadores da Educação Profissional no Brasil e do IFRN ficou evidenciado a adoção da formação

¹⁰ Segundo Sampaio (2021) apoiada em Meeth (2019), o Diário Solicitado é uma ferramenta que permite investigar os sentimentos e as experiências das participantes, permitindo que suas histórias e experiências pessoais possam ser expressas. Trata-se de um elemento apropriado para abordar as questões associadas a situações de sofrimento que se caracterizam como assuntos pessoais e difíceis de serem abordados.

humana integral como fundamento e o reconhecimento do corpo em sua omnilateralidade como constituinte no processo de aprendizagem e no desenvolvimento humano. Contudo, o corpo enquanto corporeidade encontra-se invisível nos Projetos Pedagógicos dos cursos e na maioria dos componentes curriculares da instituição, com exceção do documento da Educação Física, onde o corpo é reconhecido no processo de formação humana integral, embora seja pouco investigado e problematizado a respeito da imagem corporal.

Os relatos dos diários das participantes evidenciaram a importância dos espelhos sociais na constituição das relações com a imagem corporal e que a visão negativa que as estudantes adquiriram durante suas vidas tiveram influências da família, amigos e sociedade, sendo potencializadas pela mídia e o avanço das redes sociais. Para além dos objetivos propostos pela pesquisa, Sampaio (2021) evidenciou algumas problemáticas que ocorreram no estudo, entre eles, sofrimentos associados a questões de gênero e sexualidade, e em relação a raça/etnia.

Por outro lado, a formação integral propiciada pelo IFRN e especialmente por meio das intervenções realizadas nas práticas pedagógicas da educação física, contribuiu de forma significativa na forma dessas jovens lidarem com seu próprio corpo. Deste modo, reforçam a necessidade do desenvolvimento de futuros estudos a respeito do corpo e práticas pedagógicas de Educação Física.

A quarta dissertação é a de Diorak (2021, p. 24) e tem como objetivo:

Investigar como os ensinamentos e a filosofia do Aikido podem contribuir e agregar para a formação integral do aluno, relacionando os conceitos da Educação Profissional Técnica de nível médio e do Aikido, a partir da perspectiva dos currículos e da visão dos professores de educação física dos campi Campo Largo, Colombo, Curitiba e Pinhais, culminando com a preposição de um eBook para o conhecimento desta integração.

Para o desenvolvimento da pesquisa a autora utilizou de uma revisão bibliográfica sobre a inserção das artes marciais, em especial do *Aikido* na educação brasileira, com o objetivo de verificar os benefícios trazidos por estas práticas na educação, ao mesmo tempo que buscou produções acadêmicas relacionadas com princípios das artes marciais e a educação integral dos Institutos Federais. Diorak (2021) não deixa claro a concepção de corpo, mas procura, por meio da fundamentação teórica e das discussões, uma visão de corpo de forma integral.

Embora, ela use os termos corpo e mente frequentemente para enfatizar o caráter integrador das artes marciais, e em especial do *Aikido*. “[...] as artes marciais preconizam em seus ensinamentos não somente a formação física de seus

participantes, mas visa também e de forma unitária a plenitude humana integral dos indivíduos” (Diorak, 2021, p. 35).

Para compor a metodologia foi realizada uma pesquisa de campo com seis professores de Educação Física, sendo utilizada a técnica do grupo focal. Foram realizadas entrevistas, seguindo um roteiro de perguntas semiestruturadas com os professores Educação Física do Instituto Federal do Paraná, nos campi Campo Largo, Colombo, Curitiba e Pinhais, a fim de se verificar a visão destes profissionais acerca da inserção de atividades físicas referentes ao *Aikido* no currículo dos cursos técnicos integrados e de que maneira elas poderiam contribuir para o desenvolvimento dos discentes na educação integrada. O grupo focal, realizado de forma online por vídeo chamada, teve a participação destes professores, sendo que, também foram analisados os Projetos Pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado dos referidos campi, com o intuito de verificar como as artes marciais estão neles inseridas.

Na análise dos dados utilizou-se os pressupostos da técnica de análise de dados de Bardin (1977). Por fim, foi elaborado um *e-book*, como produto educacional da pesquisa, com o objetivo de demonstrar como a inserção da prática do *Aikido* pode contribuir para o desenvolvimento das aulas de educação física dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Como principais resultados e discussões Diorak (2021) defende o *Aikido* como uma possibilidade para a formação omnilateral almejada pela EPT. Os professores investigados demonstraram que a Educação Física é negligenciada pelos próprios pares da escola, mas destacam a importância desta unidade curricular para a formação de sujeitos críticos, bem como das artes marciais e do *Aikido* no ensino médio integrado. Contudo, a inserção desta modalidade deveria se dar em projetos de extensão, por exemplo. Embora os professores investigados abordem de forma teórica o *Aikido* em suas aulas, ainda falta conhecimento teórico e prático aprofundado, e que a estrutura física da escola não apresenta espaço adequado para a prática de artes marciais. Quanto a avaliação do *e-Book* (produto educacional), as repostas indicaram que todos os professores que participaram do grupo focal consideraram relevante o tema proposto, as aproximações entre a EPT e o *Aikido* e a viabilidade deste produto educacional.

Ao analisar as produções encontradas no CDTC, verificou-se que todas as quatro dissertações de mestrado, são vinculadas à área de Educação Física. Este

fato leva a acreditar que o tema corpo e corporeidade nos cursos técnicos integrados ao ensino médio parece ser responsabilidade da Educação Física, e que, embora nos últimos anos o termo corporeidade tenha predominado nos estudos na área de Educação Física, especialmente pela proximidade com o conceito em Merleau-Ponty, é na práxis pedagógica que ele deveria ganhar potência e servir como caminho para transformação individual e coletiva. Assim, procurando tecer relações à luz do Paradigma da Complexidade - lembrando que o todo está nas partes, assim como as partes estão no todo - a tecitura do estado da arte sobre os corpos e as corporeidades, também entrelaça as reflexões da área da Educação Física.

Em comemoração aos 40 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 8 volumes foram organizados de forma a contemplar a produção científica na área da Educação Física nos diversos grupos temáticos que compõe os Congressos e Eventos do CBCE. Dentre eles está o Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura (GTTCC), e no volume 7, que trata do tema, onde o artigo de Almeida e Chaves (2020) apresenta as perspectivas teórico-metodológicas de estudos realizados por pesquisadores vinculados ao grupo. Dentre as discussões teóricas e epistemológicas que emergem nos trabalhos sobre o corpo, encontram-se mediações entre o campo das Ciências Sociais e a Educação Física. Dentre eles o clássico conceito de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo e o de Robert Hertz, que é comumente utilizado para tratar das culturas tradicionais, como pesquisas com povos indígenas e quilombolas. Davi Le Breton ganha destaque entre os autores da área da antropologia, sendo um dos contemporâneos mais utilizados nos estudos dos pesquisadores do GTTCC. Neste bojo, do ponto de vista da antropologia, a costura metodológica dos trabalhos centra-se na perspectiva etnográfica, especialmente com importantes diálogos realizados com autores da escola americana, dentre eles, Clifford Geertz.

Além destes e outros autores brasileiros e estrangeiros, destacam-se os trabalhos pautados nas concepções como as de Foucault, Bourdieu e Merleau-Ponty, com vistas a construção da compreensão do paradigma da corporeidade.

Portanto, se por um lado a Educação Física não tem apresentado de forma clara suas referências epistemológicas e tem considerado a polissemia do corpo, utilizando-se de várias concepções, metodologias e autores das diversas áreas do

conhecimento, a educação física escolar tem deixado claro sua tendência a considerar os aspectos biológicos das ciências como forma de enxergar os corpos.

Corroborando com Novaes (2009, p. 385):

A exclusividade da concepção de corpo biológico, concretizada nos currículos, tende a objetivar o indivíduo, colocando a saúde apenas como resultado de um funcionamento fisiológico eficaz. Porém, mesmo diante da crescente demanda pela intervenção profissional da educação física, coloca-se a questão: estaríamos de fato promovendo a saúde? O conceito de corpo que instrumentaliza nossa prática é suficiente para isso?

Por outro lado, apesar da Educação Física ser reconhecida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (Brasil, 2018), na área de “Linguagens e suas Tecnologias” junto com Língua Portuguesa, Educação Artística e Língua Estrangeira, sendo o movimento corporal também considerado uma linguagem, historicamente ela é interpretada como uma área que se limita ao entendimento sobre o corpo de forma biologicista e mecanicista (técnico-instrumental). Uma área que se sobressai pelo seu trabalho com a saúde, a atividade física e o esporte, sem considerar que ela também se encontra no contexto da própria Educação. Portanto, ao falar de Educação Física, parece que não estamos falando de Educação, distanciando-a da escola e deslocando-a cada vez mais para área da saúde.

Embora, a Educação Física esteja vinculada pela CAPES na área de conhecimento da Saúde (Área 21), junto com a fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional, suas características multidisciplinares permitem o trânsito com outras áreas, entre elas, as exatas, as humanas e as biológicas. Ainda que a Educação Física busque o diálogo com outras áreas do conhecimento, a própria CAPES, contudo, no seu último documento da área 21 (Brasil, 2019, p. 8), reforça o viés da Educação Física como promotora da saúde e as dicotomias que dividem o corpo em partes:

A Educação Física possui importante papel no desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar, contribuindo de forma expressiva e única para a formação motora e o desenvolvimento das potencialidades físicas, psíquicas e cognitivas dos estudantes, além de transmitir o patrimônio cultural e social relacionado ao movimento humano. A Educação Física escolar é ainda um importante meio de prática educativa por meio dos valores agregados à prática físico-esportiva. Destaca-se que, além de caracterizar um estilo de vida saudável para o jovem, o desenvolvimento das capacidades, habilidades e prazer obtidos com a prática física nas idades escolares é um fator importante para a inclusão e manutenção dessa prática como hábito de vida na idade adulta, garantindo a manutenção em longo prazo dos benefícios oriundos dessa prática na saúde, qualidade de vida e bem-estar.

Ao trazer estas questões para a construção da tese, torna-se ainda mais necessário, pensar nas relações complexas que atravessam o contexto escolar, uma vez que a Educação Física é parte que constitui e é constituída pela educação, que constrói e é construída pela cultura escolar e que também constitui as corporeidades. Corpo e cultura são tanto constituintes da área da educação e da educação física, e, portanto, da escola, como de nosso ser, de nossa ação no mundo.

Desta maneira, ao investigar os temas corpo e corporeidade na escola, em suas diversas modalidades e etapas, é necessário que ocorra uma abertura para “pensar em conexão”, ou seja, compreender o complexo conjunto de relações que fazem parte de nossa existência. Isso significa pensar corpo e corporeidade não somente como um estatuto da Educação Física ou das Artes, mas articulado com os saberes de outras áreas do conhecimento.

Para que se possa investigar os corpos e as corporeidades no ensino profissional e tecnológico, torna-se necessário visibilizar as conexões existentes entre as disciplinas curriculares e as produções científicas das diversas áreas do saber sobre este tema, pois apenas uma visão não é capaz de situar o conjunto, uma vez que ela é somente parte de uma realidade.

Junto a superação das dicotomias entre corpo e alma, corpo e mente, corpo e natureza, é essencial que os saberes encontrem um caminho na qual as ciências possam atuar num processo dinâmico, “inter-poli-transdisciplinar”, intercruzando saberes e construindo um conhecimento multidimensional sobre os corpos e as corporeidades. Neste mesmo bojo, é fundamental estar alerta aos riscos da superespecialização do saber, onde a fragmentação do saber nos encaminha para os monopólios e enclausuramentos, as famosas “caixinhas”, aquelas que estão separadas por categorias – muitas vezes hierárquicas - e que são abertas de forma isolada, sem que se perceba alguma conexão entre elas.

E ainda que não seja possível um ensino “inter-poli-transdisciplinar”, e que sejam escassas as produções científicas integradas, ao menos então que ocorram ações ou atitudes transdisciplinares que possam permitir a superação da teoria e da prática e da teoria como instrumento de dominação científica.

3 CENÁRIO 1: O CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

3.1 MOVIMENTOS HISTÓRICOS: OS INSTITUTOS FEDERAIS E OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fazem parte da Rede de Educação Profissional pública no Brasil, estando vinculados a SETEC (Secretaria de Educação Tecnológica) do MEC (Ministério da Educação) e sendo considerados a mais recente materialização das políticas públicas em educação profissional no Brasil.

Segundo a lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais, Lei nº 11.892, Art. 2º. (Brasil, 2008, p. 1):

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Embora esta Rede fosse estabelecida em 2008, sua história tem como marco a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices em 1909. Depois, em 1937 elas se tornaram Liceus, destinados a ofertar Educação Profissional em todo país. Já em 1942 se transformaram em Escolas Técnicas e Escolas Industriais, onde foram criadas onze Escolas Técnicas e treze Escolas Federais. A partir de 1968, estas escolas tornaram-se Escolas Técnicas Federais (EFETs). Em 1978, a Lei nº 6.545 (Brasil, 1978), cria os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Mas é somente a partir de 2002, que se inicia o processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, que culminou em 2008 com a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008). Essa lei reorganizou a oferta educativa dos antigos CEFETs transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Silva; Romanowski, 2017).

De forma resumida, o quadro elaborado por Colares (2015) e aprimorado por Boscatto (2017, p. 28), ilustra o percurso histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil:

Quadro 2 - Percurso histórico resumido da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

ANO	COMPONENTE HISTÓRICO/MARCO LEGAL
1909	Por meio do decreto nº 7566 de 1909, assinado por Nilo Peçanha institui-se dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices em diferentes estados da federação
1930	As Escolas de Aprendizizes Artífices, até então, gerenciadas pelo Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passaram a ser administradas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.
1937	As Escolas de Aprendizizes e Artífices são denominadas de Liceus Industriais
1941	O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio
1942	Os Liceus Industriais são denominados de Escolas Industriais e Técnicas
1959	São criadas autarquias federais denominadas de Escolas Técnicas Federais. Constituiu-se uma rede de escolas agrícolas vinculadas ao Ministério da Agricultura, denominadas de Escolas Agrotécnicas Federais
1978	A Lei nº 6.545, institui três Escolas Técnicas (Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais) que foram denominados Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET;
1994	A Lei nº 8.948, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET
2008	A Lei nº 11.892, institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, antigos CEFET e Escolas Agrotécnicas Federais.

Fonte: Boscatto (2017, p. 28) com base em Colares (2015)

De acordo com os dados do Ministério da Educação (2019) divulgados no Portal de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, são 661 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos Estados brasileiros, que oferecem cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. A Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, 22 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em Santa Catarina são 22 Câmpus em todas as regiões do Estado (Figura 1), que oferecem cursos de qualificação profissional (FIC), cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, além de ações de extensão e desenvolvimento de projetos de pesquisa. Na região da grande Florianópolis, encontra-se o Câmpus São José, Palhoça Bilíngue, Florianópolis-Continente e o Câmpus Florianópolis, sendo este último o maior e mais antigo de SC – 114 anos.

Figura 1 - Distribuição dos 22 campus do IFSC no mapa da Santa Catarina



Fonte: IFSC/PDI-2020-2024 (2020)

De acordo com a Lei nº 11.892, (Brasil, 2008), no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deve respeitar o número mínimo de 50% destinado aos cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada e 20% para os cursos de graduação nas áreas de licenciaturas e de tecnologias. Os cursos técnicos de nível médio são ofertados nas modalidades de PROEJA (Educação de Jovens e Adultos), integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio.

Valle (2014, p. 17) nos lembra que “a educação escolar ocupa um lugar estratégico no cenário moderno ao integrar grande parte dos projetos de Estado-Nação, orientados segundo a noção da ordem e do progresso sociais.” Desta maneira, o ensino profissional e tecnológico também entra na esteira da modernidade como um dos meios de promoção da democracia, da cidadania, de igualdade e de justiça social. Contudo, as escolas têm corroborado com o discurso ideológico da educação que a considera exclusivamente como um passaporte para o emprego e a inclusão no mercado de trabalho.

Este processo de alinhamento com as necessidades produtivas da sociedade, foi reforçado a partir de 1968, tanto pelo aumento e qualidade dos cursos ofertados pelas Escolas Técnicas Federais, pela infraestrutura das instituições, como

pela promessa de que o mercado estaria de “portas abertas” aos novos egressos destas instituições.

De acordo com Moraes e Diemer (2019) com o início do movimento de redemocratização no Brasil a partir da década de 1980, e após o fim da ditadura cívico-militar, dentre as transformações políticas, sociais e econômicas que ocorreram no país, a promulgação da nova Constituição Federal do Brasil em 1988, trouxe mudanças significativas para a educação. Ao abrir espaço para criação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ganha destaque, inicialmente com quatro artigos destinados ao ensino técnico profissional, que abordavam sobre as possibilidades de uma educação integrada e para o mundo do trabalho. “Anteriormente a publicação da LDB de 1996, o ensino técnico de nível médio esteve praticamente a serviço do mercado e distante de uma formação integral” (Moraes; Diemer, 2019, p. 239).

Contudo, com a promulgação do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997), a educação profissional técnica de nível médio, sofreu um retrocesso, ao separar o ensino técnico de nível médio do ensino regular, sendo ofertada com prioridade na forma concomitante e subsequente.

Com a retomada das discussões da importância do ensino profissional integrado, a partir de 2002, todavia, iniciou-se o processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e a reorganização dos antigos CEFETs em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Embora algumas discussões já tivessem sido retomadas, sua efetiva expansão e fortalecimento se deu em 2008, com o governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva. Esta ampliação, provocou mudanças significativas, não somente no número de campus e cursos em todo território nacional, mas de oferta às classes menos favorecidas historicamente.

Neste contexto, entre os anos de 2002 e 2008, houve avanços importantes em relação a integração do ensino profissional ao ensino médio, especialmente, a partir da publicação do Decreto nº 5.154 em 2004 (Brasil, 2004) ao retomar o ensino profissional integrado ao ensino médio como possibilidade de formação educativa no Brasil. Assim, “a criação dos IFs proporcionou aos jovens do Brasil a ampliação da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, como uma alternativa ao ensino propedêutico, dominante nas redes de educação” (Moraes; Diemer, 2019, p. 239).

Embora, os cursos técnicos integrados ao ensino médio surjam como uma estratégia de superação das dicotomias, especialmente por meio de setores progressistas, algumas dualidades e contradições ainda permanecem, tornando ainda mais desafiadora uma educação integral que abarque o maior número de dimensões da vida dos estudantes.

Moraes e Diemer (2019, p. 245), inclusive, salientam que:

Nos últimos anos a discussão sobre educação integral, em determinados momentos, tem sido confundida com a expansão do tempo do aluno na escola e, a ideia da formação emancipatória por meio da integralidade, está articulada em atender às demandas produtivas do capital.

Portanto, o conceito de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (CTIEM) é relativamente novo. Além disso, devido as recentes e constantes reformas do Ensino Médio e a última versão da BNCC para este período escolar (Brasil, 2018), uma série de discussões e contradições tem sido suscitadas. Embora em muitos documentos e produções científicas seja utilizada a denominação Ensino Médio Integrado (EMI), dentre elas o Documento Base do CONIF de 2016, optou-se nesta tese pela denominação *Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio*¹¹. Esta referência ou terminologia encontra-se no IFSC/PDI-2020-2024 (2020) e nos Projetos Pedagógicos dos cursos investigados.

3.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS: ALGUMAS DICOTOMIAS E AS DUALIDADES ATUAIS

A história da Educação Profissional e Tecnológica, assim como a dos Institutos Federais pelo Brasil são marcadas por uma série de contradições, de elementos que ao mesmo tempo aprofundam as desigualdades e, por outro lado, procuram a superação de dicotomias.

De toda forma, a criação dos IFs constituiu-se em um grande marco que alavancou o a educação profissional de nível médio no país, trazendo resultados e benefícios visíveis para os egressos e para a sociedade. As políticas educacionais destes Institutos, voltadas para a articulação entre ciência, tecnologia e cultura,

¹¹ Este termo, encontra-se, também, de maneira mais abrangente na redação do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP nº. 1, de 5 de janeiro de 2021 (MEC, 2021), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, dada a diversidade de expressões para denominar esta etapa ou modalidade de ensino, as denominações utilizadas pelos autores e documentos serão mantidas.

manifestadas por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão se destacam no cenário nacional e internacional.

Carvalho e Lopes (2023) argumentam que, no campo das disputas por projetos educacionais e sociais, os IFs representam expressão de resistência ao projeto neoliberal de educação ao incorporar em sua base institucional e legal, elementos que podem contribuir para construção de uma escola de qualidade. Os autores, cientes das contradições sociais e políticas que envolvem os IFs, destacam, porém, alguns elementos que caracterizam esta resistência: interiorização, verticalização, concurso público, pesquisa e extensão (além do ensino) e assistência estudantil.

Destaca-se neste sentido, a verticalização nos Institutos Federais, que através da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, encaminha à promoção da “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (Brasil, 2008).

(...) os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos (Brasil, 2008, p. 27).

Desta maneira, os IFs não são escolas técnicas, nem universidades. Um dos objetivos de sua institucionalidade é a promoção e a verticalização da educação básica à educação profissional, pesquisa e extensão, em uma mesma unidade educacional, contando com um mesmo corpo docente em praticamente todas as modalidades. De acordo com Oliveira e Cruz (2017) essas características oferecem aos estudantes a possibilidade de traçar um itinerário formativo da educação básica ao nível superior e trazer modificações no trabalho dos professores, uma vez que leva o corpo docente a realizar um trabalho simultâneo no ensino, na pesquisa e na extensão, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

A construção do conceito de verticalização na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi um processo histórico de reorganização da educação profissional no País, refletindo políticas e concepções sobre a educação e o trabalho docente (Oliveira; Cruz, 2017, p. 640).

Portanto, discutir a respeito da historicidade da educação profissional no Brasil é tratar de uma modalidade de educação que historicamente foi voltada à classe trabalhadora, bem como referir-se também à relação entre educação e

trabalho. A educação profissional; enquanto fenômeno histórico-social é marcada pela dualidade e pelo assistencialismo. (Antonazzi, 2012; Brasil, 2007; Kuenzer, 2005). A dualidade entre ensino manual e o ensino intelectual é traço da educação básica no Brasil desde muito cedo, pois está assentada na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

O Brasil tem um contexto de relações de produção e trabalho escravo que assinala a composição da nossa sociedade. Tuppy (2007, p. 108) afirma que “[...] por essa história escravagista, o trabalho, principalmente o manual, consolidou-se como impróprio às camadas da população economicamente favorecidas”. No então Brasil Colônia, os trabalhadores livres não queriam estar associados aos mesmos tipos de trabalho realizados pelos escravos, como o artesanato e a manufatura.

Até o ano de 1909 não se pode falar formalmente em educação profissional no país, mas em práticas de se encaminhar os menores e toda sorte de desvalidos para que forçadamente aprendessem um ofício e depois pudessem escolher *livremente* para onde quisessem trabalhar, o que criou um padrão que seria seguido ainda anos mais tarde (Cunha, 2000 *apud* Oliveira; Cruz, 2017. p. 641).

Todo o percurso histórico, que separa a origem das primeiras escolas técnicas federais, ainda nos primeiros anos do século XX, à criação dos Institutos Federais, no início do século XXI, não foi homogêneo no que se refere à educação profissional como política de Estado ou de governo. Vai desde uma política assistencialista aos desvalidos da sorte à estreita relação do Estado, como garantidor da formação da classe trabalhadora em iniciativas públicas e privadas voltadas para as necessidades do mercado de trabalho.

Apesar da LDB (Brasil, 1996) dispor sobre a Educação Profissional, em um capítulo separado da Educação Básica, procurando afastar do texto o assistencialismo e preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país, a aproximação com as necessidades do modo de produção capitalista aproxima cada vez mais a Educação Profissional e Tecnológica. Uma vez que o principal objetivo destas escolas é formar profissionais qualificados, versáteis e flexíveis, para que possam atuar em diversas frentes, o atendimento a demanda da lógica do pensamento capitalista de caráter neoliberal, forçosamente torna-se necessária a garantia de sobrevivência por meio do trabalho e renda.

Contudo, a instituição que foi criada para promover instrução aos menos favorecidos, filhos de trabalhadores e de camadas populares socialmente

vulneráveis, passou por um processo cujo sistema de acesso tornou-se excludente, colocando os estudantes das escolas públicas do país em desvantagem aos demais candidatos, quando apontou, por exemplo, o critério do mérito individual, verificado por meio de exame de seleção para ocupar estas vagas.

De acordo com Ramos (2021) o critério de seleção para entrada nas Escolas de Aprendizizes era a renda, sendo necessário à sua comprovação pelos candidatos. A partir de 1942, quando as instituições foram transformadas em Escolas Técnicas Federais e Escolas Federais Industriais, o critério de seleção a ser utilizado foi o do mérito individual, verificado através de exame de seleção. Já em 1961, com o aumento da procura dos cursos técnicos, passou a ser adotada a equivalência entre cursos técnicos e educação profissional, sendo que as duas formas davam acesso ao ensino superior.

O IFSC, assim como toda a Rede Federal de Ensino, a partir da Lei nº 12.711, que foi sancionada pela ex-presidente Dilma Rousseff em 29 de agosto de 2012 e que trata sobre a Lei de Cotas, procurou compensar as desigualdades historicamente comprovadas, tornando-se um grande avanço, especialmente no sentido de ampliar a igualdade no acesso e nas condições de ensino. Neste sentido, os Institutos Federais passaram a cumprir a Lei já a partir de 2013.

Em seu Art. 4º, a Lei estabelece que:

[...] as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. (Brasil, 2012a).

Esta Lei que passou a ser cumprida pelo IFSC a partir de 2013, dispõe que, no preenchimento das vagas de que trata o Art. 4º, “[...] 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita.” (Brasil, 2012a). Além disso, ela define que: em cada instituto federal de ensino técnico de nível médio, as vagas determinadas pela lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência (PCD), em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas e PCD na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. No caso de não preenchimento das vagas, segundo os critérios estabelecidos, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (Brasil, 2012a).

Portanto, é necessário que, ainda que exista, a política de ações afirmativas e a reserva de vagas na fase de ingresso, uma política educacional construída de forma dialógica que possa garantir a permanência e o êxito dos estudantes. Embora, outras ações que promovam a igualdade e democratização sejam importantes, como a ampliação de vagas, a expansão de instituições e cursos, a melhoria da estrutura física, a aquisição de equipamentos e materiais específicos para as áreas, torna-se cada vez mais necessário empenho e engajamento constante de todos atores e atrizes envolvidas no processo para que seja possível superar as lógicas meritocráticas que se reproduzem nos IFs.

Além destas lógicas meritocráticas, é necessário transpor o pensamento hegemônico que considera o ensino médio integrado à educação profissional, como uma porta de entrada quase instantânea para o mercado de trabalho. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 33), geralmente, a integração da educação profissional ao ensino médio, tem transformado o ensino médio em profissionalizante, “[...] visando à preparação de jovens para um possível ingresso imediato no mercado de trabalho como alternativa ao prosseguimento de estudos no nível superior.” Além disso, a ideia de que o ensino médio vinculado ao mercado de trabalho é capaz de possibilitar uma profissão imediata ao estudante, tornaria esta modalidade de ensino mais atrativa aos jovens.

Neste sentido, predomina, segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 35):

[...] de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população.

Há também, dualidades e lutas internas nos próprios IFs, que se mantêm em relação a hegemonia de algumas áreas do saber, inclusive entre as unidades curriculares de formação geral, e não somente entre a formação geral e técnica no contexto dos cursos integrados ao ensino médio.

Isso não significa que no universo dos IFs novas tecnologias e produtos, por exemplo, não devam ser criados. Muito menos que se deva renunciar aos conhecimentos técnicos necessários para a formação dos estudantes de nível médio, futuros trabalhadores e cidadãos, com vistas ao atendimento das necessidades de uma sociedade em constante transformação. De acordo com Brasil

(2018, p. 10), a EPT deve articular-se com as políticas voltadas para o trabalho e renda, desenvolvimento regional, ambiental, social, tecnológico, entre outros. Ou seja, deve estar “em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação”, enquanto elemento que “funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural)”.

Contudo, o sentido de integração, neste contexto, é muito mais do que apenas integrar a formação geral e a formação técnica no IFSC, mas corroborando com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45):

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Assim, o que se questiona é a prerrogativa de um ensino que se diz integrado, ainda manter determinadas dualidades, dentre elas, a divisão entre ensino técnico e ensino médio, entre a formação humana e a formação profissional. A concepção de educação do IFSC integra trabalho, ciência e cultura e tem como princípio educativo o trabalho. Este, por sua vez, não deve ser visto na sua forma simplificadora, como princípio que instrumentaliza os estudantes e os prepara única e exclusivamente para o trabalho. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o trabalho como princípio educativo compreende uma natureza ontológica e ético-política, que é inerente ao ser humano e também um direito de todo cidadão.

Buscar a transformação constante dos IFs não é apenas ampliar as estruturas físicas ou multiplicar a quantidade de instituições pelo país. Enfrentar os desafios que se tornam cada vez mais globais e complexos, perpassa outros fatores que estão emaranhados na instituição. Perpassa as questões do currículo, de formação docente, de concepção de ser humano, de mundo e sociedade. Uma sociedade cada vez mais conectada com outras sociedades, com outras culturas, com outras histórias, que buscam, ao mesmo tempo, procurar solucionar problemas específicos e comuns a toda a humanidade.

As dualidades que existem nos IFs não dizem respeito somente as dicotomias entre o “saber fazer” e “saber pensar”, nem tampouco entre as unidades curriculares técnicas e de formação geral, no caso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Dizem respeito a própria dualidade histórica e a todo processo que

conduz ao abandono e/ou apagamento das contradições, das desigualdades e das estruturas sociais que dão sustentação ao projeto de educação desejável pelo mercado nacional e internacional.

A construção de estruturas mais justas e igualitárias junto a sociedade, é fundamental para que a dupla função das instituições educacionais – manutenção e reprodução das desigualdades – seja superada por meio políticas públicas emancipatórias e democráticas, onde a formação para o trabalho esteja interligada a formação humana, cultural, científica, política, ética e estética.

4 CENÁRIO 2: OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFSC – CAMPUS FLORIANÓPOLIS: UM POUCO DA HISTÓRIA QUE NOS TRAZ ATÉ AQUI

Para apresentar os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFSC/CF é necessário relacioná-lo com o caminho trilhado durante os seus 114 anos de história e com as transformações políticas, econômicas e sociais que revelam lutas, contradições e dualidades.

Criado pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, por meio do presidente Nilo Peçanha, como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, o atual IFSC/CF, tinha como objetivo proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas. Em 13 de janeiro de 1937, a instituição mudou de nome e status, para Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos mais tarde, transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Em 1965 passa a ser Escola Industrial Federal de Santa Catarina e em 1968, por meio da Portaria Ministerial nº. 331, de 17 de junho, tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina/ETF-SC. Em 27 de março de 2002, por meio da Lei nº 8.948/1994 passa a ser Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET e com a Lei nº 11.892/2008 torna-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina/IFSC.

Ainda que a história desta Instituição seja incompleta, pois trata-se de recortes, que nos encaminham por meio das fontes recompor o passado para entender o presente, é um convite para lembrar que a escola é uma chance. Uma chance para os corpos e corporeidades, uma chance para fazer diferente, para que o conhecimento culturalmente produzido pela humanidade, ainda que refletindo os interesses da época, se apresente como um espaço sensível, crítico e reflexivo, com vistas à emancipação humana. Apesar da história desta Instituição demonstrar seu caráter assistencial, com destino ou chance aos mais pobres e desvalidos, a formação para o trabalho é a característica mais enfatizada ao longo dos anos. Característica esta que, em se tratando de Ensino Médio Integrado, manifesta sua dualidade histórica entre a formação para o trabalho manual e a formação intelectual, entre a formação de trabalhadores mantenedores do sistema social vigente e a formação de cidadãos e cidadãs de forma autônoma e crítica.

O objetivo desta cena ou capítulo, entretanto, não é realizar uma história sobre o IFSC/CF, no seu sentido mais rigoroso, utilizando-se dos métodos dos autores que mergulham nos estudos sobre as instituições escolares (Nosella; Buffa, 2008; Santos; Vechia, 2019). Estudar o IFSC/CF, tanto como egressa, como professora e como pesquisadora, em um emaranhado de papéis que se entrelaçam, me permite navegar na sua história para compreender o presente, sentindo-me, inclusive, parte desta própria história.

Segundo Nosella e Buffa (2008) a história das instituições escolares é relativamente nova. Seus estudos iniciaram em 1990 e são marcados por três momentos: nas décadas de 1950 e 1960, sendo desenvolvida especialmente na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFCL/USP); nas décadas de 1970 e 1980, marcados pela criação e expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação durante os governos militares; e na década de 1980, caracterizada pela consolidação da pós-graduação.

Neste sentido, pouco se tem escrito sobre a história do IFSC/CF. Ao procurar na Biblioteca da Instituição, o servidor responsável desconhecia outra referência que não fosse a do servidor Alcides Vieira de Almeida, que por ocasião das comemorações do centenário do IFSC, publicou em 2010, o livro: *Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina*. Há, também, informações históricas na página do IFSC/CF, elaboradas em uma linha do tempo para o leitor, mas estas são baseadas no livro deste mesmo autor. Não há no Repositório do IFSC e no Banco nacional de teses e dissertações da CAPES, trabalhos sobre a história do IFSC/CF, salvo recortes que fazem parte das pesquisas como contextualização do campo.

Portanto, a maior parte da história escrita aqui, é baseada no trabalho de Almeida (2010). E ainda que ocorram as dificuldades, especialmente no que se refere aos riscos de fragmentar este conhecimento e o abandono da perspectiva histórica, são escolhas que precisamos fazer, como tudo na vida.

4.1 DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES AOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Segundo Almeida (2010), o presidente Nilo Peçanha em execução da Lei n. 1606, de 29 de dezembro de 1906, criada então pelo Presidente da república dos

Estados Unidos do Brasil, Afonso Pena (falecido antes de completar seu mandato), decreta em 23 de setembro de 1909 (Decreto nº. 7566), a criação das Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino primário gratuito nas capitais dos Estados da República.

De acordo com Soares (1981) três experiências de ensino profissional se tornaram fontes de inspiração para a estrutura e os objetivos destas escolas: o Asilo de Meninos Desvalidos, as quatro escolas profissionais do Estado do Rio (fundadas em 1906 pelo próprio Nilo Peçanha) e o Anteprojeto de lei formulado pelo Congresso de Instrução de 1906, que por sua vez, autorizava o Governo Federal a promover o ensino prático, industrial, comercial e agrícola, nos Estados e na capital da República.

Segundo Colombo (2020), em 1910 foram instaladas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que se distinguiam das demais instituições por inaugurarem um sistema nacional diferenciado, com instalações, currículos e metodologia própria – características que, embora, tenham se modificado com o tempo, não perderam sua essência. Estas Escolas eram custeadas pela União e mantidas por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, embora fosse permitido a constituição de renda para a escola através da venda de produtos que eram confeccionados nas oficinas. Suas instalações encontravam-se em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados ou em outros locais cedidos pelos governos locais. Para a sua criação, foram considerados, segundo o Presidente Afonso Pena, uma série de fatores, dentre eles, o aumento constante da população das cidades, em especial, as classes proletárias que precisam dos meios para vencer as dificuldades encontradas e que devem ser úteis à Nação. Portanto:

[...] para isso se torna necessário não só habilitar os filhos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (Almeida, 2010, p. 14)

Nestas escolas procurou-se inicialmente formar operários e contra-mestres, recebendo a quantidade de alunos que o prédio pudesse comportar. De acordo com o Art. 6 do Decreto nº. 7566, poderiam ser admitidos, de preferência, os desfavorecidos da fortuna, os que possuíssem idade mínima de 10 anos e máxima de 13 anos e que não sofressem de moléstia infectocontagiosa, nem que tivessem defeitos que pudessem impossibilitar o aprendizado do ofício.

De acordo com Almeida (2010), em Santa Catarina, a Escola de Aprendizizes Artífices – EAA/SC foi instalada em Florianópolis (Figura 2), no dia 1º de setembro de 1910, na rua Almirante Alvim, nº 17, (Desde 2009 este trecho, contudo, denomina-se rua Victor Konder) em prédio cedido pelo Sr. Governador do Estado de Santa Catarina, Coronel Gustavo Richard.

Figura 2 - Escola de Aprendizizes Artífices de SC - Florianópolis



Fonte: Acervo de Waldir Fausto Gil e Paulo Gil (*apud* Almeida, 2010, p. 22)

Segundo Almeida (2010) os primeiros cursos oferecidos à comunidade pela Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina foi um curso Primário e um curso de Desenho, sendo ministrados paralelamente aos cursos profissionais de Tipografia (Figura 3), Encadernação e pautaçaõ, Carpintaria da ribeira, Escultura e mecânica (ferraria e serralheria). Aquele aluno que não apresentasse um certificado de exame final expedido por uma escola da rede pública de ensino, obrigatoriamente, deveria frequentar o curso Primário. Porém, dependendo do nível de alfabetização desse aluno, ele poderia iniciar suas atividades discentes a partir do 2º ano primário ou no 1º ano profissional. O aluno permanecia na escola por um período de 4 anos, em regime de externato.

Figura 3 - Primeira turma do curso profissional de Tipografia da Escola de Aprendizes Artífices de SC - Florianópolis



Fonte: Acervo de Waldir Fausto Gil e Paulo Gil (*apud* Almeida, 2010, p. 22)

Nestas primeiras turmas (Figura 4), do total de matriculados, 93 eram analfabetos; 18 sabiam ler e escrever; 11 conheciam o alfabeto e, apenas, 8 dominavam assuntos gramaticais, de geografia e de aritmética. No período de março a setembro desse ano, evadiram-se 45 alunos, dos quais, 25 a pedido dos próprios pais ou tutores.

Figura 4 - Turma de alunos da Escola de Aprendizes Artífices de SC - Florianópolis - Curso Primário



Fonte: Acervo de Waldir Fausto Gil e Paulo Gil (*apud* Almeida, 2010, p. 22)

Em 1911, foram construídos dois galpões para que fosse possível ampliar o trabalho das aulas e da administração do edifício principal. Em 1913 foi construído um grande galpão medindo 41 metros de comprimento por 5 metros de largura,

forrado, assoalhado e envidraçado. Neste galpão foram instaladas as oficinas de tipografia, encadernação e a de alfaiataria.

Também, no ano de 1913, foi instalada na Escola, a Associação Cooperativa e de Mutualidade, organizada pelos alunos e regulamentada pelo Art. nº 27 do Regulamento da Escola, aprovado pelo Decreto nº. 9.070, de 25 de outubro de 1911. De acordo com Almeida (2010, p. 24 - 25):

Com a implantação da Associação, deu-se início ao cooperativismo industrial que levou, a partir desse momento, direção, mestres e artífices a direcionarem todas as suas ações, não só ao ensino sistemático, mas, também, à produção, à renda e à lucratividade. [...]

O autor pontua, contudo, que na primeira década de existência da Escola de Aprendizes Artífices, o processo de trabalho cooperativo esteve muito mais representado pela produção industrial ordinária¹² do que pela produção industrial empresarial. Embora, a produção industrial ordinária fosse mais enfatizada, nota-se que a Escola apresentava desde a sua criação, uma tendência ao que Almeida (2010) e diretores, mestres, contramestres e aprendizes deste período consideravam como “vocação empresarial” – vocação esta que parece ser manifestada na atualidade em virtude das necessidades do mercado neoliberal.

Ao fim de 1919 o prédio que abrigava a Escola já estava em péssimas condições de conservação, sendo necessária sua ampliação e a atualização de espaços e equipamentos. Neste contexto, as transformações que marcavam o cenário brasileiro e o catarinense, especialmente o econômico, notadamente após a reforma tributária que integrou Santa Catarina ao mercado nacional nos anos 20. Estas mudanças demonstravam a necessidade de investimento nas Escolas de Aprendizes Artífices, uma vez que Santa Catarina se destacava na indústria têxtil, competindo inclusive, com a forte indústria paulista. Desta maneira, após várias tratativas entre as forças políticas da época e o diretor da escola, foi possível a cessão de um imóvel permanente para que se pudesse definitivamente instalar a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina.

Assim, em dezembro de 1920, o governo do Estado de SC adquire por uma quantia de 150 contos de réis, a Escola de Aprendizes Artífices de SC, sendo esta provisoriamente instalada no prédio da rua Presidente Coutinho, no centro de

¹² Segundo Almeida (2010) a produção ordinária refere-se aos trabalhos executados nas oficinas, como forma de demonstração do conhecimento técnico assimilado. Já a produção industrial empresarial era baseada na encomenda prévia dos trabalhos que eram realizados, funcionando como uma empresa.

Florianópolis. Em 1921 foram iniciados os projetos para construção do novo edifício e pavilhões, sendo oficialmente inaugurado em 15 de novembro de 1922.

Paralelamente à construção do novo prédio, aconteceu o processo de construção de novos espaços físicos e de aquisição de novo maquinário para as oficinas da Escola. A preocupação com a qualidade da mão de obra começou, também, a concretizar-se com a efetivação de novas contratações, inclusive de pessoal técnico oriundo de outros estados brasileiros (Almeida, 2010, p. 35)

É importante ressaltar, neste contexto, a preocupação com as questões da prática deste conhecimento, uma vez que os conhecimentos técnicos eram importantes para a produção de produtos necessários às indústrias nacionais e o mercado em expansão. Era necessário o aprendizado de novas técnicas que acompanhassem a demanda dos bens de consumo da sociedade e que priorizassem uma educação de natureza prática. Este tipo de educação, ainda que vestido com outras roupagens na atualidade, reforçava a dualidade entre uma educação teórica e uma educação prática; entre uma educação geral e uma educação profissional, ou como Nosella (1995) nos diz: “uma escola do dizer e uma escola do fazer”. Resultava também numa clara divisão entre a preparação de estudantes mais desfavorecidos para o emprego, e uma preparação das elites para as universidades.

Embora, a Escola de Aprendizes Artífices de SC estivesse em processo de remodelação e sendo reconhecida como espaço importante para o cenário estadual e nacional, o grande problema estava concentrado nos baixos índices de frequência e na evasão escolar. Diversas tentativas durante a década de 20 foram realizadas para que este quadro melhorasse, sendo que muitos desafios ainda estavam por serem superados. Almeida (2010) cita que o diretor da Escola em 1929, em seu relatório anual, relata estes desafios e algumas conquistas. Dentre os desafios destacava-se o descaso dos pais destes alunos, o analfabetismo, a escolha do quadro de pessoal especializado, a carência de materiais básicos (cadernos, livros, entre outros) e a falta de serviço e de espaço adequado para merenda.

Na década de 20 a Escola oferecia um curso Primário e um curso de Desenho, sendo estes realizados em 2 anos, seguidos de um curso de adaptação que correspondia ao 3º. Ano. Neste curso eram oferecidas disciplinas ligadas à cultura geral e um rodízio técnico nas oficinas. Mais tarde, na década de 30, o curso adaptação foi substituído pelo “pré-vocacional” que englobava o ensino primário.

Permaneceram os seis anos de duração, assim distribuídos: 1ª. Ano pré-vocacional, 2º. Ano pré-vocacional, 1º. Ano profissional, 2º. Ano profissional, 3º. Ano profissional e 4º. Ano profissional. O aluno, no entanto, poderia matricular-se diretamente no 2º. Pré-vocacional ou no 1º. Ano profissional, caso já tivesse concluído o ensino primário e demonstrasse aptidão profissional definida. As disciplinas de cultura geral continuaram sendo ministradas, desde o pré-vocacional até o 4º. Ano profissional. (Almeida, 2010, p. 39)

Desde a sua fundação, a Escola de Aprendizes Artífices de SC, manteve aulas de instrução militar aos alunos em idade regulamentar e em condições físicas exigidas para um reservista. Mas também havia a instrução geral e a ginástica de conjunto onde todos os alunos participavam. A preocupação com o corpo baseava-se na disciplina e no controle, onde a força, a coragem e a destreza se faziam presentes nas aulas de Educação Física. O rigor militar que estava presente nestas aulas até os anos de 1950 a 1960, tinha também como objetivo o caráter competitivo e as posturas corporais na escola.

Estas posturas e práticas nas aulas de Educação Física (Figura 5) apoiavam-se na necessidade atender ao modelo econômico brasileiro da época, centrado no processo de industrialização. Era preciso que o aluno apresentasse uma condição física e um corpo produtivo, forte e saudável, mas ao mesmo tempo disciplinado e obediente para submeter-se à lógica do trabalho manufaturado. Corpos que escondiam suas corporeidades atrás das cortinas do trabalho eficiente e do ensino profissional de caráter tecnicista. Uma vez, que era objetivo do Estado, manter não somente o ensino primário, normal e humanidades, o ensino profissional tornava-se uma oportunidade para os mais desvalidos alcançarem uma profissão e uma renda, além de servirem aos interesses do próprio Estado. Neste bojo, o corpo era instrumento de serventia e de instrumentalização para que estas condições pudessem ser estabelecidas de maneira eficiente.

Figura 5 - Alunos da Escola Industrial de Florianópolis
Aula de Educação Física - 1947



Fonte: Almeida (2010, p. 53)

Em janeiro de 1937, com a publicação da Lei nº 378, a Escola de Aprendizes Artífices de SC passa a se chamar Liceu Industrial de SC. Seguindo a necessidade de mão-de-obra especializada no Brasil, em virtude do processo de industrialização, o governo federal faz uma aposta nos Liceus, propagando e fortalecendo o ensino profissional para atender as demandas das indústrias no país. “Para atender tal objetivo, as verbas destinadas aos Liceus eram bem maiores do que as das Escolas de Aprendizes Artífices” (Almeida, 2010, p. 42).

Importante pontuar, como nos chama atenção Almeida (2010), a rigidez militar que continuava sendo cobrada, fato este que também contribuiria à evasão escolar e as reprovações. Não há estudos realizados na Escola de Aprendizes Artífices de SC sobre o tema corpo neste período, porém seguindo o contexto da época revela-se um corpo disciplinado, rígido e obediente. Uma corporeidade limitada pela moralidade, os bons costumes e os preceitos militares.

A disciplina continuava sendo cobrada com rigidez, bem ao estilo militar. Em 1939, no Liceu Industrial de Santa Catarina, foram excluídos a bem da moralidade, a bem da disciplina ou a bem do ambiente, um total de 24 alunos. (Almeida, 2010, p. 43)

Também é curioso notar que na Década de 30 as fichas individuais dos alunos continham, além das informações sobre matrícula, penalidades, entre outros, dados pessoais como: altura, peso, circunferência máxima e mínima do tórax, índice respiratório, defeitos físicos, pele e mucosas, dentes e verminoses. Estes dados

podem nos revelar a necessidade de higienização do corpo e da manutenção de um aluno asseado, limpo, saudável e preparado para o aprendizado de suas funções.

De acordo com Almeida (2010), por meio do Decreto – Lei nº 4.073 de janeiro de 1942 ou Lei Orgânica do Ensino Industrial, se estabelece a base para o ensino industrial no Brasil, sendo dirigido à preparação profissional dos trabalhadores da indústria. Neste mesmo contexto, surgiram os cursos industriais básicos, os cursos de maestria e os cursos técnicos, sendo estes últimos voltados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções na indústria.

No mês seguinte, com o Decreto-Lei de nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942, foram estabelecidas as bases de organização da rede federal de instituições de ensino industrial. Foram denominados no país um total de 9 Escolas Industriais e 11 Escolas Técnicas. Dentre elas, o Liceu Industrial de SC passa a se chamar Escola Industrial de Florianópolis, ou simplesmente, a Industrial (como ficou conhecida em SC). Eram oferecidos aos alunos vindos do ensino primário, cursos industriais básicos, com duração de 4 anos e aos candidatos à profissão de mestre, cursos de maestria.

Foi nesta mesma década de 40 que a Escola Industrial de Florianópolis começava a sofrer um processo de descentralização administrativa, como consequência da Lei Orgânica do Ensino Industrial, onde todas as decisões de gastos, contratações, criação de cursos, ações administrativas e pedagógicas passaram a serem controladas pelo Ministério da Educação e Saúde.

Conforme Almeida (2010) é somente em 1950 que é registrado pela primeira vez, a inscrição de candidatos do sexo feminino no Exame Vestibular da Escola Industrial de Florianópolis. Nove mulheres enfrentaram o desafio de estudarem em uma escola tradicionalmente masculina. O curso de Alfaiataria, seguido do curso de Tipografia e Encadernação era o preferido das alunas (Figura 6). Embora esta conquista tivesse sido importante para época, muitas mulheres desistiam no início do curso. No ano de 1955 forma-se a primeira mulher a concluir um curso na Escola (Alfaiataria) e segundo relata Almeida (2010, p. 55), comentava a aluna: “Matriculei-me na Escola no Curso de Alfaiataria, pensando que estava ingressando em um curso de corte e costura.” Porém, a partir de 1959 as inscrições voltam-se somente aos candidatos do sexo masculino.

Figura 6 - Oficina de Alfaiataria - 1955: a presença feminina na escola



Fonte: Almeida (2010, p. 55)

A partir de 1959, especificamente, por meio da Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, que dispunha sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial, é que uma base de cultura geral e iniciação técnica foi permitida. O objetivo era que o aluno pudesse integrar-se na comunidade, participar do trabalho produtivo ou prosseguir com seus estudos, como também, preparar-se para exercer uma atividade especializada, de nível médio. Ainda assim, os cursos industriais básicos e os técnicos continuaram sendo ministrados nas Escolas Federais de Ensino, porém com objetivos alterados.

De acordo o Decreto nº 47.038 de 16 de outubro de 1959 *apud* Almeida (2010, p. 58), os cursos técnicos industriais tinham como objetivo:

- a) formar técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores para o exercício de atividade em que as aplicações tecnológicas exigem profissional dessa graduação;
- b) proporcionar base de cultura geral e conhecimentos técnicos que permitam ao diplomado integrar-se na comunidade, participando do trabalho produtivo, ou prosseguir seus estudos.

A Escola Industrial de Florianópolis, em relação a sua organização escolar e administrativa passava a ter personalidade jurídica e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, inclusive criando-se o Conselho de

Representantes¹³. Era possível neste contexto, ministrar o ensino técnico (2º. Ciclo do secundário), possibilidade esta que era apenas das escolas técnicas.

A nova sede da Escola Industrial de Florianópolis - no mesmo local onde hoje é o IFSC/CF, na Avenida Mauro Ramos, deu-se em 1946, com a publicação do Decreto nº 20754 de 15 de março de 1946 pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra. Contudo, a construção continuou por toda a década de 50, já que era necessário a desapropriação do terreno adquirido pelo governo federal. “Em 1960, vinte e três anos após o início das obras, as instalações da Av. Mauro Ramos ainda não tinham as condições necessárias para a efetiva instalação da Escola, apesar de já abrigarem os alunos do Internato, há algum tempo” (Almeida, 2010, p. 64).

A partir de agosto de 1962 as atividades escolares no prédio da Av. Mauro Ramos começaram oficialmente, com 13 salas e laboratórios, sendo ministradas aulas de cultura geral aos alunos do ginásio industrial e o funcionamento dos cursos técnicos. Todavia, a estrutura administrativa e as oficinas continuavam no prédio da rua Almirante Alvim, que por sua vez, ao final de 1962 foram definitivamente transferidas para o prédio da Av. Mauro Ramos.

O Ginásio Industrial instituído pelo Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961, com base na Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, correspondia ao primeiro ciclo do curso secundário, porém a Escola enfrentou uma série de problemas para seu cumprimento. Dentre eles, a falta de professores habilitados para ministrar as aulas de cultura geral e, com isso, a alteração das grades curriculares. Contudo, as atividades do Ginásio Industrial foram concluídas em 1973, quando se formou a última turma de ginasianos.

Foi somente em 1967 que as mulheres puderam se matricular novamente na Escola. Foi criada a disciplina de Educação para o Lar. “As alunas além das matérias curriculares do ginásio tinham, na 1ª. e 2ª. séries, aulas de Puericultura, Arte Culinária, Noções de Enfermagem, Costura e Artes Aplicadas” (Almeida, 2010, p. 75).

No início de 1962, foram implantados os cursos técnicos na Escola Industrial de Florianópolis, com os cursos de Máquinas e Motores e Desenho Técnico, dando

¹³ De acordo com a Legislação vigente, os conselheiros eram escolhidos pelo Presidente da República, mediante proposta de lista tríplice elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, depois de discutido com a Diretoria de Ensino Industrial. Dentre as suas competências estão: a eleição do presidente, a aprovação do orçamento anual da escola, a aprovação e organização dos cursos e os sistemas de exames a serem adotados na escola.

início ao Colégio Industrial. Neste contexto, surgiu uma entidade representativa dos estudantes da Escola, o Centro Técnico Industrial de Florianópolis (CTIF). Embora já existisse desde 1946 o Grêmio Cultural Cid Rocha, as atividades deste Grêmio estavam mais relacionadas às questões culturais. Suas atividades foram exercidas até outubro de 1964 e depois fundiram-se com o CTIF.

Com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, a Escola Industrial de Florianópolis passou a se chamar Escola Industrial Federal de Santa Catarina. Foi implantado em 1966 o Curso Técnico Industrial de Agrimensura, o quadro de professores já estava mais ampliado e qualificado e, as condições de trabalho começaram a melhorar. A crise que se estabeleceu com a situação política de 1964, especialmente no que se refere a questão da censura, bem como as questões administrativa, pedagógica, financeira e política da escola, começa a ganhar certo fôlego. Em 1967 a Escola passou a oferecer novas oficinas e o funcionamento dos dois primeiros laboratórios da Escola: Resistência de Materiais e Tratamento Térmico. A Instituição crescia, bem como a estrutura administrativa estava sendo ampliada.

Por meio da portaria ministerial nº 331 de 6 de junho de 1968, a Escola Industrial Federal de Santa Catarina passa a se denominar Escola Técnica Federal de Santa Catarina (Figura 7). “Passou-se, então, a enfrentar a crise que se instalara, desde o início dos anos 60, com ações mais concretas, voltadas acima de tudo para recuperação administrativa e didático-pedagógica da Escola” (Almeida, 2010, p. 98).

Figura 7 - Escola Técnica Federal de SC



Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/linha-do-tempo>

A partir de 1969, ocorreu a extinção gradativa do curso ginásial, encerrando-se também os cursos técnicos de Mecânica de Máquinas e Desenho Técnico. Na gestão de 1968 a 1986, administrada pelo professor Frederico Guilherme

Büendgens, foram construídos quase todos os laboratórios existentes até 2009. Foi elaborado um novo organograma administrativo com diversas categorias funcionais, entre elas, a Coordenação Geral de Ensino. A escola passou a ser projetada no Estado por meio de feiras, eventos e foram realizados diversos reparos no prédio.

Em 1968 foi implantado o curso técnico de Eletromecânica, junto com uma importante valorização profissional dos egressos da Escola, com a regulamentação da profissão de técnico por meio da Lei nº 5.554, de 5 de novembro do mesmo ano. A Escola começava a estreitar laços com as Empresas, abrindo caminho para os estágios e os serviços responsáveis pela sua gerência. “Em 1979 foram reformulados todos os currículos e programas de ensino, adotando-se nova sistemática dos estágios” (Almeida, 2010, p. 99). Foram implantados também os laboratórios de Eletrônica, Física e Química.

Além disso, em 1971 foram abertas inscrições para exame de seleção em diversos municípios catarinenses, e com a reforma de ensino implantou-se os conselhos de classe. Criou-se na década de 70, em virtude das estreitas relações entre a Escola e o Parque Industrial Catarinense, um órgão específico na Escola para tratar destas funções.

Em 1972, com a criação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instala-se o Núcleo Comum, organização esta que vai reverberar no currículo atual dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Neste modelo curricular todos os alunos matriculados no 1º. Ano escolar passam a ter o mesmo currículo e programas das demais escolas do Conjunto Educacional de Florianópolis.

Em 1973, instalam-se os Laboratórios de Resistência de Materiais e de Construção Civil. Os estagiários eram disputados pelas indústrias (3 estágios para cada aluno formado). Foi criada uma bolsa-auxílio para os estagiários e a orientação dos professores nos estágios nas empresas se intensificou.

Uma nova estrutura passava a ganhar contornos na Escola, tanto a administrativa quanto pedagógica. “Em 1974, foi introduzido o regime semestral, sendo cada semestre denominado de ‘fase’” (Almeida, 2010, p. 101) sendo que este modelo permanece até os dias atuais no IFSC/CF.

Em 1978 foram criados, o Coral e a Fanfarra da ETFSC. Esta última foi extinta em 1993, mas o Coral permanece atualmente como importante espaço artístico de aprendizado. Já, o primeiro ginásio de esportes foi concluído em 1981.

Em 1985, a Escola mantinha os seguintes cursos técnicos regulares, em nível de 2º. Grau (atualmente Cursos Técnicos Integrados ao Ensino médio): Agrimensura (1966), Mecânica (1968), Edificações (1969), Eletrotécnica (1971), Estradas (1978) e Saneamento (1984).

Contudo, apesar destas mudanças na Instituição entre as décadas de 70 e 80, a situação política do país, onde a liberdade de expressão e a repressão contra toda ação que fosse contra o sistema político vigente, limitou o crescimento da Escola.

Seguindo o contexto político do país, que lutava pelo estabelecimento de um estado democrático e o fim da ditadura militar, a década de 80 na ETFSC também foi marcada pela necessidade de mudanças. Uma delas, de acordo com Almeida (2010) e segundo alunos, professores e servidores administrativos, seria a eleição de um novo diretor-geral, por meio de eleições diretas. Houve uma forte pressão exercida no ano de 1985 pela Associação dos Servidores da Escola – ASETEFESC, mas que foi interrompida com a chegada das férias de janeiro. No ano de 1986 as discussões foram reiniciadas e no dia 21 de março deste ano, o Conselho Técnico-Consultivo aprovou uma proposta de Resolução que tinha como objetivo principal, uma consulta com a comunidade escolar, visando posteriormente, à composição de uma lista tríplice a ser enviada pelo Ministério da Educação, sendo esta realizada no dia 04 de abril de 1986.

Desta lista tríplice, dos três candidatos mais votados, o MEC optou pela indicação do Professor Alfeu Hermenegildo, candidato mais votado entre os docentes. No período de sua gestão (1986) e das que se seguiram (Soni de Carvalho – 1994; Juarez Pontes – 1999), a ETFSC, de acordo com Almeida (2010) alcançou maturidade política, didático-pedagógica e administrativa.

Embora, a Escola estivesse num processo de democratização político-administrativo-pedagógico, inicialmente apresentava-se marcada pelo autoritarismo e fragilidade. Aos poucos as ações administrativas e didático-pedagógicas descentralizaram-se; a comunidade escolar passou a exercer seu protagonismo; os cargos administrativos passaram a ser ocupados por servidores escolhidos por eleições livres e a escolha do diretor-geral – a princípio por indicação político-partidária foi sendo substituída pela consulta à comunidade escolar

Nesse período, criaram-se os conselhos, os colegiados. A análise, a reflexão, a discussão passaram a ser tarefas da comunidade escolar e tornaram-se obrigatórias nas etapas que antecediam à tomada das grandes

decisões, principalmente, quando estas estavam relacionadas a áreas importantes, como, por exemplo, a de ensino (Almeida, 2010, p. 111).

Com o transcorrer desses anos, a Escola expandiu-se para outros municípios da grande Florianópolis, junto com outras mudanças que foram definindo novos modelos para a ETFSC. Por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, do Governo Federal, em 1986 ficou a cargo da ETFSC a implantação de unidades de ensino descentralizadas. O município de São José foi a primeira unidade de ensino descentralizada de SC (1987), seguida da Unidade de Jaraguá do Sul, no norte catarinense (1994) e o curso técnico em Enfermagem na cidade de Joinville/SC (1994), em parceria com o Hospital Dona Helena.

No ano de 1998 foi criado o Sistema ETFSC, constituindo assim as três unidades de ensino: Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul e a Gerência Educacional de Saúde de Joinville. Desta maneira, a Escola situada em Florianópolis, passava então a ser considerada uma unidade do sistema, embora a diretoria-geral do Sistema ETFSC continuasse instalada na Unidade de Ensino de Florianópolis.

Em 1990 começava a ser implantada na ETFSC, os cursos técnicos pós-médios (atualmente denominados de subsequentes), sendo o curso de Segurança do Trabalho o primeiro a ser implantado (1990). E nos anos de 1997 a 1998 foram implantados cinco cursos pós-técnicos, porém já extintos atualmente.

Com a Reforma da Educação Profissional, todos os cursos técnicos regulares, em nível de 2º. Grau, ministrados em todas as Unidades de Ensino EETFSC foram extintos. Foi aí que se criou o curso de Ensino Médio, desvinculado dos cursos técnicos. Estas mudanças, segundo Almeida (2010) suscitaram uma série de manifestações diferentes, com grupos a favor e outros contra a implantação da reforma da educação profissional e a extinção dos cursos técnicos regulares.

Entendiam que os novos cursos técnicos, com duração de um ano e meio a dois anos, estavam fadados ao fracasso e temiam pela qualidade do profissional formado em tais cursos. Não concordavam, também, com a implantação de um curso de ensino médio, pois, segundo eles, isso mudaria em muito o perfil do alunado, além de considerarem uma decisão descabida, por ser a então ETF/SC uma instituição de ensino profissionalizante (Almeida, 2010, p. 120)

Os cursos técnicos pós-médios (subsequentes) existentes na ETFSC foram reestruturados de acordo com as áreas profissionais e de conhecimentos, com alguns nomes modificados, outros foram extintos e outros novos surgiram.

No período de 1986 a 2001 novas obras de infraestrutura e urbanização foram edificadas na Unidade de Florianópolis, houve um crescimento no nível de capacitação de recursos humanos, foram informatizados setores, a pesquisa e a extensão foram desenvolvidas e um novo projeto estava prestes a entrar em cena.

Com a criação da Lei nº 8.948 de dezembro de 1994, todas as Escolas Técnicas Federais passaram a serem denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica. Com esta exigência, a direção geral da ETFSC passou a construir o Projeto Institucional necessário ao funcionamento do CEFET/SC. Dentre todo processo que foi realizado a partir do segundo semestre de 1994 até 1996, incluindo os de ordem estrutural, o Plano Político Pedagógico foi o mais marcante. “Podemos afirmar que o Plano Político Pedagógico foi um marco de organização e avanço institucional, sem similar, em toda a história da Instituição que hoje conhecemos por Instituto Federal de Santa Catarina” (Almeida, 2010, p. 123).

Durante o período que compreendeu todo este processo houve muitos embates entre a equipe diretiva da Escola e o SEMTEC/MEC, dentre eles a dificuldade de separar o ensino técnico do ensino médio. Da primeira tentativa em 1997 da ETFSC transformar-se em CEFET/SC, por sua vez, negada pelo MEC, até sua implementação oficial em 27 de março de 2002, muitas mudanças foram efetivadas. Após esta data um novo cenário começou a se delinear, tendo como Diretora Geral do CEFET/SC a professora Consuelo Aparecida Sielski Santos.

Em julho de 2002 foram implantados no CEFET/SC – Unidade Florianópolis os cursos superiores de tecnologia: Automação Industrial, Design de Produto e Sistemas Digitais. O vestibular, semelhante ao modelo da UFSC, passava a ser realizado pela primeira vez, nos dias 18 e 19 de agosto de 2002, na Unidade Florianópolis.

Já os Cursos Técnicos Integrados iniciaram suas atividades em 2006, na Unidade Florianópolis, com os cursos de Edificações, Saneamento, Eletrotécnica e Eletrônica. Mas os trabalhos já tinham sido iniciados no CEFET/SC em 2005, com a criação de comissões de estudo por Unidade de Ensino.

Em Florianópolis, a comissão foi criada pela Direção da Unidade, com o objetivo de analisar e avaliar essa nova modalidade de ensino. Após estudos da legislação, foram realizados quatro seminários de discussão com a comunidade, culminando em novembro, com a estruturação das Diretrizes da Unidade Florianópolis para os Cursos Técnicos Integrados (Almeida, 2010, p. 128).

No primeiro semestre de 2004, foi instituído no CEFET/SC – Unidade Florianópolis, o Ensino Médio para Jovens e Adultos, destinado para alunos com idade superior a 21 anos, com período de três módulos (três semestres letivos) e ingresso por sorteio público. Contudo, a partir de 2006, ele foi extinto progressivamente, em decorrência do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA¹⁴. No ano de 2005 também foi implantado o Núcleo de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (NAPNE), com o objetivo de desenvolver uma cultura de aceitação das diferenças e a conquista de políticas públicas para este setor.

Em 2005 foi criado no CEFET/SC o Núcleo de Tecnologia Educacional e Educação a Distância. A Educação a Distância foi implementada em 2006, embora ações isoladas já tivessem sido realizadas. Em 2002, na Unidade de Florianópolis, por exemplo, foi implementado o curso técnico de Eletrotécnica Profissionalizante. Em decorrência da adesão do CEFET/SC ao sistema Universidade Aberta do Brasil¹⁵, foi lançado o curso superior de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade a distância.

Em 2007, o CEFET/SC também aderiu ao programa Escola Técnica Aberta do Brasil (eTEC Brasil/MEC) que visava à oferta pública e gratuita de cursos técnicos em nível médio na modalidade à distância, o que permitiu, mais tarde, a implantação do Curso Técnico em Informática para Internet (Almeida, 2010, p. 130).

Em 31 de julho de 2006, o CEFET/SC passou a ocupar o prédio, construído pelo governo federal, em terreno de 34.198m² na região de Coqueiros¹⁶, onde funcionava a Universidade do Sul de Santa Catarina. Neste prédio, o compromisso do CEFET/SC com o MEC era a implantação de cursos técnicos, cursos de formação

¹⁴ O PROEJA foi instituído no ano de 2005, por meio do Decreto n. 5478. Segundo Almeida (2010), o Decreto determinava que para o semestre de 2006/1, do total de vagas oferecidas no semestre 2005/2 para os cursos técnicos de nível médio e para os cursos superiores de tecnologia, 10% fossem destinados a modalidade de Jovens e Adultos.

¹⁵ O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de promover a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, na modalidade a distância.

¹⁶ Coqueiros é um bairro do município de Florianópolis e está localizado na parte continental. O Campus Continente, como atualmente é conhecido, está situado na Rua Nove de Julho, 150. Lá são oferecidos cursos de qualificação profissional, idiomas, técnicos, graduação, pós-graduação e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de ser polo de oferta de cursos de especialização a distância. Suas especialidades estão concentradas nas áreas de turismo, gastronomia, eventos e hospitalidade. É lá, também, que está localizado a Reitoria do IFSC.

continuada, superiores na área de turismo, além da transferência da diretoria geral do CEFET/SC de Florianópolis para este prédio.

Em agosto de 2006, a direção geral do CEFET/SC iniciou sua transferência da Unidade Florianópolis para o prédio situado em Coqueiros, tornando-se a primeira direção geral de um Centro Federal de Educação Tecnológica, no país, a desmembrar-se da Unidade-Sede (Almeida, 2010, p. 131).

Com a aprovação do plano de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, em 2005, pelo governo do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, Santa Catarina começou a sentir os efeitos, e em 2006, inaugura mais três unidades: Unidade Joinville, Unidade Continente e Unidade Chapecó. Embora a Unidade Araranguá tenha sido iniciada em 2005, é em 2008 que ela realmente passa a ser efetivada.

Em 2005, deu-se início também ao processo de efetivação dos primeiros cursos de pós-graduação do CEFET/SC: Desenvolvimento de Produtos Eletrônicos (Florianópolis), Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Português (São José) e Gestão Pública (Florianópolis - primeiro curso a ser implantado). “Com a implantação desse curso de especialização, o CEFET/SC dava início ao processo de verticalização de sua oferta educacional” (Almeida, 2010, p. 141). Em 2009 foi implantado o curso de Mestrado em Mecatrônica, no CEFET/SC (Figura 8), Unidade Florianópolis.¹⁷

Figura 8 - CEFET/SC - Florianópolis



Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/linha-do-tempo>

¹⁷ Na Unidade de Florianópolis, a partir de 2008, foram contabilizados: 11 cursos técnicos subsequentes, 6 cursos técnicos integrados (Edificações, Saneamento, Eletrotécnica, Eletrônica, Química e Enfermagem/EJA e 10 cursos superiores em tecnologia – sendo alguns deles já extintos desde 2002)

4.2 DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA AO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – CAMPUS FLORIANÓPOLIS

Em 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o CEFET/SC passa a se chamar Instituto Federal de Santa Catarina. De acordo com Almeida (2010) depois de, ao menos, duas reuniões abertas com servidores e alunos, sobre a transformação do CEFET/SC em IFSC, decidiu-se pela nova configuração.

Era praticamente inevitável que SC não aderisse ao novo modelo, uma vez que estas mudanças possibilitariam diversas melhorias para a Instituição, entre elas, a criação de novos laboratórios, a contratação de mais professores, um aumento no número de matrículas e, em especial, a conquista do status de universidade e o aumento no número de campus pelo Estado.

De acordo com o Capítulo 1, Artigo 2, da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (Brasil, 2008, p. 1)

Neste sentido, o IFSC/CF (Figuras 9 e 10) acumula mais de 110 anos de história, sendo o maior em termos de estrutura e de pessoal. Atualmente conta 389 docentes e 136 servidores Técnicos Administrativos. Segundo a Plataforma Nilo Peçanha (2020), são 7.269 estudantes matriculados em vários cursos, que vão de ensino médio integrado até o mestrado profissional. De acordo com a mesma plataforma, os estudantes matriculados correspondem a: 65 amarela, 854 branca, 15 indígenas, 895 pardas, 340 pretas e não declarados somam 5.100.

De acordo com Rateke (2018) o Campus Florianópolis é o mais expressivo em quantidade de estudantes, ocupa 22,13% do total de matrículas, seguido pelo

Campus Joinville, com 6,70%. A instituição está localizada no centro de Florianópolis, na Avenida Mauro Ramos, 950.

Figura 9 – IFSC/CF (vista entrada Mauro Ramos)



Fonte: https://www.ifsc.edu.br/mestrado_clima_infraestrutura

Figura 10 – IFSC/CF (vista panorâmica)



Fonte: <https://earth.google.com>

Atualmente o IFSC/CF conta com cinco cursos técnicos integrados ao ensino médio: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento (Quadro 3). Além deles, o Campus oferece os cursos técnicos concomitantes, técnicos subsequentes, qualificação profissional, cursos de idiomas, superior em tecnologia, bacharelado, licenciatura, Educação de Jovens e Adultos/EJA, cursos de EaD, Especialização e Mestrado.

Quadro 3 - Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio do IFSC/CF

Nome do Curso	Número de vagas	Carga horária	Turno	Duração
CTI - Edificações	30	3680h/aula	Vespertino	8 semestres
CTI - Saneamento	32	3680h/aula	Matutino	8 semestres
CTI - Química	36	4080h/aula	Matutino	8 semestres
CTI - Eletrotécnica	38 18	3690h/aula	Matutino Vespertino	8 semestres
CTI - Eletrônica	36	4080h/aula	Vespertino	8 semestres

Fonte: PDI/IFSC-2020-2024 (2020)

Nota: Elaborado pela autora com base no PDI/IFSC-2020-2024 (2020)

O IFSC/CF, assim como todos os demais, é administrado por um diretor-geral, competindo-lhe a supervisão dos programas de ensino, pesquisa e extensão e a gestão das atividades administrativas, dentro dos regimes estatutários, regimentais e delegações do Reitor (Figuras 11, 12, 13, 14). Porém, cada campus do IFSC, de acordo com sua realidade, apresenta um organograma administrativo que pode variar.

Figura 11 - Organograma Administrativo do IFSC/CF
Diretorias



Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-florianopolis/estrutura-organizacional>

Figura 12 - Organograma Administrativo do IFSC/CF
Diretoria de Administração



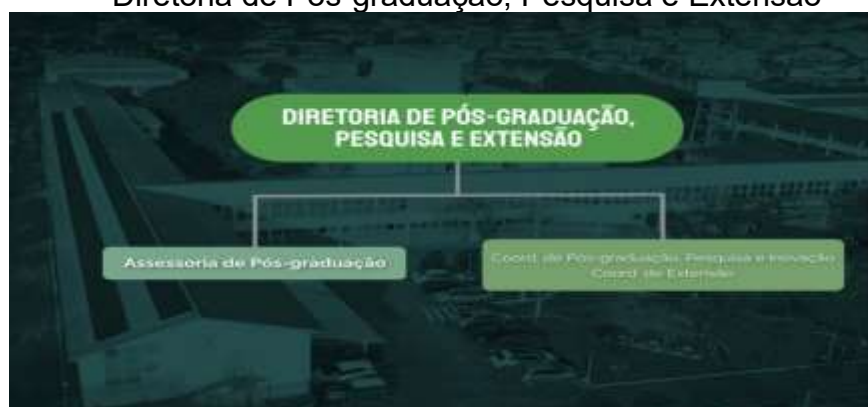
Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-florianopolis/estrutura-organizacional>

Figura 13 - Organograma Administrativo do IFSC/CF
Diretoria de Ensino



Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-florianopolis/estrutura-organizacional>

Figura 14 - Organograma Administrativo do IFSC/CF
Diretoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão



Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-florianopolis/estrutura-organizacional>

Além, desta estrutura organizacional, há os órgãos colegiados que exercem funções específicas no IFSC/CF, segundo o seu Regimento Interno (2011): Assembleia do Campus; Colegiado do Campus; Conselho de Gestão; Conselho de Graduação; Conselho de ensino técnico; Conselho de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão; Conselho de Infraestrutura; Colegiados dos Departamentos acadêmicos.

O IFSC/CF oferece 43 cursos divididos em várias modalidades, o que demonstra um modelo de ensino que reúne educação profissional, básica e superior nas diversas modalidades de ensino. “É uma instituição pública que tem por finalidade ofertar formação e qualificação em diversas áreas, nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e extensão” (IFSC/PDI – 2020-2024, 2020, p. 39). Independente do curso escolhido pelo estudante, esta diversidade de ofertas de cursos e modalidades está diretamente ligada ao exercício de profissões, sendo dirigida para o mundo do trabalho e a vida em sociedade.

O campus Florianópolis, assim como os 21 outros Campus que compõe o IFSC, apresenta como valores: o compromisso social, a democracia, a equidade, a ética, a inovação, a qualidade, o respeito e a sustentabilidade. E, tem como missão:

Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (PDI/IFSC – 2020-2024, 2020, p. 44).

Segundo o PDI/IFSC-2020-2024 (2020, p. 46), o IFSC se propõe a oferecer aos alunos e alunas:

[...] formação e qualificação profissional, científica e tecnológica, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com estreita articulação entre os setores produtivos e a sociedade, direcionadas para a realidade local e regional, assim como se propõe a entregar para a sociedade cidadãos capazes de difundir e aplicar conhecimento e inovação, para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade.

Contudo, embora o IFSC esteja comprometido com a educação profissional e tecnológica de jovens e adultos, numa perspectiva emancipatória e cidadã, procurando superar o trabalho manual e intelectual, entre formação profissional e geral, as relações de trabalho recebem fortes influências dos interesses do capital. E são estas influências que ditam a abertura e a escolha de novos cursos, não somente para possibilitar a atuação profissional e humana na vida em sociedade, mas como forma de manutenção do trabalho de caráter exploratório, onde o acúmulo de capital é mola propulsora para o sistema capitalista.

Compreender que trabalho e educação estão intrinsecamente relacionados nos leva a entender que a escola, como promotora de educação formal, acaba por receber a influência dos interesses da classe que detêm o modo de produção, ou seja, o meio do qual depende a existência do homem nas condições reais presentes (Bonfim, *et al.* 2019, p. 34).

Neste sentido, o trabalho como princípio educativo, proposto por Saviani (1989) e que se encontra explícito nos documentos que embasam o Projeto Político Institucional do IFSC, bem como, o trabalho como “elemento criador da vida humana, num dever e num direito” (Frigotto, 2001, p. 74), precisa ultrapassar a visão de mercado de trabalho exploratório. Para isso, torna-se necessário uma educação profissional e tecnológica emancipadora e de formação integral, pautada na formação de sujeitos “[...] para uma intervenção crítica, inventiva e qualificada no mundo, considerando as dimensões identitárias, culturais, sociais, éticas, estéticas e econômicas do trabalho” (IFSC/PDI-2020-2024, 2020, p. 65).

Para cumprir sua função social, segundo o IFSC/PDI-2020-2024 (2020), ao considerar o trabalho como princípio educativo, o IFSC adota a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo o documento, o conhecimento gerado em sala de aula deve ultrapassar o espaço escolar, e transformar-se em pesquisa e extensão, com o objetivo de que estes estudantes se tornem cidadãos participativos, e corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade.

Assim, partindo do trabalho como agente de transformação social e como base da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (EPE), estimula-se uma ação educativa mais autêntica, significativa, em diálogo com as comunidades, suas potencialidades, seus desafios, em direção a uma maior inserção profissional do egresso, valorização das profissões e da Educação Profissional e Tecnológica (IFSC/PDI-2020-2024, 2020, p. 68).

Outro ponto forte do IFSC, como já mencionado anteriormente, refere-se à verticalização da oferta educativa, que passam pela educação básica à educação profissional e a educação superior. De acordo com as necessidades da região são organizados itinerários formativos que vão desde os cursos técnicos de nível médio e os cursos de qualificação profissional de curta duração, aos cursos de graduação, até os cursos de pós-graduação.

Contudo, Quevedo (2018) faz uma leitura sobre a verticalização entendendo que a oferta de cursos de uma mesma área, desde o nível médio à pós-graduação, não é, por si só, sinônimo de verticalização. Para ela, a verticalização deve ser assumida pela instituição como prática pedagógica e administrativa, em constante relação com a comunidade escolar.

De acordo com o PDI/IFSC-2020-2024 (2020), todos os campus do IFSC, independente do porte, devem conter uma estrutura que contemple os seguintes ambientes: Pedagógicos, Administrativos, Esportivos e de Convivência; Auditório; Biblioteca; Áreas comuns e outros ambientes.

O PDI/IFSC-2020-2024 (2020), apresenta um Quadro Diagnóstico Quantitativo da Infraestrutura de cada Campus, sendo o Campus Florianópolis:

Quadro 4 - Quadro diagnóstico quantitativo da infraestrutura do IFSC/CF

	ITEM	UNIDADES	AREA	CAPACIDADE
1	Salas de aula > 40 lugares	4	193,1	130
2	Salas de aula < 40 lugares	33	1.844,1	1226
3	Laboratório de EaD	3	94,5	64
4	Sala coletiva de professores	4	155,1	41
5	Sala de professores	21	676,6	179
6	Espaço para atendimento reservado	3	28,8	16
7	Espaço para atividades de monitoria	2	75,7	39
8	Secretaria acadêmica	6	198,7	82
9	Sala dos assistentes de alunos	1	15,3	3
10	Sala da equipe pedagógica	1	55,7	12
11	Salas de coordenação de curso, nível ou área	19	522,3	73
12	Laboratório de informática, inclusão digital e ensino de línguas	12	670,4	293
13	Laboratórios temáticos	164	7.881,4	2.814
14	Sala do Núcleo de Acessibilidade Educacional	2	31,5	8
15	Sala da direção-geral	11	196,3	39
16	Salas administrativas	13	391,8	85
17	Sala da direção/chefia administrativa			
18	Sala de reuniões	6	109,7	41
19	Sala de reuniões com videoconferência	1	49,3	17
20	Espaço para CPA			
21	Datacenter	4	61,9	
22	Auditório	1	286	143
23	Miniauditório	4	275,5	232
24	Área de convivência para alunos	2	1.452,8	
25	Espaço para Grêmio Estudantil e Centro Acadêmico	10	128,6	57
26	Sala de convivência de servidores	3	164,0	68
27	Cantina terceirizada	1	363,3	167

	ITEM	UNIDADES	AREA	CAPACIDADE
28	Refeitório para estudantes	1	77,1	26
29	Cozinha do refeitório			
30	Copa dos servidores	12	136	
31	Ginásio ou quadra coberta com vestiário	2	2.060,6	
32	Outros espaços para prática de atividades físicas	5	6.670,5	
33	Espaço coberto multiuso			
34	Recepção geral	5	59,6	
35	Banheiros	53	620,1	336
36	Almoxarifado	14	590,9	7
37	Depósito de materiais e movimentação de patrimônio	22	353,4	
38	Depósito de materiais esportivos	1	18,9	
39	Vagas de estacionamento	224	2.800	
40	Vagas cobertas para veículos oficiais	7	150	7
41	Bicicletário	1	30	18
42	Instalações para servidores terceirizados	9	88,6	34
43	Depósito de materiais de limpeza	4	21,0	
44	Portaria/Guarita com banheiro	3	54,3	

Fonte: PDI/IFSC – 2020-2024 (2020, p. 243)

Nota: quadro trabalhado pela autora

Portanto, o Campus Florianópolis é uma microestrutura complexa do IFSC, tanto no que se refere a sua estrutura física, quanto na sua estrutura político pedagógica, que denota ainda mais a necessidade do trabalho em rede. Um sistema complexo que está interconectado com a reitoria

Destes ambientes, destaca-se a quantidade de laboratórios (100), que são divididos por Departamentos, sendo utilizados pelos diversos cursos existentes na Instituição: Departamento de Construção Civil (6), Departamento de Eletrônica (15), Departamento de Eletrotécnica (9), Departamento de Metal-Mecânica (26), Departamento de Saúde e Serviços (24) e Departamento de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência (20).

Há uma biblioteca com aproximadamente 15.478 títulos e 43.637 exemplares; na área que corresponde a Coordenadoria de Educação Física e Desportos, há dois ginásios poliesportivos (Ginásio 1 e 2), duas quadras poliesportivas abertas, um campo de futebol sintético e uma pista de atletismo não oficial.

Dentre toda a área que compreende o IFSC/CF e que foram apresentadas no Quadro 4, sobressaíram-se alguns espaços para as observações da pesquisa, principalmente pela maior concentração de estudantes, sendo eles: os locais destinados à Unidade Curricular de Educação Física e os espaços que se pode considerar como área de convivência. Dentre os locais de convivência dos estudantes, destacaram-se: o hall da cantina terceirizada (área coberta), as adjacências do hall da cantina, o hall de entrada e saída da escola, os corredores dos blocos dos prédios, a pracinha da Escola (Pracinha dos estudantes), a área do curso de Design, as quadras abertas e as escadarias que estão ao lado do ginásio 2.

4.2.1 O hall de entrada e saída

O hall de entrada e saída da Instituição compreende uma área que, além de permitir o fluxo de entrada e saída de estudantes, servidores e comunidade em geral, também é um espaço onde são realizadas exposições de diversas áreas, dentre elas, produções artísticas visuais, teatrais e musicais, dança e mostra de produtos confeccionados pelos estudantes dos diversos cursos do IFSC (Figura 15). Esta entrada e saída se dão por uma porta de vidro grande (em altura e comprimento), onde à sua esquerda há um balcão com 2 a 3 servidores terceirizados, que conferem a entrada dos pedestres, solicitando aos estudantes, a sua carteirinha¹⁸; aos servidores, o seu crachá; aos visitantes, um documento de identidade. Aos que acabam esquecendo uma destas identificações, é solicitado que preencham em um caderno espiral alguns dados (nome, número do documento de identidade, departamento, data, horário de entrada) e por fim, sua assinatura. Há duas catracas de entrada e duas de saída. Do lado direito das catracas, há um banco de madeira. A maioria das observações da entrada e saída dos estudantes deu-se neste banco de madeira, pois possibilitava uma visão mais ampliada deste fluxo (Figura 16).

¹⁸ A cada estudante é fornecido uma carteirinha de identificação com o nome, curso, foto e número de matrícula.

Figura 15 - Hall de entrada do IFSC/CF 1



Fonte: imagem da autora (2023)

Figura 16 - Hall de entrada do IFSC/CF 2



Fonte: Imagem da autora (2023)

4.2.2 O hall da cantina terceirizada e seu entorno

O hall da cantina fica no Bloco Central (Bloco C) apresenta um espaço amplo, com áreas cobertas. Sua entrada se dá pelas laterais, frente e pela parte de trás. De forma centralizada há uma rampa coberta de acessibilidade, com corrimão (Figura 17). Duas pinturas de arte urbana (grafite) se destacam no alto das paredes do Bloco Central – Bloco C (Figura 18), e além destas, se encontra outro grafite em uma parede na lateral (Figura 19). Há alguns bancos de madeira, de 2 a 3 lugares (Figura 20). A cantina (Figura 21) fica neste espaço e o serviço é terceirizado pela empresa vencedora da licitação vigente. É oferecido almoço e lanches, com preços mais atrativos. Na cantina há mesas com bancos acoplados. Tanto neste hall, como na própria cantina, concentra-se uma grande quantidade de estudantes,

especialmente durante o intervalo das aulas. Mais ao fundo direito deste espaço, próximo das quadras abertas, foi construído com divisórias, ainda que de forma provisória, uma sala para EMBRAP II (Figura 22). Há uma rampa de acesso ao Bloco Central (Figura 23), que permite se dirigir às salas de aula, mas também há uma escada. Próximo ao espaço da PE-IFSC-Polo EMBRAP II de Inovação, há um elevador de acesso aos dois andares do Bloco C. Há, também, no entorno do hall da cantina, outros espaços onde os estudantes organizavam-se para o encontro com os colegas, leitura ou momento de descanso (Figura 24).

Figura 17 - Hall da cantina e seu entorno 1



Fonte: Imagem da autora (2023)

Figura 18 - Hall da cantina e seu entorno 2



Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-florianopolis/videos>

Figura 19 - Hall da cantina e seu entorno 3



Fonte: Imagem da autora (2024)

Figura 20 - Hall da cantina e seu entorno 4



Fonte: Imagem da autora (2023)

Figura 21 - Cantina



Fonte: Imagem da autora (2023)

Figura 22 - Hall da cantina e seu entorno 5



Fonte: Imagem da autora (2023)

Figura 23 - Rampa de acesso ao Bloco Central



Fonte: Imagem da autora (2023)

Figura 24 - Hall da cantina e seu entorno 6



Fonte: Imagem da autora (2023)

4.2.3 A Praça dos estudantes

A Praça dos estudantes, ou Pracinha dos estudantes (Figura 25 e 26), como é carinhosamente chamada, é um local arborizado, com bancos de concreto e algumas mesas do mesmo material. Está localizada no espaço interno do IFSC, próxima a Avenida Mauro Ramos, onde há um grande fluxo de veículos, pedestres e comércio local. No seu entorno são encontradas vagas de estacionamento para os servidores. Ali também é um local de aulas abertas, apresentações e eventos. Ali os estudantes aproveitam o espaço para aproveitar seus momentos de lazer e de estudos.

Figura 25 - Pracinha dos estudantes



Fonte: Imagem da autora (2023)

4.2.4 A área do curso de Design

É uma área criada pelo curso de Design do IFSC e que se encontra logo na entrada do Bloco B - Térreo (Figura 26). Há mesas e bancos que foram projetados pelos próprios estudantes do curso. Também é um local onde os estudantes utilizam para estudos, jogos e socialização.

Figura 26 - Área do curso de Design



Fonte: Imagem da autora (2023)

4.2.5 Os corredores dos blocos dos prédios

Em todos os blocos há corredores, onde em alguns deles há bancos, como, por exemplo, o corredor do Bloco B do piso térreo (Figura 27). Alguns estudantes usam estes locais para aguardar os docentes e colegas. Quando não há bancos percebi que muitos aguardavam sentados no chão, encostados nas paredes, ou na posição em pé (Figura 28).

Figura 27 - Corredor Bloco B (piso térreo)



Fonte: Imagem da autora (2023)

Figura 28 - Corredor Bloco B (1º. andar)



Fonte: Imagem da autora (2023)

4.2.6 A área destinada às práticas corporais/Coordenadoria de Educação Física

Estas áreas, que ficam sob responsabilidade da Coordenadoria de Educação Física do Campus, são destinadas às aulas de Educação Física curricular, aos treinamentos esportivos, eventos esportivos, artísticos e culturais, espaços de lazer para servidores e projetos de extensão, bem como parcerias externas. Compreendem dois ginásios cobertos (1 e 2), uma quadra de grama sintética, uma pista de atletismo e uma quadra poliesportiva aberta.

a) Os Ginásios 1 e 2

O ginásio 1 (Figuras 29 e 30) é o mais antigo da Instituição. Possui piso com tinta epóxi, duas tabelas de basquete e duas traves, arquibancadas, banheiros com vestiário e chuveiros (feminino e masculino), sala de avaliação física, duas salas de materiais/almoxxarifados (equipamentos esportivos e uniformes) e uma sala (almoxxarifado) que fica mais próxima ao ginásio 2 para guardar os materiais esportivos de uso constante para as aulas. Nesta sala há um banheiro para os servidores e ali encontra-se o Assistente de alunos, que tem a função de auxiliar os estudantes e docentes. Algumas entrevistas foram realizadas na arquibancada deste ginásio ou na sala de materiais.

O ginásio 2 (Figuras 31 e 32) é o mais novo e tem um piso retrátil em placas com material de PVC. Há uma separação com uma cortina, mais ao fundo do ginásio, para realização das aulas como: condicionamento físico, ginástica, dança e tecido acrobático. Este espaço fica mais reservado e seguro, no sentido de bloquear a passagem das bolas usadas nos esportes e, de certa forma, proporcionar maior conforto aos participantes, a fim de que fiquem mais “à vontade” para realização de determinadas movimentações.

Figura 29 – Ginásio 1 (vista externa)



Foto: Imagem da autora (2024)

Figura 30 – Ginásio 1 (vista interna)



Foto: Imagem da autora (2024)

Figura 31 - Ginásio 2 (vista externa)



Foto: Imagem da autora (2024)

Figura 32 - Ginásio 2 (vista interna)



Foto: Imagem da autora (2024)

b) As Quadras abertas ou quadras externas

A quadra aberta (Figura 33) compreende um espaço onde é possível o desenvolvimento de vários esportes, dentre eles: o basquete, o vôlei, o futebol, o handebol, entre outros. A quadra é dividida em espaços delimitados pelas áreas específicas para cada um destes esportes. Além das aulas de Educação Física, os estudantes utilizavam este espaço nos seus momentos de lazer, como nos intervalos e em outros momentos que não tinham aula, como por exemplo, na falta de algum docente. É um local bem procurado pelos estudantes, e foram poucas as vezes que estive na escola, que a quadra não estava sendo ocupada pelos estudantes com algum esporte ou outra prática corporal.

Figura 33 - Quadras externas e campo de futebol



Fonte: Imagem da autora (2023)

c) As Escadarias da pista de atletismo

As escadarias externas (Figura 34) que ficam na lateral do ginásio 2, próximas a pista de atletismo, também eram um espaço onde os estudantes costumavam ficar no seu momento de lazer. Encontrei por diversas vezes, parceiros afetivos, estudantes, tanto sozinhos como em grupos, conversando, ouvindo música, lendo e estudando.

Figura 34 - Escadarias externas ao ginásio 2



Fonte: imagem da autora (2023)

5 INTERVALO PARA APRESENTAR O PROCESSO COREOGRÁFICO

5.1 O PLANEJAMENTO DA COREOGRAFIA: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

O desafio de criar movimentos para compor uma coreografia em dança relacionou-se com o desafio de traçar um caminho metodológico que pudesse ultrapassar os pressupostos das pesquisas de caráter positivista, pragmática e reduzidas ao paradigma simplificador¹⁹, levando, assim, a assumir um enfoque metodológico que manifestasse rupturas neste tipo de pensamento. A tendência de fragmentar o conhecimento e apostar em uma ciência que ignora a complexidade do real, bem como a complexidade das corporeidades e da realidade educacional, me convidou a pensar de forma multidimensional. Ao acolher, ouvir, sentir e dialogar com sujeitos desta pesquisa e não expulsar os desvios, as desordens e as incertezas do caminho foi possível aproximar-se das problemáticas desta pesquisa, procurando desvelar a realidade, num esforço epistemológico, reflexivo e dialógico.

Esta pesquisa, recheada de significados e intencionalidades, levou na sua jornada, diversas formas de conhecer a realidade, compreendendo a historicidade, a diversidade de culturas num mesmo espaço, considerando o global e o local, as subjetividades e intersubjetividades, que por sua vez, são provisórias, impermanentes e contraditórias.

Para compreender os desafios desta pesquisa e contribuir com as análises, o Pensamento Complexo do Edgar Morin (2004; 2015a; 2019) foi convidado a caminhar junto, bem de perto. Considerando que o Paradigma da Complexidade é um dos princípios que embasa os estudos da tese, e que Morin (2015a) realiza a crítica ao Paradigma Simplificador (embasado no positivismo), tornou-se imperioso a escolha de método, abordagem e instrumentos de pesquisa que considerassem os sujeitos investigados como seres complexos, no sentido de compreendê-los não apenas na sua singularidade e humanidade, mas também em relação ao cosmo e a sua intersubjetividade.

Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana

¹⁹ Para Morin (2015a) o paradigma da simplificação separa o ser, a existência e a vida, que se dissolvem na abstração sistêmica. Estas abstrações simplificadoras, ocultam a riqueza do real e provocam sua manipulação desenfreada. Mas o ser, a existência, a vida surgem sob o efeito do desenvolvimento do conceito complexo de sistema/organização.

em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (Morin, 2004, p. 25).

Nesta jornada, a abordagem desta pesquisa caminhou pelo espaço transdisciplinar²⁰, procurando romper com as fronteiras e as disputas entre as disciplinas e os saberes. Intercâmbio, cooperação, articulação e comunicação emergiram simultaneamente neste jogo que permeou a cultura, a história e a sociedade que atravessam os corpos e corporeidades dos estudantes. Contudo, ela, também, se alimentou da pesquisa disciplinar e não buscou o seu antagonismo, mas a sua complementaridade, se aproximando ou se afastando dela, assim como, da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade.

A transdisciplinaridade, como prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (Nicolescu, 2018, p. 53, grifos do autor)

Ao procurar compreender o visível e do invisível dos corpos, nas suas relações, nas suas contradições, no que é encarnado e metaforizado, nas lógicas sociais e culturais que serviram de análise para estudar a corporeidade, foram esboçadas estratégias metodológicas que pudessem permitir a condução do campo de ação da pesquisa no contexto escolar.

A ação é estratégia. A palavra estratégia não designa um programa predeterminado que basta aplicar *ne variatur* no tempo. A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar ao curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar a ação (Morin, 2015a, p. 79)

Desta maneira, ao tecer junto aos corpos e as corporeidades que estavam inseridas no contexto educacional, buscou-se ações metodológicas capazes de interagir de forma dialógica com a realidade, procurando o emprego de procedimentos e instrumentos, por meio de um olhar complexo e sistêmico sobre a realidade investigada.

Nesta relação, ao considerar a trama complexa de relações pela qual os corpos e as corporeidades estavam inseridos na realidade educacional profissional e tecnológica do IFSC, a pesquisa se movimentou no sentido de compreender suas

²⁰ O espaço transdisciplinar a que se refere esta pesquisa está relacionado a ideia do pensamento complexo. Trata-se da possibilidade de penetração do pensamento complexo e transdisciplinar nas estruturas e organização dos conhecimentos científicos e que se interligam aos conhecimentos elaborados junto a tese.

lógicas visíveis e invisíveis. Ao eleger a “compreensão”, como “a categoria mais potente no movimento e na atitude de investigação” (Minayo, 2006, p. 328), a pesquisa abriu diálogo entre os fundamentos da Hermenêutica de Gadamer (1998, 2002) com os pressupostos do pensamento complexo de Morin (2015a).

Morin (2012), assim como Gadamer (2002) aspiram por um pensamento que compreenda a realidade de forma dialógica, um movimento circular hermenêutico, que não se encerra e não se traduz em certezas, mas em uma abertura ao mundo e ao autoconhecimento. Assim, ao construir aproximações com estes autores, o processo coreográfico ou metodológico da pesquisa, encaminhou-se no sentido de uma abordagem pautada no que podemos considerar como uma *Hermenêutica da Complexidade*.

A hermenêutica da complexidade, que por si só é um desafio ao conhecimento, representa ao espírito humano o reencontro consigo, com o outro e com o mundo, nisto que se constitui o mundo vivido do indivíduo situado singularmente, que vai do local particularizado ao todo que a ele se liga, ainda que disperso na infinidade do insondável cosmos que nos habita, e vice-versa. Compreender é e sempre será um desafio, não uma solução. (Calloni; Amorim, 2019, p. 215)

Embora, Hermenêutica e Complexidade procurem se valer de caminhos diferentes para interpretar a realidade, ambas se aproximam de forma fecunda através de temáticas de ordem universal e particular. Ambas sugerem uma interpretação, uma tradução, que nunca será completa, porém, mais ampla no contexto das relações humanas e quando nos desafiamos a tratar de corpo e corporeidade. Esta complexidade do real só pode ser compreendida na dialógica da unidade/diversidade, do corpo/corporeidade, pois para reconhecê-la é necessário renunciar a nossos pensamentos simplistas, reducionistas e das respostas prontas e imediatas.

No limite, todo conhecimento científico, filosófico, antropossociológico, etc., é uma hermenêutica que o cérebro/espírito humano realiza a todo momento para a compreensão dos processos vitais, históricos, culturais, sociais e assim por diante. Sendo assim, todo o Método de Edgar Morin pode – e deve – ser compreendido como uma hermenêutica complexa (da filosofia, das ciências, das artes, das religiões, da sociologia, da história da humanidade e não humanidade). (Calloni; Amorin, 2019, p. 202-203)

Gadamer (1998) considera que o fenômeno da compreensão é intrinsecamente humano e que a hermenêutica está preocupada também com o fenômeno da existência humana, do ser no mundo e com o mundo. O pensamento complexo de Morin (2012) se aproxima a este pensamento, ao considerar o

fenômeno da existência humana como um fenômeno multidimensional, que comporta da diversidade e multiplicidade, que é inseparável do físico, do biológico, psicológico, cultural e social do humano.

Desta maneira, esta pesquisa, não se constituiu somente como uma “descoberta científica” no âmbito das ciências sociais, mas de interrogações/reflexões filosóficas, que por sua vez, são inseparáveis da própria ciência. Ao conduzir a pesquisa através de uma dialógica binocular ou uma comunicação retroativa, foi possível alimentar o pensamento, procurando trazer respostas mais “completas” aos objetivos da pesquisa.

Assim, a dialógica binocular poderia conduzir-nos ao novo e necessário distanciamento para considerar o conhecimento, o de um pensamento à altura da complexidade e do caráter multidimensional do problema e, a partir daí, ciência e filosofia poderiam mostrar-se a nós como duas faces diferentes e complementares ao mesmo tempo: o pensamento. (Morin, 2015c, p. 30)

Portanto, para compreender esta realidade, foi necessário ampliar o olhar em relação as corporeidades que se manifestavam nos estudantes, sem reduzi-las a observação única de sua natureza biológica ou única de sua natureza cultural ou social, pois um pensamento redutor mutila a compreensão do real. Tratou-se de pensar sobre os corpos e a corporeidades de maneira inseparável, ainda que cada conceito estivesse carregado de contradições, pois, embora, o pensamento complexo una, ele também distingue o indivíduo/sujeito, a sociedade/cultura e espécie. Este olhar complexo contribuiu para entender as realidades destes corpos e corporeidades em uma relação dialógica (onde o complementar pode tornar-se antagônico), permitindo compreender estes jovens como um sistema triúnico:

Cada um desses termos contém os outros. Não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcando-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura. [...] Cada um dos termos dessa trindade é irreduzível, ainda que dependa dos outros. Isto constitui a base da complexidade humana (Morin, 2012, p. 51-52).

Neste sentido, ao tratar da compreensão desta realidade como um movimento entre as partes e o todo, entre o todo e as partes, aproximou-se, mais uma vez, o pensamento de Edgar Morin (2012) com o de Gadamer (2002) ao tratar sobre a hermenêutica.

A regra hermenêutica, segundo a qual devemos compreender o todo a partir do singular e o singular a partir do todo, provém da retórica antiga e foi transferido, pela hermenêutica moderna, da arte de falar para a arte de compreender. Em ambos os casos, estamos às voltas com uma relação

circular prévia. A antecipação de sentido, que comporta o todo, ganha uma compreensão explícita através do fato de as partes, determinadas pelo todo, determinarem por seu lado esse mesmo todo (Gadamer, 2002, p. 72).

De acordo com Calloni e Amorim (2019) quando Gadamer (2002) assinala a dialógica partes-todo, é provável que faça referência a Pascal, quando ele diz: “Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (Pascal *apud* Morin, 2003, p. 25).

Na hermenêutica proposta por Gadamer (1998), tradição e razão, no âmbito da interpretação estão imbricadas e necessitam uma da outra para existir. Portanto, ao interpretar os sentidos das falas, das observações, das gestualidades e das expressões corporais dos estudantes, meus conhecimentos e experiências, encontraram-se presentes, assim como tudo que é presente no meio em que vivo, nas análises e experiências anteriores e até mesmo nos preconceitos. Estas experiências e percepções individuais e multidimensionais, por sua vez, foram atravessadas pela razão, que está presente no corpo, por meio dos dados empíricos da realidade e do conhecimento construído pela humanidade (teoria). Portanto, é mais do que a dialética que existe entre estados de conhecimento e que, por sua vez, são dependentes entre si para sua existência. Para Bleicher (1992 *apud* Barbosa, 2018) este processo dialógico parte também de um estado atual de conhecimento, de um sujeito racional que percebe e busca, assim, chegar à interpretação.

Eis o processo dialógico na Hermenêutica gadameriana: não apenas uma dialética entre razão e tradição, na qual as duas apenas buscam chegar a um ponto em comum (como proporia a dialética platônica), nem mesmo uma ciência monológica, que avançaria propondo conceitos e objetivos fixos. A partir do processo de linguagem, a Hermenêutica abrange as duas características e vai além delas, dialogando através dos tempos, em busca de uma interpretação o mais próximo possível da verdade (Barbosa, 2018, não p.)

Na Hermenêutica da Complexidade se busca muito mais compreender do que investigar, interpretar ou explicar. Para Morin (2003) explicar não basta para compreender, pois trata-se da utilização de todos os meios objetivos do conhecimento, que são insuficientes para compreender o ser subjetivo. Ainda que, a explicação também seja necessária para compreensão intelectual ou objetiva, “há um conhecimento que é compreensível e está fundado sobre a comunicação e a empatia – simpatia, mesmo – intersubjetivas” (Morin, 2003, p. 93).

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão (Morin, 2003, p. 51).

A partir do momento que se escolheu trabalhar nesta pesquisa, com um pensamento do contexto e do complexo, de acordo com Morin (2003) enfrentou-se as incertezas, substituindo a causalidade linear e unidirecional, por uma causalidade em círculo e multirreferencial. Passou-se a substituir, sem deixar de considerar, a rigidez da lógica clássica, pelo diálogo capaz de conceber noções complementares e antagônicas, completando o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes.

Neste sentido, o exercício da pesquisa exigiu a todo momento compreender os corpos e as corporeidades dos estudantes e suas expressões, tomando-as como parte de minhas próprias experiências em um processo de identificação e de projeção entre corpos e corporeidades, de sujeito a sujeito. Esta compreensão foi seguida de uma dose de empatia, generosidade e reconhecimento sobre meus próprios limites e dos estudantes. Esta relação que se desenhou durante a pesquisa, de forma objetiva, subjetiva e intersubjetiva em todo o processo de observação, aplicação de questionário e entrevista, abriu espaço para o desenvolvimento de um processo dialógico, na qual os sentidos possibilitaram a interpretação e a compreensão das lógicas sociais e culturais que perpassaram os corpos e corporeidades. As dimensões éticas, políticas e estéticas que compõem a existência humana, contudo, fragmentadas na contemporaneidade por meio de um pensamento simplificador, ressaltam ainda mais a necessidade do diálogo entre a hermenêutica e a complexidade.

Assim, o emprego da Hermenêutica da Complexidade se apresentou nesta pesquisa como a arte de compreender, procurando realizar o entendimento dos textos, das falas, das expressões, dos gestos, dos fatos, dos sentidos, do cotidiano e da realidade dos estudantes no contexto do ensino médio integrado no IFSC/CF. Contudo, ressalta-se que, embora tenha apresentado limitações (como qualquer tipo de método, técnica ou abordagem científica), estas compreensões puderam ser articuladas com o método dialógico proposto nos estudos de Edgar Morin. A dialógica, por sua vez, alimentou e foi alimentada pela hermenêutica, em um

processo circular retroativo que não se findou e permanece em constante movimento. Desta maneira, hermenêutica e dialógica se apresentaram como possibilidades para produzir conhecimento e compreender as lógicas sociais e culturais que atravessaram os corpos e as corporeidades dos estudantes.

Corroborando com Minayo (2002) que nessa combinação de oposições complementares, e tendo como ponto de partida a incompletude do pensamento e as limitações de qualquer pesquisador, aprimorar métodos, técnicas e instrumentos de operacionalização em todo o processo de pesquisa, sobretudo na etapa de análise, reforça ainda mais a necessidade de alternativas viáveis.

Assim, para que este processo fosse sistematizado, foi utilizado o *Método de Compreensão dos Sentidos*, em articulação com a técnica de triangulação de dados. Os instrumentos utilizados para estas coletas, foram: a observação participante, o questionário, a entrevista, os diálogos, o diário de campo e os documentos institucionais.

5.2 AS NEGOCIAÇÕES AO USO DO CENÁRIO E O CONVITE AO CORPO DE BAILE

5.2.1 A negociação de acesso ao cenário do IFSC – Campus Florianópolis e os diálogos iniciais

A negociação do acesso ao campo de estudo, IFSC/CF, se deu inicialmente por meio de uma conversa com o Diretor Geral do Campus Florianópolis e o Diretor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, com o objetivo de explicar sobre a pesquisa e solicitar a permissão para sua realização no Campus. Esta solicitação também foi feita ao Chefe do Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência (DALTEC) e a Coordenadoria de Educação Física e Desportos, a fim de, em um primeiro momento, iniciar o processo das observações, que, por sua vez, foram aceitas.

A partir destes primeiros diálogos, procurei seguir os trâmites legais do IFSC para realização de Pesquisas, enviando, via correio eletrônico, para Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFSC a solicitação para a realização da pesquisa no Câmpus Florianópolis, acompanhada dos documentos solicitados. Após

cumprir os trâmites de aprovação da pesquisa no IFSC, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC, a partir da inclusão das informações e documentos na Plataforma Brasil. O Projeto foi avaliado e foram solicitadas alterações que se concentraram nos Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido. Depois de quatro versões do documento, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme CAAEE: 64220222.6.0000.0121 (ANEXO A). De forma concomitante a este processo, o projeto também foi autorizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFSC (ANEXO B).

Após estas aprovações, foi enviado e-mail para as coordenadorias dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e para o DALTEC²¹, explicando sobre a pesquisa, juntamente com os documentos comprobatórios da sua aprovação pelo IFSC e UFSC, bem como, a cópia do projeto de tese. Desta maneira, foi solicitado aos professores e coordenadores destes cursos, a observação das aulas, conforme disponibilidade e consentimento das turmas e dos professores responsáveis.

5.2.2 O anonimato e os princípios éticos da pesquisa

Aos estudantes participantes desta pesquisa foram entregues, de acordo com a sua faixa etária, os seguintes termos:

- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais ou responsáveis (ANEXO C);
- TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para estudantes menores de idade (ANEXO D), após aceite dos pais ou responsáveis via assinatura do TCLE;
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para estudantes maiores de idade (ANEXO E)

Todas as orientações, precauções, riscos e benefícios da pesquisa estavam contidas nos termos acima, além de serem explicitadas durante as apresentações e,

²¹ O Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência (DALTEC) compreende as áreas de conhecimento de Artes, Biologia, Ciências Humanas, Educação Física, Física, Línguas Estrangeiras, Matemática, Português e Química. É o maior departamento do Câmpus em quantidade de docentes e um dos maiores em número de estudantes. O Departamento é responsável pelos cursos técnicos integrados de 1a a 4a fases (Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Saneamento) e pelo Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-florianopolis/daltec>. Acesso em: 13 jun. 2022.

sempre que se fazia necessário, as dúvidas eram sanadas. Neste sentido, a coleta de dados ocorreu somente, a partir das assinaturas dos termos de consentimento e/ou assentimento, conforme esclarecido e firmado entre os pesquisados e a pesquisadora.

Para preservar a integridade da identidade dos participantes e preservar os aspectos éticos da pesquisa, foi solicitada a criação de um nome fictício, um nome na qual se identificassem. Alguns participantes, contudo, não se importaram com a permanência de seus nomes. Porém, para garantir estas condições a estes participantes, utilizou-se um nome fictício escolhido pela pesquisadora.

Foi esclarecido entre os estudantes, que toda e qualquer divulgação de dados seria apresentado, apenas, em forma de material acadêmico e para fins exclusivos de pesquisa e divulgação científica. Desta maneira, os dados coletados nas entrevistas, foram devolvidos aos entrevistados antes de qualquer divulgação, para que pudessem validar a mesma, sendo que, as informações que não estivessem em concordância com o entrevistado foram eliminadas. Porém, houve o acordo entre todos eles em relação a transcrição e validação das suas respectivas entrevistas.

Qualquer tipo de gravação de voz ou vídeo, registro fotográfico encontrou-se em concordância com os princípios éticos da pesquisa, cabendo ao participante da pesquisa ou instituição, a permissão para sua divulgação apenas para fins de investigação acadêmica, e nunca expostos em algum meio digital ou impresso.

Ao preservar todas as medidas de segurança e princípios éticos da pesquisa, os procedimentos de investigação não causaram desconforto aos participantes, ainda que mínimos, como foi o caso das entrevistas. Neste sentido, os entrevistados poderiam interrompê-la a qualquer momento, ou mesmo encerrá-la, caso fosse a sua vontade, bem como desistir de participar da pesquisa - o que não aconteceu.

5.2.3 Os corpos e corporeidades desta pesquisa e o processo de negociação

Diante da complexidade e diversidade de corpos e corporeidades e de modalidades de ensino no IFSC, os sujeitos que formaram esta pesquisa foram os estudantes de 4^a. e 8^a. Fases dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF (Cursos de Química, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações e Saneamento).

Ao procurar a construção de um quadro mais próximo com a realidade do IFSC, optou-se por convidar os estudantes de 4^a. Fase, por já estarem inseridos no contexto do ensino profissional e tecnológico, estando estes na metade dos cursos e por adquirirem certa experiência com a instituição. A escolha dos estudantes de 8^a. Fases, última fase dos cursos, deu-se especialmente pelo tempo e experiência adquirida durante sua permanência no IFSC, possibilitando um cenário sobre os corpos e corporeidades ao longo do tempo.

Pelo acesso e proximidade que tenho com o campo de estudo, foi realizado previamente um levantamento no Registro Acadêmico do IFSC/CF, sobre a quantidade de estudantes nas 4^a. e 8^a, fases nos turnos matutino e vespertino. No segundo semestre de 2022 tinha-se um total de 123 estudantes nas 4^a. Fases e de 131 estudantes nas 8^a. Fases no semestre. Já no primeiro semestre de 2023 tinha-se um total de 121 estudantes nas 4^a. Fases e 120 estudantes na 8^a. Fase. Contudo, este número era variável, devido a uma série de fatores como transferências, desistências e reprovações.

Após cumprido e aprovado todo o processo para a realização da pesquisa e com a anuência dos Departamentos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF, da Direção geral e, especialmente, com a Coordenadoria de Educação Física e Desportos, foram agendadas visitas nas turmas de 4^a. Fases e 8^a. fases (matutino e vespertino) para explicitar a pesquisa e realizar o convite para participação.

Os estudantes de 4^a. fase foram convidados a participar da pesquisa, de forma espontânea, sendo utilizadas a aula de Educação Física do dia 15/03/22 (matutino) e dia 16/03/22 (vespertino) para a apresentação, por meio de alguns slides no programa *Powerpoint*. Como as turmas de 4^a. Fases de todos os cursos estão distribuídas nas diversas modalidades de Educação Física, esta etapa de explicação e convite foi realizada no início da aula desta unidade curricular, a fim de contemplar todas as turmas de 4^a. Fases de maneira mais sistemática, após prévio acordo com os professores das turmas.

A apresentação durou em torno de 15 minutos, tempo suficiente para que fosse apenas utilizado o início da aula de Educação Física e os estudantes pudessem retornar às suas aulas. Os estudantes estavam atentos, interessados e curiosos, embora alguns não estivessem “curtindo” muito a ideia de perder tempo da aula e outros estivessem com a atenção voltada aos seus celulares.

Ao final da apresentação foram anotados os nomes e os e-mails de contato dos estudantes interessados em participar da pesquisa, de forma espontânea. A eles foram entregues, de acordo com a sua faixa etária. Na ocasião, acordamos a entrega destes documentos no encontro seguinte (17/03/22 – matutino e 20/03/22 – vespertino), a fim de dar encaminhamento aos próximos passos da pesquisa. Inicialmente, 15 estudantes das 4^a. Fases do turno matutino e 17 do turno vespertino receberam os termos, sendo que entre desistências e negativas dos pais ou responsáveis, chegou-se ao número de 9 estudantes do turno matutino e 9 do turno vespertino, compondo um total de 18 alunos.

Para o contato com os estudantes das 8^a. Fases, foram solicitados seus nomes e endereços eletrônicos nas coordenadorias dos cursos para posterior envio de e-mail, contendo as informações sobre a pesquisa e o convite para participar da mesma. Este processo, inicialmente, se daria sem o convite presencial, pois a maioria dos estudantes das 8^a. Fases encontravam-se em processo de conclusão de curso, estando muito deles ausentes nas turmas, realizando seus estágios e trabalhos finais em outros espaços.

De posse dos endereços eletrônicos fornecidos pelas Coordenadorias, foi enviado o e-mail convite para estes estudantes. Contudo, como não foi recebido nenhuma resposta dos estudantes das 8^a. fases, via correio eletrônico, convidei quatro das minhas ex-alunas, que encontrava frequentemente durante as observações, a participarem de forma voluntária na pesquisa. Os demais estudantes de 8^a. Fase foram convidados quando fui realizar as observações em sala de aula, sendo que 3 se dispuseram a participar da pesquisa. As informações e os esclarecimentos sobre a pesquisa para estes estudantes foram também realizados, sendo entregue o TCLE para estudantes maiores de idade, para posterior assinatura e devolução, já que todos atendiam esta faixa etária.

Por fim, participaram da pesquisa, de forma voluntária, 25 estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (química, saneamento, edificações, eletrotécnica e eletrônica), sendo 18 de 4^a. Fases e 7 de 8^a. Fases.

Inicialmente a ideia era realizar uma amostragem por tipicidade, que segundo Gil (1987, p. 97) é um tipo de amostragem “que consiste em selecionar um subgrupo da população, que com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população.” Contudo, pela quantidade de participantes optou-se por permitir a participação de todos, já que os critérios de

representação atendiam também as diversidades dos corpos e corporeidades dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo eles: sexo, gênero, cor da pele, condição socioeconômica e os cursos na qual estavam matriculados.

Embora em universo de aproximadamente 500 estudantes destes cursos, esta amostragem parecesse pequena, o objetivo, porém, não se tratava de estudar uma somatória de depoimentos, mas compreender, por meio do pensamento complexo, os significados que formavam as múltiplas lógicas do grupo.

5.3 SOBRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para compor a proposta metodológica desta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação participante, o questionário, a entrevista semiestruturada, os diálogos, o diário de campo e os documentos institucionais. Os instrumentos de coleta de dados foram conectados durante todo o processo da pesquisa, numa lógica recursiva e dinâmica, para que fosse possível compreender os objetivos propostos em suas múltiplas dimensões.

5.3.1 Observação participante

O trabalho de campo foi, de fato, a oportunidade que tive de me aproximar das pessoas, das situações e do contexto, mantendo um contato direto e prolongado. Embora, como professora da instituição e conhecendo de perto a realidade da escola, foi o momento de participar deste contexto na forma de pesquisadora, onde o cenário cultural se apresentava de forma ainda desconhecida pelo olhar de professora. Neste sentido, as observações da realidade empírica foram complementos ou partes de um todo para compreender este cenário, procurando sempre me colocar no lugar dos estudantes com respeito, empatia e cruzar os caminhos onde se encontravam nossos corpos e corporeidades.

Nestes cruzamentos, procurei ao mesmo tempo a tarefa de observar os detalhes, onde também moram as invisibilidades. Em busca de uma totalidade, que nunca será completa, me dispus a viver o contexto, desta vez, como pesquisadora. Porém, procurei não abandonar, durante as observações, conversas informais e entrevistas com os atores e atrizes sociais e com as demais pessoas que viviam o

contexto da escola, a posição de uma pessoa que partilhava deste mesmo cotidiano. Imergir neste contexto com respeito e empatia para reconstruir teoricamente a realidade não foi tarefa fácil, nem para a Andresa pesquisadora, nem para a Andresa professora, que ora se confundiam. Muitos colegas servidores do Campus me paravam perguntando sobre meu retorno para a escola, sobre a pesquisa, sobre a vida. Alguns ex-alunos ao me encontrar me abraçavam, conversavam e versavam sobre a vida.

Segundo Minayo (2006) o observador é parte do contexto sob observação, e ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto. Contudo, corroboro com André (1998) que nos diz que não cabe, porém, neste contato, a introdução de modificações que serão experimentalmente controladas.

Na tentativa de desvendar as lógicas sociais e culturais que atravessavam os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, outras corporeidades se cruzaram e se manifestavam nesta teia complexa durante as observações. Na pesquisa constam algumas observações destes cruzamentos, que não estavam no roteiro prévio da pesquisa, mas que foram inerentes ao conjunto de indagações dos que viviam o cotidiano da escola. Portanto, ao falar de corpos e corporeidades, organismos vivos e abertos, que se relacionam com o mundo, significa que estamos falando de seres humanos que se conectam com outros seres humanos e com o cosmos que os cerca, com a complexa rede de relações e interações que modificam e são modificadas constantemente.

A observação participante aconteceu em várias situações e contextos vividos na escola tendo as análises sobre o corpo vistas sob a lente do pensamento complexo (aulas das unidades curriculares da formação geral e técnica, intervalos, saída e entrada na escola), sendo elas anotadas em diário de campo. Estas observações descritivas, seguiram um roteiro prévio de investigação (APÊNDICE A) a partir de alguns elementos exploratórios da realidade estudada, num fluxo dinâmico e recursivo, que também permitiam o exercício da liberdade e sensibilidade para focar no objeto de estudo, procurando-se ultrapassar a divisão entre sujeito e objeto. Ao total foram realizadas 30 observações²², sendo 16 aulas, 9 intervalos, 4 saídas e 4 entradas dos estudantes, bem como outros momentos que fizeram e fazem parte do cotidiano escolar, como por exemplo, momentos em que alguns

²² O total de observações corresponde ao número de dias observados, sendo que, por exemplo, em determinado dia, eram realizadas de forma concomitante, aulas e intervalos ou entradas e saídas.

estudantes se mantinham nos espaços da escola, ainda que em horário regular das aulas.

Dentre estas aulas, foram observadas 8 de Educação Física (vôlei, basquete, futebol e condicionamento físico), 2 de Artes (teatro), Língua portuguesa (1 aula), Física (1 aula), Desenho arquitetônico (1 aula), Sistemas de Comunicação (1 aula), Eletrônica de Potência (1 aula) e Eletricidade II (1 aula). As aulas de Educação Física foram as mais observadas, pois esta abertura se deu, em grande parte, em decorrência da proximidade com os docentes e minha atuação como docente da área.

Estas observações, anotadas em diário de campo físico (cadernos), eram inicialmente divididas a partir das datas, especificando-se os locais e horário. Em um segundo momento, já transcritas em documento digital, eram compiladas a partir dos espaços e locais observados: aulas, intervalos, entrada, saída e outros momentos, como por exemplo, eventos que estavam sendo realizados neste período de observação. Esta organização primeira, facilitou a construção posterior dos Núcleos de sentido.

5.3.2 Sobre o questionário e as entrevistas

Após a confirmação dos participantes da pesquisa, à medida que eram entregues os termos de consentimento e assentimento assinados, foi encaminhado um questionário do tipo formulário, com o objetivo de realizar uma avaliação inicial sobre o perfil biosociocultural dos participantes (APÊNDICE B). Com a aplicação deste instrumento foi possível traçar um perfil geral do grupo estudado, reunindo questões que não estavam inseridas na entrevista, além de possibilitar uma aproximação com a realidade de cada um dos corpos e corporeidades da pesquisa.

Após a entrega dos questionários, os estudantes foram convidados a dialogar por meio de uma entrevista semiestruturada sobre o tema corpo e corporeidade, de forma individual, com base em um roteiro prévio, em local e horário combinado de forma prévia, bem como precedido da explicação quando ao seu objetivo e natureza.

Para esta entrevista, foi construído um roteiro com uma lista de temas que pudessem favorecer para o alcance dos objetivos propostos, permitindo ampliar e aprofundar o diálogo e contribuir para emergir as lógicas sociais e culturais sobre os

corpos e as corporeidades. O roteiro teve como objetivo “compreender o ponto de vista dos atores sociais previstos como sujeitos/objeto da investigação” (Minayo, 2006, p. 190).

Ainda segundo Minayo (2006, p. 191) o roteiro para a entrevista semiestruturada “deve desdobrar os vários indicadores considerados essenciais e suficientes em tópicos que contemplem a abrangência das informações esperadas.” Estes tópicos foram lembretes que serviram de orientação e guia para o desenvolvimento do diálogo, construído de forma a permitir a flexibilidade nas conversas e permitir a elaboração de novos temas e questões trazidas pelos entrevistados.

Neste sentido, o roteiro que compôs a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), contou inicialmente com os seguintes blocos de questões: 1. Identificação; 2. Autodescrição; 3. Percepção corporal; 4. Conceito de corpo; 5. Conceito de corporeidade; 6. Influências sociais sobre o corpo; 7. Influências Culturais sobre o corpo; 8. Limites e possibilidades do corpo nos cursos técnicos integrados ao ensino médio; 9. Processos educativos sobre os corpos e corporeidades nos cursos técnicos integrados ao ensino médio; 10. Outros discursos que atravessam e possibilitam as corporeidades no EPT.

Foram aplicados de forma presencial, 23 entrevistas (APÊNDICE D)²³ com os estudantes de 4^a. e 8^a. fases e 2 entrevistas de forma remota, com chamada de vídeo (via *Google meet*), agendadas e acordadas antecipadamente entre a pesquisadora e o pesquisado. As entrevistas presenciais eram realizadas, em sua grande maioria para os estudantes de 4^a. fase, durante as aulas de Educação Física, após acordo com o professor da turma e o estudante, pois os horários concentravam todos os entrevistados, possibilitando uma maior organização do tempo.

As entrevistas eram gravadas pelo celular e depois transcritas pelo programa disponível gratuitamente na internet, e situado no site *readshape.com.br*. Como o programa não capturava todas as falas com precisão, foi necessário ouvi-las novamente e procurar corrigir falhas e lacunas. Também eram escritas em diário de campo, as percepções sobre cada momento da entrevista, após a sua realização. A duração das entrevistas com os estudantes foi variada, sendo a mais curta de

²³ Devido a quantidade de entrevistas e dos conteúdos referentes a transcrição das falas, optou-se por inserir na tese apenas uma delas, como exemplo.

00:07:43 e a mais longa de 00:21:46. A média entre elas foi de 9 a 10 minutos de duração.

Considerei importante para esta pesquisa, descrever as percepções que tive durante as entrevistas, pois elas também revelavam as corporeidades destes participantes. Tratava-se não somente da percepção do outro, mas da articulação da experiência invisível que se tornava visível pela abertura do mundo. Tratava-se de uma percepção silenciosa do outro, onde o envolvimento entre entrevistadora e entrevistado, permitiu por meio da fala, da audição e do movimento/expressão/gestos, a compreensão sobre as intersubjetividades e intercorporeidades presentes nas entrevistas. Estas percepções, foram anotadas inicialmente em diário de campo e depois transcritas em um documento único em relação a cada participante.

De uma maneira geral, durante as entrevistas, a maioria dos estudantes parecia sentir-se à vontade, permitindo um diálogo flexível e aberto às novas possibilidades, em um processo dialógico que trazia para o visível narrativas relacionadas as suas experiências e vivências. Os corpos e as corporeidades apresentavam diversas linguagens, representadas por meio dos gestos e expressões, especialmente o uso das mãos acompanhado da fala.

Percebi que a maioria dos estudantes apresentava certo receio e medo de responder as perguntas erradas, parando um tempo para pensar nas respostas, olhando para cima, mexendo as pernas e as mãos, sorrindo nervosamente. Ao iniciar toda entrevista, após todas as considerações constantes no TALE e TCE, se procurava enfatizar sobre a importância da natureza deste diálogo e tranquilizá-los em relação ao que é ser considerado “certo ou errado”, pois eu não estava ali para emitir nenhum tipo de julgamento ou avaliação. Aos poucos, algumas barreiras que se apresentavam começavam a dar lugar a um tipo de conversa mais informal, permitindo aproximações ainda mais amplas, como abraçá-los ao final da entrevista como forma de agradecimento.

Ao final de cada entrevista, agradecia a colaboração do entrevistado e enfatizava pontos importantes para a realização da pesquisa, tanto com a ciência, como para reflexão sobre seus corpos e corporeidades e as possibilidades de ações educativas na escola sobre o tema. Geralmente, a conversa se estendia após a entrevista, e muitos diálogos, gestos e expressões foram consideradas fontes interessantes para a pesquisa.

Considerando que cada um destes participantes é um corpo e corporeidade complexos, cada entrevista adquiriu um significado único que se conectou a outros significados e sentido, formando, assim, uma grande teia.

5.3.3 Os diálogos

Considerando que a educação é construída pelo diálogo e que isso não significa apenas expor nossas ideias individuais, mas também colocar-se e expor-se às do outro, o diálogo também se constituiu como um instrumento de obtenção de informação para a pesquisa.

Corroborando com Silva e Infante-Malachias (2012, p. 239):

Assumir-se humano é abrir-se ao diálogo, colocando-se no lugar do outro, compreendendo-o e compreendendo-se nele, porque membros da mesma humanidade, apesar das diferenças individuais.

Para André (1998) o diálogo é um importante elemento de interação do pesquisador com a situação estudada, já que ele foi utilizado desde os primeiros contatos à realidade pesquisada, inclusive na negociação de acesso ao campo de estudo. Ele exigiu uma abertura para o outro por meio de uma postura cooperativa, ética e amorosa, visando não somente o registro de dados, mas significativos aprendizados e reflexões constantes.

Em sua experiência com o diálogo como instrumento de coleta de dados, Lourenço (2010, p. 73) considera que é “[...] um procedimento capaz de lidar com a espontaneidade, a instantaneidade, o corriqueiro e, às vezes, com a atemporalidade dos *imponderáveis da pesquisa de campo*” (grifo do autor).

Portanto, os diálogos, geralmente informais, gravados ou não, contribuíram para que eu pudesse me situar dentro das teias complexas de significados, buscando compreender melhor as lógicas sociais e culturais dos corpos e das corporeidades. Estes diálogos foram registrados no diário de campo, mas não seguiram um roteiro definido, já que a ideia era que fosse possível uma aproximação mais estreita com os corpos e corporeidades desta pesquisa.

Além disso, compartilho da ideia da pesquisa como arte, citada por Bossle e Molina Neto (2010), no sentido de que os diálogos permitiram um exercício autorreflexivo, colocando minhas próprias interpretações sobre esta cultura que era e ainda é familiar, mas que ao mesmo tempo me parecia estranha, diante do papel

que no momento da pesquisa eu ocupava. Pois não se tratava apenas de interpretar aquilo que observava ou transcrevia, mas como me sentia diante do dito e do vivido.

5.3.4 Diário de campo

O diário de campo (APÊNDICE E)²⁴ foi meu grande companheiro durante a pesquisa, especialmente durante a observação participante. Este diário de campo, compôs dois cadernos físicos, onde foram registrados as percepções, informações, acontecimentos, significados, relações, avanços, recuos, dentre outros aspectos, servindo de memória dos principais elementos investigados. Mais do que simples instrumento de registro, tornou-se um espaço de reflexão, permitindo um acesso mais profundo de percepção da realidade social estudada.

De acordo com Bossle e Molina Neto (2010), o diário de campo é um espaço onde se registra grande parte do material coletado no dia a dia de um universo populacional, independente da sua dimensão. Nele são encontrados, de forma objetiva, como são construídas as subjetividades e intersubjetividades presentes no contexto estudado.

Portanto, o diário de campo foi um instrumento importante para o alcance dos objetivos do estudo, bem como para uma pesquisa que se identificou com os pressupostos do Pensamento Complexo e a Hermenêutica da Complexidade. Estas anotações procuraram seguir o roteiro definido das observações, embora o caráter dinâmico do cotidiano da escola, as incertezas, as surpresas e as incompletudes me convidavam a extrapolar estas sequências. Estas anotações eram realizadas, ora durante, ora após as observações, dependendo da sua duração ou do que se pretendia observar.

5.3.5 Os documentos institucionais

Alguns documentos institucionais foram analisados, sendo eles: o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC/PDI (2011, 2017, 2020), o Projeto Pedagógico Institucional/PPI (2011, 2007, 2020), o Regulamento Didático

²⁴ Assim como optou-se por inserir apenas uma das entrevistas como modelo, também foi inserido apenas uma das 30 observações dos Diários de Campo, devido a grande quantidade de anotações e conteúdo.

Pedagógico do IFSC/RDP (2018, 2021), o Regimento Interno do IFSC – Câmpus Florianópolis (2011, 2023), os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados/PPC de 4^a. e 8^a. fase (2014, 2020), bem como outros documentos institucionais e legais pertinentes.

A utilização destes documentos teve o objetivo de contextualizar os fenômenos, realizar conexões com o objeto de estudo, com o cenário investigado e completar as informações coletadas.

5.4 A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA: O MÉTODO DE COMPREENSÃO DOS SENTIDOS

No contexto da pesquisa, foi utilizado o *Método de Compreensão dos Sentidos*, como estratégia de operacionalização da Hermenêutica da Complexidade. Este método, por sua vez, foi baseado no *Método de Interpretação de Sentidos* proposto por Minayo (2002, 2006) e Gomes (2007).

De acordo com Gomes (2007, p. 105-106 – grifo do autor):

[...] o *Método de Interpretação de Sentidos* é uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema. Nesse método, é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre: dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos. Nele, ancorados numa base teórica conceitual que procura articular concepções da filosofia e das ciências sociais, tentamos caminhar tanto na compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética) dos dados gerados de uma pesquisa.

No Método de Compreensão dos Sentidos, os resultados foram articulados de forma transdisciplinar, buscando conexões relativas às questões de estudo e as obtidas nas investigações realizadas a fim de construir um novo olhar para interpretar o discurso examinado, compreendendo assim, o contexto, as razões, as falas, as ações, as gestualidades, as expressões, as inter-relações, as subjetividades, as intersubjetividades e intercorporeidades.

O processamento deste método se deu por meio de níveis e etapas, embora, seja necessário enfatizar, que as etapas não se constituíram em escalas hierárquicas, mas movimentaram-se de forma circular e retroativa, em um processo constante de idas e vindas. Aqui, portanto, cada etapa foi chamada de *movimento*.

Estes movimentos, constituídos de ações estratégicas, possibilitaram a compreensão e as respostas aos objetivos da pesquisa, estabelecendo-se diálogos constantes entre as dimensões objetivas e subjetivas, texto e subtexto, texto e contexto, falas e expressões, ações e silêncios, ancorados em bases teóricas que se movimentaram de forma transdisciplinar e por meio do pensamento complexo.

5.4.1 Primeiro movimento

A primeira etapa ou movimento deu-se com a fase exploratória, iniciando-se com a ida ao campo para que se pudesse entender o contexto do local da investigação – IFSC/CF, bem como as negociações e diálogos para a entrada como pesquisadora no campo, junto ao cumprimento dos trâmites legais necessários.

Nesta etapa, procurei uma primeira compreensão sobre o contexto histórico, social e cultural do IFSC/CF, bem como das percepções sobre os corpos e corporeidades que desfilavam pelo espaço da escola, e que se interligavam com os sujeitos da pesquisa, constituindo-se como uma das bases fundantes do processo dialógico apresentado. Esta etapa tratou-se de um nível em que a totalidade (sempre parcial) oferecia um quadro geral do contexto da pesquisa e dos pesquisados, contudo, longe de alcançar a completude ou a totalidade.

5.4.2 Segundo movimento

No movimento seguinte, após as devidas aprovações e assinaturas, deu-se a aplicação dos instrumentos da coleta de dados. Com os dados empíricos coletados por meio destes instrumentos, os documentos analisados e o encontro com as bases teóricas escolhidas, buscou-se as interpretações iniciais sobre os estudantes participantes e o contexto estudado, encaminhando-se para uma análise significativa e compreensiva da realidade. Foi feita uma leitura compreensiva dos dados, com o objetivo inicial de se obter uma visão de conjunto/totalidade e apreensão das particularidades/partes dos materiais da pesquisa coletados por instrumento. Após estas leituras, foi identificado um quadro geral do grupo estudado (APÊNDICE F), especialmente por meio das respostas do questionário, que resultou

em uma primeira fotografia que refletia uma visão inicial das partes, mas que seguia em direção ao todo quando os demais dados foram cruzados.

Com base neste quadro geral, foram elaboradas 4 tabelas (Tabela 1, 2, 3 e 4) com o intuito de sistematizar e quantificar estas informações iniciais, organizando-as separadamente, para possibilitar um melhor entendimento e acompanhar a estrutura da tese.

Tabela 1 - Curso, fase e identificação de gênero dos participantes

CURSO		FASE		IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO	
Saneamento	10	4ª. fase	18	feminino	14
Edificações	5	8ª. fase	7	masculino	8
Eletrotécnica	5			ambos	2
Eletrônica	3			não-binário	1
Química	2				

Elaborada pela autora com base nas respostas do questionário biosociocultural

Tabela 2 - Identificação étnico/racial, religiosa e orientação sexual dos participantes

IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO/RACIAL		IDENTIFICAÇÃO RELIGIOSA		ORIENTAÇÃO SEXUAL	
branco/a	16	católica/o	10	heterossexual	12
mestiço/pardo/a	7	agnóstico/a	4	bissexual	6
negro/a	2	sem religião	3	homossexual	3
		ateu/ateia	2	pansexual	2
		protestante/evangélica/o	2	prefere não responder	2
		Religião de matriz africana	2		
		espírita	1		
		judaísmo	1		

Elaborada pela autora com base nas respostas do questionário biosociocultural

Tabela 3 - Característica do ensino fundamental dos estudantes, forma de ingresso no IFSC e uso de sistema de cotas

ENSINO FUNDAMENTAL		FORMA DE INGRESSO		SISTEMA DE COTAS	
apenas em escolas públicas	15	ampla concorrência	16	não se aplica	16
a maior parte em escolas privadas	4	sistema de cotas	9	pessoas com baixa renda	4
apenas em escolas privadas	3			negros/pardos	3
a maior parte em escolas públicas	2			escola pública	2
metade em escolas públicas, metade em escolas privadas	1				

Elaborada pela autora com base nas respostas do questionário biosociocultural

Tabela 4 - Participantes portadores (ou não) de deficiência física ou intelectual, familiares que moram junto e renda familiar média

DEFICIÊNCIA FÍSICA OU INTELECTUAL		MORA COM		RENDA FAMILIAR	
não possui	25	pais	14	entre 3 e 5 salários-mínimos	11
possui	-	mãe e padrasto	2	entre 2 e 3 salários-mínimos	5
		mãe	2	acima de 6 salários-mínimos	4
		avós	2	entre 1 e 2 salários-mínimos	2
		mãe, irmãos, vó e cunhada	1	>que 1 salário-mínimo	2
		pais e irmã	1	um salário-mínimo	1
		pais, avô e avó	1		
		avós e tio paterno	1		
		mãe e irmã	1		

Elaborada pela autora com base nas respostas do questionário biosociocultural

As tabelas demonstraram que o maior número de participantes da pesquisa foi concentrado nas 4^a. fases dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de saneamento. A maioria dos participantes se identifica com o gênero feminino, é heterossexual, se considera branco/a e é católico/a. A maioria estudou no ensino fundamental apenas em escola pública, a forma de ingresso no IFSC se deu pela ampla concorrência e não fez uso do sistema de cotas. Nenhum dos participantes possui deficiência física ou intelectual, sendo que a maioria mora com os pais e a renda familiar está entre 3 e 5 salários-mínimos.

Após esta primeira interpretação, foi realizada uma leitura dos textos (produzidos pelos depoimentos das entrevistas e das observações) e dos documentos institucionais, procurando movimentar-se das partes para o todo e do todo para as partes, sempre em busca de uma relação interrogativa, reflexiva e retroativa. Esta leitura atenta, de cada observação, de cada diálogo transcrito no diário de campo e de cada entrevista (sendo lida e relida por diversas vezes), foi organizada de forma que estes textos/transcrições fossem organizados em *Eixos*²⁵ *Centrais*.

²⁵ O termo Eixo, no dicionário *Michaelis* da língua portuguesa (2008, p. 321), apresenta como significados: “Linha reta que passa pelo centro de um corpo e em torno da qual esse corpo executa o movimento de retroação”. “Peça que articula uma ou mais partes de um mecanismo que descrevem movimento circular em torno dela”. Desta maneira, o termo *Eixo*, nesta tese, é o ponto

Estes Eixos Centrais formaram *Núcleos de Sentido* das observações e das entrevistas, sendo agrupados por suas semelhanças e conexões de acordo com as experiências vividas em campo, o objeto da pesquisa e sua base teórica. Após agrupados, novas leituras, interrogações e reflexões foram realizadas, no sentido de identificar as percepções, sentidos e lógicas sociais e culturais presentes nos depoimentos e nas observações. Para isso, foram realizados questionamentos no sentido de problematizar as ideias: (a) As ideias se diferenciavam nos dados coletados pelos instrumentos? (b) Havia pontos comuns entre elas? (c) Havia contradições entre elas? As respostas destas questões, permitiu o acesso a novas compreensões e classificações subjacentes às ideias, possibilitando a realização de inferências no sentido de interpretar os sentidos atribuídos pelos estudantes.

Desta maneira, com os núcleos de sentido das entrevistas (APÊNDICE G) e das observações (APÊNDICE H), novas leituras e reflexões foram feitas para a realização de um novo movimento classificatório, ancorados nos pressupostos teóricos e nas bases empíricas. Com este novo movimento classificatório, nomeou-se cada núcleo de sentido, com títulos provisórios.

Com esta nova compreensão dos núcleos de sentido das observações e das entrevistas e seus títulos provisórios, foram destacadas as repetições dos conteúdos nos depoimentos, nas transcrições, falas, gestos, expressões e movimentações, procurando aproximações e afastamentos, considerando as contradições, as permanências e os desvios entre eles, permitindo, assim, a formação dos *Eixos Transversais*.

Nestes eixos transversais foram apresentadas as discussões com diferentes áreas do conhecimento, e é onde se deram as primeiras inter-relações e interconexões de forma transdisciplinar, por meio de diálogos com outros autores, além dos três autores balizadores da pesquisa. Neste momento, buscou-se sentidos e compreensões mais amplas que articulassem modelos subjacentes às ideias, buscando a compreensão da lógica de totalidade presente nas partes e no todo.

Para isso foram realizados diálogos entre: (a) a fundamentação teórica adotada, informações provenientes de outros estudos acerca do assunto, dos documentos analisados, dos questionários, das entrevistas e observações; (b) os depoimentos e seus contextos; (c) depoimentos, diálogos e observações que

central que compreende os movimentos de forma dialógica, retroativa e hologramática em torno dele.

registradas no trabalho de campo; (d) objetivo/pressuposto da pesquisa e ideias presentes nos depoimentos.

Como parte do processo do Método de Compreensão dos Sentidos, para cada eixo transversal foi construída uma primeira fotografia sobre cada um dos estudantes participantes. Foram os primeiros sentidos e percepções que se cruzaram com o meu corpo e corporeidade com os corpos e corporeidades dos estudantes entrevistados e que foram anotados no diário de campo, por meio das observações e respostas das entrevistas.

5.4.3 Terceiro movimento

Ao final de cada eixo central encontra-se o último nível ou terceiro movimento do método proposto. Trata-se da análise final de cada eixo central ou a *Compreensão dos Sentidos*, sendo estas análises fundamentadas pelo diálogo entre Edgar Morin, Merleau-Ponty e David Le Breton, considerando suas aproximações e afastamentos. Trata-se, portanto, do ponto de partida e ao mesmo tempo de chegada para tecer novas relações e conexões de forma transdisciplinar. Desta maneira, foi possível apresentar um quadro complexo de respostas sobre as perguntas desta pesquisa, procurando compreender as lógicas sociais e culturais que atravessaram, possibilitaram e integraram os corpos e as corporeidades dos estudantes dos cursos integrados do IFSC/CF.

Ainda que fosse enfatizado a característica complexa e dinâmica do processo e se valesse do olhar subjetivo da observadora, os referenciais teóricos utilizados procuraram balizar a problemática desta pesquisa, desvelando e denunciando a problemática contida no cotidiano escolar, onde as corporeidades são negadas. Vivendo sempre em processo dialógico, nutrindo a possibilidade de conectar representações, percepções, linguagens e culturas distintas, os caminhos metodológicos escolhidos trouxeram seu bojo um diálogo aberto, flexível e transdisciplinar. O questionamento, a reflexão e a discussão foram tecidas com o cotidiano escolar em constante movimento com os pressupostos teóricos e as descobertas desveladas ao longo do estudo.

5.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Ao adotar a Hermenêutica da Complexidade e o Método de Compreensão dos Sentidos, os dados obtidos neste emaranhado social e cultural investigativo foram organizados a partir do processo de triangulação de dados, por meio de um esforço dialógico de conceber os fragmentos obtidos pelos diversos instrumentos de coleta de dados, de acordo com suas semelhanças, afinidades e relações dentro de uma abordagem mais ampla.

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (Trivinos, 1987, p. 138).

Neste sentido, a triangulação dos dados pode permitir que as informações coletadas fossem tensionadas e relacionadas, encontrando a conexão dos significados que, a princípio, encontravam-se separados pela condição da natureza da coleta dos dados e limitações da própria natureza humana, que como Morin (2011a) nos chama a atenção, não compreende a realidade como uma cópia ou fotografia desta.

Assim, a partir dos eixos centrais, foram triangulados os dados, que por sua vez, foram alimentados e retroalimentados pelo processo analítico do Método de Compreensão dos Sentidos e que emergiram dos movimentos que envolveram as entrevistas, as observações, o diário de campo e os documentos institucionais, construindo-se assim, a estrutura final ou A Coreografia em Quatro Atos.

Seguindo a mesma lógica de apresentação e estrutura da tese em relação a linguagem em dança, os Eixos Centrais transformaram-se em Atos, sendo eles quatro. Os Eixos Transversais transformaram-se em Cenas, sendo algumas delas subdivididas, em virtude das temáticas e elementos que se destacaram durante a triangulação dos dados. Ao final de cada Ato encontra-se a Compreensão dos Sentidos.

Quadro 5 - Resumo da estrutura final com base na triangulação dos dados, na Hermenêutica da Complexidade e no Método de Compreensão dos Sentidos (continua)

INSTRUMENTOS UTILIZADOS	EIXOS CENTRAIS (ATOS)	EIXOS INTERMEDIÁRIOS (CENAS)	SUBDIVISÕES	COMPREENSÃO DOS SENTIDOS
Questionário, diário de campo, entrevistas, documentos institucionais	OS CORPOS E CORPOREIDADES DOS ESTUDANTES EM CENA	Os corpos no espelho	<i>A Moldura do espelho: notas sobre os paradoxos e diálogos entre os conceitos</i> <i>O Espelho sem molduras: percepções e representações de si</i>	COMPREENSÃO DOS SENTIDOS SOBRE OS CORPOS E CORPOREIDADES DOS ESTUDANTES EM CENA
		As mudanças corporais no IFSC: “No meio do caminho tinha uma pandemia, tinha uma pandemia no meio do caminho.”		
		Os corpos e corporeidades na visão dos estudantes: “O que é corpo e corporeidade para você?”		
Entrevistas, diário de campo, documentos institucionais	RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS COM OS CORPOS E CORPOREIDADES	As relações sociais que permeiam os corpos e corporeidades dos estudantes	<i>A Influência das redes sociais: “os outros significativos”</i> <i>A Influência das famílias: “os outros necessários”</i> <i>A Influência do IFSC – Campus Florianópolis: um espaço diverso</i>	COMPREENSÃO DOS SENTIDOS SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS COM OS CORPOS E CORPOREIDADES
		As influências das culturas e as relações culturais que atravessam os corpos e corporeidades dos estudantes	<i>A Roupas que eu me visto: a segunda pele flutuante</i> <i>O Uso dos smartphones como “extensão dos corpos” e corporeidades</i>	

Quadro 6 - Resumo da estrutura final com base na triangulação dos dados, na Hermenêutica da Complexidade e no Método de Compreensão dos Sentidos (conclusão)

INSTRUMENTOS UTILIZADOS	EIXOS CENTRAIS (ATOS)	EIXOS INTERMEDIÁRIOS (CENAS)	SUBDIVISÕES	COMPREENSÃO DOS SENTIDOS
Entrevistas, diário de campo	OS CORPOS E CORPOREIDADES NA ESTESIA DA VIDA COTIDIANA DO IFSC	As expressões, os gestos e os movimentos do cotidiano dos estudantes		COMPREENSÃO DOS SENTIDOS SOBRE OS CORPOS E CORPOREIDADES NA ESTESIA DA VIDA COTIDIANA DO IFSC
		As gestualidades das mãos como linguagem		
		A primazia do olhar		
Entrevistas, diário de campo, documentos institucionais	OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DO IFSC EM RELAÇÃO AOS CORPOS E CORPOREIDADES	A temática corpo e corporeidade nos documentos oficiais do IFSC e nos PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio		COMPREENSÃO DOS SENTIDOS SOBRE OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DO IFSC EM RELAÇÃO AOS CORPOS E CORPOREIDADES
		Aproximações e distanciamentos entre as unidades curriculares com a temática corpo e corporeidade		
		Limites e possibilidades dos corpos e corporeidades no contexto do IFSC - Campus Florianópolis		

6 AS COREOGRAFIAS EM QUATRO ATOS

6.1 PRIMEIRO ATO - OS CORPOS E CORPOREIDADES DOS ESTUDANTES EM CENA

*Números, números, números
O que é, o que são
O que dizem sobre você?
Essa não é a sua vida
Essa não é a sua história
(Essa não é a sua vida - Papas da Língua)*

Não reivindico aqui nenhuma autoridade ou superioridade para sentir e perceber como são os corpos e corporeidades dos estudantes, já que se trata de minhas percepções, interpretações e representações. Porém, elas são reveladas nas falas, nos gestos, nas expressões e na escrita dos estudantes, ainda que de maneira imprecisa, imperfeita e no contexto da desordem do mundo real.

Um universo de corpos e corporeidades se desenha na minha frente e entrega uma realidade parcial sobre suas identidades e imagens corporais. São jovens de diversas identidades de gênero, orientação sexual, religião, raça/etnia, condições econômicas, sociais e culturais. Possuem características físicas diferentes uns dos outros, únicas. É uma mescla de cores de olhos, cabelos, estaturas, pesos, personalidades. Ou seja, “ele é um indivíduo, um ser único e capaz de testemunhar a sua própria experiência, mergulhado na complexa rede de interrelações a partir da qual constitui a sua vivência singular” (Freitas, 2004, p. 51).

Contudo, ainda que, únicas, individuais, recobro o pensamento de que a corporeidade deve ser entendida como uma unidade que engloba a pluralidade de formas e existências e que, embora esta realidade parcial, consista em uma identidade existencial própria, ela é permeada por condições políticas, sociais, físicas, psicológicas, históricas e culturais.

São corpos e corporeidades que desfilam e que convidam, inicialmente, pesquisadora e pesquisados, a acionar nossa visão de corpo-objeto e não de corpo-sujeito, como se não houvesse complementariedade. A ciência ocidental pautou-se na eliminação positivista do sujeito, com base na ideia de que os objetos podiam existir independente do sujeito. Neste sentido, o sujeito é dispensado, justamente porque ele é indescritível, de acordo com os pressupostos do objetivismo. “Nesse

quadro o sujeito é ou o 'ruído', isto é, perturbação, a deformação, o erro que se deve eliminar a fim de atingir o conhecimento objetivo, ou o espelho, simples reflexo do mundo objetivo" (Morin, 2015a, p. 39).

Desta maneira, definem de modo simples e objetivo, os corpos e corporeidades dos estudantes, exprimindo a incapacidade de perceber o que está invisível, por meio do olhar racional que nos foi ensinado por anos. Despido de sua corporeidade, o corpo se transforma em imagem efêmera que resulta na perda de seu significado como indivíduo histórico, social e cultural. Portanto:

Para conhecer o outro, certo, deve-se percebê-lo objetivamente, estudá-lo, se possível, objetivamente, mas também se deve compreendê-lo subjetivamente. O desenvolvimento de um conhecimento objetivo do mundo deve avançar junto com um conhecimento inter-subjetivo do outro. (Morin, 2012, p. 80)

Corroborando com Morin (2012, p. 76) que diz que "o indivíduo vive para si e para o outro dialogicamente", que a subjetividade comporta a afetividade, e na intersubjetividade se produz convivência, lanço-me nesta relação ambivalente diante dos corpos e corporeidades desconhecidas. Nesta relação dialógica, reflito e oportunizo a reflexão dos estudantes sobre o tema, sobre sua relação com seu próprio corpo, com os outros e com o meio, em um movimento recursivo comprometido com suas individualidades, coletividades e subjetividades, desejando assim, compreender o que estas percepções, interpretações e representações tem a dizer.

Movimento esta pesquisa baseada também em um processo circular de reversibilidade, que segundo Merleau-Ponty (1990), revela tanto aproximação quanto distanciamento do sujeito e do objeto, pois ambos estão embaralhados no corpo e no acoplamento do corpo com o mundo. É uma tarefa complexa, pois é justamente este mundo que estabelece relação de identificação com os sujeitos, onde neste processo ele se lança com seu corpo com aquilo que mais se identifica e se aproxima da imagem que tem como referência.

Do mesmo modo que meu corpo, como sistema de minhas abordagens sobre o mundo, funda a unidade dos objetos que eu percebo, do mesmo modo o corpo do outro, como portador das condutas simbólicas e da conduta do verdadeiro, afasta-se da condição de um de meus fenômenos, propõe-me a tarefa de uma verdadeira comunicação e confere a meus objetos a dimensão nova do ser intersubjetivo ou da objetividade. Tais são rapidamente resumidos os elementos de uma descrição do mundo percebido (Merleau-Ponty, 1990, p. 51).

Considerando que o ato de conhecer, perceber, interpretar e compreender é corpóreo, trata-se da tentativa de decifrar os enigmas da carne, onde contínuos deslocamentos do olhar respondem a percepção de sua exterioridade no reflexo do seu próprio espelho. É a metáfora de uma dança cósmica composta de cenas que se estabelecem na práxis da pesquisa.

Este ato está dividido em três cenas que se complementam, baseadas principalmente, no primeiro bloco de perguntas das entrevistas e nas observações colhidas no diário de campo.

- A primeira cena é apresentada como “Os corpos no espelho” e, que trata da imagem corporal representada, interpretada e percebida pelos estudantes.
- A segunda cena trata das percepções dos estudantes em relação as mudanças corporais em relação ao tempo cursado no IFSC.
- A terceira cena trata sobre os conceitos de corpo e corporeidade que são definidos pelas experiências dos estudantes. Um conjunto de representações e percepções que lhe conferem sentido.

6.1.1 Cena 1 - Os corpos no espelho

6.1.1.1 A moldura do espelho: notas sobre os paradoxos e diálogos entre os conceitos

No contexto da pesquisa, me deparei com uma série de conceitos para o desenvolvimento desta cena. Imagem corporal, esquema corporal, representação e percepção corporal foram termos que por vezes se relacionavam e suscitavam questões de cunho epistemológico. São vários autores e pesquisadores que se debruçaram sobre cada um destes termos, atribuindo significados de acordo com os pressupostos teóricos de seus estudos.

Imagem corporal e esquema corporal, por exemplo, muitas vezes são distintos, ou não, de acordo com os autores. De acordo com Turtelli e Tavares (2007), a maioria dos estudiosos atribuem à imagem corporal características psicológicas, subjetivas e, ao esquema corporal, características biológicas, que servem de base para construção da imagem corporal. Oliver (1995, *apud* Turtelli; Tavares, 2007) pesquisou as diversas visões de autores sobre estes termos e

concluiu, de maneira geral, que o esquema corporal estaria mais ligado às questões neurológicas, enquanto a imagem corporal estaria mais associada à psicologia e psiquiatria, predominantemente.

Entre as quatro dissertações mapeadas no capítulo 2 desta tese, em relação ao estado da arte, três delas utilizaram os termos imagem corporal em sua base teórica (Sampaio, 2021; Azevedo, 2020; Freire, 2020). Azevedo (2020) utilizou o conceito de imagem corporal em Le Bouch (2008) e Gonçalves (1997) – ambos autores referenciados especialmente na área de Educação Física. Freire (2020) também utilizou o conceito de imagem corporal de Schilder (1980), relacionando-a com as representações sociais sobre o corpo, partilhada nas falas dos estudantes do Curso Técnico em Estética. Embora, estas duas autoras tenham utilizado o conceito de imagem corporal nas suas dissertações, não procuraram, contudo, seu aprofundamento teórico.

Sampaio (2021), entretanto, fez um mergulho mais profundo na sua dissertação sobre a imagem corporal e utilizou Paul Schilder (1980) como autor de referência para tecer relações dos estudantes do ensino médio integrado do curso de Eletromecânica, Eventos e Informática. A linha epistemológica de sua pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, sendo fortemente influenciada pelo marxismo, mas também realizou reflexões importantes sobre a imagem corporal relacionando-a com outros autores, entre eles, Tavares (2003, 2007) e, para tratar sobre corpo, citou também Le Breton e Merleau Ponty.

Azevedo (2020) e Sampaio (2021), todavia, abordaram esta variedade de termos que dizem respeito as imagens que os estudantes fazem de si, procurando esclarecer as diferenças conceituais entre imagem corporal e esquema corporal, por exemplo. Todavia, procuraram relacionar os conceitos, de maneira a não os separar. Sampaio (2021), se utilizou das reflexões de Tavares (2007) – que também foram corroboradas nesta tese sobre as relações entre os conceitos. Esta perspectiva considera o ser humano dotado de complexidade e em constante transformação, o que leva a crer que a imagem corporal envolve um processo dinâmico de construção dimensional.

Desta maneira, a ideia não foi buscar divisões entre os termos, mas complementariedades que pudessem dar conta de compreender as lógicas que atravessaram as questões desta pesquisa, ainda que resguardando suas bases epistemológicas. Desta maneira, corroboro com Turtelli e Tavares (2007) quando

dizem que esta divisão é “artificial”, pois ambos, imagem e esquema corporal, “são aspectos indissociáveis de um mesmo fenômeno: a representação dinâmica que a pessoa faz para si mesma de sua vivência a cada instante” (p. 83).

Merleau-Ponty, o autor referência para falar de corporeidade nesta pesquisa, trata do conceito de esquema corporal em seus escritos, inicialmente ao elaborar os textos quando da sua candidatura ao *Collège de France* (1952-1960). De acordo com Veríssimo (2012), a abordagem do esquema corporal também se apresentou nos *Cursos da Sorbone* (1949-1952) e que foram dedicados, sobretudo, à psicologia infantil, reaparecendo nos *Cursos do Collège de France* e debruçados nos conceitos de natureza e expressão. Além de constar de forma mais consistente na obra da *Fenomenologia da Percepção* (1945/2018), também se encontra em *O Visível e o Invisível* (1964-1992/2009).

Em seu artigo, Veríssimo (2012) nos diz que os escritos de Merleau-Ponty sobre a noção de esquema corporal ganham contornos e importância ao longo de suas obras, especialmente na *Fenomenologia da Percepção*.

[...] primeiro quando o filósofo caracteriza o corpo próprio fora dos liames do pensamento objetivo e define uma intencionalidade corporal; segundo, quando o autor passa a uma análise do mundo percebido e mostra que a sua unidade é análoga à unidade sinérgica do corpo próprio; e, por último, quando, no interior dessa análise do mundo percebido, Merleau-Ponty discute nossa experiência perceptiva de um mundo humano, ou seja, de um mundo marcado pela presença de outrem (Veríssimo, 2012, p. 207).

De acordo com Merleau-Ponty (2018, p. 144), em um primeiro momento o esquema corporal era entendido como “um *resumo* da nossa experiência corporal” (grifo do autor), um nome cômodo para caracterizar um número variado de associações de imagens, fortemente estabelecidas e sempre prontas para operar. Ou seja, o simples resultado das associações estabelecidas no decorrer da experiência. “O esquema corporal devia montar-se pouco a pouco no decorrer da infância e à medida que os conteúdos táteis, cinestésicos e articulares se associassem entre si ou com conteúdos visuais e os evocassem mais facilmente”. Em um segundo momento ele não considerava mais este simples resultado de associações, mas uma tomada global de consciência da nossa postura no mundo intersensorial, uma “forma” (grifo do autor), no sentido da psicologia Gestalt. Porém, não bastava dizer apenas que o corpo é uma forma ou um fenômeno onde o todo é anterior às partes.

O que chamamos de esquema corporal é justamente esse sistema de equivalências, esse invariante imediatamente dado pelo qual as diferentes tarefas motoras são instantaneamente transponíveis. Isso significa que ele não é apenas uma experiência de meu corpo, mas ainda uma experiência de meu corpo no mundo, e que é ele que dá um sentido motor às ordens verbais (Merleau-Ponty, 2018, p. 196).

Contudo, essas novas definições sobre o esquema corporal não eram suficientes, pois não deixavam de ser formulações intelectualistas, de cunho mecanicista e que fundamentavam as neurociências no limiar do século XX, e que, por sua vez, o autor combatia. Assim, Merleau-Ponty passava a dar ênfase nas análises de cunho dinâmico do esquema corporal, observando nelas a afirmação do caráter intencional do corpo.

De acordo com Veríssimo (2012) esta dinamicidade torna-se visível na obra *Fenomenologia da Percepção* quando Merleau-Ponty fala sobre a incorporação de objetos no corpo.

Habituar-se a um chapéu, a um automóvel ou a uma bengala é instalar-se neles ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso corpo próprio. O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos. (Merleau-Ponty, 2018, p. 199)

Desta maneira, Merleau-Ponty (2018) quer dizer, que a percepção se estende para além dos nossos órgãos sensoriais, anexando objetos a nós e tornando-os parte de nós, em função de sua utilidade imediata. Assim, segundo Veríssimo (2012), o autor distancia-se em relação a sínteses perceptivas operadas pela consciência e aproxima-se das sínteses corporais, tornando o corpo o sujeito da percepção e incluindo a noção de esquema corporal na atividade intencional do sujeito.

Para Merleau-Ponty (2018) o esquema corporal é uma maneira de exprimir que o meu corpo está no mundo. Esquema corporal e percepção estão intrínsecas, fazem parte da mesma elaboração teórica e que se encontra no cerne da obra *A Fenomenologia da Percepção*.

A teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção. Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (Merleau-Ponty, 2018, p. 278).

Portanto, Merleau-Ponty (2018) reafirma que o corpo não é o corpo para uma subjetividade, mas um corpo que é, ele mesmo, sujeito. É o sujeito da percepção que não se esgota. A unidade do corpo é minha, trata-se das minhas sensações, expressões, história e cultura. Trata-se do corpo que sou, mas que partilha com outrem a unidade de um mesmo mundo.

O mundo e o corpo ontológicos que reconhecemos no coração do sujeito não são o mundo em idéia ou o corpo em idéia, são o próprio mundo contraído em uma apreensão global, são o próprio corpo como corpo-cognoscente (Merleau-Ponty, 2018, p. 547).

Para Veríssimo (2012, p. 222) pode-se dizer que a teoria do esquema corporal é uma importante expressão do que o filósofo denomina corpo-cognoscente e que “revela o esforço em exprimir uma única ‘coesão de vida.’”

Com efeito, o corpo-cognoscente coincide com o corpo que somos, com nosso esquema corporal. Ambas as expressões significam que, se por um lado pode-se dizer que somos constituintes do nosso corpo, caso contrário ele não seria o corpo de ninguém, por outro somos nosso corpo sem sermos capazes de acompanhar a sua constituição. A unidade do corpo é minha, trata-se do corpo que sou, sem que, contudo, eu possa dizer que a constitua ou que acompanhe a sua gênese claramente. E é graças a isso que partilhamos com outrem a unidade de um mesmo mundo.

Já o conceito de Imagem corporal também é assunto de diversos pesquisadores, especialmente na área da psicologia e neurologia. Alguns referem-se ao termo de maneira unificada com o esquema corporal; outros, ainda que tratem do assunto, não utilizam o termo imagem corporal e fazem relações com termos como consciência corporal e autoestima, e outros, o associam apenas a aparência corporal (Turtelli; Tavares, 2007).

A maior contribuição, porém, foi do neurologista, fisiologista e psiquiatra Paul Shilder, cujo termo *Imagem Corporal*, está relacionado a uma construção baseada nos sentidos, especialmente os visuais, mas também nos táteis e cinestésicos. “Entende-se por imagem do corpo humano a figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo apresenta-se para nós” (Shilder, 1999, p. 7).

De acordo com Freitas (2004), Shilder considera que a imagem corporal, que também pode ser designada como esquema corporal e como modelo postural do corpo, implica em uma sinestesia, e que a separação em componentes táteis, visuais e cinestésicos é artificial. Portanto, o conceito é mais complexo do que

apenas “uma representação mental”, pois ela envolve sensações e experiências do corpo como uma unidade.

Além disso, ela é dinâmica e pode ser alterada constantemente, permanecendo estável apenas o tempo suficiente para voltar a modificar-se. Ou seja, a imagem corporal muda a todo momento, ao mesmo tempo que se mantém constante, a fim de que possamos nos reconhecer em qualquer instante e preservá-la dentro de seus limites. Contudo, corroboro com Weiss (1999 *apud* Turtelli; Tavares, 2007) ao dizer que, embora a imagem corporal tenda à “um certo equilíbrio”, este equilíbrio nunca será atingido de forma definitiva. Uma vez que a imagem corporal está sempre sendo construída, destruída e reconstruída em resposta a mudança do próprio corpo, dos corpos de outras pessoas e/ou da situação como um todo, ela assume um caráter dinâmico e recursivo.

Estas modificações recebem influência dos estados emocionais, fisiológicos, psíquicos, mas especialmente, os elementos sociais. A relação que temos com nossa imagem corporal diz respeito àquela que temos com os outros, pois: “Nossa imagem corporal só adquire suas possibilidades e existência porque nosso corpo não é isolado. Um corpo é, necessariamente, um corpo entre os corpos” (Schilder, 1980, p. 243). Esta relação não é apenas uma relação entre duas ou mais pessoas, mas entre dois ou mais corpos.

[...] todas as pessoas que se encontram fora de nós são necessárias para a estruturação da imagem de nosso corpo. Ao construirmos nosso corpo, nós o espalhamos novamente pelo mundo e o fundimos com outros (Schilder, 1980, p. 236)

Para Schilder (1999) o termo é complexo e abarca uma série de aspectos, dentre eles, nossas relações com o mundo externo e com nós mesmos. “A imagem corporal não se baseia apenas em associações, memórias e experiências, mas também em intenções, aspirações e tendências” (Schilder, 1999, p. 318). Para o autor, a imagem corporal é mais do que uma percepção e representação, ainda que ela nos chegue pelos sentidos e figuras na qual as representações mentais estejam envolvidas.

De acordo com Ferreira (2007, p. 56-57):

Schilder nos coloca em condições de perceber que a construção da imagem corporal não deve ser encarada como um processo de fora para dentro e nem de dentro para fora, mas sim da relação entre o dentro e o fora rumo à sua contínua produção mútua. A imagem corporal não como fruto (efeito) da relação entre “nós” e “os outros”, mas sim como a própria forma contingente

que essa relação assume: o interior e o exterior, definindo-se mutuamente pelas suas diferenças.

Portanto, é mais uma tentativa, ainda que ambígua, de ultrapassar as dicotomias entre corpo e mente, à procura de um conceito mais integrador e multidimensional sobre o conhecimento que o ser humano tem sobre seu próprio corpo.

Assim, considerando o arcabouço teórico de Merleau-Ponty (2018) sobre o esquema corporal, e o de Schilder (1980, 1999) sobre Imagem corporal, e embora pareça que o conceito de imagem corporal esteja mais ligado à representação corporal e o conceito de esquema corporal à percepção corporal, ambos não se excluem, mas se complementam. Ao mesmo tempo que a imagem corporal nos remete a uma imagem ou representação imediata, uma realidade vivida, e ainda que faça uso dos sentidos e experiências, ela também nos convida a nos relacionarmos com a imagem corporal do outro e as suas complexidades. Ao mesmo tempo que o esquema corporal nos remete a algo rígido, esquematizado, ele também nos convida à consciência do corpo como uma unidade intencional, ao corpo no mundo, e que também está conectado ao corpo do outro.

Freitas (2004) nos diz que, embora, Schilder não diferencie esquema corporal de imagem corporal, em sua obra *A Imagem do Corpo (1950/1980)*²⁶, ele emprega na primeira parte do livro a noção de esquema corporal, relacionando-o aos processos neurofisiológicos do corpo humano. E nas segundas e terceiras partes, aborda os aspectos psicológicos e sociológicos, utilizando predominantemente dos termos Imagem Corporal ou modelo corporal.

Segundo Ferreira (2007) embora o tema imagem corporal tenha surgido no contexto das pesquisas biomédicas (fisiologia e neurologia)²⁷, de caráter universal e objetivo, foram os estudos de Schilder que passaram a incorporar os aspectos afetivos e sociais. Contudo, Schilder não fugiu a tendência de considerar o esquema corporal como uma “base fisiológica da imagem corporal” ainda que procurasse ultrapassar as dicotomias entre corpo e mente, especialmente quando seu conceito-chave se refere a imagem corporal como uma figuração formada em nossa mente.

²⁶ A obra original é de 1950 – *The Image and Appearance of the Human Body*, porém no Brasil, a primeira edição se deu em 1980.

²⁷ Outros autores também se destacam, entre eles, Henry Head. Embora, segundo Freitas (2004), a expressão *esquema do corpo* tenha sido utilizada pela primeira vez por Bonnier em 1905, foi Henry Head, um dos precursores de Schilder, quem postulou a existência dos esquemas corporais.

Merleau-Ponty, especialmente após a publicação da obra *Fenomenologia da Percepção* (1945/2018), refinou o conceito de esquema corporal e procurou lapidar grande parte dessa tendência biologizante e dualista, elaborando teoricamente alguns pontos esboçados intuitivamente por Schilder. Também ampliou o conceito de esquema corporal, incluindo a imagem corporal “como algo operante na consciência que temos de nós mesmos enquanto unidade” (Manzi Filho, 2007, p. 137) em detrimento de um conceito simplificador que considerava o ser humano como um conjunto cognoscível de estímulos e respostas, tendo como base uma estrutura neuromotora. Todavia, o fato das bases teóricas de Merleau-Ponty apresentarem maior visibilidade em pesquisas sobre o corpo, não quer dizer que não possamos dialogar com as ideias primeiras de Schilder.

É importante dizer, contudo, que Merleau-Ponty não usa o termo Imagem Corporal, mas não o nega. Para ele, perceber não é imaginar, pois é na percepção que o objeto está presente, já que o imaginário se dá a partir de fragmentos do real. Portanto, a imagem jamais é algo observável. Embora, quando eu me vejo no espelho me imagine como um todo, diferente da percepção que tenho dele (que também se dá de modo fragmentário), poder-se-ia então dizer que o sujeito tem uma consciência imaginativa de sua totalidade ou enquanto uma imagem. Quer dizer, é porque tenho consciência de mim como uma totalidade (imagem) que poderia saber que posso passar por debaixo de um galho. Todavia, baseado nos pressupostos de Merleau-Ponty (2018), eu só sei que posso passar por debaixo deste galho, devido a um saber corporal que tenho sobre o volume do meu corpo. Trata-se, portanto, de uma consciência perceptiva e não uma consciência imaginativa.

De acordo com Manzi Filho (2007), para Merleau-Ponty, a descrição do ser-no-mundo, deveria seguir uma relação direta com o mundo: percebendo-o. A imaginação, contudo, nos leva a uma pseudo-realidade: não há Maria em imagem e Maria na realidade, só há uma Maria, aquela que está lá e que eu me esforço para surgir aqui. Mas ainda que Merleau-Ponty concentre seus esforços na consciência perceptiva, e a imaginação encaminhe para o objeto real a fim de fazê-lo surgir no aqui, isso não significa que não se possa imaginar. De toda forma, para o autor “toda consciência é, em algum grau, consciência perceptiva” (Merleau-Ponty, 2018, p. 529): “a imaginação visa sempre o objeto percebido” (Merleau-Ponty, 1988 *apud* Manzi Filho, 2007, p. 123).

Neste contexto, para Schilder (1999, p. 296) “a imagem corporal é resultado da vida social”. Portanto, nossa imagem corporal está sempre acompanhada pelas imagens corporais dos outros e não dependem primeiramente uma da outra, pois elas têm a mesma importância e uma não pode ser explicada pela outra. Há uma conexão muito próxima com a nossa imagem corporal e a dos outros em um intercâmbio contínuo que não se acaba, pois há trocas constantes que estabelecemos entre os objetos, o ambiente e as demais pessoas.

Desta maneira, neste capítulo, o termo *Imagem corporal* é considerado, tanto na perspectiva das relações sociais, quanto à estrutura libidinal (desejo), levando em conta as complexidades das relações sujeito/objeto e indivíduo/ambiente. Concordando com Freitas (2004, p. 30): “A imagem do corpo é, pois, uma reconstrução constante que o indivíduo percebe de si e das determinações inconscientes que ele traz de seu diálogo com o mundo”.

Já o termo *Esquema Corporal* é considerado, enquanto a maneira como o corpo se expressa e se mostra no mundo. Uma via de mão dupla onde conheço o corpo dos outros e permito aos outros conhecerem o meu corpo, por meio da experiência no mundo. Trata-se da unidade do corpo que me permite partilhar outrem a unidade de um mesmo mundo. Neste sentido, Merleau-Ponty enfatiza e procura ultrapassar a visão associacionista e simplificadora que se desenvolveu ao longo do tempo e, embora concorde, que seja uma noção ambígua, ela não é utilizada em seu sentido pleno.

Ambos os conceitos, entretanto, revelam o seu caráter dinâmico, relacional e complexo, em busca de um pensamento que une e não separa, em diálogo constante com o mundo e no mundo. Tanto Merleau-Ponty como Schilder, nos chamam atenção para o papel do outro na construção da imagem ou do esquema corporal, não apenas de “outro indivíduo”, “outro corpo”, mas “outro para outrem.” É especialmente, este “outro” que não é uma coisa diante de mim, mas um corpo na qual percebo suas condutas e que nos permite formar ou não uma unidade integrada.

Assim, a intenção não é esgotar as potencialidades destes pensamentos e nem as obras destes dois autores, já que não é o objetivo deste estudo. Portanto, ambas serão utilizadas neste ato e nos demais que seguem, de forma dialógica, acompanhado de outros autores, buscando conexões e respostas as questões que se revelaram no decorrer da pesquisa.

6.1.1.2 O espelho sem molduras: percepções e representações de si

No filme *Branca de Neve e os Sete Anões*²⁸, adaptado dos contos dos irmãos Grimm pela Disney em 1937, Branca de Neve é uma princesa que vive com sua madrasta malvada, após a morte do pai. Branca de Neve é tão linda que provoca a ira e o ciúme da Rainha vaidosa. Diariamente a Rainha perguntava ao Espelho Mágico: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?”. Mas, um certo dia, o Espelho Mágico responde à Rainha que Branca de Neve é a mais bela de todas. Está pronto o alvoroço! A Rainha começa a colocar em prática os seus planos para acabar com Branca de Neve e voltar a ser a mais bela de todas. Entre fugas, dificuldades, acolhimento e proteção dos 7 anões, até a chegada do Príncipe que liberta Branca de Neve do feitiço da Madrasta, há um caminho longo que durante muitos anos perdurou no imaginário infantil. Além da questão de todo romance e imaginação que envolve a história, a aceitação do próprio corpo é um dos eixos principais.

Embora, uma narrativa como esta seja difícil de se encaixar nos dias de hoje, acredito que Branca de Neve, apesar de todos os avanços, poderia ainda trabalhar na casa dos patrões, recebendo um salário-mínimo sem carteira assinada, morando no quarto dos fundos do apartamento e sonhando com melhores oportunidades. Já a Madrasta malvada, talvez fosse uma *influencer* de sucesso, lutando (realizando cirurgias plásticas, treinando todos os dias, frequentando as clínicas de estética, contratando uma equipe multidisciplinar etc.) para se manter no topo com a maior quantidade de visualizações e seguidores possíveis. Mas, temendo que a bela Branca de Neve fizesse um curso básico de produção de vídeos e virasse uma influencer digital com mais sucesso do que ela, qual seriam os próximos planos da madrasta?

De toda forma, tanto a madrasta quanto a Branca de Neve precisariam de um espelho para visualizar seu corpo, mas também precisariam uma da outra para que a sociedade e elas mesmas pudessem comparar a sua beleza. Portanto,

²⁸Um dos primeiros registros escritos que se assemelham ao que hoje conhecemos como a história da Branca de Neve foi feito pelo italiano Giambattista Basile. O escritor redigiu uma história sobre uma rainha que invejava a beleza da sobrinha. O texto, intitulado *La schiavoletta*, foi reunido no *Pentamerone* e publicado em Nápoles entre 1634 e 1636. A versão que perdura até hoje, no entanto, foi produzida pelos Irmãos Grimm. Os irmãos, de origem alemã, compilaram em 1812, o conto Branca de Neve no livro *Contos de fada para crianças e adultos* ao lado de outras fábulas. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/conto-branca-de-neve/>

embora tenha sido a superfície da água a primeira a refletir a imagem do corpo, é o espelho que consegue refletir melhor nossa imagem, afinal é ele que nos dá a possibilidade primeira de ver a nós mesmos como os outros nos veem. Objeto importante na história da humanidade, pode ser encontrado com diversos tamanhos, formatos e funções, onde é possível se enxergar por diversos ângulos e distâncias. A palavra espelho vem do latim “*speculum*” ou “*specere*” que significa ‘olhar’. No inglês e francês “*miroir*” derivam do latim “*mirari*” que significa ‘admirar’. Olhar, admirar... O que o espelho diria aos jovens e às jovens estudantes do IFSC?

Sampaio (2021) utilizou desta metáfora do espelho em toda sua dissertação, alinhando a ideia de que, o objeto espelho, é um dos principais dispositivos nas representações da imagem corporal, deixando evidente a centralidade do espelho social nos corpos e corporeidades dos estudantes. Ao se olhar no espelho, o jovem se depara com o reflexo de quem ele realmente é ou quem ele poderia ou gostaria de ser. Em suas reflexões finais, a autora considera que o espelho, além de ser um importante elemento da construção da imagem corporal,

[...] se constitui uma ferramenta de busca narcísica pela identificação com outros corpos, que muitas vezes pode ser representado pelo reflexo emitido pelos olhos dos outros sobre o nosso corpo (Sampaio, p. 151).

Ao perguntar aos estudantes, como eles se enxergavam ao se olharem no espelho, considerando a maioria das respostas (doze, entre vinte e cinco respostas), pode-se dizer, que a imagem corporal refletida no espelho depende especialmente do humor, do momento, da fase e do dia. Há dias que se consideram bonitos, confortáveis, satisfeitos e de bem com seu corpo. Há dias que se consideram “horríveis”, “esquisitos”, desconfortáveis, gordo ou magro demais: “*Depende do dia, depende do humor. Às vezes, dependendo do humor, eu acho muito lindo, e às vezes eu acho bem esquisito (Peter, 8ª. fase).*”

Normal, como eu sou. Depende do meu humor também, tem hora que eu me sinto uma pessoa horrível. Eu olho no chão e falo: “Jesus! Que é isso? Meu Deus! Como eu não queria ser eu!” Aí tem hora que eu falo: “Nossa! Sou muito linda!” (risos) (Luíza, 4ª. fase).

Às vezes eu me olho assim no espelho...é... às vezes eu me acho que eu acordei feio, e às vezes eu me acho que eu acordei bonito. Não tem uma opinião formada, assim, tipo, se eu sou feio ou se eu sou bonito. Depende do humor, ou do dia (Miguel, 4ª. fase).

Acho que depende muito do dia. Às vezes eu gosto, às vezes eu não gosto. Às vezes eu quero ele totalmente diferente, às vezes eu tô feliz com ele. Hoje eu tô, assim, quando eu tava trocando de roupa, eu olhei no espelho e pensei: Pô, tô normal, assim, não gostei. Mas também não tô muito triste que ele é assim, sabe? (Camila, 4ª. fase).

Eu tenho um pouco de ... Disforia com o meu corpo. Uma questão de às vezes me sentir, talvez, desconfortável demais. Então quando eu tô com, tipo, quando tá crescendo pêlos, assim sabe? Eu fico bem desconfortável, e às vezes eu vejo, o fato de eu ser bastante magro talvez seja um problema às vezes também (Pedro, 4ª. fase).

Há também, oito estudantes que se sentem bem quando se olham no espelho, mas que de uma forma ou de outra, acreditam que seja necessário melhorar em algum aspecto.

Ah, eu me olho no espelho assim, eu imagino onde eu quero chegar, mas no espelho ainda me sinto só um pouquinho acima do peso, mas eu me sinto bem, me sinto bem comigo mesmo, mas basicamente é isso (Kauê, 4ª. fase).

Eu vejo em desenvolvimento. Em desenvolvimento do meu corpo. Eu sinto que todo mundo quer ter um corpo que goste, né? Eu sinto que pra eu gostar falta alguma coisa. Mas eu entendo que é normal também que com o tempo vão vir mais coisas e vão sair coisas que talvez eu não goste ou que eu goste. Então, eu não sou tão apegado a questão estética do meu corpo. Mas eu vejo ele em desenvolvimento (André, 4ª. fase).

Eu me sinto bem, antes eu me sentia pior, assim, eu não gostava muito do meu corpo, agora eu aceitei meu corpo e... sinto quando eu me olho no espelho e minha mãe fala que a minha autoestima é muito alta (Tatiana, 4ª. fase).

Já, para outros cinco estudantes, se olhar no espelho é uma tarefa difícil, seja porque se consideram estar acima ou abaixo do peso. Embora, o fato de “ser magro” incomode, “ser gordo” incomoda ainda mais:” *Ah! Eu não gosto disso [...] É que eu me sinto muito gordo (Fernando, 4ª. fase). ”*

É... Eu não gosto do que eu vejo, eu não tenho autoestima. Nunca tinha. Desde pequena eu sou assim, por conta da minha família. Porque desde pequena eu sempre fui gordinha, assim, né? Então, com oito anos eu era procurando dieta na internet, entendeu? Com toda a família, dizia que eu era gordinha. E até hoje, tipo, isso influencia em mim. Tipo, eu vou pra academia e tudo mais, mas eu não gosto do meu corpo. Não gosto (Júlia, 4ª. fase).

Essa é difícil. Eu não costumo me olhar muito no espelho, porque eu tenho dificuldade de ver quem eu sou, assim... porque eu sempre me acho que eu tô mais acima do peso do que eu deveria. Mas é um problema que eu tenho desde a infância, então é bem difícil de mudar. Eu tô tentando viver com mais delicadeza (Simone, 8ª. fase).

É uma situação difícil pra mim. Eu não gosto muito de me olhar no espelho, porque eu acho, eu tenho muita comparação com o corpo dos outros, e eu não gosto muito dessa pressão (Sofia, 8ª. fase).

De acordo com Le Breton (2016), os atores das metrópoles ocidentais forjam o saber sobre seus corpos, a partir de uma confusão de modelos mais ou menos

assimilados. “O ator raramente tem uma imagem coerente de seu corpo; ele o transforma em um tecido de retalhos e referências diversas” (Le Breton, 2016, p. 110). Há neste sentido, uma gama de possibilidades que oscila entre um padrão corporal a outro, sem jamais satisfazer o indivíduo.

Le Breton (2017) diz que, mesmo que biologicamente os adolescentes já sejam homens e mulheres, há uma longa fase de incertezas e mudanças no seio da sociedade. O futuro traz a sensação cada vez maior de inquietude e o provisório rege as relações amorosas, as relações com a família, os amigos, o cotidiano e o corpo. Para o autor, tornar-se adolescente é hoje mais difícil do que se tornar indivíduo, pois ser indivíduo, implica a dificuldade de ser ele próprio e construir referências por si mesmo. “As regulações coletivas se apagaram, o jovem é obrigado a encontrar em si mesmo os recursos de sentido para permanecer ator de sua existência” (Le Breton, 2017, p. 120).

Contudo, percepções sobre o seu próprio corpo e as incertezas deste olhar, não são prerrogativas apenas dos jovens, mas de uma sociedade que mercantiliza o próprio corpo. Quando olhamos nosso corpo no espelho, temos uma figura visual incompleta que reflete um amontoado de imagens que parece não fazer sentido, quando há uma centralização/individualização acentuada de si e a serviço da sociedade neoliberal. Esta mesma sociedade torna as imagens corporais rascunhos incompletos, partes de uma realidade que se movimenta em torno de um padrão corporal, onde ser gordo ou magro demais, por exemplo, pode não corresponder às expectativas deste padrão construído. Interpõe-se no jogo do olhar, as imagens massificantes e universalizantes que determinam como devem se apresentar a este corpo, de acordo com o momento. Uma crise de enraizamento na própria natureza se instala, construindo imaginários corporais e afastando os jovens de seu corpo real, especialmente pelas redes sociais.

De acordo com Silva, Ribeiro e Pereira (2018) a exposição de adolescentes nas mídias sociais onde há troca de imagens e informações entre usuários, propulsionam a busca por um corpo ideal. Entre as mulheres há o desejo das cirurgias plásticas, procedimentos estéticos e o emagrecimento, e nos homens o desejo de moldar o seu corpo via atividade física intensa.

Martins, Nunes e Noronha (2008) ao analisar alguns estudos que investigam a relação da imagem corporal com distúrbios alimentares, reforça a diferença entre o desejo de homens e mulheres em relação ao corpo. Para os homens, o corpo

perfeito seria forte e musculoso, embora outros estudos revelem o desejo de um corpo esguio. Para as mulheres, o ideal seria um corpo esguio, como o de modelos e atrizes.

Ai, é porque, acho que hoje em dia a gente tem uma certa cobrança, né? Em relação aos nossos corpos, tipo, se tu não tem um corpo perfeito, não tem um corpo que é dito como padrão, tu tem que sempre tá demonstrando outras coisas, principalmente com as pessoas da minha idade, assim, sabe? É difícil porque uma pessoa que é bonita e tem um corpo estrutural, a pessoa não precisa demonstrar muito mais do que aquilo pra ser bem aceita ou pra ser, né? Tipo, parte do grupo. Não que me importe com isso, mas, tipo, né? A pessoa que é gorda, não, ela tem que estar se provando o tempo inteiro, sabe? Tem que estar mostrando que ela não é só aquele corpo que é dito como, sei lá, feio ou ruim, entende? (Augusto, 4ª. fase).

Desta maneira, o jovem passa a acreditar que para ser aceito pelos outros é necessário encaixar-se em padrões, criando e recriando imagens corporais de forma veloz e mutante. Esta percepção da imagem corporal no espelho reflete e se conecta com a própria representação que o jovem tem de si. Quanto mais experiências visuais este jovem tem com seu corpo e dos outros, mais possibilidades de desenvolver sua imagem corporal, sendo elas conscientes ou inconscientes.

Sampaio (2021) relata, através do depoimento de uma das jovens entrevistadas no IFRN que, em consequência das pressões exercidas pela sociedade para a aquisição de um corpo perfeito, a estudante se sujeita, por medo, vergonha ou julgamento, a situações de privações e limitações nas quais o corpo se expõe, desperdiçando as oportunidades de vivenciar experiências positivas e de estabelecer novas relações sociais.

De acordo com Shilder (1980) a experiência visual tem grande participação na nossa relação com o mundo e papel preponderante na formação da imagem corporal, exercendo influência imediata no reconhecimento do próprio corpo. Todavia, esta experiência visual é vivenciada também por meio de ações e determinações, que dão forma final ao nosso eu corporal e que estão em processo contínuo e ativo de desenvolvimento. Portanto, as imagens corporais podem ser modificadas ao longo da existência, sofrendo as mais variadas influências e sendo adquiridas através da ação intencional dirigida ao mundo.

Contudo, esta imagem envolve não somente o uso do aparato visual, mas os demais órgãos do sentido: as ideias, a linguagem, os sentimentos, a história e a cultura de cada um. Poderíamos, assim, questionar: como um indivíduo com problemas de visão consegue formar uma imagem corporal de si? Dentre vários

estudos, Shilder (1980) ao realizar um experimento com os dedos utilizando alfinetes e provocando dor, demonstrou que o esquema corporal é determinado em alguns casos pela figuração visual e, outras, pela sensação tátil, sendo que a utilização destes depende da situação como um todo. Há também, segundo o autor, a influência das dimensões sociológicas, fisiológicas e libidinais, que não tem a visão como um fator preponderante para a construção da imagem corporal. Portanto, os indivíduos com deficiência visual também são capazes de formar sua imagem corporal, por meio da organização de outras vias sensoriais, como a audição, o tato e o paladar. Além disso, há sua relação com o outro por meio das interações sociais, como por exemplo, o estímulo e a oferta de informações associativas para que seja possível sua representação mental sobre o corpo.

Quando se trata de imagem corporal não podemos limitá-la apenas a uma forma, mas é necessário pensar na produção de uma forma que está em constante movimento. A percepção do corpo está ligada a percepção do mundo externo, da sociedade e de todas as suas incertezas e incompletudes. Contudo, para o ser humano contemporâneo, o uso dos demais sentidos para formação de uma imagem corporal mais integral, onde a corporeidade se apresenta, parece não ter tanto valor, uma vez que é a visão o primeiro e principal sentido a integrar as representações sociais. Misturada com a pressa, característica do cotidiano atual que este olhar percorre, o jovem apenas vê com os olhos o que está na aparência visível, mas não enxerga com a corporeidade o que está invisível.

Para o homem em deslocamento importa apenas o olhar, é seu próprio corpo que faz obstáculo ao seu avanço. As sociedades ocidentais substituíram a raridade dos bens de consumo pela raridade do tempo. É o mundo do homem apressado (Le Breton, 2017, p. 166).

A imagem corporal é um aspecto importante na construção da identidade deste jovem, que por sua vez, está envolto em uma cultura que elege o corpo como fonte de identidade. Numa sociedade onde os jovens perderam o seu centro, o corpo aparece como espaço privilegiado para este reencontro, que pode revelar submissão, mas também resistência. O mal-estar de si mesmo, que se alimenta insistentemente de uma cultura regida pelo universo do consumo e da publicidade, limita a liberdade, que é definida pelo olhar dos outros.

O trabalho sobre o corpo, percebido como individualizante, é uma via para escapar ao sentimento de impessoalidade. A aparência é o ponto alto da estima de si e do sentimento de identidade. [...] Bebendo nas mesmas fontes e sensíveis as mesmas mídias, eles acabam por parecer clones, ao

mesmo tempo em que cada um está convencido de ter um estilo próprio e resolutamente original (Le Breton, 2017, p. 104).

Contudo, segundo Schilder (1980) quando não temos uma percepção verdadeira do nosso próprio corpo, somos incapazes de perceber os corpos dos outros. Portanto, esta percepção ou imagem corporal está diretamente relacionada ao outro, pois é nele que me reconheço como indivíduo de mesma espécie. Na metáfora do conto da Branca de Neve, a madrasta precisava do corpo da princesa para saber-se corpo. Portanto, o corpo do jovem é como um espelho que reflete a existência do outro e que se insere no tempo e no espaço. Ele observa o seu corpo no espelho, que se mostra com um simulacro do seu corpo e do mundo. Contudo, na sociedade contemporânea, cuja individualidade se sobrepõe a coletividade, o próprio jovem é principal mestre de obras que constrói sua imagem corporal. Sua responsabilidade passa a ser maior e menos dividida entre a sua comunidade, família e escola. É dele, a responsabilidade de não engordar, ser atraente, não andar desleixado, não ser preguiçoso, se alimentar de forma adequada etc.

O extremo contemporâneo define um mundo em que a significação da existência é uma decisão própria do indivíduo e não mais uma evidência cultural. A relação com o corpo depende menos da evidência da identidade consigo mesmo do que daquela que de agora em diante de um objeto a sublinhar na representação de si (Le Breton, 2013, p. 31).

Embora, a ação de olhar-se no espelho seja evitada e ao mesmo tempo desejada pelos estudantes, torna-se elemento onde o sentido da visão é acionado de forma imediata, ainda que refletindo uma imagem. Esta imagem está relacionada com o questionamento seguinte feito aos estudantes, reforçando e contribuindo para desenvolver o tema da percepção e representação corporal: *“Como você se sente em relação ao seu corpo?”*

Quando perguntei como eles se sentiam em relação ao seu corpo, oito estudantes entrevistados, disseram que as vezes gostam do seu corpo, outras não, corroborando com a primeira impressão que tem ao se olharem no espelho, onde as incertezas prevalecem. Há uma mistura de variáveis: vergonha, disforia, desconforto, humor e o momento: *“Dependendo da situação, vergonha, eu acho. Eu não gosto de ir na praia, por exemplo” (Sofia, 8ª. fase).*

Às vezes. Às vezes que eu não gosto muito da parte... Pra baixo da cintura, eu não gosto muito do meu corpo, então eu sempre uso calça pra não mostrar muito dessas coisas (Fernanda, 4ª. fase)

Eu me sinto, em geral, um pouco desconfortável com a minha aparência pelo fato de eu me considerar um pouco gordo. Eu sei que eu não tô a um

nível muito absurdo, eu não me preocupo tanto com isso, mas é uma coisa que eu busco tentar melhorar (Lu, 8ª. fase).

De acordo com Le Breton (2016), o ator social está em posição de observador perante seu próprio corpo, que segue fiel o processo de individuação que marca de forma acelerada as sociedades ocidentais desde o fim dos anos de 1960: “investimento da esfera privada, preocupação com o eu, multiplicação dos modos de vida, atomização dos atores, obsolescência rápida de referências e valores, indeterminação” (Le Breton, 2016, p. 187).

Entre os jovens, este sentimento de indeterminação encontra ecos em uma sociedade líquida que os torna dispensáveis e ao mesmo tempo, indispensáveis. Segundo Bauman (2013, p. 52), indispensável, pois trata-se de “um novo mercado” a ser “comodificado” (grifos do autor) e explorado, dispensáveis, porque a sociedade os enxerga como mais outro encargo social que o Estado precisa dar conta.

Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares, as instituições empresariais buscam imergir os jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado (Giroux, 2011 *apud* Bauman, 2013, p. 52).

Em uma sociedade cuja elaboração do sentimento de identidade nos jovens se dá de forma maleável e ao mesmo tempo fragmentada pela ausência de referências, onde o futuro é incerto e pouco promissor, a socialização dá lugar à experimentação, a educação à evasão e à precarização do trabalho. O reconhecimento do corpo como condição humana e lugar de sua identidade é negado e substituído por uma condição de objeto de investimento crescente.

Todavia, entre os entrevistados, há também seis estudantes que se sentem bem com seus corpos, demonstrando tranquilidade e aceitando o seu próprio corpo: “Bem pra caramba! (Vinícius, 4ª. fase).”

Eu me sinto de boa, não tenho nenhuma característica no meu corpo que eu não gosto. Até eu acho que eu gosto das minhas características. Porque eu, pelos esportes que eu pratico, eu acho que as minhas características físicas me ajudam. Daí nunca tive nenhum problema, não tenho nenhuma insegurança. Quando eu saio na rua assim, não tenho nenhuma insegurança (Miguel, 4ª. fase).

Eu enxergo... eu enxergo bem, assim, eu estou bem com o meu corpo, mas de um tempo pra cá, eu acabei emagrecendo bastante, então hoje eu me vejo muito mais magra do que eu estava há um tempo atrás, mas eu sei também que é um corpo saudável, por mais que esteja baixo assim da média, eu não consigo me ver também assim, com problemas. Consigo enxergar um corpo bonito (Laís, 8ª. fase).

Apesar destes seis estudantes demonstrarem em suas falas que se sentem bem com seus corpos, quatro deles percebem que ao projetarem sua imagem no espelho, ainda seria bom modificar algo nele. Embora o estudante Miguel tenha dito que se sente seguro e gosta de seu corpo, quando pergunto se gostaria de modificar algo, ele para, pensa e me responde: *“A cor dos olhos”*. Os estudantes Vinícius (4ª. fase) e Laís (8ª. fase), por sua vez, parecem estar satisfeitos com seus corpos, sem a necessidade de mudança. Laís (8ª. fase) me disse que uma pintinha no seu rosto a incomodava, lhe trazia insegurança e que *“[...] sempre foi uma coisa que eu me sentia feia”* quando era mais nova e tinha vontade de tirá-la, mas hoje já se acostumou. Vinícius (4ª. fase) diz que gostava mais da imagem corporal que era projetada no espelho no passado, pois sentia-se muito melhor, treinava mais: *“Agora eu parei por causa do trabalho, do colégio, eu parei de fazer Muay Tahi, parei de ir para academia”*.

Neste mesmo sentido, cinco estudantes dizem que passaram a gostar mais de seus corpos e aceitar suas características, formas e tamanhos. Dentre eles, ter emagrecido foi o fator primordial para esta mudança de percepção, sendo que a prática de alguma atividade física e algumas mudanças na alimentação contribuíram para esta aceitação.

Agora eu me sinto melhor, assim. Eu me sinto bem. É, mas... Antes eu tinha um problema sério, assim. Eu ficava sem comer e tudo mais. Mas agora eu me sinto bem com o meu corpo (Simone, 8ª. fase).

Eu tô me aceitando muito melhor em relação a antes. Eu não tenho mais tanta insegurança em usar o cropped, que mostra mais a minha barriga, ou usar um biquíni. Então eu acho que me olhando no espelho agora eu me aceito. Claro que tem coisas que eu quero mudar, né? Mas não vejo problema com elas agora (Gabriela, 4ª. fase).

Em relação ao meu corpo hoje em dia eu me sinto bem, antes eu me sentia um pouco pior porque eu era bem gordinho, não gostava muito de ficar meio assim, meio pra baixo, mas hoje eu me sinto bem, hoje eu estou bem melhor em relação a isso (Kauê, 4ª. fase).

É inegável que a prática de atividades físicas e uma alimentação adequada contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, inclusive entre os jovens. Há vários estudos que comprovam seus benefícios para a saúde e a aquisição de hábitos saudáveis, bem como suas contribuições para o desenvolvimento escolar (Matias *et al.*, 2010; Lazolli, *et al.*, 1998; Tedardi; Marin, 2021). Matias *et al.* (2010) aponta em seu artigo, que a literatura tem evidenciado que a influência de hábitos de vida saudáveis, dentre eles, a prática de atividade

física, tem contribuído para a construção de uma melhora na percepção corporal de adolescentes.

Desta forma, torna-se importante refletir sobre as possibilidades que os jovens têm em relação a participação nas políticas públicas de saúde e lazer, uma vez que nem todos os jovens têm acesso, tempo e condições de pagar, por exemplo, por uma academia de ginástica e musculação, ou ser orientado por um profissional da área de Educação Física ou um nutricionista. Além disso, participar das aulas de Educação Física na escola não garante a aquisição de hábitos saudáveis, uma vez que este não pode ser apenas o único objetivo desta área de conhecimento.²⁹

Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade. A cultura corporal de movimento³⁰ é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo 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).

Por outro lado, outros cinco estudantes não gostam de seus corpos, especialmente porque se acham acima do peso para os padrões da sociedade: “É que eu me sinto meio gordo” (Fernando, 4ª. fase).

Eu... Assim, eu até gosto dele, mas eu não gosto de como a minha mente pensa sobre ele. Não gosto, porque eu acho que isso me fere muito. Porque eu acho que não é tudo isso também que eu penso, mas acaba, né? No final, quando eu me olho no espelho, eu fico... Tá, não tô gostando do meu corpo, não gosto (Julia, 4ª. fase)

Não (risos) Não, profe. Pronto. Tipo, é uma discussão até que eu tenho muito com a minha mãe. Que eu já falei pra ela, e ela já se demonstrou bem brava com isso. Eu vou ser sincera contigo. Que eu até, não consigo falar com ela abertamente. Não encaro, por exemplo. Mas... Tipo, minha mãe é minha mãe. E é a melhor amiga (Ana, 4ª. fase)

É porque, tipo, eu acho que eu não faço atividade muito física, e antes, é... por exemplo, eu fazia bastante atividade física e o meu corpo estava de um jeito que, tipo, eu achava que tinha meio que um pouco... Era mais forte, entendeu? E aí, com o tempo, a pandemia foi passando, eu perdi isso e aí eu comecei, por exemplo, eu fiquei bem preguiçosa na pandemia. Aí eu comecei a dar tchauzinho e aí minha mãe ficava: “Olha aí o tchauzinho! Vamos tirar! E aí, eu ficava...meio assim” (Patrícia, 4ª. fase).

²⁹ Na Educação Física escolar, o termo *atividade física* ampliou-se, tornando-se prática corporal, que por sua vez, se insere na cultura corporal de movimento. Contudo, esta discussão sobre a identidade e o objeto da Educação Física será melhor desenvolvida no quarto ato.

A estudante Ana (4ª. fase) relata na entrevista, de maneira tímida e um pouco em dúvida por estar se confessando este desejo, que gostaria de livrar-se dos seus seios, pois a incomodam muito e não se sente bem com eles.

- Mas uma coisa que eu não gosto especificamente são meus peitos. Eu não queria ter (Ana, 4a. fase)

- É mesmo? (Andresa)

- Algo bem sincero. Tipo, eu já me peguei procurando binders, que é como se fosse uma faixa. Sabe? E a mãe até falou, só que de uma maneira bem indignada: "Ah, tu vai querer fazer cirurgia quando tu crescer, não sei o quê!". Mas eu não penso exatamente nisso.

Embora este último relato tenha uma proximidade maior com as questões de sexualidade e gênero, ao relacionar estas insatisfações sobre o corpo com a sociedade contemporânea, pode-se verificar uma dinâmica que envolve a necessidade de identificação desta jovem com o consumo do corpo do outro, onde a cultura do corpo ideal exerce poder e onde a supervalorização da aparência se estabelece. Deste modo, a imagem negativa sobre o seu próprio corpo é evidenciada em detrimento de uma aceitação do próprio corpo. Estes corpos acabam sendo "marginalizados" por uma sociedade que "aceita" melhor os corpos magros, brancos, heteronormativos e esculpidos pelas academias de ginástica e por procedimentos estéticos.

Esta cultura do corpo ideal, produz insatisfação, inclusive nos corpos e corporeidades daqueles jovens que aparentemente apresentam peso, massa corporal e tamanho correspondente ao seu biotipo e cultura. Dada a força do processo de alienação do corpo, qualquer medida ou peso a mais na balança pode significar a perda deste padrão e a reprovação, não só da sociedade, mas do próprio grupo a que pertence.

Esta insatisfação com o corpo também pode gerar uma série de transtornos metabólicos, psicológicos e alimentares, como: ansiedade, depressão, bulimia e anorexia. Chirspino e Deslandes (2011) citam uma série de estudos que descrevem a alta prevalência de insatisfação com o corpo e com a preocupação em estar magro, sendo este, fator desencadeador de transtornos alimentares associados a altos índices de dietas restritivas, compulsão alimentar e comportamentos de risco para saúde. As autoras também citam os trabalhos de outros pesquisadores que indicam relações entre a baixa satisfação corporal e uma série de implicações negativas concomitantes e subsequentes na saúde e no comportamento, como depressão, baixa autoestima e uso de substâncias.

Amaral *et al.* (2007) em sua pesquisa sobre o nível de satisfação corporal entre escolares (de 10 a 18 anos), revelam e afirmam os resultados de outros estudos, onde o peso corporal é o que apresenta menores níveis de satisfação corporal, independentemente da idade. Portanto, “estar acima do peso” ou “ser gordo” torna-se um problema a ser enfrentado pelos jovens para que seja aceito no grupo e na própria sociedade. Contudo, torna-se importante compreender que a pressão maior exercida nestes estudantes para que o corpo esteja de acordo com os padrões sociais, refere-se aos seus familiares.

Logo, o jovem sente-se sujeitado ao olhar do outro devido às expectativas fantasiosas de juventude, vitalidade e beleza que as mídias propagam. As relações sociais, profissionais e familiares, são permeadas por uma exigência de estar atento ao corpo. Exibir uma boa aparência física tornou-se um dever moral, de tal forma que o indivíduo passa a ser definido pelo modo como se relaciona com o seu corpo (Lopes; Mendonça, 2016, p.22)

Com a falsa ideia de que um corpo saudável é um corpo magro, muitas famílias depositam seus desejos no próprio jovem, tornando o corpo uma espécie de depósito de expectativas, onde o jovem sente a necessidade de correspondê-las, seja para não gerar conflitos ou sentir-se parte do grupo. O jovem passa a sentir um fracassado, preguiçoso ou incapaz por não conseguir atingir as expectativas dos outros, especialmente da família, que embora, na sociedade contemporânea tenha sofrido modificações, ainda exerce um papel muito importante na construção da sua identidade.

Novaes (2013, *apud* Lopes; Mendonça, 2016, p. 23) discute uma associação pejorativa que qualifica o magro como competente, esforçado e disciplinado em contrapartida ao gordo, identificado como preguiçoso, descuidado, irresponsável e sem limite. Nesta perspectiva, o aspecto corporal é apresentado como espelho do caráter, denunciando (des)investimentos do sujeito consigo. Através de imagens estereotipadas e associações equivocadas, informamos-se ao outro quem nós somos; o que, por sua vez, pauta julgamentos que disseminam a imagem corporal de sucesso e/ou fracasso.

Ao conversar com os estudantes percebi este desejo de modificar algo para se encaixar no padrão de corpo ideal, uma busca de simetria quase perfeita, mesmo que muitos tivessem a consciência da dificuldade em alcançá-lo ou que não fosse necessária uma modificação de forma “drástica”. A insatisfação percorria os corpos e as corporeidades como uma das consequências desta cultura de corpo ideal, onde o individualismo e o consumo presente na sociedade contemporânea imputam a responsabilidade ao sujeito sobre a atual situação do seu corpo, que se torna objeto passível de modificação.

Pergunto à estudante Sofia (8ª. fase), o que ela gostaria de modificar em seu corpo, e ela me responde:

- *Muitas coisas. Diria que o peso, talvez (Sofia, 8ª. fase)*
- *Por que? Tu queria ganhar mais peso ou... (Andresa)*
- *Emagrecer.*
- *Emagrecer? Mas tu diz que é magra.*
- *Segundo os padrões, né? Mas eu não me vejo assim. Sempre pode perder um pouquinho.*

Assim, embora as respostas apontem para uma aceitação do próprio corpo, vinte e dois entrevistados expressaram o desejo de modificar algo em seu corpo: peso corporal, nariz, sorriso, corcunda, seios, testa, tamanho das pernas, coxas, espinhas, barriga, costas, altura, tamanho dos glúteos, cor dos olhos, massa muscular, estrias, rosto e braços: *“Minha barriga aí, não sei se ficava aqui (aponta para as costas), tá tipo uma gordura nas costas (Fernando, 4ª. fase).”*

Acho que eu gostaria de emagrecer mais e também meu rosto, que é uma coisa que me incomoda. Meu nariz me incomoda, muito grande, acho muito grande, não gosto (Júlia, 4ª. fase).

Dentre as respostas, o peso corporal e o tamanho e formato do nariz foram os mais citados, seguidos do peito, barriga e rosto. Este resultado, contudo, contradiz de certa forma, a resposta dos seis estudantes que disseram estar satisfeitos com seu corpo, pois três deles disseram querer modificar algo nele: *“Talvez a cor do olho (Miguel, 4ª. fase)”*

Ah, minha corcunda. [...] Mas eu sinto desconforto para usar. Eu tenho uma corcundinha aqui. [...]. Mas eu sinto desconforto pra usar. Eu não sou vaidoso em relação ao corpo, mas eu também não gosto de andar desleixado. Então tem alguns tipos de camiseta em mim que por causa da corcunda não tem um caimento legal. Acho que seria a única coisa que eu mudaria (André, 4ª. fase)

Sim, nesses padrões que a gente vê tantos padrões, tantos padrões que quando eu me olho e vejo que eu não tenho, eu fico tipo, se eu mudasse isso eu ia ficar mais legal, se eu não mudasse, então tipo, meu nariz, eu acho que eu me incomodo com meu nariz. A questão das espinhas também me incomoda bastante. As estrias, porque como eu sou uma pessoa acima do meu peso, eu acabo tendo estrias. Então essas coisas acabam me incomodando realmente bastante (Analu, 8ª. fase).

Sampaio (2021) aponta em seu estudo que o desejo de algumas estudantes dos Curso técnicos integrados ao ensino médio do IFRN em modificar os seus corpos, foram sinalizados através do desejo de se submeter a procedimentos estéticos perigosos, as tornando vulneráveis. Esta vulnerabilidade permite, portanto, que muitas jovens assumam uma corrida desenfreada por uma imagem ideal e

aponta que estas relações da imagem corporal na autoestima implicam nas dificuldades em se relacionar com a imagem refletida no espelho. Os depoimentos, registrados em diários por estas estudantes, se repetem em vários momentos da dissertação da autora e, também são percebidas e confirmadas nesta tese, atravessando a compreensão sobre as lógicas sociais e culturais sobre os corpos e corporeidades dos estudantes do IFSC/CF.

Tais depoimentos sinalizam o sofrimento desencadeado pela relação das jovens com sua imagem corporal, especialmente nessa busca sem sucesso da identificação do corpo desejado através da imagem refletida no espelho. Estar diante do espelho provoca insatisfação, dor, tristeza, ódio, desespero e tantos outros sentimentos desfavoráveis, muitas vezes gerados pela busca por atingir um padrão de beleza socialmente imposto, além de implicar diretamente na diminuição da autoestima destas jovens (Sampaio, 2021, p. 116)

Aqui novamente percebe-se a necessidade que a cultura do corpo ideal exerce nos jovens, perseguindo o ideário de que o padrão corporal é aquele que além de proporcionar o aceite na sociedade, poderá trazer felicidade. Esta beleza, por vezes, inalcançável, reflete nos jovens uma imagem distorcida e muito distante do seu corpo real. Passa, portanto, a ser exigido deste jovem um padrão onde o disciplinamento corporal atue, não somente na construção de um corpo ideal, mas de subjetividades que sejam capazes de sucumbir ao poder da cultura de consumo em massa e se diluírem entre o real e o imaginário.

Esta frustração ganha mais força quando se reflete sobre as condições econômicas, sociais e culturais destes jovens, uma vez que, embora o IFSC apresente uma variedade de realidades, as pressões exercidas podem apresentar diferenças entre elas. Apesar deste estudo não ter contemplado uma quantidade suficiente de estudantes que pudessem revelar, de que forma as condições econômicas de cada um deles, influenciam sobre sua imagem corporal, alguns estudos, ainda que escassos, apontam que o sexo não é apenas o único fator que gera diferenças na pressão social sobre o corpo. Ao comparar o nível de insatisfação com o corpo de adolescentes das escolas públicas e privadas, Andrade, Amaral e Ferreira (2010), apontam que a pressão para um corpo ideal está mais concentrada nos corpos das meninas, mas que o sexo não é o único fator que gera diferenças nessa pressão social, mas a epidemia da beleza parece atingir com mais potência os jovens de classe mais elevada.

Considerando os estudantes entrevistados nesta pesquisa, percebeu-se que, ainda que o peso corporal fosse o fator que mais provocava insatisfação na

imagem corporal, especialmente nas meninas, havia uma variação equilibrada entre estes desejos de mudança. Alguns meninos, por exemplo, sentiam-se insatisfeitos com seus corpos em relação peso, seja porque se consideravam acima ou abaixo do peso. Outros e outras não estavam preocupados com a questão do peso corporal, mas em modificar alguma parte do seu corpo, em especial o tamanho da barriga e as partes que se concentram no rosto, como nariz e a pele (espinhas). Ainda que não se tenha percebido durante as entrevistas uma exagerada insatisfação com o corpo, por meio da fala, dos gestos e das expressões dos estudantes, o desejo de mudança deste corpo estava presente, seja em pequenas ou grandes proporções.

Estas percepções também foram relatadas pelo estudo de Sampaio (2021) que nos diz que, apesar das pressões relativas ao corpo serem mais comuns em jovens que não se encaixam nos padrões estabelecidos, de alguma forma até nos jovens que aceitam melhor as suas condições corporais, há algo que escapa a uma análise centrada apenas nos padrões sociais de beleza como causador de sofrimento ou o constante desejo de melhorar. “Assim, nos parece haver algo nos próprios sujeitos que precisa ser mobilizado, e esse algo está ligado ao colocar-se diante do espelho de outro modo” (Sampaio, 2021, p. 122). Embora a autora acredite, que se trata de um processo que talvez dure toda uma vida, é necessário romper com a ideia de modelo ideal de corpo, abandonar a concepção do espelho social como definição do modo de ser, deslocar o olhar do outro para poder diminuir o sofrimento.

Diante de uma sociedade em que as mudanças acontecem de forma acelerada e brusca, onde o padrão de corpo ideal se constrói de acordo com a moda de consumo rápido, onde o corpo se torna mais objeto do que sujeito e se afasta da sua corporeidade, não seria possível saber ao certo o que a madrasta da Branca de Neve realmente ia querer. Talvez ela desenvolvesse depressão e ansiedade por não conseguir atingir o padrão ideal ou talvez fosse transformada pela fabulosa fábrica de cirurgias plásticas, procedimentos estéticos, dietas milagrosas e treinos exaustivos prescritos pelo seu personal trainer. E quando voltasse a perguntar ao espelho, quem seria a mulher mais bela de todas, talvez o espelho não a reconhecesse mais.

6.1.2 Cena 2 – As mudanças corporais no IFSC: “No meio do caminho tinha uma pandemia, tinha uma pandemia no meio do caminho.”

A juventude é uma categoria social, ancorada por diversos conceitos, e que compreende muito mais do que um período delimitado por idade, mas por uma série de fatores que se inter-relacionam, como as transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais que variam de acordo com as classes sociais, gêneros, cultura, entre outros. Partindo desta ideia, pode-se considerar que as mudanças corporais dos estudantes do IFSC correspondem a um processo que não se limita apenas a uma fase ou idade.

Embora, as mudanças físicas tornem-se mais aparentes, especialmente na fase da adolescência, elas continuam a acontecer durante toda a existência. Este corpo objetivo, de fato, é o mais aparente, porém quando se fala em corporeidades amplia-se a visão daquilo que é apenas visível, palpável, mensurável. O corpo e a corporeidade estão nos gostos, dos jeitos de se vestir, de se alimentar, de sentir, de falar, de agir no mundo e nas experiências vividas. Portanto, a cultura, a história e as condições sociais também estão conectadas a estas mudanças corporais.

Quando questionei aos estudantes sobre as mudanças corporais que foram percebidas durante o período que estudaram no IFSC (até o momento da entrevista), procurei me referir à percepção que eles tinham sobre seus corpos e corporeidades inseridos neste contexto do IFSC, nesta cultura escolar que se emaranha com outras culturas. Esta questão está, portanto, relacionada à imagem corporal, às percepções, às representações e ao esquema corporal interpretado na primeira cena. As duas cenas se alimentaram uma da outra e se complementaram em um movimento recursivo e circular. Percebeu-se, contudo, que ao tratar de mudanças corporais, os estudantes, em sua maioria, atribuíam estas mudanças apenas aos aspectos físicos e biológicos. Alguns sentiam estas mudanças a nível psicológico, especialmente atrelados ao contexto da Pandemia de COVID19 e as demandas do IFSC. Cada estudante, contudo, apresentava uma história com seu corpo e sua corporeidade e percebia as mudanças de maneira única, mas que se conectava com o outro, assemelhando-se com outras histórias.

Entre os estudantes de 4^a. e 8^a. fases, percebeu-se diferenças entre os olhares sobre as mudanças corporais. Enquanto os estudantes com mais idade conseguiram perceber mudanças significativas, os estudantes com menos idade

ainda não conseguiram ter esta percepção de forma mais apurada. Também é importante ressaltar que os estudantes das 4^a. fases, ingressantes no ano de 2021.2, experimentaram em seus corpos e corporeidades um ensino na modalidade remota³¹ ou atividades não-presenciais³² por um semestre, enquanto os estudantes das 8^a. fases, ingressantes no ano de 2019.2, experimentaram este tipo de modalidade por 4 semestres. Com o retorno das aulas presenciais de forma gradual a partir de novembro de 2021, e definitiva no primeiro semestre de 2022, retornou-se à cultura escolar do IFSC de forma a experimentar o espaço, as relações e as trajetórias de uma realidade que, na aparência se assemelhava a anterior à Pandemia, porém com mudanças significativas no modo de pensar, agir e sentir de toda a comunidade escolar. A cultura se modificou e a escola se auto-eco-organizou de modo a receber, acolher e a enfrentar os desafios e as possibilidades geradas pelo contexto da Pandemia de COVID19.

Segundo oito estudantes, a Pandemia de COVID19 contribuiu para que houvesse mudanças corporais, tanto em nível físico como psicológico. Foi um período, segundo eles, onde o aumento de peso corporal, sedentarismo, ansiedade, problemas na postura e uma sensação de isolamento e solidão se fizeram presentes e se estenderam por um tempo após o retorno à “normalidade”.

Bom, teve bastante impacto da pandemia, eu perdi bastante postura por causa da pandemia, de ficar sentado o dia inteiro no computador. Então, eu até encolhi. Encolhi dois centímetros. Eu cheguei a ganhar peso e comecei a ter gordura no corpo, por ficar parado o tempo todo (Peter, 8^a. fase).

Em casa, comia muito pão, essas coisas assim. E eu engordei muito na pandemia, né? E aí, principalmente quando começou o IFSC, começou o IFSC, aí começou aquela ansiedade, e aí eu engordei (Júlia, 4^a. fase).

A pandemia de COVID19 trouxe mudanças significativas nas vidas dos indivíduos do mundo inteiro e consequentemente nos corpos e corporeidades dos

³¹ A expressão Ensino Remoto foi criada durante o contexto da pandemia para se diferenciar do termo Educação a Distância. A Educação remota, segundo Vieira et al. (2020, p. 3) “consiste na adaptação ao uso de recursos tecnológicos e ferramentas de tecnologia de informação, no entanto, sem alterar a metodologia das atividades presenciais, mantendo o projeto pedagógico do ensino presencial.” A Educação a Distância (EaD), por sua vez, “já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente” (Saviani; Galvão, 2021, p. 38)

³² A expressão ANPs, “atividades não presenciais”, foi um termo firmado nos documentos orientadores e oficiais do IFSC para se referir à prática educacional realizada no âmbito da Instituição, conforme a Resolução CEPE/IFSC Nº 41, de 30 de julho de 2020, que tem por base, além de outros documentos, os Pareceres do Conselho Nacional de Educação Nº 05, de 28 de abril de 2020, e Nº 11, de 07 e julho de 2020. Art. 2º: Entende-se por atividades não presenciais (ANP) o conjunto de atividades pedagógicas, realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de promover o atendimento escolar essencial aos estudantes no contexto da pandemia Covid-19 (IFSC, 2020).

jovens do IFSC. O isolamento social enquanto não se encontrava a vacina e muitas dúvidas que pairavam no ar sobre a doença, potencializaram ainda mais o medo de contrair o vírus, de perder pessoas próximas, especialmente as que estavam nos grupos de risco. A mudança brusca de rotina e dos hábitos, as aulas remotas, as novas estratégias pedagógicas dos docentes, a falta de internet e equipamentos de qualidade para acompanhar as aulas, o afastamento corporal dos amigos, familiares e grupos, as condições econômicas, culturais e sociais dos estudantes, as dúvidas e as angústias que fizeram parte deste emaranhado revelaram um novo *modus operandi* entre os jovens estudantes brasileiros.

De acordo com um estudo realizado pela Comissão de Permanência e Êxito do IFSC³³ – Campus Florianópolis (Siebert *et al*, 2020), que acompanhou os estudantes das 1^a. a 4^a. fases dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no período de março de 2020 a fevereiro de 2021, uma série de dificuldades foram elencadas, dentre elas: a) falta de acesso à internet; b) falta de equipamento eletrônico adequado; c) necessidade de receber material impresso; d) situação de trancamento/cancelamento. Perceberam, contudo, que as dificuldades de participação dos estudantes nas ANPs eram complexas e que muitos desses problemas são consequências de situações de vulnerabilidade social que foram agravadas com a pandemia de COVID19.

Ainda segundo o estudo, mesmo os estudantes que participaram das ANPs relataram outros problemas, como: “[...] dificuldade de concentração em casa; aprendizado, compreensão e interpretação dos materiais utilizados; acompanhamento dos conteúdos e interação com a plataforma virtual” (Siebert, *et al*, 2021, p. 211). Esta mesma Comissão, porém, conseguiu realizar ações que possibilitaram o acesso dos estudantes às plataformas digitais, disponibilizando materiais e propondo campanhas para doação de equipamentos. Também realizou um esforço no sentido de trabalhar de forma interdisciplinar, contando com profissionais de diferentes áreas que auxiliaram na busca pela permanência e êxito

³³ A Comissão de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes, do Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência – DALTEC do IFSC/Florianópolis foi constituída pela Portaria da Direção-Geral do Câmpus Florianópolis N° 164 de 20 de março de 2019. Composta por docentes e técnicos e a contribuição de alguns estudantes e iniciada em abril de 2019, foi criada para compor ações referentes ao Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Seu propósito é analisar aspectos que levam à evasão e à retenção, bem como de identificar e promover ações para a permanência e êxito de estudantes das fases iniciais dos cursos técnicos integrados do IFSC - Câmpus Florianópolis. (Siebert *et al*., 2021)

dos estudantes. Além desta Comissão, de maneira geral, o IFSC/CF e cada um de seus 22 Campus espalhados por SC, procuraram minimizar as problemáticas e continuar promovendo inclusão e formação profissional, científica e tecnológica, com compromisso social, democracia, equidade e ética, considerando-se também as suas falhas e limitações.

Cada instituição de ensino ao procurar adaptar-se ao momento pandêmico, buscava, com as condições que possuía, a criação e/ou ressignificação de modelos pedagógicos e de alternativas para uma educação democrática e de qualidade que pudesse atender a maior parte das necessidades dos estudantes. Nem todas as instituições, contudo, conseguiram dar conta e muitas lacunas ficaram evidentes, especialmente no que dizia respeito às diferenças entre as realidades das escolas estaduais, municipais, federais e privadas. Um abismo entre aqueles e aquelas que tinham as condições objetivas para estudar (internet de qualidade, espaço adequado, tempo de estudo, apoio familiar etc.) e os que não tinham nada ou quase nada, se intensificou e revelou ainda mais as diversas realidades existentes no Brasil.

Neste contexto, adaptações foram necessárias para embarcar em novas experiências corporais, contrastando com a realidade anterior. Embora, a questão da preocupação com o sedentarismo e a promoção de atividades físicas/práticas corporais regulares moderadas ou intensas já fosse uma preocupação do Sistema Nacional de Saúde (SUS) e da Organização Mundial de Saúde (OMS), durante a Pandemia, os cuidados voltaram-se para as questões relacionadas ao isolamento social e as medidas de segurança sanitária. Desta maneira, percebeu-se menos adesão às práticas corporais/culturais, estando este comportamento ligado a uma série de fatores, como: falta de espaço e materiais adequados, orientações e prescrição de exercícios voltados a realidade de cada indivíduo, o uso de máscaras, dificuldades econômicas, restrição do uso de espaços públicos de lazer e esporte, preocupação com as demandas escolares, entre outros.

Condessa, Anastácio e Antão (2021) ao realizar um estudo com adolescentes e jovens adultos revelou que as mudanças de comportamento e as novas rotinas que foram adotadas durante o período de confinamento na pandemia de COVID19, trouxeram: a) alterações de peso associadas ao aumento da massa adiposa e/ou redução da massa muscular; b) várias comorbidades, além da

obesidade, sendo registrados problemas no aumento de açúcar no sangue, hipertensão e transtornos psicossociais e relacionados com a autoestima.

Bocchi e Lanfranchi (2022) concluíram que durante os anos de pandemia, as pessoas passaram a relatar lapsos e confusões na percepção do tempo, bem como buscar novas formas de ocupar-se, preencher o tempo e inserir-se no espaço a partir das mudanças. Transtornos e diagnósticos psiquiátricos, como depressão e ansiedade foram sentidos, e as mudanças repentinas e compulsórias agravaram os quadros de saúde daqueles que já apresentavam certos condicionantes.

Não tardou para que o estado de luto coletivo e as angústias suscitadas pelo prolongamento do distanciamento social se traduzissem em formas de sofrimento, algumas com manifestações corporais (crises de ansiedade, ataques de pânico, insônia ao dormir ou ao acordar, maior consumo de bebidas alcoólicas) e outros sinais preocupantes nem tão fáceis de identificar, pelo menos não no início de sua evolução, como no sono não reparador, oscilações do humor, francas reações de desânimo, tristeza, desespero ou raiva (Bocchi; Lanfranchi, 2022, p. 32).

Severo (2023) ao pesquisar 44 jovens do Rio Grande do Sul, estudantes ativos e egressos do ensino médio entre 15 e 24 anos oriundos de escolas estaduais, federais e privadas, verificou que a pandemia reduziu as oportunidades de trabalho dos jovens, dificultando a sua situação econômica e de sua família. Para os jovens que não tinham preocupação com a atividade econômica, observou-se uma mudança no padrão de sociabilidade, considerando o distanciamento entre os seus pares, a interrupção de projetos e de atividades de lazer. A preocupação com os equipamentos adequados e a internet, foram inquietações mais presentes entre os estudantes da rede de ensino estadual ou entre as famílias com dificuldades financeiras durante a pandemia, limitando o processo de ensino aprendizagem.

De modo geral, a mudança das relações presenciais para virtuais gerou sentimentos negativos, especialmente, pela interrupção do contato com colegas e da rotina escolar. Percebeu-se as dificuldades que envolvem a construção de um reenquadramento social dessa relação, seja pela compartimentação dos processos interacionais ou pela falta de possibilidade do quadro comunicacional completo, ficando somente com o textual, ou auditivo; mesmo quando existe vídeo, é um recorte adaptado de uma relação já rotineira que precisa ser reencenada e, conforme apontado pelas entrevistas, produziu em grande parte, desconforto (Severo, 2023, p. 10).

Por outro lado, enquanto estudos eram realizados e avanços relacionados ao tratamento da COVID19 eram divulgados, ao mesmo tempo intensificou-se a motivação na participação de práticas corporais/culturais, especialmente aquelas que não necessitavam de muitos materiais e espaços grandiosos, como por

exemplo, a yoga e a meditação. Vídeos de práticas corporais/culturais na internet multiplicavam-se através dos corpos e orientações de diversos profissionais de educação física, ainda que muitos não fossem orientados de maneira adequada e sem uma avaliação individual específica. Aulas de educação física transformaram-se em vídeos didáticos de exercícios ginásticos, com os docentes demonstrando sua prática, geralmente adaptados com materiais encontrados em casa, como: toalhas, garrafas pet, sacos de alimentos com peso etc.

Uma estudante participante da pesquisa relatou, que durante a pandemia se exercitava mais e que o retorno às aulas fez com que ela se alimentasse mais do que gastava e que, embora estivesse mais ativa, não se sentia melhor com seu corpo:

- Física eu percebi, porque eu realmente mudei, assim. Eu comecei a me exercitar com mais frequência, mas eu ganhei mais peso do que eu perdi, até. Porque eu exercitava muito em casa (Patrícia, 4ª. fase)

-Por quê? Tu acha que tu ganhou mais peso por conta que tu ficou muito em casa? (Andresa)

- Não, é porque quando eu venho pra cá, eu gasto muita energia. Eu como mais, eu me estresso, eu como mais, eu acabo comendo muito mais do que eu gasto, mesmo aqui eu andando muito, eu me meto. Eu percebi a diferença, assim, eu tô mais ativa, quando eu preciso fazer uma coisa ativa, eu consigo fazer melhor, mas eu não me sinto melhor com o meu corpo.

Contudo, o retorno as atividades presenciais no IFSC também provocaram mudanças corporais, sendo elas sentidas de forma positiva:

Principalmente em questão de meu corpo, agora ele aguenta muito mais em questão de esforços. Antes eu era... como eu passei muito tempo em quarentena, eu era uma pessoa muito sedentária. Na minha outra escola eles não estimulavam tanto essa questão também da educação física e tal. E também como tem todo esse esforço de trajeto, de casa aí, eu sinto que meu corpo cria uma resistência maior a essa questão de rotina (Adele, 4ª. fase).

Percebi, percebi, eu sou mais ativo, dei uma emagrecida um pouco mais, porque querendo ou não antes do IFSC era pandemia, então eu estava parado, não podia sair, até podia, só que era um pouco arriscado, até porque eu tinha uma avó em casa e tudo, mas quando eu vim para o IFSC eu me senti mais ativo, já fazia tempo que eu não jogava, que eu não fazia uma atividade física antes, então eu me senti melhor (Kauê, 4ª. fase).

Algumas estudantes, inclusive, relataram que o IFSC é uma instituição que possibilita a participação nas práticas corporais, como o tecido acrobático, as aulas de educação física e os treinos esportivos, e por isso, contribuiu contra o sedentarismo, para o conhecimento do próprio corpo e para as mudanças corporais de forma saudável.

É, porque tem as aulas de educação física e tem o tempo próprio de se exercitar. Além disso [...] Faço tecido acrobático aqui no IFSC e aí a gente

se alonga bastante, esquenta o corpo e daí também, como é tecido acrobático, é um espaço de conhecimento do corpo. A gente exercita várias áreas na qual a gente tecnicamente nem sabia que existiam, então nem sentia muito. Então é bem legal (Naila, 4ª. fase).

Quando tava na pandemia eu emagreci muito, muito. Dava até pra perceber aqui no braço, que todos os dedinhos coisavam. Eu tinha muita ansiedade neste tempo da pandemia. E eu fiquei muito, muito magra. De mal mesmo. Eu comecei a ganhar peso e ficar saudável. Quando eu entrei no IFSC, eu quis também entrar no vôlei. Fiquei, tá, vôlei, vôlei, vôlei. Comecei a ganhar peso, comecei a comer melhor (Tatiana, 4ª. fase).

Por outro lado, alguns estudantes relataram que o IFSC é uma instituição que acaba gerando ansiedade, estresse e, portanto, perceberam também uma perda ou aumento de peso por conta da alta demanda exigida. Alguns fatores como a falta de uma alimentação adequada, organização dos horários e a autocobrança contribuíram para esta percepção nas mudanças corporais.

Sim, eu acabei perdendo um pouco do peso, eu acho que eu era um pouco mais acima do peso do que quando eu entrei. Aumentou um pouco as minhas espinhas, eu sinto queda de cabelo, quase ansiedade, eu presumo que seja ansiedade ou estresse (Analu, 8ª. fase).

Eu percebi que eu engordei um pouco mais desde que eu entrei. [...] Eu entrei com cinquenta e pouquinhos e eu já estou nos sessenta, então pra mim é... Muita ansiedade. É bom, mas, ao mesmo tempo, ele é um ambiente que é muito pesado (Sofia, 8ª. fase).

Percebi. Eu emagreci muito quando eu entrei no IFSC por conta de horário, de comida e essas coisas. E eu tive uma alimentação muito diferente da que eu tinha quando eu estudava em uma escola pública e isso aí é pela parte da tarde e só fazer isso. Daí é que não. (Referindo-se ao fato de estudar no período vespertino). Tem que chegar mais cedo, tem horários complicados, daí eu acabo não almoçando direito, não fazendo as coisas que eu tenho que fazer direito (Fernanda, 4ª. fase).

Sim, eu tenho aqui no IFSC que quando eu tô vindo pra escola frequentemente, eu emagreço um pouco, eu perco uns quilinhos, mas quando eu tô longe, eu engordo bastante. [...] É, é que eu acho que, tipo, quando a gente tá aqui, a gente não tem muito tempo pra, tipo, a gente tá em casa e a gente tem muito tempo livre. Eu sou uma pessoa que eu tenho muito tempo livre. E daí, nesse meio tempo, a gente fica muito ansioso. Eu sou uma pessoa que eu gosto de estar me movimentando o tempo inteiro, sabe? Daí, quando eu tô em casa, a única coisa que eu consigo fazer é comer. Não tem o que fazer, eu vou comer. Tem o que fazer, eu vou comer. Fazer comida, sei lá (Augusto, 4ª. fase).

Considerando a história brasileira e a realidade da educação pública, em especial, a crise que se apresenta no ensino médio atualmente, refletindo-se na evasão escolar, na escassez de estudantes matriculados e nas condições objetivas e subjetivas deste período de ensino, os IFs surgem como uma referência positiva de educação de qualidade. Torna-se, portanto, o espaço capaz de oferecer, além de um ensino de qualidade, melhores oportunidades para o futuro, seja em busca de

uma posição no mercado de trabalho e/ou de alcançar o ensino superior. Pereira (2017) em sua pesquisa, nos diz que a opção dos jovens pelos cursos integrados ao ensino médio, está relacionada à busca por um ensino de qualidade e como forma de preparação para o vestibular e de ingresso ao ensino superior.

Neste contexto, desejos e expectativas são depositados nesta Instituição por meio de uma lógica neoliberal, que desconsidera a escola como um espaço de formação humana, cidadã e emancipatória. A centralidade da educação no modelo neoliberal está baseada na escola como um local que prepara o estudante para o mercado de trabalho, o marco preparatório para a formação do indivíduo empreendedor, depositando-se no estudante a responsabilidade pela sua vitória ou seu fracasso, num viés meritocrático. Muitas famílias, por sua vez, compram esta ideia e, também, depositam suas expectativas, seja porque não tiveram a mesma oportunidade ou porque desejam um futuro melhor para seus filhos. Espera-se que este estudante durante a sua formação incorpore uma postura que seja capaz de ascender socialmente e enfrentar o mundo do trabalho por meio das suas competências e habilidades, já que todos tem as mesmas oportunidades. Sob o discurso de uma escola democrática para todos e todas, contudo, muitas vezes a escola acaba ressaltando as desigualdades, já que cada um destes estudantes ao ingressar no IFSC, possuem uma história, uma bagagem de saberes e aprendizagens, marcados por *imprintins culturais* que lhes conferem identidade.

De acordo com a pesquisa realizada por Tsunematsu, Pantoni e Versuti (2021), com discentes dos cursos técnicos integrados, constatou-se que o ingresso ao Instituto é resultado de uma construção subjetiva que se inicia nas experiências escolares anteriores, que é carregada de aspectos do imaginário social propagado sobre a educação que é oferecida pelos IFs, especialmente por docentes do ensino fundamental e familiares.

Contudo, quando estes estudantes se deparam com a realidade do IFSC e quando estes desejos e anseios não são alcançados, seja no percurso ou no final dos cursos escolhidos, se instala uma sensação de culpa, de perda de tempo, de insegurança e um medo exagerado do futuro, que juntas ou separadas, podem levar a uma série de consequências como: ansiedade, depressão, compulsões alimentares, alcoolismo e até mesmo, casos de suicídio. Somando-se a estas expectativas, as exigências deste modelo de curso, que está atrelado a um currículo recheado de disciplinas técnicas, relatórios, provas, trabalhos, estágios e horários,

muitas vezes não é condizente com a realidade social, cultural e econômica destes estudantes.

Dentre estas consequências, pode-se observar entre as respostas dos entrevistados, que os transtornos mentais foram os mais citados. Embora pareça contraditório tratar de saúde mental apenas como uma parte da saúde integral, reforçando assim as dicotomias entre corpo e mente, as reflexões a seguir chamam atenção para a necessidade de investigações, estudos e ações mais contextualizadas e estruturadas em uma lógica transdisciplinar.

La salud mental es una parte integrante de nuestra salud y bienestar generales y un derecho humano fundamental. La salud mental significa ser más capaces de relacionarse, desenvolverse, afrontar dificultades y prosperar. La salud mental existe en un complejo proceso continuo, con experiencias que abarcan desde un estado óptimo de bienestar hasta estados debilitantes de gran sufrimiento y dolor emocional (OMS, 2023, p. 2).

De acordo com a última e maior revisão mundial realizada pela OMS (2023) sobre saúde mental³⁴, aproximadamente um em cada oito pessoas no mundo sofrem diferentes tipos de transtornos mentais. Os transtornos de ansiedade e depressão são os mais comuns, tanto em homens como em mulheres. O índice de suicídios também é preocupante, podendo haver em torno de vinte tentativas de suicídio para cada falecimento, sendo que o suicídio representa mais de um de cada cem falecimentos e é uma das principais causas de morte entre os jovens (58% dos casos ocorreram antes dos 50 anos de idade).

Segundo este relatório, em 2019, quase um bilhão de pessoas – incluindo 14% dos adolescentes do mundo – viviam com algum transtorno mental, sendo eles a principal causa de incapacidade, causando um em cada seis anos vividos com incapacidade. Pessoas com condições graves de saúde mental morrem em média 10 a 20 anos mais cedo do que a população em geral, principalmente devido a doenças físicas evitáveis.

Porém, a última análise realizada pela OMS (2023) mostrou que avanços têm sido lentos, ainda que se tenha aumentado o nível de compreensão sobre o problema. Na maior parte do mundo o enfoque prestado a saúde mental é de forma incipiente, com falta de informação e recursos, sistemas e serviços mal equipados para atender as necessidades das pessoas. Além disso, por serem problemas que requerem investimento e não serem tratados como prioridade, tornam-se menos

³⁴ O relatório detalhado fornece um plano para governos, acadêmicos, profissionais de saúde, sociedade civil e outros com a ambição de apoiar o mundo na transformação da saúde mental.

importantes que outras questões de saúde. Em média, os países dedicam menos de 2% de seu orçamento para a saúde mental e em países com renda média, mais de 70% dos gastos com saúde mental são destinados aos hospitais psiquiátricos. Quase metade da população mundial vive em países em que há apenas um psiquiatra para, mais ou menos, 200.000 habitantes. A disponibilidade de medicamentos psicotrópicos essenciais é limitada, especialmente os países com baixa renda, e a maioria das pessoas que sofrem transtornos mentais não recebem nenhum tratamento. Vários fatores impedem que as pessoas busquem ajuda para tratar os transtornos mentais, dentre eles, a má qualidade dos serviços, os baixos níveis de conhecimento sobre saúde mental, a estigmatização e a discriminação.

Por outro lado, há um processo na sociedade na qual a medicalização torna-se crescente, forjando as subjetividades e transformando deliberadamente sintomas da contemporaneidade, como tristeza, cansaço e pressa em problemas patológicos. Acontecimentos da vida e alguns comportamentos têm sido por diversas vezes relacionados a transtornos mentais, sendo refletidos em uma procura cada vez maior de fármacos nos consultórios médicos, especialmente pelas famílias dos estudantes de diversos níveis de ensino. Não se quer negar, porém, o avanço da ciência e o uso destes medicamentos em casos de sofrimento mental comprovadamente necessários. A crítica refere-se ao uso destes medicamentos de forma indiscriminada e/ou como saída para sentir-se melhor, controlar os impulsos, aumentar o desempenho, inibir o apetite, conseguir adormecer, concentrar-se nos estudos, entre outros.

De acordo com Brasil (2019 *apud* Rodrigues; Marques, 2023) a *medicamentação* é um dos resultados da medicalização. A medicamentação não se resume ao campo da saúde mental, pois considera o uso de remédios, psicotrópicos ou não, como a única forma possível de cuidado. Já a medicalização, segundo Freitas e Amarante (2017 *apud* Rodrigues; Marques, 2023) é um processo de transformação de experiências, consideradas indesejáveis ou perturbadoras, como objetos da saúde. Está relacionada ao social, moral ou político, passando a pertencer às práticas médicas e afins, passando a considerar as pessoas como objetos, sem considerar suas subjetividades.

Neste sentido, o discurso da medicalização que atingiu os adultos, também se estendeu as crianças e jovens, uma vez que se percebe uma proximidade cada vez maior entre os estilos de vida das crianças e jovens com os adultos. Portanto,

corroboro com Azevedo (2018) que diz que no contexto da sociedade capitalista, a medicalização exerce a função específica de produzir massivamente bens e insumos. Neste sentido, são desconsideradas a exploração das forças de trabalho e há uma responsabilização do indivíduo, fortalecendo a ideia de que é necessário adequar-se às altas demandas de produtividade. Pode-se inferir, inclusive, que entre os estudantes do IFSC, a responsabilização pela maioria das suas demandas acadêmicas e sua produtividade é de sua total responsabilidade, cabendo a ele o sucesso no seu curso escolhido. Trata-se de uma cultura produtivista neoliberal onde são ignoradas causas de sofrimento e adoecimento, as injustiças sociais, as violências que atingem os corpos, homogeneizando-os e produzindo o racismo, o machismo, a misoginia, a gordofobia, o capacitismo e outras formas de exclusão.

Conduta mágica que garante pelo menos um domínio sobre si onde o ambiente social é problemático, em uma sociedade em crise, presa em um remanejamento sem trégua de seus valores e de suas bases sociais, os recursos pessoais de cada indivíduo são solicitados o tempo todo, com a confusão ou ansiedade que nasce do medo de não estar mais à altura (Le Breton, 2013, p. 59)

Gomes *et al.* (2019) em seu estudo com os estudantes do Instituto Federal de Sergipe detectou que a demanda dos estudantes aos profissionais da área de psicologia aumentou consideravelmente, sendo elas relacionadas direta ou indiretamente à saúde mental. Estas demandas chegam a estes profissionais “[...] por meio de atendimentos individuais, das intervenções em sala de aula, das demandas apresentadas pelos professores, das queixas apresentadas nas reuniões do conselho de classe, entre outros (Gomes *et al.*, 2019, p. 512).

Nas respostas dos questionários realizadas por meio da pesquisa de Gomes *et al.* (2009), verificou-se que mais da metade dos estudantes já tiveram a vida acadêmica prejudicada por fatores emocionais, financeiros ou relacionais, sendo os mais apontados: questões emocionais, dificuldades de aprendizagem, relacionamento familiar e afetivo, relacionamento social e interpessoal, dificuldade financeira e adaptação às novas situações. Os principais sintomas dos que se perceberam como ansiosos/depressivos foram nervosismo na tensão ou preocupação e sentimento de tristeza. Em relação aos sintomas somáticos destacaram-se as dores de cabeça e dormir mal. Também foi relatado cansaço frequente, dificuldades em tomar decisão e perda de interesse pelas coisas. O estudo revelou, também, que as condições de permanência dos estudantes no IFS

são fatores importantes nesta análise, já que a maioria dos estudantes não trabalha, a renda familiar é de até um salário-mínimo e meio e muitos estão inscritos e contemplados com bolsa ou auxílio do governo federal.

Ainda de acordo com Gomes *et al.* (2019), no Brasil, estudos apontam a baixa escolaridade e menor renda como fatores de risco para o aparecimento de transtornos mentais comuns. No estudo destes autores se destaca o fato de que, quanto mais jovens os estudantes, maior é a exaustão emocional. Outros fatores também contribuem para o estresse, como: o peso da carga horária e o número de disciplinas, diante da elevação do volume de trabalhos, leituras e avaliações.

Tsumematsu, Pantoni e Versuti (2021, p. 87) chamam atenção para outras questões, além das relacionadas ao currículo e organização escolar:

Pode-se pensar, todavia, que não é o excesso de disciplinas ou atividades que adoecem os discentes, mas sim as contradições dadas pela desigualdade social que se expressam nas relações sociais e de opressão, legítimas e sutis. A reprodução social da escola é também fonte do sofrimento dos discentes: preconceito de classe, de gênero, relação de opressão e autoritarismo. Isto é, o sofrimento psíquico discente está atrelado a outros fatores para além do excesso de atividades no EMI, se pensarmos que são filhos da classe trabalhadora, seres sociais; têm a percepção de precarização do trabalho e sofrem o mal-estar geral da sociedade mediada pelo capital.

Contudo, respeitando-se suas especificidades, estudos e descobertas, para compreender a saúde mental é necessário compreender as questões deste emaranhado onde se situam os corpos e corporeidades no IFSC. A saúde mental não vem desvinculada de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. Mais do que pensar na saúde mental sob o viés da medicina, da psicologia e das neurociências é necessário um olhar transdisciplinar nas estruturas e nos programas destas áreas, a fim de que seja possível a abertura ao diálogo entre outras áreas e, que levem em consideração, outras dimensões do humano.

Embora os estudos sobre a saúde mental dos estudantes tenham ganhado maior relevância, durante e após a pandemia de COVID19, e tenha sido um tema debatido e estudado em sua maioria por psicólogos, torna-se cada vez mais importante sua discussão de forma transdisciplinar, buscando a articulação com os diversos departamentos, áreas e coordenadorias do IFSC. No contexto do IFSC/CF, a Coordenadoria de Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) é a responsável por orientar e conduzir algumas destas questões. Trata-se de uma Coordenadoria que está vinculada a Diretoria de Ensino, sendo constituída por uma equipe técnica

interdisciplinar e colaboradores, em articulação com a Coordenadoria Pedagógica, Coordenadoria de Assistência Estudantil, Setor de saúde e Departamentos Acadêmicos. Segundo o Regimento Interno do IFSC/CF (2023, p. 27-28) o NAE tem como objetivo:

[...] contribuir com as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos/as estudantes, preferencialmente com necessidades específicas ou oriundos de políticas afirmativas, respeitando as políticas de inclusão, ações afirmativas e diversidade deste Instituto.

Dentre as competências relacionadas às ações de Psicologia Educacional, constam:

- I - Realizar pesquisas, diagnósticos e intervenções no campo da Psicologia Educacional aos discentes, encaminhando-os, quando necessário, à profissionais para o atendimento especializado;
- II - Desenvolver ações e projetos de orientação profissional, a fim de contribuir com a inserção socioprofissional do discente;
- III - Supervisionar, orientar e executar trabalhos na área de Psicologia Educacional com foco no processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural;
- IV - Participar da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino, a partir das contribuições da Psicologia Educacional.
- V - Contribuir no planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando suas ações naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem, das relações interpessoais e da avaliação, tendo como consequência o redirecionamento dos planos e práticas educacionais. (IFSC, 2023, p. 27-28).

Apesar desta Coordenadoria ser responsável por realizar diagnósticos e intervenções no campo da psicologia educacional aos discentes, muitos estudantes procuram ajuda ou expõem suas angústias diretamente com os docentes, o DALTEC e a Coordenadoria de Química. Algumas situações, todavia, como casos de sofrimento psíquico que necessitam de uma orientação específica, e dependendo de sua gravidade, são encaminhados pelos docentes e/ou DALTEC e Coordenadoria de Química diretamente ao NAE.

Pude vivenciar durante as observações uma crise de ansiedade de um estudante durante uma aula de Educação Física, e enquanto auxiliava nesta situação me lembrei de tantas outras que aconteceram em minhas aulas.

O estudante em um dado momento não se sente bem, parece suar frio, sua pele embranquece. A professora pede que eu o acompanhe, junto com um colega dele, até o Setor de Saúde do Campus para que ele seja atendido pelo médico responsável. Enquanto nos deslocamos até o setor, seguro em seu braço de um lado e outro colega em outro. O estudante é alto e seria

necessária uma ajuda extra, pois sou pequena e talvez em um possível desmaio não conseguisse segurá-lo. Vou perguntando o que ele sente e o percebo suando. Diz estar tonto e com dor de cabeça. Pergunto se isso já tinha acontecido antes, se apresenta ou apresentava quadro de pressão baixa. Percebo ser um caso de ansiedade, mas não há comprovação, visto que se tratava apenas de uma observação. O estudante entra no ambulatório e é atendido pelo médico. Enquanto aguardo observo o movimento dos/as estudantes que por ali passam, já que o ambulatório fica em um dos corredores do Bloco B. [...]. O estudante demora no atendimento, mas o médico diz que ele está melhor. Desta forma, vou até a saída dos estudantes e me sento em um dos bancos no hall para novas observações. O estudante que ajudei me vê e eu pergunto se ele estava bem. Me responde que realmente era uma crise de ansiedade (Diário de Campo).

Este e outros quadros ilustram a necessidade de considerar a saúde mental em um contexto mais amplo, não podendo ser limitada apenas ao bem-estar do indivíduo, nem tampouco a dicotomia entre saúde da mente e do corpo. O excesso de carga horária dos cursos, a vergonha de sentir-se fraco perante os colegas, a família e escola, as condições econômicas, a lógica neoliberal produtivista, a autocobrança, os padrões de beleza, entre outros fatores, fazem parte de um emaranhado que se instala nos corpos e corporeidades e impedem ou dificultam os estudantes de viver suas experiências de forma autônoma e livre.

Para Le Breton (2013) diante da confusão das referências e da incerteza em relação ao futuro, os indivíduos apresentam uma identidade cada vez mais individualista, por meio de uma bricolagem cultural, onde as influências sociais tornam-se momentâneas, voláteis e superficiais. Cada indivíduo tem a si próprio como referência, procurando a si mesmo, com seus próprios recursos, o que, em outros tempos, procurava no contato com os outros, nas instituições sociais e na cultura. Há um paradoxo na liberdade que cada um acredita ter.

A liberdade é sempre equívoca para o homem cujo sentimento de identidade dá prioridade à ambivalência, à ambiguidade, também a necessidade de uma direção de amansar o fato de viver (Le Breton, 2013, p. 59)

Alguns estudantes, especialmente os que passaram da faixa dos 18 anos e estão na 8ª. fase, perceberam as mudanças corporais como um processo “natural” de envelhecimento, embora elas tenham sido sentidas durante o período que estudavam no IFSC: “*Sim, sim. Mudei bastante. Eu era bem criança, né? Então eu amadureci, assim...e é isso (Simone, 8ª. fase).*”

Mas eu sinto mudança sim, o desenvolvimento desenvolveu bastante, eu entrei e era mais novinha, assim eu sinto que meus peitos cresceram, essas coisas assim, deu realmente uma mudada (Analu, 8ª. fase)

No IFSC eu tinha acabado de dar uma espichada gigantesca e até os meus 13 anos eu era muito gordo. Então, quando eu entrei no IFSC eu dei uma espichada gigantesca um pouco antes. Então, eu tava bem magrelo e no decorrer do IFSC, claro, eu envelheci 4 anos e eu acabei ganhando um pouco mais de massa. Não é uma mudança muito significativa e meu cabelo tá cada vez maior (Lu, 8ª. fase).

Poucos foram os estudantes que citaram as mudanças corporais que não estavam diretamente relacionadas aos aspectos físicos:

[...] E também tem outras coisas, como é que eu posso dizer? Personalidade, né? Também, daí a gente acha que isso vai mudando. Os gostos, né? No geral, tipo, tanto de música ou de roupa, assim, que fica mais aparente (Lu, 8ª. fase).

É, eu me mudei. Não, tipo, mudou de forma natural. Eu me mudei um pouco. Mudei o jeito de arrumar o cabelo, o jeito de se vestir depois que eu entrei pra cá. Eu acho que talvez o jeito de caminhar também meio mudou. Agora eu tô mais, tipo, seguro de mim, sabe? Antes de eu vir pra cá eu era inseguro de mim (Miguel, 4ª. fase).

Sobre este último relato, pedi para que o estudante Miguel me explicasse melhor estas mudanças:

Eu acho que pelo ambiente que o IFSC, como no geral ele é, né? É um espaço que tu podes... Que os alunos têm muito... Eles se sentem à vontade, né? Por tudo que o IFSC tem. Antes de eu vir pra cá, por muito tempo eu fui mais fechado, mais na minha. Não era, tipo... Parecia que eu era outra pessoa. Tipo, eu não... Entrava, tipo, na minha sala. Quando eu entrava na sala eu não olhava pra todo mundo, saía conversando assim. Eu só entrava, falava com meus amigos e não me abria muito. Era uma pessoa muito quieta, assim, na minha (Miguel, 4ª. fase).

As mudanças expostas pelos estudantes retratam o ambiente escolar como um espaço de construção cultural e social, onde gostos, modos de se vestir e agir, interferem nas mudanças corporais. Estas mudanças, para estes estudantes, também estão relacionadas ao corpo e à corporeidade, embora estes conceitos ainda não estejam esclarecidos. O IFSC é um espaço diverso e multifacetado onde a maioria dos jovens passam a maior parte do seu tempo. A complexidade do cotidiano deste ambiente pode interferir nas suas escolhas, atitudes e valores, tornando-se não somente um espaço formal de educação, mas um espaço de convivência. E assim como os corpos e corporeidades são vivenciados de diferentes formas, as relações entre eles na escola também se dão de forma diferenciada.

Os corpos e corporeidades dos estudantes estão em constante processo de mudanças, sendo elas muito mais do que aquelas visíveis e que são apontadas nas formas do corpo. É um processo complexo que se constrói nas experiências de cada estudante dentro e fora da escola, a partir da realidade vivida e das relações sociais que são estabelecidas. Embora o IFSC tenha como um dos seus pilares a

preparação para o mundo do trabalho, sua proposta de educação profissional e tecnológica está sustentada na “[...] concepção integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva” (Silveira, 2007 *apud* IFSC/PDI-2020-2024, 2020, p. 65).

Neste sentido, a escola não é somente o local formal de educação e de preparação para o mundo do trabalho, mas é o espaço onde se constroem as relações de amizade, de significados e sentidos que contribuem para a construção de um sentimento de pertencimento, de construção de identidades e subjetividades.

6.1.3 Cena 3 – Os corpos e corporeidades na visão dos estudantes: “O que é corpo e corporeidade para você?”

“*O que é corpo para você?*” Embora, a pergunta pareça simples, a maior parte dos estudantes entrevistados se sentia incomodado, o olhar se elevava, as mãos se movimentavam, as pernas balançavam, um sorriso de canto acompanhava uma risada nervosa. A pergunta necessitava ser repetida pelos próprios estudantes para si mesmos: “*Corpo?*” Havia um tempo maior na espera da resposta.

Pensar sobre os corpos e corporeidades suscita um despertar filosófico, antropológico e social na qual a educação profissional e tecnológica se limita a ensinar por meio das ciências biológicas e da saúde, mas que ao mesmo tempo se esforça para ultrapassar e dialogar com outras áreas. Contudo, se atribuir um conceito ao corpo pareça difícil e não esteja no centro das discussões do IFSC, quando a mesma pergunta era substituída pelo termo *corporeidade*, o obstáculo parecia ser ainda maior. Neste contexto, o olhar dos estudantes, os movimentos das mãos e das pernas, os sorrisos e as risadas nervosas eram mais rápidas e o tempo das respostas era mais curto. A resposta “*não*”, “*nunca ouvi falar*”, “*não sei*”, ocupava um breve espaço no tempo e encerrava a pergunta.

As representações e percepções sobre os corpos e corporeidades entre os estudantes compõe um cenário diverso que se movimenta entre o todo e as partes, porém sem que o todo e as partes, as partes e o todo encontrem-se relacionadas. Há uma série de fissuras e afastamentos que tornam o imaginário do corpo deslocado de sua corporeidade. Porém, as concepções sobre estes temas estão

atreladas as experiências sociais e culturais que conferem sentido a cada um destes estudantes. Para cada estudante esta abertura do mundo se dá de maneiras diferentes e expressa sua história, sua cultura e seu aprendizado sobre os corpos e corporeidades.

Le Breton (2016, p. 9) inicia sua obra afirmando que as concepções de corpo estão subordinadas às concepções da pessoa e que, nas sociedades modernas, o sujeito é isolado em relação aos outros, ao cosmo e em relação a ele mesmo.

Nossas concepções atuais do corpo estão ligadas ao avanço do individualismo enquanto estrutura social, à emergência de um pensamento racional positivo e laico sobre a natureza, ao recuo progressivo das tradições populares e locais, e ligadas à história da medicina, que encarna em nossas sociedades um saber, de certa forma, oficial sobre o corpo.

As respostas das entrevistas foram variadas e a tentativa de relacioná-las as unidades de sentido abriam possibilidades para a criação de novas unidades de sentido e novos cruzamentos. Ainda que se aproximassem pelas semelhanças, permitiam novas interpretações e compreensões. Percebeu-se que havia uma visão de corpo como objeto na qual os aspectos físicos e instrumentais se sobressaíam. Por outro lado, havia estudantes que consideravam o termo corpo, como expressão, arte e história. Havia também os que diziam que o corpo é *“tudo”*, é sua *“casa”*, é *“onde se sente bem”*.

Esta variação de sentidos e concepções, segundo Le Breton (2016), é o retrato das sociedades ocidentais modernas, na qual os indivíduos forjam os saberes que tem sobre os corpos que vivem cotidianamente, a partir de uma confusão de modelos, tornando um corpo fragmentado e repleto de referências diversas e incoerentes.

O indivíduo, tendo a escolha entre uma poeira de saberes possíveis, oscila de um ao outro sem jamais encontrar aquele que lhe convém inteiramente. Sua liberdade de indivíduo e sua criatividade alimentam-se dessas incertezas, da permanente procura de um corpo perdido, que é, de fato, aquela de uma comunidade perdida (Le Breton, 2016, p. 110).

Estas referências, culturais e sociais, híbridas e em constante mudança, colocam o jovem como observador do próprio corpo, em uma dinâmica onde o dualismo contemporâneo o separa do próprio corpo. Esta separação, segundo Le Breton (2016) refere-se à fragmentação da unidade da pessoa, isolando o sujeito do objeto e o objeto do sujeito. Ela avança de forma mascarada, sob diversas formas, desprezando os sentidos e a ideia de homem/mulher vivo no mundo. Despreza ainda a noção de corporeidade, do ser que pensa o mundo, o outro e a si mesmo.

Esta noção de corpo fragmentado, destituído de sentidos e subjetividades, coloca o corpo como objeto, constituindo e reforçando a representação biológica-funcional do corpo.

Neste contexto, as percepções de corpo como objeto entre os estudantes, estavam atreladas por duas representações sociais: o corpo físico e o corpo instrumental. *“É o nosso físico, assim, tipo, do nosso ser humano, o corpo é o físico da gente” (João); “Sei lá, é o físico” (Luíza, 4a. fase).*

Nos estudos de Freire (2020) também foram identificados que as concepções de corpo das estudantes do curso técnico em Estética tinham como predominância os aspectos anátomo-fisiológicos: “As respostas das entrevistas indicaram concepções de corpo com ênfase na saúde orgânica, fisiologia e bem-estar corporal” (p.123).

Na dissertação de Azevedo (2020) esta identificação do corpo com os aspectos biológicos também foi percebida entre as estudantes do Curso técnico em Estética das três escolas estaduais do Ceará que oferecem este curso. Ao questionar sobre o que eles entendiam sobre consciência corporal, o estudo revelou que 53% dos alunos tinham uma visão mais voltada para os aspectos biológicos em relação ao termo consciência corporal. Havia também uma visão vinculada à experiência do corpo como objeto, mensurável e fragmentado, relacionado à medicina e às práticas anatômicas.

De forma geral, nas descobertas de Azevedo (2020) as categorias relacionadas ao questionamento sobre a percepção corporal mostraram-se vinculadas às concepções funcionalistas do corpo. Uma primeira visão voltada para o bem-estar e a problematização da imagem corporal; outras três visões, evidenciadas através de uma concepção sacralizada, orgânica e estrutural; e a última, aproximando o corpo a uma ideia de receptáculo dos sentimentos e potencialidades humanas.

O corpo físico, aquele que se pode ver e tocar e que se constitui em uma visão fragmentada e mecanicista, está presente, portanto, na educação e nas lógicas sociais e culturais que permeiam o universo dos estudantes. Trata-se do corpo como um território biológico e funcional, uma evidência da espécie humana que está a serviço da produtividade.

De acordo com Fontes (2006), *Corpus* em latim, designava corpo em oposição a alma, e é de onde vem o sentido de “cadáver”, considerado ainda por muitas línguas. A dicotomia entre “animado” e “inanimado” permitiu então à palavra *corpus* indicar objetos materiais, visíveis – em oposição aos sentidos que o homem não poderia captar.

Sua raiz indo-européia, *krp*, que significa “forma”, é, sob esse aspecto, sintomática: continuando a nomear, em certos contextos, o “cadáver”, “corpo”, adquire, para a consciência linguística da latinidade, o sentido de “objeto em sua organização visível” – o corpo humano e as substâncias dotadas de um componente de organicidade, sentido que mantém, aliás, nas línguas modernas, quando se fala em “corpo de assistentes, de bombeiros”; em “corporação”; em “corporeidade” (Fontes, 2006, não p., grifos do autor)

Neste sentido, o autor nos diz que a história da palavra coloca em evidência a ideia remota de matéria, onde “um corpo pertence ao mundo sensível, ocupa uma extensão no espaço, tem um peso e seria, sem o sopro espiritual da *anima*, passivo e inerte” (Fontes, 2006, não p.).

O trecho da entrevista com o estudante Kauê (4^a. fase) ilustra esta evidência, quando ao responder aponta para seu próprio corpo:

Corpo para mim, corpo é matéria, corpo é... como eu posso explicar? Ficaria aqui pensando nisso, mas corpo para mim é matéria, é o que eu posso enxergar. É o que eu, o que eu tenho assim, o que eu toco, tudo isso aqui para mim é um corpo.

Segundo Le Breton (2016) entre os séculos XVI e XVIII nasce o homem da Modernidade: um homem cindido em si mesmo, cindido dos outros e cindido do cosmos. Ligado ao individualismo, ao relaxamento do vínculo entre os atores e a valorização da vida privada, surge o sentimento de curiosidade. Este, apoiado na pesquisa médica ou de ensino, alimenta as investigações particulares e faz do corpo objeto de estudos estéticos e da biomedicina. Assim, o corpo aparece no pensamento do século XVII como a parte menos humana do homem, o cadáver em suspensão, sendo este pensamento apropriado para o homem da Modernidade. A invenção do corpo como conceito autônomo, reconfigura a singularidade do homem, destituído de sua coletividade humana. “O saber anatômico consagra a autonomia do corpo e a espécie de suspensão do homem que ele, no entanto, encarna” (Le Breton, 2016, p. 72).

Ainda, de acordo com Le Breton (2016) o saber oficial sobre o corpo, protegido pela racionalidade de seus discursos e a cultura erudita que se estabelece por volta do século XVII alcança uma minoria da população, mas transforma o

cenário cultural e social da época. Os ritos e as tradições populares são apagados em detrimento do saber anatômico, tornando o corpo superficial e rompendo com a correspondência entre a carne do homem e a carne do mundo. O *cogito* de Descartes e a anatomia encontram terreno fértil para a construção do conceito de corpo como objeto, distinguindo no homem o corpo da alma. O cogito como tomada de consciência do indivíduo demonstra a autonomia crescente dos atores de determinados grupos sociais em relação aos valores tradicionais que os ligavam ao cosmos e aos outros homens.

Estabelecendo o *cogito* ao invés de *cogitamus*, Descartes se coloca como indivíduo. A divisão que ele ordena entre si e seu corpo é típica de um regime de socialização no qual o indivíduo prima sobre o grupo. Típica é também a ausência de valor que afeta o corpo, tornado baliza da fronteira de um homem em relação ao outro. Depois de tudo, o corpo nada mais é do que apenas um resto (Le Breton, 2016, p. 75, grifo do autor).

Neste sentido, o corpo é a identidade que está atrelada ao físico, fundado simbolicamente pelas raízes históricas da filosofia do *cogito*. O homem aparece assim, como um autômato movido por uma alma:

Corpo para mim, eu acho que é algo normal que todo mundo tem, eu acho que o diferencial é que temos diversos padrões, mas acho que é algo normal que as pessoas têm, cada um tem coisas semelhantes (Analu, 8ª fase).

Para Edgar Morin (2015b) não há dois indivíduos exatamente semelhantes, mesmo quando dispõe de um genótipo idêntico. “Cada ser é singular na sua morfologia, na anatomia, na fisiologia, no temperamento, no comportamento, na inteligência” (Morin, 2015b, p. 174). Ainda para o autor, impõe-se em todos os níveis de organização e de constituição do vivo, o caráter de individualização e de individualidade, que é a singularidade. Esta é inseparável de uma variedade de traços de individualidade, que quer dizer, originalidade e unicidade. Porém, não se pode reduzir a individualidade ao campo dos genes e dos fenótipos, pois o indivíduo é a realização concreta de um processo de individuação. Ele não se define somente por diferenças e originalidades, mas também por qualidades de ser e de existência, que por sua vez, são inseparáveis de qualidades de autonomia organizadora. Ou seja, a materialidade do corpo, o organismo fisiológico e biológico é inseparável do indivíduo e de sua cultura.

Três estudantes entrevistados afirmaram que o corpo é “*tudo*”, embora este sentido seja entendido de forma simplificada e distante do conceito de corporeidade. Ao analisar as entrevistas na sua totalidade, percebeu-se que estas respostas

estavam relacionadas ao conceito de corpo físico e instrumental: “*Querendo ou não, o nosso corpo é o nosso tudo, né? É o nosso espelho, eu acho (Sofia, 8ª. fase)*”; “*Sei lá...é tudo! (Tatiana, 4ª. fase)*”; “*Sou eu (Miguel, 4ª. fase)*).

Atrelada a esta ideia de corpo físico, está o corpo instrumental, o corpo máquina, cuja funcionalidade está a serviço da produtividade. Para isso, é necessário que esta “máquina” esteja em pleno funcionamento, operando de forma saudável.

Ah, eu entendo como a estrutura física, assim. E eu acho que é a parte também que não sei, armazena a saúde e a minha... os órgãos vitais e... e o funcionamento, a máquina que me faz funcionar. Eu acho que eu entendo assim (Laís, 8ª. fase).

Silva (2006) nos diz que a representação do corpo como uma máquina é uma ideia presente em várias obras de Descartes, traduzida pelas leis da física newtoniana. Nesta concepção, o corpo independe da noção de essência e está associado exclusivamente à sua materialidade, pois o corpo inteiro do homem é semelhante a uma máquina.

Segundo Le Breton (2016, p. 85) “O homem de Descartes é uma colagem no qual se friccionam um espírito que só encontra sentido em pensar, e um corpo, ou antes, uma máquina corporal, redutível somente à sua extensão”.

De acordo com Descartes *apud* (Le Breton, 2016, p. 96):

[...] todo corpo é uma máquina, e as máquinas fabricadas pelo divino artesão são as melhores ajustadas, sem deixarem, entretanto, de serem máquinas. Não há, considerando-se apenas o corpo, qualquer diferença de princípio entre as máquinas fabricadas pelos homens e os corpos engendrados por Deus. Existe apenas uma diferença de aperfeiçoamento e de complexidade.

A partir do século XVI, com uma série de descobertas como o telescópio, a imprensa e o relógio, o sentimento de poder do homem sobre o mundo ganhou força. Neste contexto, deu-se abertura ao pensamento instrumental e mecanicista, onde o corpo passou a ser visto sob suspeita. O universo vivido, as percepções, a imaginação, os sentidos passaram a ser enganadores, duvidosos, pois o mundo inteligível e racional é o que funda a sua verdade. Além disso, este olhar instrumental sobre o corpo pela mecânica, anatomia, fisiologia foi reforçado também pela filosofia mecanicista:

O corpo humano é uma mecânica discernível das outras pela exclusiva singularidade de suas engrenagens; não é mais do que um capítulo da mecânica geral do mundo. O fato de encarnar a presença humana não lhe dota qualquer privilégio (Le Breton, 2016, p. 95).

Estas ideias sobre os corpos, embora sejam o retrato de séculos passados, predominam ainda no imaginário dos estudantes. O racionalismo dos séculos XVI e XVII é renovado, os saberes anatomofisiológicos compartilhados nas escolas e os saberes biomédicos tomados como a representação oficial sobre o corpo. Neste sentido, o corpo é visto como um acessório da pessoa, uma materialidade que deve ser preservada para garantir não só o seu funcionamento orgânico, mas toda a engrenagem da sociedade de produção e da cultura de consumo.

De acordo com Nóbrega (2001) a cultura de consumo se estabelece a partir da imagem do corpo bonito, sexualmente disponível, associado ao prazer, ao lazer e à exibição. Featherstone (1996 *apud* Nóbrega, 2010, p. 2), diz que a cultura de consumo se estabelece a partir da manutenção e da aparência, e que por sua vez, se retroalimentam na lógica fantasiosa do consumo.

A aparência relaciona-se com as imagens do corpo, a preocupação com o visual. A manutenção relaciona-se com as rotinas de adequação aos valores e padrões de consumo divulgados pelas próprias imagens.

A fala da estudante Adele (4ª. fase) reflete novamente a ideia de corpo físico e instrumental, mas carrega além disso, a dificuldade em falar sobre o corpo em uma sociedade que estabelece padrões estéticos e cuja mecânica precisa estar em consonância com a ciência e as técnicas contemporâneas. Neste contexto, é necessário corrigir o corpo e fazer dele, além de uma associação à máquina, um protótipo que pode exprimir beleza, juventude e prazer. É necessário disciplinar os corpos e dominá-lo, no sentido de regular a sua saúde e a doença, eliminando as possíveis precariedades e mantê-lo alinhado às novas tecnologias.

É o que me possibilita fazer as minhas coisas do dia a dia, o que me faz estar em pé. Eu acho que eu nunca falo sobre o corpo muito por essa questão estética. Meu corpo é o que me mantém, o que me faz ser eu. É isso (Adele, 4ª. fase).

Esta ideia de corpo foi reforçada pela fala de outros dois estudantes, pois é o corpo que os mantém vivos, e por isso há necessidade de cuidar. Na lista destes cuidados estão a realização de práticas corporais, como a musculação, os esportes e o cuidado com a alimentação: “Ah, eu não sei. É o que me mantém viva, né? Então eu não posso, tipo, agredir ele. Eu tenho que cuidar dele (Simone, 8ª. fase); “Tudo. Tudo que eu...é o corpo. Eu tenho que arrumar ele, senão eu não vou para frente (Vinícius, 4ª. fase).”

Diante das ambiguidades e das “falhas” do corpo, mantê-lo em pleno funcionamento tal como uma máquina na sociedade ocidental contemporânea, torna-se parte de um discurso incontestável. Inúmeros são os procedimentos, as tecnologias, as novas práticas corporais e as dietas que se propõe a manter este corpo saudável e apto para o mercado de trabalho. Neste sentido, adultos e jovens parecem buscar os mesmos recursos para a perpetuação desta cultura. Práticas corporais, por exemplo, são cada vez mais estimuladas desde a infância a fim de garantir não somente os momentos de lazer e socialização, mas de performance e cuidados com a saúde. Além disso, o corpo passa a ser mais objeto de investimento individual do que coletivo, uma vez que a garantia à saúde, à cultura, ao esporte e ao lazer parece ser privilégio de alguns jovens, ainda que seja um direito de todos, independentemente de sua condição econômica e social.

O Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) diz que um dos princípios desta Lei e das Políticas Públicas para Juventude é a promoção do bem-estar, da experimentação e o desenvolvimento integral do jovem. Consta também neste mesmo Estatuto (Brasil, 2013), no Artigo 3º.

[...] IV - proporcionar atendimento de acordo com suas especificidades perante os órgãos públicos e privados prestadores de serviços à população, visando ao gozo de direitos simultaneamente nos campos da saúde, educacional, político, econômico, social, cultural e ambiental;
V - garantir meios e equipamentos públicos que promovam o acesso à produção cultural, à prática esportiva, à mobilidade territorial e à fruição do tempo livre.

Neste sentido, é direito do jovem na escola aprender sobre as questões de saúde e dos cuidados com o corpo, já que são essenciais para sua dignidade, bem-estar e qualidade de vida, sendo inclusive, tema gerador de reflexões e ações dentro do próprio IFSC. É direito, do estudante conhecer seu corpo, suas possibilidades e limites, respeitando suas especificidades, as diversas culturas e corporeidades. A crítica, neste contexto, porém, se dá em relação a precariedade na garantia destes direitos, ao apagamento das possibilidades destes corpos e suas corporeidades e ao uso do corpo como uma máquina que se esforça constantemente para não falhar, pois “se não é subordinado ou acoplado à máquina, o corpo nada é” (Le Breton, 2013, p. 19).

Contudo, ainda que a ciência e a técnica estejam operando para “apagar” as imperfeições deste corpo-máquina, corroboro com a ideia de Le Breton (2016) e que

é reforçada pelo pensamento complexo de Edgar Morin sobre a condição humana (2015b):

A assimilação do corpo ao mecanismo tropeça contra o resíduo que ela é constrangida e negligenciar sob pena de invalidar-se: o homem. A complexidade infinita da condição humana ligada à dimensão simbólica é um limite contra a qual se choca a analogia corrente entre o corpo (e até mesmo o indivíduo) e a máquina (Le Breton, 2016, p. 99)

Para um dos estudantes, o corpo é algo difícil de ter e há uma necessidade de em alguns momentos, livrar-se dele:

Algo difícil de ter. Às vezes eu não queria estar em um corpo. É bem difícil". [...] Eu digo, por questão de... se eu paro de me cuidar. Às vezes eu não tenho vontade de me cuidar e acaba...ficando fisicamente. Às vezes eu só queria não estar em um corpo em certos momentos, entendeu? Por conta de que às vezes eu não tenho...não diria capacidade, mas às vezes eu não tenho vontade de fazer certas coisas que seriam rotinas, assim... sei lá, pode ser, dos menores, de uma espinha, sabe? E acaba me incomodando bastante, assim (Pedro, 4ª. fase).

De acordo com Le Breton (2016), as formulações mecanicistas dos filósofos do século XVII e XVIII anteciparam uma objetivação do corpo que não parou de se estender na práxis social, chegando agora à “era de sua reprodutibilidade técnica.”

No discurso científico contemporâneo, o corpo é pensado como uma matéria indiferente, simples suporte da pessoa. Ontologicamente distinto do sujeito, torna-se objeto à disposição sobre o qual agir a fim de melhorá-lo, uma matéria-prima na qual se dilui a identidade pessoal, e não mais uma raiz de identidade do homem (Le Breton, 2013, p. 15).

Para Le Breton (2016), o corpo da modernidade está aprisionado em uma sociedade que muitas vezes deseja suprimi-lo, sendo conduzido por duas vias, aparentemente convergentes: a suspeita e a eliminação. A eliminação por conta de sua fragilidade, sua falta de resistência, sua gravidade, tornando o corpo a parte maldita da condição humana. Técnica e ciência, por sua vez, modelam, refazem, imaterializam “para, de certa forma, livrar o homem de seu embaraçoso enraizamento de carne” (Le Breton, 2016, p. 272). Por outro lado, a suspeita, uma maneira de resistência, onde a salvação pelo corpo se dá a partir da exaltação dos sentimentos, a modelação da aparência, a sedução, a obsessão pela forma, pelo bem-estar, a preocupação em permanecer jovem.

Em ambos os casos, para Le Breton (2016, p. 272) o “corpo está dissociado do homem que ele encarna e é considerado como um em-si”. Neste sentido, a preocupação consigo mesmo fragmenta a sua unidade totalizante, colocando-o numa condição de exterioridade perante o próprio corpo e o mundo. “A versão

moderna do dualismo opõe o homem ao seu corpo, e não mais, como outrora, a alma ou o espírito a um corpo” (Le Breton, 2016, p. 273).

Este corpo precário, falho e imperfeito torna-se então um conjunto de engrenagens e órgãos, que podem ser substituídos ou “consertados” pela tecnociência e pela indústria do bem-estar e beleza. Mas também não só por eles, mas pela falsa ideia de que isso também é possível na escola, especialmente nas aulas de Educação Física. Esvaziado de sentido, de seu caráter simbólico e tratado como um objeto, torna-se invisível e despojado de sua subjetividade, sua história e sua cultura.

O desejo que o estudante Pedro apresentou, querendo livrar-se deste corpo imperfeito e vulnerável retrata o imaginário da sociedade atual, que redefine não somente os padrões de beleza, mas as capacidades necessárias para ser um jovem saudável, bonito, preparado para as atividades cotidianas e de trabalho. Quando não há possibilidade de eliminá-lo, a via da suspeita aparece como caminho possível, por meio da prática de exercícios físicos, de dietas e de cuidados médicos e estéticos com o corpo.

Na esteira das concepções simplificadoras, entre os estudantes, estava viva a ideia do corpo dividido em partes, onde a mente está a serviço do corpo. Esta percepção dualista, encontra morada nas ideias de Descartes, onde a concepção racional de mundo faz da mente o lugar perfeito para o pensamento. Neste contexto, é ele, o pensamento conectado com a ciência, que é capaz de criar outras máquinas, conceber novas tecnologias e promover o desenvolvimento econômico da sociedade. É ela, a mente deslocada do corpo, que possibilita aos estudantes aprender e agir no mundo por meio dos conhecimentos científicos adquiridos ao longo do processo de escolarização. *“Acho que é só um monte de periférico do corpo. Do corpo não, da mente, da cabeça. Que a cabeça usa para sentir as coisas ao redor” (Peter, 8ª. fase).*

Esta visão, presente nos resultados dos estudos de Sampaio (2021), Azevedo (2020) e Freire (2020) encontrou-se na mesma linha de pensamento da estudante Patrícia, que reflete novamente o corpo em divisória, alimentado pela soberania da dimensão psicológica do corpo a favor da mente.

Pra mim... O corpo seria, tipo, meio que o meu ser. Eu acho que... Eu não seria nada sem o meu corpo porque eu não existiria. Porque eu acho que o corpo é aquela coisa que, tipo, me dá mobilidade e o que me compõe também. O que, tipo, tem a parte psicológica, né? Mas o corpo é onde

carrega aquela parte psicológica que seria meu cérebro. Então, sem ele eu não seria aquilo (Patrícia, 4ª. fase)

Segundo Gonçalves (2006) a partir das novas correntes empiristas dos séculos XVI e XVII, especialmente articulada pelas ideias de Locke, Hume, Hoobes e Bacon, sendo que neste último, há uma valorização do sensível, como um instrumento junto com a razão. Na ciência e na técnica, corporeidade e espírito se unem para dominar a natureza, sendo o trabalho e a experiência realidades próximas. Contudo, esta corrente empirista reforçou a dissociação entre corpo e alma, dicotomia esta ainda percebida na fala da estudante sobre o conceito de corpo: *“É onde minha alma tá. Minha casa” (Naila, 4ª. fase).*

O corpo passa a ser considerado uma máquina que age em função dos estímulos externos e a alma perde seu conceito como força vital. “Looke (século XVII), representante do empirismo inglês, reduz o corpo a ser um instrumento do espírito: como tal, deve ser mantido forte e saudável para que possa executar suas ordens” (Gonçalves, 2006, p. 50).

Ainda segundo Gonçalves (2006), a corrente racionalista, representada especialmente por Descartes, considerava a razão matemática o elo entre o homem e o universo, encerrando assim o homem no cogito e abrindo um buraco entre o mundo material e o espiritual. Todavia, ao colocar na mente o centro de toda realidade, Descartes, por um lado, inaugurou a modernidade com a descoberta da subjetividade, da consciência, do Eu.

Por outro lado, Descartes encerra o Eu na imanência do cogito – o Eu de Descartes é somente um Eu pensante. Excluindo do Eu o sentir e o agir, ele fragmenta o homem, dividindo-o em dois princípios distintos e irreduzíveis: o corpo e a alma (Gonçalves, 2006, p. 51).

Portanto, este corpo a qual se referiu a estudante Patrícia, embora comportasse alguns elementos novos em comparação com as falas dos demais participantes, como a mobilidade, pode ser percebido como um conceito ainda fragmentado em si mesmo. O corpo aqui é uma representação da mente e os objetos do mundo exterior são dados da consciência. Como consequência da dualidade entre corpo e alma, os aspectos psicológicos e biológicos estão em divisória e a corporeidade ignorada.

Em diálogo com o estudante Lu, a visão de corpo físico procurou ser ampliada, e houve uma tentativa de se aproximar da corporeidade. Embora, sem muita certeza, arriscou na resposta:

- *Corpo é a maneira que a gente tá no mundo. Não...mas somente no sentido físico, querendo ou não. Nosso corpo é como os outros nos veem inicialmente. A primeira perspectiva que alguém tem de nós é sobre a nossa aparência, o nosso corpo e como vem isso na gente. Então, acho que esse é um dos pontos. Nossa representação física no mundo (Lu, 8ª. fase)*
- *E tu já ouviu falar no conceito de corporeidade? (Andresa)*
- *Eu, muito brevemente, mas não tanto assim.*
- *Tu tens ideia do que seja?*
- *Eu acho que, eu posso tá, obviamente, completamente errado, mas a nossa representação aqui. Nossa corporeidade, tanto o nosso semblante, tanto o nosso corpo, nossa maneira de ser.*

Na sua fala, Lu se aproximou do sentido de corporeidade em Merleau-Ponty, ao dizer que o corpo é a maneira que estamos no mundo, embora a primeira representação seja a física. Para Merleau-Ponty (*apud* Nóbrega, 2010) o corpo é considerado a partir da experiência vivida ou como modo de ser no mundo, reforçando a perspectiva do sujeito, embora ele não ignore a perspectiva do corpo como objeto. Estas reflexões revelam a complexidade da existência e transformam a dualidade entre corpo e alma, em um paradoxo:

As noções de corpo e alma precisam ser relativizadas: há o corpo como a massa de compostos químicos em interação, o corpo como dialética do ser vivo e de seu meio biológico, o corpo como dialética do sujeito social e de seu grupo, e mesmo todos os hábitos são um corpo impalpável para o eu de cada instante. Cada um desses graus é a alma da face ao precedente, corpo face ao seguinte (Merleau-Ponty, 1975 *apud* Nóbrega, 2010, p. 55).

Para Merleau-Ponty (2018, p. 122) o corpo é feito da mesma consistência que as coisas do mundo, ao mesmo tempo, que delas se distingue. “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles.”

É onde a gente se sente bem, né? Se sente confortável. Independente se você é magra ou gorda, eu acho que é quando você se sente confortável com seu corpo (Fernanda, 4ª. fase).

De acordo com Gonçalves (2006) a unidade do homem é ideia fundante do pensamento de Merleau-Ponty, compreendendo-o assim, como um ser integral. Para a autora, houve uma evolução no pensamento de Merleau-Ponty das primeiras obras até a última, contudo, toda sua obra perpassa a questão da unidade. Merleau-Ponty faz uma crítica radical à metafísica cartesiana, que separou o corpo do espírito, o sujeito do objeto e instaurou uma cisão, de um lado, entre o objetivismo da ciência e de outro lado, um idealismo filosófico.

Portanto, para Merleau-Ponty, o corpo é muito mais que esta materialidade física. É um corpo próprio ou corpo vivido, que possui uma intencionalidade que engloba todos os sentidos da experiência humana e que se abre à estrutura das

coisas. “O corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema” (Merleau-Ponty, 2018, p. 273).

Neste sentido, outros elementos foram citados pelos estudantes, ampliando a visão de corpo físico, ainda que não fosse possível, nas suas falas, compreendê-los de forma aproximada com a corporeidade. Camila (4ª. fase) em sua resposta, procurou conectar os sentidos, a motricidade e a percepção de maneira a conceituar o corpo de maneira mais ampla: *“É o que eu sinto, é o que eu mexo, é o que eu vejo. É o que eu consigo tocar, é o que eu consigo sentir”* (Camila, 4ª. fase).

Para Merleau-Ponty toda ação humana é intencional, ou seja, todos os movimentos humanos possuem uma significação, o que os difere dos animais, por exemplo. “O homem se posiciona e se move sempre intencionalmente, ou seja, significativamente” (Santin, 2003, p.46). O ser humano é a própria corporeidade, aquela que não é a somatória ou a divisão das dimensões humanas, mas a sua totalidade.

De acordo com Gonçalves (2006), para Merleau-Ponty, a motricidade humana também é compreendida na perspectiva do ser-no-mundo, ou seja, a motricidade como intencionalidade original. Aprende-se um movimento ou adquire-se um hábito motor quando o corpo o incorporou ao “seu mundo”, sem intermédio, contudo, de alguma representação.

Merleau-Ponty (2018) diz que nosso corpo forma um sistema, uma posse indivisa, ou seja, ele não é uma reunião de órgãos justapostos no espaço. Cada um de nós sabe a posição de cada parte de seu corpo por um esquema corporal em que eles estão todos envolvidos. Contudo, o esquema corporal não é um resumo da nossa experiência corporal ou um centro de imagens fornecido pela fisiologia clássica. Ele também é mais do que uma tomada de consciência global, uma forma no qual o todo é anterior às partes. Ele é, portanto, uma maneira de exprimir que o nosso corpo está no mundo.

Para Merleau-Ponty (2018), o corpo para um sujeito normal, não é apenas um sistema com posições atuais, mas também, um sistema aberto de uma infinidade de posições equivalentes em outras orientações. “Isso significa que ele não é apenas uma experiência de meu corpo, mais ainda uma experiência de meu corpo no mundo, e que é ele que dá um sentido motor às ordens verbais” (Merleau-Ponty, 2018, p. 196).

Santin (2003) nos diz que Merleau-Ponty inaugura este dado antropológico da corporeidade, compreendendo o homem como um todo, a partir do seu modo de ser e pela maneira como cada um percebe a si mesmo. Nesta ótica, todo o sistema de relações está construído *na* e *pela* corporeidade, pois é nela que se instaura a subjetividade e a intersubjetividade.

À medida que nós vivemos a corporeidade ou sentimos nosso corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros. Assim os mundos da subjetividade e da intersubjetividade tornam-se gênese da vida e da convivência expressiva. Somos significativos e passamos a ser significativos para os outros, o que produz a comunicação. Um se torna visível e compreensível ao outro. O gesto e a palavra são os amplificadores do universo significativo, isto é, do universo humano. O corpo e o movimento estão sempre no centro de toda e qualquer manifestação e possibilidade expressiva (Santin, 2003, p. 68).

De acordo com Merleau-Ponty (2018) a experiência do corpo não é uma consciência universal ou um sentido que é aderente a determinados conteúdos. O corpo é um núcleo significativo que se comporta como uma função geral, mas que existe e é acessível às doenças e adversidades. É nele que aprendemos a conhecer o nó entre a essência e a existência e que em geral reencontra-se na percepção. Portanto, a percepção está relacionada ao movimento, à apreensão dos sentidos pelo corpo, ao contrário do pensamento empirista que a considera apenas pelos estímulos e órgãos dos sentidos, a partir da causalidade linear estímulo-resposta. “A percepção não é uma representação originada a partir da ordenação dos dados sensíveis, mas interpretação que envolve o jogo dinâmico do organismo com o entorno, a história, a cultura” (Nóbrega, 2010, p. 70).

Neste sentido, de acordo com Gonçalves (2006) repousa a ideia de que a experiência do corpo consigo mesmo é o que o transforma no vínculo com as coisas, com o mundo e com os outros. Assim, na experiência do meu corpo ou do corpo da estudante Camila (4^a. fase), reside um paradoxo, que se refere ao fato do meu corpo ser ao mesmo tempo, visível e vidente, sensível e sentiente. Isto porque: “Ao olhar as coisas e ao tocá-las, o corpo se percebe, ao mesmo tempo, como vidente e sensível” (Gonçalves, 2006, p. 68). Desta maneira, o corpo realiza uma reflexão, que por sua vez, não é constituída por uma consciência pura, mas enraizada na experiência sensível, onde se encontram a origem do sentido e o fundamento do mundo cultural.

Este sentido de unidade da experiência corporal, encontra-se aliado na fala de dois estudantes, sendo o corpo como forma de expressão:

Ah, o corpo é a forma que a gente tem de se expressar não verbalmente, eu acho que... O jeito que o corpo... Não o modelo do corpo, mas o jeito que tu usa ele, sabe? Então eu acho que é um modelo de expressão, o corpo (André, 4ª. fase).

Corpo eu acho que é... não sei, é o que tu se sente bem, sabe? Tu não precisa seguir um padrão. Se tu se sente bem com uma roupa pequena, não importa. Se tu se sente bem, é... em usar uma roupa mesmo que mostre essa dobrinha nas costas, ou celulite, sabe? Eu acho que é isso. Corpo é o que tu usa pra se expressar, sabe? Tu não tem que ligar pra opinião de outro. Ah, tu acha bonito barriga chapada? Não significa que eu tenho que ter uma barriga chapada, entendeu? Acho que eu uso meu corpo pra me expressar de várias formas. Eu, quando eu tô falando eu mexo a mão, faço movimentos, eu me exercito. Então, acho que corpo é... não sei explicar, sabe? Mas é uma coisa... (Gabriela, 4ª. fase).

Na obra *Fenomenologia da Percepção* de Merleau-Ponty (1945/2018), a expressão aparece ligada à percepção, pois na medida que o corpo percebe o mundo, ele se expressa por meio das várias operações expressivas, como a fala e o movimento. Uma atitude motora revela intencionalidade, sentido e um acontecimento da existência. O que o corpo comunica não está fora do mundo, mas em constante rede de significações que se entrelaçam, pois o que o corpo comunica antes mesmo das palavras, é a percepção do mundo: “A expressão é então, o gesto com o qual o corpo se comunica no mundo, é a atitude perceptiva manifesta intersubjetivamente, ou ainda, a expressão do ser no mundo” (Reis, 2011, p. 138).

O homem é essa realidade que se manifesta e que se expõe diariamente às óticas abrangentes nos campos perceptivos, pela infinidade de suas possibilidades expressivas instauradas pela dinâmica da corporeidade. O homem é uma autoconstrução corporal (Santin, 2003, p. 67).

Contudo, para Merleau-Ponty (2018, p. 202) o corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros, pois este é apenas o corpo constituído:

Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior, dando-lhes um lugar, aquilo com que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos.

Corroborando com Nóbrega (2010, p. 72):

Os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo. Situamo-nos nas coisas dispostos a habitá-las com todo nosso ser. As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um certo gesto, não havendo pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais.

Desta maneira, falar em expressão corporal em Merleau-Ponty é falar em percepção. Esta percepção, carregada de sentidos, se revela em abertura ao mundo e com o mundo. De acordo com Reis (2011) a expressão é um grau elementar da

sensibilidade, onde há uma relação dos estímulos parciais entre si e do sistema sensorial com o sistema motor. Contudo, estes estímulos que afetam o corpo, não vem do exterior para o interior. Estes estímulos afetam o corpo pelo seu movimento afetivo no mundo. “A afetividade e a motricidade, então, revelam um aspecto originário da percepção, a partir do que o corpo vivencia em um meio” (Reis, 2011, p. 140).

A percepção não corresponde a uma ordenação lógica dos dados sensíveis, mas à possibilidade de atribuir sentidos; o que é possível por encontrar-se no emaranhado do corpo e do movimento que, em conjunto, expressam a sensibilidade humana (Nóbrega, 2010, p. 77).

O corpo é encenador da percepção, que por sua vez, não expressa somente a impressão particular e pontual do sujeito, mas que anuncia as condutas, os gestos, as expressões de outrem. “O mundo percebido não é apenas o meu mundo, é nele que vejo desenhar-se as condutas de outrem [...]” (Merleau-Ponty, 2018, p. 253). Neste sentido, a expressão corporal como atitude corporal e manifestação da percepção, também está ligada à subjetividade, à historicidade, à cultura, às relações sociais e à própria educação: “Sob o sujeito encarnado, correlacionamos o corpo, o tempo, o outro, o mundo da cultura e das relações sociais” (Nóbrega, 2010, p. 73).

O corpo também é a história que marca a individualidade, a identidade, expressando as marcas e traumas, para um dos estudantes: *“Eu acho que corpo é, além da história da pessoa, o corpo da pessoa, ela mostra os traumas”* (Augusto, 4ª fase). Para Merleau-Ponty (2018) esta história só é possível porque estamos vivos. Para além da experiência imediata com seu corpo, com seus traumas, Augusto deixa um rastro de subjetividade que transparece através de sua história pessoal.

Portanto, quanto mais o estudante tiver possibilidades de manifestar suas expressões, seja em forma de gestos, palavras, sons, imagens, mais possibilidades haverá de religação com o mundo, e mais chances de a percepção ser entendida como um acontecimento da existência. Trata-se, portanto, do trabalho em educação com o sensível, com aquilo que se aprende com os sentidos, porém, longe da visão instrumental, onde o aparelho sensorial é apenas um condutor.

A jovem Ana, na sua entrevista, relata sua experiência com o desenho e alia o corpo com a arte, nos fazendo recorrer novamente ao pensamento de Merleau-Ponty:

Eu comentei contigo que eu gosto de desenhar. E uma coisa que eu amo desenhar é o corpo humano. Porque eu acho uma das coisas mais bonitas que tem. E a minha mãe, ela tem uma coisa muito com ela, ela não gosta dessa partezinha que tem embaixo, sabe? Uma gordurinha, pode-se dizer. E eu acho que eu tô bonita. E eu costumo desenhar cada detalhezinho dessas coisas. Porque eu acho que é algo único de cada um. Mas se tu não tá satisfeito com teu corpo por determinada coisa, a gente pode ter a chance de mudar em algo, sabe? Mas também eu acho que não pode uma pessoa chegar e querer impor algo a ti, sabe? Independente se, ah, tu faz algo, ou tu tem que continuar com esse algo, porque tu é assim, ou algo do tipo. Mas, o corpo eu acho que é como uma arte, falando bem. [...] É uma arte, porque é algo totalmente meu. É o teu individual (Ana, 4ª. fase).

O pensamento de Merleau-Ponty considera o corpo a partir da experiência vivida ou como modo de ser no mundo. O questionamento sobre como nosso corpo sente, enxerga, age e se expressa é central para o autor. Neste sentido, o corpo é obra de arte, e a percepção é um elemento importante para compreender esta experiência com o corpo e pelo corpo, tanto para entender o humano, como para nos entendermos. Esta experiência, que é também criadora, se revela nas manifestações artísticas, como a dança, a música, a pintura e o cinema.

Na abertura das Conferências que pronunciou na *Rádio Nacional Francesa*, em 1948, Merleau-Ponty destaca que a exploração da pintura, da poesia, das imagens do cinema nos dá uma nova visão do tempo e do homem, bem como outras maneiras de perceber a ciência e a filosofia (Nóbrega, 2008a, p.142, grifo da autora).

Merleau-Ponty dedicou três ensaios às artes visuais, "*O olho e o espírito*", "*A linguagem indireta e as vozes do silêncio*" e "*A dúvida de Cézanne*", embora nas demais obras, a arte apareça no entrecruzamento de sua filosofia. Estes textos investigam a relação entre a percepção, a pintura e outras formas de expressão, sendo *A Dúvida de Cézanne* um dos seus ensaios mais emblemáticos para o exercício da meditação do corpo sobre a pintura.

Em seus ensaios estéticos, Merleau-Ponty dedicou-se a uma espécie de meditação do corpo como obra de arte para criar deslocamentos em sua filosofia. A pintura não apenas ilustra, pois os olhares que se cruzam diante da obra de arte desafiam a analítica dos sentidos e as condições do conhecimento. Nesse movimento do olhar, a relação corpo e alma ultrapassa o campo do visível para se encontrar com os símbolos, com o imaginário, com a história, com a sexualidade, entre outras formas de gestão da vida e do conhecimento (Nóbrega, 2008b, p. 394).

De acordo com Nóbrega (2008b), Merleau-Ponty ao redigir o ensaio *A Dúvida de Cézanne*, recusa um saber absoluto, destacando o caráter inacabado da obra do pintor, a busca de um novo modo de expressão em pintura e uma linguagem questionadora das dicotomias. Em *O Olho e o Espírito* (1961/2013)³⁵ o

³⁵ A obra original: Merleau-Ponty, Maurice. *L'œil et l'esprit*. Paris: Gallimard, 1961.

autor interroga a pintura e se esforça para compreender a experiência vivida, ampliando a noção de perspectiva da obra de arte e do corpo. Ao observar uma das últimas obras de Cézanne, elementos como a cor, o desenho, o contorno, as proporções do corpo, as distorções das formas, Merleau-Ponty afirma a perspectiva de que os sentidos não são uma cópia do mundo exterior. Assim, o mundo não está diante do artista por representação, mas como acontecimento, como experiência vivida.

Portanto, a meditação sobre o corpo realizada por Merleau-Ponty tem muito a dizer para educação profissional e tecnológica, uma vez que o autor enfatiza o imaginário da arte e suas relações com o corpo na estesia das relações afetivas, sociais, culturais e históricas. “A obra de arte está colocada como campo de possibilidades para a experiência do sensível, não como pensamento de ver ou de sentir, mas como reflexão corporal” (Nóbrega, 2008b, p. 398).

Pode-se então refletir sobre este corpo para estudante Ana, que desenha o corpo que vê, sendo ela o próprio corpo, como uma obra de arte em vias de (trans) formação. Esta obra de arte não é uma representação, mas a cada rabisco forma um desenho único e novo, a cada experiência pinta com nuances diferentes e a cada detalhe tece um novo eu (uma nova Ana) por meio da sua percepção. Assim, como Cézanne, a cada pincelada e a cada novo olhar, a cada “voltinha” para se olhar no espelho da casa ou da rua, uma nova forma surge à luz de novas interpretações.

Neste sentido, a educação precisa ampliar as experiências de contato com outros humanos, outras realidades e culturas, compreendendo os sentidos dos gestos, das cores, das formas, do espaço, da linguagem, dos olhares. Estas experiências sensíveis, contudo, não devem ser restritas as aulas de Artes, pois não correspondem a totalidade ou a verdade sobre o corpo e a corporeidade.

Corroborando com Nóbrega (2008b, p. 399):

A idéia de esboço, de inacabamento da obra de arte é figurativa de uma idéia de educação em que os processos de conhecimento não se reduzem a etapas pré-estabelecidas ou a categorias abstratas. Assim como na obra de arte, os olhares que se cruzam diante dos conceitos, das noções, das estratégias são permeados de sensibilidade e provocam sentidos múltiplos.

Neste mesmo contexto, o corpo em Merleau-Ponty não perpassa apenas as perspectivas fenomenológica e ontológica, mas a perspectiva educativa e pedagógica. De acordo com Pinho (2014) esta última perspectiva se manifestou

principalmente em Merleau-Ponty nos cursos da Sorbonne no *Resumo de Cursos* (1949-1952), enquanto professor catedrático de Psicologia e Pedagogia, revelando a importância do tema corpo na educação. Nas lições sobre *As Relações com o Outro na Criança*, Merleau-Ponty questionava as condições que levavam a criança a relacionar-se com o outro. Segundo o autor, por mais que a percepção do outro seja precoce (observa-se que, desde cedo, a criança é sensível ao sorriso), a percepção do corpo próprio é anterior à percepção do outro (ainda que seja fragmentada), sendo nesse sentido que se estrutura o conceito de esquema corporal. “A representação do corpo do outro e, naturalmente, a sua percepção, consiste, então, numa relação com o meio e numa relação de reciprocidade” (Pinho, 2014, p. 756). Desta maneira, passando de uma introperceptividade para uma exteriperceptividade, embora não se possa dissociá-las.

Assim, continua Pinho (2014), embora Merleau-Ponty diga que é numa dinâmica da exteriperceptividade que o indivíduo vai se formando e vai se relacionando com a sociedade á sua volta, isso não quer dizer que o autor concorde com a psicopedagogia tradicional e que aceite acriticamente a História da Educação. Merleau-Ponty é um crítico em relação a tradição dualista e essencialista ao desenvolvimento e ao ser da criança, pois é preciso não só “evitar falar da ‘natureza’ da criança” (Merleau- Ponty, 1990, p. 230 *apud* Pinho, 2014, p. 756), mas também romper com qualquer tipo de dualismo e teorias etapistas.

Para Merleau-Ponty não existe uma natureza infantil e, sim, um poliformismo infantil, pois não se deve descrever o caráter de uma criança, mas a relação que nós, enquanto adultos, estabelecemos com ela. “Ela não está aí para ser tida como *mesmo* ou como *outro*, mas como poliforma” (Pinho, 2014, p. 757, grifo da autora). Outrossim, cabe também refletir que devemos deixar de ver o jovem pelo nosso ponto de vista e somente pela natureza adolescente ou juvenil, evitando as concepções estatísticas, rígidas, psicologizantes e biomédicas. Portanto, em uma situação idêntica, a influência da cultura e da sociedade na formação de conceitos e imagens sobre o corpo e corporeidade entre os estudantes se dá de forma diferente para cada um deles, assim como o desenvolvimento corporal e a formação de personalidade. As fases do desenvolvimento infantil tão apregoadas pela ciência positivista, não refletem de modo total o ser da criança e do jovem e não ilustram uma suposta condição ou natureza, justamente, porque, segundo Merleau-Ponty, a criança é *polimorfa*.

Considerando que o sentido da palavra *polimorfo* nos dicionários da língua portuguesa refere-se as alterações fenotípicas e que se apresenta sob aspectos, formas e modos de ser diferentes, podemos refletir nesta relação com os jovens. Embora, o jovem já tenha suas marcas, sua história, seu *imprinting cultural* e, provavelmente, um pouco mais de experiências que as crianças mais novas, ele é ainda um ser inacabado e polimorfo.

Edgar Morin (2012) usa o conceito de identidade poliforma³⁶ para tratar das questões do paradoxo entre o masculino e o feminino. Para Edgar Morin (2012, p. 82-83) “A espécie humana é una, mas num sentido, dupla, separada e unida pelo masculino e feminino”. Para o autor, a diferença entre feminino e masculino não é somente cultural, mas anatômica, funcional e fisiológica. As culturas, porém, estabelecem, fixam e amplificam a diferenciação entre homens e mulheres em papéis sociais, subestimando o papel civilizador feminino pelo masculino. Morin (2012, p. 83) insiste, porém, na unidade dentro da dualidade masculino-feminino, ou seja, “o masculino está no feminino e vice-versa, genética, anatômica, fisiológica e culturalmente”.

Portanto, a educação deve abrir possibilidades para o jovem ser quem quiser ser, descobrindo e vivendo sua corporeidade e sexualidade, porém, sem deixá-lo à deriva, refletindo criticamente de forma coletiva sobre seu papel na sociedade, sobre os riscos e cuidados, numa atitude ética e de respeito aos seus direitos.

Esta educação deve valorizar a sensibilidade, as corporeidades, o inacabado, as incertezas, as intersubjetividades, as intercorporeidades, considerando o corpo como o *Sensível* que acolhe suas próprias capacidades e limites, compreendendo a si e ao outro como estofo do mundo, enfatizando o caráter ambíguo e polimorfo da percepção e do próprio corpo.

A valorização destas unidades que se complementam e estão relacionadas à corporeidade, torna-se ainda mais importante quando se percebe que, dos vinte e cinco entrevistados, apenas quatro arriscaram responder sobre o tema corporeidade: “Ah, eu tenho ideia, mas o conceito, assim, nunca. [...] É o que a gente faz com os movimentos, alguma coisa assim (Tatiana, 4ª. fase)”; “Corporeidade é tratamento do corpo, talvez, não sei (André, 4ª. fase)”.

³⁶ As questões relacionadas as discussões de gênero serão melhor desenvolvidas no Segundo Ato.

Eu acho que, eu posso tá, obviamente, completamente errado, mas a nossa representação aqui. Nossa corporeidade, tanto o nosso semblante, tanto o nosso corpo, nossa maneira de ser (Lu, 8ª. fase)

Eu já ouvi o conceito, mas eu não sei bem no que falar a respeito dele. [...] Ah, eu acho que é algo que a gente fala sobre o nosso corpo. Não o corpo alheio, mas o corpo humano (Adele, 4ª. fase).

Embora as falas dos entrevistados tenham apresentado alguns elementos de forma fragmentada sobre a corporeidade, as palavras: representação, ser, corpo do outro e os movimentos abrem espaço para um novo tipo de pensamento. Este conhecimento inicial, ainda simplificador, apresenta a chance de abertura ao pensamento complexo por meio da educação profissional e tecnológica, onde o corpo pode ser considerado corporeidade, sem exclusões ou dualismos. Trata-se não só de compreender o conceito teórico que embasa a corporeidade, mas especialmente, de experimentar técnicas e vivências que encaminhem para este tipo de educação.

Mas que educação seria essa? O que a difere das outras educações? Uma educação para a corporeidade necessita primeiro de um tipo de aprendizagem sobre o corpo, que une e não separa, que busca nos conhecimentos da biologia, da filosofia, da sociologia, da fisiologia e de outras áreas do saber articulações possíveis para a compreensão do corpo como carne do mundo, um sensível entre os sensíveis. Um corpo considerado como dimensional, poderia então abrir espaços para uma educação estética, uma educação do sensível, uma educação como aprendizagem da cultura e da história, uma educação para a resistência e emancipação.

A transversalidade deste pensamento, que se conecta, abraça as extremidades e as várias propostas de educação sugeridas acima, desafia a análise objetiva e simplificadora da realidade. A compreensão dos corpos e das corporeidades não se encontra nas estatísticas, nos tratados de medicina e no atlas humano, ainda que também se encontre nestas partes. A compreensão dos corpos e corporeidades dos estudantes é um enigma que deve ser desvendado no cotidiano, na carne do mundo, na experiência do corpo próprio, na sua reflexibilidade, na sua capacidade dialética e ao mesmo tempo dialógica. É o que está nas partes, mas também está no todo. É o que está no todo, mas que também está nas partes infinitamente aberto ao mundo e a si mesmo.

6.1.4 Compreensão dos sentidos sobre os corpos e corporeidades dos estudantes em cena

O caráter ambíguo e contraditório do corpo, e o fenômeno da corporeidade revelaram seu paradoxo neste Ato, assim como a paradoxal realidade do jovem na contemporaneidade que ocupa um lugar de provisoriedade. Contudo, embora invisíveis, quanto mais abdicava das respostas simplistas e completas, mais as corporeidades dos estudantes eram percebidas. Cada percepção minha se entrelaçava com a percepção do outro, e ainda que ela não pertencesse a mim, pois cada estudante carregava sua história e cultura, ao fazer parte da mesma carne do mundo me reconheço pelo corpo e com o corpo.

Para Merleau-Ponty (2009) seria impossível, eu, como pesquisadora, limitar-me a certeza íntima daquele que percebe, pois “[...] vista de fora, a percepção desliza por sobre as coisas, e não as toca” (Merleau-Ponty, 2009, p. 21). Como descrever as experiências destes estudantes com o espelho, sendo somente a fala e as palavras os elos de articulação possíveis para esta compreensão? Segundo o autor, em algum lugar dos nossos olhos, diante e em torno deles, este mundo privado transparece através do tecido do meu, sendo que este outro jovem que me invade é todo feito da substância do mundo, que também é minha. “É dentro do mundo que nos comunicamos, através daquilo que nossa vida tem de articulado” (Merleau-Ponty, 2009, p. 22). É o mundo sensível, comum a todos nós, que nos transforma em testemunhas destas experiências.

O corpo para os estudantes pesquisados foi reconhecido no reflexo do espelho, sob uma perspectiva simplificadora, pois são imagens com contornos e formas definidos, um corpo objetivado, um corpo máquina, um corpo atravessado por uma razão instrumental, separado da mente e da alma. Mostrou-se ainda, como um corpo aprisionado pela sociedade de consumo, que “apresenta” determinados padrões corporais e os convida a comungar destes mesmos padrões, das mesmas experiências, dos mesmos gostos e formas. Trata-se de um convite sorrateiro, um convite para “todos e todas”, próprio da sociedade neoliberal, que responsabiliza o próprio indivíduo pelo seu fracasso e o seu sucesso e que reforça as desigualdades. É uma nova subjetividade que lança a ideia de um sujeito resiliente, flexível e com vocação para empreender. Para isso, torna-se necessário um corpo saudável e preparado para as mudanças do mercado.

Ao se olharem no espelho, os estudantes disseram que esta imagem corporal dependia especialmente do humor, do momento, da fase e do dia. Dependendo do dia, podiam ao mesmo tempo se considerar bonitos, confortáveis, satisfeitos e de bem com seu corpo. Mas também havia dias que se consideravam “horríveis”, “esquisitos”, desconfortáveis, gordos ou magros demais. A relação com seus corpos revelava incertezas e dúvidas, uma relação de amor e ódio alimentada por variáveis como a vergonha, disforia, desconforto, humor e o próprio momento.

Embora as respostas dos estudantes apontem para uma aceitação do próprio corpo, ao olharem-se no espelho, ainda assim, percebem-se insatisfeitos, pois acreditam que seja necessário melhorar ou modificar alguma parte deste corpo: o peso corporal, nariz, sorriso, corcunda, peito, testa, tamanho das pernas, coxas, espinhas, barriga, costas, altura, tamanho dos glúteos, cor dos olhos, massa muscular, estrias, rosto e braços. Dentre as respostas, o peso corporal e o tamanho e formato do nariz foram os mais citados, seguidos do peito, barriga e rosto.

Olhar no espelho para alguns também não é uma tarefa fácil, especialmente porque acreditam que seus corpos estão fora dos padrões ideais, considerando-se acima ou abaixo do peso. O fato de “ser magro” incomoda, mas “ser gordo” incomoda ainda mais. Embora, ser “gordo” não os impeçam de realizar suas atividades cotidianas e pertencerem a um grupo, o desejo de se encaixarem nos padrões de corpo ideal e de corresponderem às expectativas, especialmente da família, contribuem para esta percepção negativa sobre seus corpos.

Neste sentido, apesar de que o peso corporal seja o fator que mais provoca insatisfação na imagem corporal, especialmente nas meninas, não há diferenças significativas que revelem distanciamento entre as expectativas entre os gêneros. Alguns estudantes, todavia, não estão preocupados com a questão do peso corporal, mas sua fala, seus gestos, suas expressões, revelam o desejo de alguma mudança, em especial o tamanho da barriga e as partes que se concentram no rosto, como nariz e a pele (espinhas),

Por outro lado, alguns estudantes passaram a gostar mais de seus corpos e aceitar suas características, formas e tamanhos. O fato de ter emagrecido foi o que mais contribuiu para esta percepção positiva do corpo, sendo a prática de atividades físicas e alterações na alimentação, atitudes que contribuíram para esta mudança.

O corpo no discurso científico contemporâneo para Le Breton (2013) é aquele que se desdobra e cuja identidade pessoal é diluída até transformar-se em

um simples objeto, distinto do sujeito. Deixando de ser uma identidade de si para tornar-se uma soma de partes destacáveis, manipuláveis e à disposição do sujeito e ao humor do dia, constitui-se um *alter ego*, um duplo, um outro de si mesmo, disponível a todas as modificações e modulável de acordo com a identidade escolhida, seja ela provisória ou durável.

Neste sentido, uma desconfiança de si, uma constante dúvida sobre quem e como deve ser este corpo relacionada à maleabilidade de si e a uma plasticidade do corpo, torna-se lugar-comum no discurso dos jovens. Se a identidade do jovem ainda está em construção, todas estas condutas passam a constituir-se em novas e mutantes identidades, num esforço constante de reconhecer-se e ser reconhecido nos grupos sociais e na própria sociedade. Suas existências e corporeidades são assim, definidas conforme a multiplicidade de signos que podem tornarem-se visíveis por meio deste corpo-objeto.

O corpo torna-se emblema do *self*. A interioridade do sujeito é um constante esforço de exterioridade, reduz-se à sua superfície. É preciso se colocar fora de si para se tornar si mesmo (Le Breton, 2013, p. 29).

Nas percepções dos jovens o corpo é uma superfície de projeção destas insatisfações e aceitações, revelando o próprio dilema de uma sociedade que muda rapidamente os padrões de comportamento, nos modos de agir e sentir. Aliada as transformações biológicas, fisiológicas e psicossociais, a cultura de massa se torna potente na formação de identidades nas condições e situações juvenis. “O corpo deixa de responder à unidade fenomenológica do homem, sendo um elemento material de sua presença, mas não de sua identidade” (Le Breton, 2013, p. 31). Neste sentido, o jovem descobre que o corpo e a imagem que ele vê refletida no espelho pode ao mesmo tempo, transcender as imposições de uma cultura que dita padrões corporais e/ou aceitá-las como verdades absolutas, fragmentos de uma realidade construída para o alcance do bem-estar por meio de práticas corporais, dietas equilibradas e disciplinamento das emoções e sensações.

Por mais que alguns estudantes procurassem aceitar este corpo, o desejo de mudança permaneceu latente, acompanhando o discurso de predileção do corpo como um objeto ou uma máquina que pode ser modificada ou melhorada, seja porque suas peças necessitam de mais desempenho ou porque sua simetria e a beleza precisam formar um desenho harmonioso perante a sociedade. A descoberta dos jovens, do corpo como território a ser explorado, como o local privilegiado de

bem-estar e a vitrine ao olhar dos outros, de onde partem os julgamentos e opiniões, alimenta as lógicas sociais e culturais de uma sociedade cada vez mais individualista e de consumo. De acordo com Le Breton (2013) o corpo é percebido como sua melhor exploração, de onde é extraído ao mesmo tempo um benefício narcisista e social, pois é a partir dele que o juízo dos outros se estabelece.

Na modernidade, a única consistência do outro é muitas vezes a de seu olhar, o que resta quando as relações sociais se tornam mais distantes, mais comedidas. Essa paixão repentina pelo corpo é uma consequência da estruturação individualista de nossas sociedades ocidentais, especialmente na fase narcisista (Le Breton, 2013, p. 53).

Mas, se ao mesmo tempo manter a juventude e a beleza é uma das condições para felicidade, para aceitação de si e dos outros, a necessidade de livrar-se do corpo gordo pareceu fixar-se ainda mais neste imaginário social dos estudantes. O excesso deste corpo foi considerado como um fardo que deveria ser eliminado de forma urgente pelas descobertas da ciência, pela prática de exercícios físicos, esportes, alimentação adequada e, no IFSC, por meio das práticas corporais oferecidas pela Coordenadoria de Educação Física (aulas, treinamentos e atividades de extensão). Este excesso pareceu aprisionar as corporeidades e encaminhar a uma busca por uma singularidade corporal que escamoteia as intencionalidades deste corpo.

Neste contexto, a percepção sobre este corpo que o jovem vê no espelho é fragmentada apenas ao olhar objetivo, aquele que se reduz a representação mental. Ainda que seja pelo olhar que se chegue inicialmente a esta primeira imagem corporal, a relação que é estabelecida entre aquilo que se vê, se toca, se sente e se percebe ainda é uma reflexão incompleta. Para Merlau-Ponty (2009) seria necessário um movimento de reflexão que desse conta de transportar de um mundo imobilizado e determinado a uma consciência sem cortes e fragmentações, quando o objeto percebido é animado por uma via secreta e a unidade da percepção, se desfaz e se refaz sem cessar.

Para Morin (2015a), as fraturas na organização do conhecimento e no interior de nossa cultura, racham o fenômeno multidimensional. Neste sentido, considerar que a imagem corporal e o esquema corporal são apenas formas de representar e perceber o corpo, acionando apenas o olhar e distinguindo as partes em separado, seria esfacelar a complexidade existente em cada um destes relatos dos estudantes.

Portanto, mais do que uma imagem corporal, o sentido do conceito de esquema corporal em Merleau-Ponty (2008) encaminha a compreensão de que estes corpos vistos no espelho são frutos das experiências vividas pelos estudantes voltadas ao mundo. Esquema corporal e percepção estão relacionadas nesta imagem, mas não como uma mistura de sensações que formariam um desenho do corpo, pois todas as partes destes corpos encontram-se ligadas umas nas outras, num sistema de equivalências e sem divisas. Este sistema de equivalências não corresponde apenas a parte sensório-motora deste corpo, mas também as relações que são estabelecidas com os outros, com a cultura e com a história.

O estabelecimento destas relações indica o caráter intencional do corpo próprio, que forma um sistema com o mundo e com os outros corpos que habitam o mundo. De acordo com Morin (2012) o espírito humano se abre para o mundo pela curiosidade, questionamento, exploração, manifestando-se pela estética e pela sensibilidade. Esta abertura incita todos os começos e pode ser iniciada pelo corpo e, com o corpo, tanto no seu estranhamento como na sua familiaridade.

Neste sentido, seria preciso abandonar a causalidade linear, que indicaria que a aquisição de hábitos ou um estilo de vida saudável por meio de exercícios físicos e alimentação equilibrada, garantiria um corpo ideal de acordo com os padrões da sociedade e/ou, que modificar alguma parte do corpo permitiria, assim, uma satisfação dos jovens com o próprio corpo. Sobre a causalidade linear, Morin (2015a, p. 74) também está em relação com o pensamento de Merleau-Ponty, apontando o princípio da recursão organizacional como “um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz.”

Ao questionar os estudantes sobre as mudanças corporais que foram percebidas durante o período que estudam no IFSC, foi possível relacioná-las com a compreensão sobre a imagem corporal, as percepções, as representações e ao esquema corporal da primeira cena, alimentando-a de forma recursiva e dialógica. O olhar destes estudantes em relação a estas mudanças segue a lógica do corpo como objeto e ao pensamento simplificador, pois as mudanças atribuídas pela grande maioria referem-se apenas aos aspectos físicos e biológicos, sendo que elas são mais visíveis entre os estudantes com mais idade e mais experiências no IFSC. A maioria destes estudantes, porém, percebem estas mudanças corporais como um processo “natural” de envelhecimento.

Alguns estudantes também sentiram estas mudanças a nível psicológico, especialmente por conta das experiências no contexto da Pandemia de COVID19 e das demandas do IFSC. O ensino remoto ou as atividades não presenciais durante o período da pandemia de COVID19 foi desafiador para toda comunidade escolar, especialmente para os estudantes, trazendo mudanças significativas nos seus corpos e corporeidades. Estas mudanças foram sentidas no aumento de peso corporal, sedentarismo, ansiedade, problemas na postura e na sensação de isolamento e solidão que acabou se estendendo após o período da pandemia.

No IFSC a falta de acesso à internet, a falta de equipamento eletrônico adequado, a dificuldade em receber o material impresso, a situação de trancamento/cancelamento de matrícula, unidas as situações de vulnerabilidade social, revelaram as dificuldades em lidar com as incertezas e indeterminações, bem como a complexidade da história de vida de cada estudante. Embora, se tenha feito um esforço coletivo para minimizar as problemáticas e continuar promovendo inclusão e formação profissional, científica e tecnológica, com compromisso social, democracia, equidade e ética, limitações e falhas também foram percebidas. Neste sentido, o trabalho de forma interdisciplinar foi profícuo e abriu brechas para novos diálogos entre as áreas e departamentos.

Com a nova realidade, relacionada com a pandemia de COVID19, experiências corporais foram vivenciadas pelos estudantes, tanto aquelas já conhecidas por eles, ainda que adaptadas a cada realidade, bem como a descoberta de novos hábitos e rotinas em relação ao corpo e a saúde. Uma das estudantes relatou que durante a pandemia se exercitava mais, e que, embora estivesse mais ativa, quando retornou ao ensino presencial, não se sentia melhor com seu corpo. Contudo, alguns estudantes relataram que se tornaram mais sedentários durante este período, já que o IFSC era um dos espaços que possibilitavam a participação em práticas corporais nas atividades de extensão, nos treinamentos esportivos e nas aulas de educação física. Portanto, o retorno às aulas presenciais e a pregressa rotina escolar provocaram mudanças corporais, sendo elas sentidas de forma positiva.

Todavia, alguns estudantes relataram que o IFSC é uma instituição que apresenta desafios que são sentidos durante o período acadêmico. Alguns fatores como: alta demanda de atividades, falta de alimentação adequada, organização do tempo, expectativas e a autocobrança, contribuem para gerar ansiedade e estresse.

Ao gerar estas problemáticas, o corpo dos estudantes, também, sente e responde, especialmente com uma perda ou aumento de peso, gerando mudanças. Além disso, quando se deparam com a realidade do IFSC criam uma série de expectativas, que por sua vez, não são somente suas, mas especialmente de suas famílias. Quando estas expectativas não são alcançadas, se instala uma sensação de culpa, de perda de tempo, de insegurança e um medo exagerado de “não dar certo no futuro”, que podem levar a uma série de consequências como: ansiedade, depressão e transtornos alimentares. Somadas a estas expectativas, estão as exigências do modelo de curso, atrelado a um currículo com disciplinas técnicas, relatórios, provas, trabalhos, estágios e horários, que muitas vezes não é condizente com a realidade social, cultural e econômica destes estudantes.

Neste sentido, a temática saúde mental foi um assunto recorrente na Cena 2, pois nas respostas dos entrevistados, os transtornos mentais foram citados nas respostas, sendo a ansiedade e depressão os mais comuns, em consequência deste modelo de sistema educacional, das mudanças trazidas pela COVID19, das expectativas da sociedade e dos grupos sociais, como a família.

Nesta cena 2, as percepções e representações sobre as mudanças corporais entre os estudantes, seguem uma lógica semelhante a Cena 1, pois partem de um pensamento simplificador sobre o corpo, onde apenas uma ou duas dimensões são consideradas. Para os estudantes, as mudanças corporais são pouco ou quase nada mencionadas em relação aos seus aspectos subjetivos, e embora ainda que não sejam citadas ou invisíveis, as relações sociais e culturais estão presentes nestes relatos.

De acordo com Le Breton (2016, p. 179):

A imagem do corpo é a representação que o sujeito se faz de seu corpo; a maneira pela qual ele aparece mais ou menos conscientemente a partir de um contexto social e cultural particularizado por sua história pessoal.

Para discorrer sobre o tema sobre as imagens do corpo, Le Breton (2016, p. 179) conta com a reflexão de Gisela Pankow, na qual distingue dois eixos que juntos estruturam a imagem do corpo. Segundo a autora, a imagem corporal é organizada em torno de uma forma e um conteúdo. A forma corresponde ao “sentimento da unidade das diferentes partes do corpo, de sua apreensão como um todo, de seus limites precisos no espaço”. O conteúdo é “a imagem do seu corpo como um universo coerente e familiar no qual se inscrevem sensações previsíveis e

reconhecíveis” (Le Breton, 2016, p. 179). Porém, o autor ainda acrescenta outros dois eixos que estão intimamente ligados e que dão ao homem o sentimento de unidade: o do saber que o próprio sujeito tem sobre seu corpo, a ideia que a sociedade tem sobre a espessura invisível do corpo e do saber de como ele é constituído em relação aos seus órgãos e funções.

Neste sentido, para os estudantes, este sentimento de unidade tanto na forma quanto no conteúdo, carece da apreensão como um todo, bem como de compreender e lidar com as sensações, sejam elas previsíveis, reconhecíveis e até mesmo imprevisíveis, como é o caso do período vivido na pandemia de COVID19. Ainda que a imagem corporal seja considerada uma medida familiar de sua relação com o mundo, quando um de seus componentes/partes do corpo não estão em harmonia com sua unidade, parece-lhes então não ser suficiente para cumprir seu papel neste mundo. Um sinal vermelho é aceso quando as mudanças corporais apontam para uma gordura extra, para a perda de peso que não lhe convém, sendo elas percebidas apenas em partes, separadamente, em suas dimensões física, biológica e psicológica.

Para Morin (2012) o corpo muda com o tempo, bem como a identidade do Eu através das idades ao longo dos anos e das décadas. Além disso, nossa visão simplista de idade mascara que estas diferenciações podem traduzir-se em modificações de personalidade.

Contudo, através da multiplicidade sucessiva das idades, cada um, sem perceber, carrega, presente em todas as idades, todas as idades. A infância e a adolescência não desaparecem na vida adulta, mas são recessivas; a infância reaparece nos jogos; a adolescência, nos amores e nas amizades; também o velho guarda as idades anteriores e pode facilmente voltar à adolescência e à infância. Talvez o bebê já seja um velho (Morin, 2012, p. 85).

Isto quer dizer, que não é possível delimitar uma idade exata para que estas mudanças corporais sejam sentidas, uma vez que nosso corpo e corporeidade é tecido de inúmeras descontinuidades, ainda que não se possa, por exemplo, diminuir o tamanho dos pés, quando eles atingem seu limite, a não ser que se use de artifícios tecnológicos ou culturais para tal mudança. Toma-se como exemplo, o caso das mulheres chinesas que eram obrigadas a seguir um padrão de beleza, onde seus pés deveriam medir entre 8 a 10cm. Para isso, a prática conhecida como “Pé de lótus”, consistia em controlar o tamanho dos membros inferiores, onde os pés eram fortemente atados com pedaços de tecido, os dedos enrolados na direção da

sola e espremidos até que quebrassem. Isso impediria o crescimento dos pés e facilitaria a cicatrização do membro naquela posição, em um formato que lembrava um botão de lótus. Este procedimento, que começava já na infância (entre quatro e nove anos), poderia garantir melhores casamentos, já que os homens se interessavam mais por mulheres de pés pequenos. Embora, a prática tenha sido banida no século XX, algumas famílias continuaram amarrando os pés de suas filhas por muito tempo (Barreiros, 2019).

Em Merleau-Ponty (2008) pode-se compreender que estas mudanças corporais são percebidas pelos estudantes ao terem consciência do mundo pelo seu corpo, uma vez que ter um corpo é juntar-se a um mundo definido. Isso não quer dizer, contudo, que o mundo seja percebido da mesma forma para todos os estudantes, pois a consciência³⁷ é um sentido que surge da nossa relação com o mundo e com os outros. Portanto, cada um destes estudantes está imerso em um universo de significações, experiências e intencionalidades que também são influenciadas pela cultura, pela sociedade e pela história.

De acordo com Merleau-Ponty (2006 *apud* Andrade, 2021, p. 270) para que se tenha consciência é preciso que exista algo que seja consciência³⁷, “um objeto intencional”, e ela só se pode dirigir a este objeto “enquanto se ‘irrealiza’ e se lança nele”, enquanto está inteira nele. “Se um ser é consciência, é preciso que ele seja apenas um tecido de intenções. Se ele deixa de se definir pelo ato de significar, ele volta a cair na condição de coisa”, permanecendo em uma “ignorância de si e do mundo” (Merleau-Ponty, 2006, p. 172 *apud* Andrade, 2021, p. 270).

Para Merleau-Ponty, a ignorância de si, ou a impossibilidade de ser um “si verdadeiro”, ou um “para si”, significa ter apenas como condição e horizonte a individuação espaço-temporal e a existência em si, condicionada ao seguinte: “(...) por ser transcendência, a existência nunca ultrapassa nada definitivamente, pois então a tensão que a define desapareceria” (Merleau-Ponty, 2006b, p. 234). Ou seja, a existência, ou o “ser no mundo”, é uma abertura (Andrade, 2021, p. 270).

Portanto, voltamos a compreensão de que as mudanças percebidas pelos estudantes em relação aos seus corpos e corporeidades ainda estão voltadas ao corpo como condição de “coisa”, e “a existência em si”, ainda que estas condições se apresentem como uma espécie de abertura ao mundo e de transcendência, pois a existência nunca ultrapassa nada de forma definitiva. Neste sentido, voltamos

³⁷ De acordo com Andrade (2021, p. 265) “O que será verificado em 1945 é a possibilidade da ‘consciência encarnada’ e do que o filósofo chama de ‘consciência perceptiva’, resultantes da relação íntima entre corpo/mundo.”

também ao princípio dialógico de Morin (2015a), onde duas lógicas não se excluem, mas permitem a existência uma da outra. A condição de “coisa” do corpo permite a condição de “transcedência” deste corpo.

Neste contexto de abertura e em movimento dialógico, ao tratar de saúde mental e dos seus transtornos, como ansiedade e depressão, é necessário um olhar transdisciplinar e uma visão comprometida com a complexidade desta questão. Ignorar no interior da escola que estes transtornos se tornam cada vez mais evidentes nas sociedades ocidentais contemporâneas não é, portanto, o caminho. Merleau-Ponty (2006) ao analisar as experiências patológicas de alguns pacientes, nos diz que a doença nunca está ligada somente ao conteúdo isolado do comportamento, seja na visão, na audição, no tato ou na linguagem, mas na sua estrutura. Ou seja, uma vez ocorrida uma lesão em qualquer parte do sistema nervoso, seu efeito sempre tem um sentido global que atinge a estrutura do comportamento.

Ao considerar que o IFSC, conforme o relato de alguns estudantes, apresenta um sistema que exige organização e disciplina, e que este fato também contribui para as mudanças corporais, é preciso então, associá-lo ao que existe fora da escola. O corpo e a corporeidade estão vivos neste emaranhado de relações culturais, sociais, políticas e econômicas, onde a saúde mental deve ser compreendida da mesma forma. O que a sociedade dita fora da escola, acaba se refletindo no seu interior, trazendo para a discussão novamente o princípio da recursão organizacional de Morin (2015a). Ou seja, a cultura que é produzida nas relações fora da escola, uma vez produzida, retroage sobre a cultura da escola. A imagem corporal que é produzida na sociedade, uma vez produzida, retroage sobre a imagem corporal dos jovens na escola. Em uma sociedade que responsabiliza os estudantes pelo seu fracasso e sucesso, onde uma cultura produtivista neoliberal ignora as causas de sofrimento e adoecimento, as injustiças sociais, as violências que atingem os corpos, homogeneizando-os e produzindo o racismo, o machismo, a misoginia, a gordofobia, o capacitismo e outras formas de exclusão, a escola se apresenta, tanto como produtora destas questões, como de esperança de mudança.

Por outro lado, o IFSC/CF também é um espaço educativo onde as corporeidades são vividas e experimentadas, trazendo novas sensações, percepções e mudanças positivas em relação a este corpo. Portanto, é também espaço de resistência e transgressões da lógica liberal produtivista e de padrões

corporais impostos pela sociedade de consumo, especialmente pela internet e as redes sociais. É um espaço onde significados e sentidos contribuem para a construção de um sentimento de pertencimento, de construção de identidades e subjetividades. O fato do IFSC se apresentar como um universo amplo, complexo e multifacetado, onde estes jovens passam a maior parte do tempo, pode interferir nas suas escolhas, valores, atitudes, gostos, modos de se vestir, agir e construir seus corpos e corporeidades.

Neste universo amplo, complexo e multifacetado, os conceitos de corpo e corporeidade também encontram ecos e refletem as dúvidas, as incertezas e indeterminações, refletindo-se não somente nas falas dos estudantes, mas nos seus gestos e expressões. As respostas que foram trazidos pelos participantes da pesquisa, os desafiaram a refletir sobre seus próprios corpos e corporeidades, apresentando um cenário tão diverso quanto suas histórias, culturas, percepções e representações. Neste cenário, onde o todo e as partes, as partes e o todo parecem não estar relacionados, há afastamentos e fissuras que tornam o corpo deslocado de sua corporeidade. Estas variações de percepções e representações, baseadas em modelos diversos, incoerentes e forjados pela sociedade ocidental contemporânea, colocam o jovem como espectador do próprio corpo, em um dualismo contemporâneo que o afasta do seu próprio corpo, fragmentando a unidade da pessoa, menosprezando os sentidos e subjetividades.

Percebeu-se que, entre a maioria dos estudantes, há uma visão de corpo como objeto na qual os aspectos físicos, biológicos e instrumentais se sobressaem. Neste contexto, as percepções de corpo como objeto entre os estudantes, estão atreladas por duas representações sociais: o corpo físico e o corpo instrumental. O corpo físico, na qual se é possível ver e tocar, está presente na educação e nas lógicas sociais e culturais que permeiam o universo dos estudantes, constituindo-se em uma visão fragmentada e mecanicista, onde o corpo é um território biológico e funcional a serviço da produtividade. Na esteira das concepções simplificadoras e dualistas, encontra-se também, entre os estudantes, a ideia do corpo em divisória, onde a mente está a serviço do corpo, bem como a soberania da dimensão psicológica do corpo a favor da mente. Neste sentido, as ideias de Descartes parecem continuar vivas, ainda que Le Breton (2016) instaure outras ideias para compreender a separação entre o corpo e a alma na contemporaneidade.

O corpo instrumental ou corpo máquina, que também está atrelado a ideia de corpo físico, é apresentado na sua materialidade e na sua funcionalidade a serviço da produtividade. Portanto, é preciso que esta “máquina” esteja em pleno funcionamento e em correspondência com o mercado e a cultura de consumo, operando de forma saudável, bela, sem defeitos ou imperfeições. Estas falhas podem tanto ser percebidas na aparência física, quando não correspondem aos padrões corporais que exprimem beleza, juventude e prazer, como nas manifestações de doença ou nos estados emocionais. Neste sentido, torna-se necessário corrigi-lo a todo custo, o disciplinando e dominando, eliminando suas precariedades e imperfeições. A necessidade de cuidados com o corpo, aquele que “os mantém vivos”, por meio de dietas, exercícios físicos e o esporte são alguns dos meios nas quais os estudantes realizam suas apostas.

Embora, alguns estudantes cheguem a afirmar que o corpo é “tudo”, “é minha casa”, é onde “se sente bem”, percebe-se que este sentido está relacionado a uma forma simplificada e distante do conceito de corporeidade, estando elas atreladas ao conceito de corpo físico e instrumental. Neste sentido, o corpo passa a ser mais objeto de investimento individual do que coletivo. Contudo, esta não é uma realidade que está disponível a todos, pois a precariedade na garantia de direitos como a cultura, o lazer, o bem-estar, o esporte, a saúde e a educação estão longe de possibilitar o acesso em igualdade.

Para alguns estudantes torna-se difícil falar sobre o corpo, dada as condições e pressões que a sociedade exerce sobre seus corpos e corporeidades, sendo que para um destes estudantes, o corpo é algo difícil de ter e há uma necessidade de em alguns momentos, livrar-se dele. Le Breton (2016) lembra que o corpo na modernidade está aprisionado e é conduzido por duas vias: a eliminação e a suspeita. Em ambos os casos o corpo está dissociado do sujeito que o encarna, sendo considerado como um em-si. É necessário, mais uma vez, garantir que este corpo não deixe visível suas imperfeições, vulnerabilidades e subjetividades.

Neste sentido, a escola parece também ser uma salvadora deste corpo-máquina, tornando a Educação Física uma via da suspeita, um caminho possível por meio das práticas corporais, construindo uma falsa ideia de que por meio dela é possível alcançar ou se aproximar deste corpo perfeito.

Um pouco mais ampliada do que a visão de corpo físico, por meio de outros elementos que foram considerados pelos estudantes nas entrevistas, percebeu-se

uma aproximação com o conceito de corporeidade em Merleau-Ponty, como, os sentidos, a motricidade e a percepção, ainda que eles tenham sido mencionados somente em relação as partes que compõe o todo. Entre as falas dos estudantes percebeu-se, também, o corpo como expressão, atrelado ao sentido de unidade da experiência; a arte, aliada ao desenho e ao corpo; a história, marcando a individualidade, a identidade, expressando as marcas e traumas. Estas noções se aproximam também do pensamento de Merleau-Ponty, David Le Breton e Edgar Morin e nos encaminham para pensar na educação profissional e tecnológica sob um viés que privilegie a história, a cultura, a arte, a expressão, o movimento, a educação do sensível e a complexidade como caminhos possíveis para uma educação transdisciplinar.

Assim, quanto mais o estudante tiver possibilidades de manifestar suas expressões; quanto mais o corpo for compreendido como um corpo que sente, age e se expressa; quanto mais for privilegiado o imaginário da arte e suas relações com o o corpo na estesia das relações afetivas, sociais, culturais e históricas no espaço do IFSC, mais o jovem terá a possibilidade de novas construções, percepções e representações sobre os corpos e corporeidades e se perceber na sua totalidade. Estes espaços educativos na escola, não devem, contudo, serem objeto apenas das unidades curriculares de Educação Física e Artes, mas construídos de forma transdisciplinar, já que nem uma nem outra correspondem a totalidade ou a verdade sobre o corpo e a corporeidade.

De acordo com Le Breton (2016) a separação do sujeito do objeto e do objeto do sujeito avança de forma sutil desprezando a noção de corporeidade, do ser que pensa o mundo, o outro, a si mesmo e que rompe com a correspondência entre a carne do homem e a carne do mundo. Esta visão pode ser percebida quando apenas quatro estudantes se arriscaram a responder sobre o tema corporeidade.

Embora suas falas apresentassem alguns elementos relacionados a corporeidade em Merleau-Ponty, como: representação, ser, corpo do outro e os movimentos, este conhecimento ainda se mostra simplificador. Contudo, é necessário compreender que este tipo de pensamento também pode abrir-se à novas lógicas, a partir do momento que estes mesmos dualismos e fragmentações possam acolher a sensibilidade, o inacabado, as incertezas, as intersubjetividades.

Ao levar em consideração o corpo como o “sensível” que acolhe suas próprias capacidades e limites, ao compreender a si e ao outro como estofos do mundo e ao

ênfatizar o caráter ambíguo e polímorfo da percepção e do próprio corpo, Merleau-Ponty nos aponta rupturas e brechas para pensar os corpos e corporeidades na educação profissional e tecnológica por meio do corpo como carne do mundo, um sensível entre os sensíveis; Edgar Morin nos aponta a necessidade de acolher os contraditórios e os paradoxos para um tipo de aprendizagem sobre o corpo, que une e não separa, que busca nos vários conhecimentos e áreas do saber, articulações possíveis para a compreensão do corpo; e David Le Breton nos encaminha a uma sociologia do corpo que dialoga com as dimensões sociais e culturais. Ambos, manifestam, ainda que por linhas epistemológicas diferentes que a educação deve ser considerada um processo inacabado, um esboço tal como uma obra de arte, onde o olhar sobre o jovem ultrapassa as concepções estatísticas, rígidas, positivistas e que consideram seus corpos e corporeidades como dados universais.

Trata-se de uma educação que se abre as experiências vividas pelos jovens além dos muros da escola, acolhendo suas corporeidades, sexualidades, expectativas, medos, anseios, junto com as fundamentações legais e concepções que formam o IFSC. Uma educação que é profissional e tecnológica mas, que não deixa de ser uma educação estética e ética, uma educação para a resistência e emancipação, uma educação onde a transversalidade dos saberes se conecta e se reconecta num movimento que nunca tem fim.

Neste sentido, para que fosse possível continuar compreendendo as lógicas sociais e culturais que atravessam os corpos e possibilitam as corporeidades dos estudantes dos cursos integrados ao ensino médio do IFSC/CF, tornou-se necessário lançar-se ao próximo desafio. O objetivo foi conectar as interpretações e compreensões deste primeiro ato, com as influências sociais e culturais que permearam este universo através dos olhares dos próprios estudantes. Este desafio, portanto, será esboçado no ato seguinte, conectando assim, mais uma das partes que está no todo, e que mais a frente, se constituirá no todo que constituirá as novas partes.

6.2 SEGUNDO ATO – RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS COM OS CORPOS E CORPOREIDADES NO IFSC – CAMPUS FLORIANÓPOLIS

*Amanheceu tão logo se desfez
Se abriu nos olhos de um celular
Aliviou a tela ao entrar
Tirou de cena toda a timidez
Alimentou as redes de nudez
Fantasiou o brio da rotina
Fez de sua pele sua sina
Se estilhaçou em cacos virtuais
Nas aparências todos tão iguais
Singularidades em ruína
(Desconstrução -Tiago Iorc)*

Ao escrever este ato, encontrei-me na encruzilhada de relações que se estabeleciam mutuamente e retroagiam para compreender as lógicas sociais e culturais que atravessavam os corpos e corporeidades dos estudantes do IFSC/CF. Mais uma vez, me deparei com a complexidade do corpo e da corporeidade como fenômeno social e cultural imersos em uma rede de experiências individuais e coletivas, que muitas vezes se encontravam invisíveis. Afinal: É a sociedade que define a cultura ou a cultura que define a sociedade? É a sociedade e a cultura que definem os corpos e corporeidades dos estudantes ou são os corpos e corporeidades que definem a sociedade e a cultura? Que influências estes corpos e corporeidades recebem da sociedade e da cultura?

Considerando as condições objetivas e subjetivas de existência do sujeito, bem como a história única, complexa e inesgotável de cada um destes jovens e das influências que modelam suas identidades, me interessava compreender, ainda que parcialmente, como foram constituídas as percepções e representações sobre seus corpos e corporeidades.

Assim, além de um universo biológico que os constitui como um corpo físico, o universo antropossocial que é enraizado na sua existência, os coloca como produtor e produto da cultura, fornecendo e atualizando os saberes, os gostos, as crenças, as normas e as lógicas que marcavam sua singularidade no mundo. A imagem corporal, as mudanças corporais e os conceitos dos estudantes sobre os corpos e corporeidades comportam influências multidimensionais, na qual a sociedade e a cultura representam grande parte desta dimensão, que não é apenas simbólica, mas existencial.

Neste emaranhado por onde sociedade e cultura se constituem de forma dialógica, hologramática e recursiva, o corpo dos jovens como sistema aberto, repleto de dependências, interdependências e autonomia, se alimenta das redes sociais, das influências que recebe das instituições sociais, dos grupos de amigos e expressos nos modos de se vestir, sentir e agir, nas expressões e nos gestos do cotidiano.

Este Ato, portanto, está conectado com o primeiro e se apresenta sobre o palco de 2 grandes cenas. Ele foi baseado no segundo bloco das perguntas das entrevistas e das observações, registradas no diário de campo.

- A primeira cena trata das influências e das relações da sociedade nas percepções e representações sobre a imagem corporal dos estudantes, em diálogo com as influências das redes sociais, da família e da escola.

- A segunda cena trata das influências e das relações da cultura nas percepções e representações sobre a imagem corporal dos estudantes, trazendo para a discussão os modos de se vestir, sentir e agir no contexto do IFSC/CF. Trata também das questões do celular como extensão dos corpos e corporeidades, tema que atravessou todos os atos, mas que ao considerá-lo como um importante objeto cultural presente no mundo vivido dos jovens, adquiriu *status* de um corpo complexo imaterial estruturante de suas experiências e corporeidades.

6.2.1 Cena 1 – As influências da sociedade e as relações sociais que permeiam os corpos e corporeidades dos estudantes

De uma sociedade a outra, os mistérios que envolvem os corpos e corporeidades procuram ser desvendados na teia que os engendram. De acordo com Le Breton (2016), nas estruturas sociais do tipo individualista, assumem sua característica fragmentada, separada do cosmo e dividida em partes. Nas sociedades do tipo comunitária, o corpo não se distingue do grupo, ele se torna e é parte dele, ainda que sua singularidade o distinga dos demais.

De toda forma, seja qual for a estrutura das sociedades, elas mantêm relações e influências com os corpos e corporeidades num jogo que comporta riscos, probabilidades, deslocando-se e movimentando-se de forma dialógica, onde a manutenção ou mudança de hábitos e padrões corporais se dá conforme o jogo das interações entre os indivíduos. Neste sentido, cabe aqui dizer que a cultura

como fonte geradora/regeneradora da sociedade, também está entrelaçada nesta teia de relações, sendo ao mesmo tempo conservadora e reprodutora da sociedade e das imagens corporais que os jovens têm sobre si.

Tal força foi comprovada entre as vinte e cinco respostas dos participantes, pois apenas a fala do estudante Miguel afirmou não receber influência da sociedade. Contudo, seu relato sobre a existência de uma autocobrança em relação ao seu corpo, que considera gostar mais em tempos anteriores, do que na atualidade, torna visível esta influência:

- *Eu me cobro muito, tipo... Como eu era antes e como eu sou agora, eu me cobrava muito. (Miguel, 4ª. fase)*
- *Tu gostavas mais como tu era? (Andresa)*
- *Como eu era antes, é.*

Este sentido de autocobrança foi reforçado pela fala do estudante Fernando (4ª. fase), que por sua vez, disse que a sociedade influencia bastante na maneira de perceber e representar o seu corpo, pois há uma comparação entre os corpos e uma pressão para o alcance de um padrão corporal. Esta pressão não é exercida pelas instituições sociais como a família e grupos de amigos, por exemplo, mas por si mesmo. *“Ninguém te fala do meu corpo, sabe? Mas eu mesmo” (Fernando, 4ª. fase).*

Ambos, porém, citaram o IFSC, como uma instituição social que exerce influência sobre seus corpos e corporeidades, ainda que de forma indireta. Miguel (4ª. fase), atribuiu esta influência, ao fato de que, para ser um estudante do IFSC, é necessário ser “mais esperto”: *“Pelo corpo, não. Só pela cabeça! Tem que ser mais esperto!”*.

Esta fala do estudante revelou, mais uma vez, a ideia dicotômica de corpo e mente, bem como o IFSC como um espaço de educação formal onde a dimensão cognitiva é a mais importante. A primazia desta dimensão em detrimento de outras dimensões, como a afetiva, por exemplo, coloca o centro do conhecimento apenas no cérebro e na capacidade de resolver problemas de ordem técnica. A comparação existe não somente em relação a imagem corporal, mas entre aqueles e aquelas que se sobressaem nas notas e no sucesso escolar.

Esta dualidade, recorrente no contexto da educação profissional e tecnológica, onde a educação básica e a educação profissional se mostram fragmentadas, alimenta a ideia de que ser um “bom aluno”, é alcançar sucesso por meio do resultado de um melhor desempenho acadêmico, especialmente naquelas unidades curriculares que atendem de forma mais específica o curso técnico

escolhido. No processo de formação do ensino técnico, historicamente, pode-se notar uma inversão de valores em relação aos conhecimentos que eram necessários para que os estudantes fossem considerados “melhores”. O conhecimento técnico relacionado ao saber artesanal, manual, era visto como um tipo de conhecimento destinado àqueles que eram menos desfavorecidos e não tinham possibilidade de estudar em escolas privadas ou fora do país, nos primeiros períodos das escolas industriais e técnicas. Por outro lado, com a criação dos Institutos Federais, notou-se um esforço no sentido de superar a dualidade entre cultura geral e técnica.

Assim, nos IF's os estudantes usualmente vivenciam ações pedagógicas que ampliam seu espectro de possibilidades formativas, com menos ênfase na formação para ofícios e mais no entendimento da relação entre trabalho, ciência e cultura (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p. 130).

Contudo, embora a estrutura curricular do IFSC tenha procurado contextualizar e equalizar os conhecimentos técnicos e propedêuticos, articulando trabalho, ciência e cultura, há paradigmas, do tipo simplificador, que prevalecem entre toda a comunidade escolar, apresentando-se sob outras formas, de acordo com o contexto da econômico, político, cultural e social.

Observa-se que na atualidade, há uma supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento dos propedêuticos, uma vez que no imaginário social, são estes conhecimentos que vão garantir aos egressos e ao futuro trabalhador a oferta de um serviço de qualidade à sociedade. Neste sentido, dimensão técnica e econômica encontram-se atreladas a serviço do mercado.

Na atualidade, por outro lado, existe uma proliferação de conhecimentos técnicos que extrapolam os saberes das áreas de conhecimento, pois são saberes que se baseiam na informática, na administração, nos processamentos de informação. São conhecimentos vinculados a uma formação para a vida que refletirá em uma melhor formação para o trabalho, repousando sobre narrativas que envolvem autonomia, liberdade, emancipação, empreendedorismo, dimensões cada vez mais técnicas aplicadas aos saberes da atualidade (Silveira, 2014, p. 83).

Portanto, nota-se que o desafio de estabelecer um tipo de unidade entre a formação geral e a técnica, entre as disciplinas exatas e humanas, entre a razão e o sensível, está longe de ser superado. E, que, de uma forma ou de outra, as dualidades sempre se fazem presentes.

O estudante Fernando (4ª. fase), acredita que o IFSC influencia um pouco na percepção e representação sobre seu corpo, porque acaba ocorrendo uma comparação entre os corpos dos demais estudantes: *“Talvez um pouco, porque...*

Acho que a gente pode ver as pessoas que a gente queria ser na escola, que estavam na escola. [...] Porque tu acaba te comparando.”

Neste sentido, a sociedade para grande parte dos estudantes entrevistados, contribui para a criação da imagem de um padrão de corpo ideal, muitas vezes inalcançável entre os jovens. Esta imagem é produzida especialmente pelas mídias digitais, a publicidade e propaganda e a televisão. Há também uma pressão exercida pelas instituições sociais: família, amigos e escola.

Dentre os vinte e cinco entrevistados, a temática sobre os padrões corporais se fez presente na fala de dezessete entrevistados, impactando na experiência que estes estudantes têm sobre seus corpos e corporeidades. Estes padrões de beleza, que são também culturais, pois fazem parte de um conjunto de saberes, crenças, ideias e valores de uma sociedade, tendem a potencializar certas formas físicas em detrimento de outras, estabelecendo referências estéticas para os indivíduos. Trata-se de uma construção social que durante toda a história foi sendo modificada conforme os interesses e os contextos da época, sendo o corpo este componente visível de mediação social e de expressão de efeitos e significados das relações sociais e culturais. Criam-se parâmetros que qualificam ou desqualificam os corpos dos indivíduos, associando positivamente ou negativamente determinadas partes do corpo. Contudo, não há um padrão geral de beleza, já que em quase todas as culturas há padrões específicos que podem ou não ser semelhantes entre elas. O que é belo em uma cultura, pode não ser em outra.

De acordo com Le Breton (2012a, p. 28) “O corpo é uma realidade mutante de uma sociedade para outra”.

Conforme os espaços culturais, o homem pode ser criatura de carne e osso comandado por leis anatomofisiológicas; ou rede entrelaçada de formas vegetais como na cultura canaque; ou rede de energia como na medicina chinesa, que une o homem ao universo que o cerca como se fosse um microcosmo; ou animal que carrega em si todos os perigos da selva; ou parcela do cosmo em estreita ligação com os eflúvios do meio ambiente; ou domínio predileto para a estada dos espíritos (Le Breton, 2012a, p. 29).

Neste sentido, a cultura local influencia no padrão de beleza, conforme relatou de um dos estudantes. Ele contou que morava em Bagé, uma cidade pequena localizada no Rio Grande do Sul, e quando veio para Florianópolis sentiu-se diferente e na “obrigação” de “ser igual” aos demais, “para conseguir se encaixar” no grupo e sentir-se parte dele.

Ah, em relação a sociedade e a percepção do meu corpo? A gente sempre pensa, pelo menos se tu não é muito ativo em academia, em fazer as coisas, que tu sente um pouco mais não enturmado, vamos dizer assim, porque dependendo da localidade onde tu mora também, por exemplo. No interior onde eu morava não era tanto, poucas pessoas, sempre havia pouco atleta, pouca pessoa que fazia, que tinha um corpo mais assim, como se dizer... padrão hoje em dia, né? Mas quando tu vem para uma cidade como essa, a capital Florianópolis, é muito, é muito assim. Tu vem muito, tu chega na pessoa assim, tu vê gente correndo, com corpo assim, e tu te sente um pouco meio assim, até pelos comentários. Não é nem por tu ver que tu é diferente, às vezes pelos comentários as pessoas falam, então tu te sente meio fora da caixa e tu pensa em fazer aquilo porque aquilo é o correto: "Ah não, eu tenho que ser assim também!" (Kaue, 4ª. fase).

Os dados da Pesquisa do Projeto Juventude, do Instituto Cidadania (*apud* Lassane, 2008), demonstraram que os jovens brasileiros respondem nacionalmente de modo muito semelhante em relação a algumas questões-chave. Uma delas corresponde aos apelos da "geração saúde", sendo expressa no corpo e no sexo uma identidade jovem, seja de maneira construtiva ou destrutiva.

Portanto, para se encaixar em determinado grupo, muitos jovens recorrem, especialmente, aos exercícios ginásticos nas academias de musculação e esportes, como meios de conquistarem ou se aproximarem de um padrão de corpo ideal para tornar-se parte do grupo. O corpo passa a ser então um objeto de regulação social, passível de ser julgado, moldado, adequado aos padrões e normas vigentes. Há neste sentido, uma espetacularização da imagem corporal, onde a beleza passa a ser uma responsabilidade do indivíduo.

De privilégio de poucos, a beleza passa a ser necessidade de muitos. Não uma beleza qualquer, mas uma beleza construída segundo alguns padrões bem determinados, ditados pelo próprio mercado, que define o corpo da moda (Novaes, 2013, p. 17).

Esta necessidade, construída em nossa sociedade, que cultua o corpo, o coisifica e o comercializa, é a mesma que o despreza, o limita e esconde suas deficiências. Esconde não somente a sua gordura, sua magreza, suas celulites, sua flacidez e suas rugas, mas também apaga suas subjetividades, singularidades e potencialidades. Publicidade, redes sociais, moda, televisão, esportes, medicina e as vastas conquistas da ciência garantem a construção de padrões corporais de sucesso, beleza, poder, sedução, saúde e felicidade. Enquanto a realidade de muitos jovens é ignorada e se apresenta de forma cada vez mais incerta, indefinida e caótica, onde há falta de educação de qualidade, desemprego, de políticas

públicas de lazer, cultura, arte e esporte e miséria, o corpo se apresenta de forma paradoxal.

Sant'Anna (2000) diz que vivemos um momento de medo de passarmos despercebidos, de não sermos especiais para alguém, porém, é pela aparência física que obtemos isso de maneira mais rápida. A sociedade cada vez mais desvaloriza as singularidades das pessoas tornando-as desnecessárias, enquanto que a publicidade, as redes sociais, prometem o contrário. Neste sentido, o próprio corpo tende a ser considerado a única coisa que resta.

Eu acho que influencia completamente rsrsrs. Sempre, sempre, um comentário de alguém. [...] E sempre, sempre vem alguém falando algo, mesmo que seja de uma forma indireta ou alguém próximo, ou por influência da mídia. Até mesmo que sempre vai ter uma questão de um padrão social, ah, o que que tu acha mais bonito, não sei o que (Ana, 4ª. fase)

Ela monta muitos padrões. Mas eu também não sei se isso é bom ou ruim, às vezes. Às vezes não é tão bom assim. Mas, tipo, o teu padrão de estética é muito moldado por tudo que você vive. Por todo mundo (Peter, 8ª. fase).

Ah, em tudo, né? Porque quando a gente cresce num ambiente, tipo, familiar, ou até mesmo, tipo, na TV, em que só os corpos padrões são bem vistos, né? [...]. Eu acho que é esse papel que a sociedade tem perante nossos corpos, sabe? Eles colocam um peso muito grande em cima de pessoas que não têm o corpo que eles esperam, sabe? (Augusto, 4ª. fase).

Marcel Mauss (1974) diz, que é por meio de uma “imitação prestigiosa”, que os indivíduos imitam atos bem-sucedidos que foram vistos por pessoas nas quais confiam e que tem autoridade sobre eles. Neste sentido, os padrões corporais também podem ser valorizados e construídos pelos membros de cada sociedade, sendo imitados daqueles que alcançam mais êxito e prestígio na comunidade.

Em um estudo realizado por Falcão e Langaro (2019) com 7 adolescentes de 14 a 16 anos, de uma escola pública do município de Florianópolis, verificou-se que as pessoas negras não fazem parte do padrão de beleza atual, ressaltando as relações de poder que as pessoas brancas ocupam na sociedade. Também não fazem parte deste padrão, as pessoas que possuem pele com manchas, cicatrizes, rugas e estrias, as que estão acima do peso, com cabelos encaracolados, olhos castanhos, idosos, pessoas “*magras demais*”, “*brancas demais*” e “*careca*”. O estudo revelou que o padrão de beleza está relacionado as mulheres que tem como características: cabelos loiros, altas, magras, jovens, de olhos claros e cabelo liso.

Sampaio (2021) apontou em seu estudo, que além da insatisfação das mulheres por não possuir um corpo desejado, fica evidenciado, também, quando algumas jovens não se sentem representadas nos modelos ético-raciais que são exaltados na atualidade. Os corpos negros são interpretados, muitas vezes, como fora do padrão, sendo alvo de julgamentos e preconceitos, em detrimento de um conceito de beleza pautado nas características eurocêntricas e de branquitude. “Essa sensação de inferioridade também pode ser potencializada quando esses jovens se martirizam estabelecendo uma relação entre o seu desempenho em algumas atividades e sentimentos de inferioridade e vergonha” (Sampaio, 2021, p. 121).

De acordo com Assis (2016/2017) o imaginário social sobre os corpos negros permanece na sociedade atual contemplando uma série de percepções negativas: um corpo preguiçoso, feio, sujo e malandro. O corpo mutilado pelos senhores escravocratas e de serventia, não era nada mais do que um instrumento de força de trabalho. Os cabelos encaracolados e a pele escura não representavam respeito e beleza, pois esta era destinada apenas ao corpo branco, de cabelos lisos e vestido de roupas suntuosas.

Embora as políticas públicas tenham avançado no Brasil, frutos dos movimentos de resistência negra, a herança escravocrata ainda permanece, relegando estes corpos a uma posição subalterna e de objetificação.

Após o fim da escravidão os negros, bem como sua cultura e seus costumes, foram relegados a ocuparem um lugar na composição daquilo que hoje conhecemos como sociedade brasileira no espaço do folclore, e de representar uma cultura tida como inferior em relação aos costumes dominantes, a saber os costumes brancos e eurocêtricos (Assis, 2016/2017, p. 125).

De acordo com Goldenberg (2006), os padrões de beleza brasileiro vem sofrendo influências da cultura europeia e norte americana, imitando as características destes povos em diversos aspectos, desde o uso de cosméticos, roupas, até a forma de comportar-se. No padrão de beleza feminino a estética valorizada é a de mulheres magras, loiras, altas, jovens, com nariz fino e pele clara; e nos homens, a valorização é de um corpo forte e volumoso, adquirido através das academias.

Eu acho que o fato das pessoas colocarem um padrão pros corpos de outras pessoas influencia muito, tanto na minha, quanto em outras pessoas. Ai, tem que ser pernas grossas, cintura fina e peito médio, bunda grande, essas coisas. Influencia muito. Eu não me influencio muito, mas eu vejo

outras pessoas que se influenciam muito por conta disso e buscam ficar iguais (Fernanda, 4ª. fase).

Todavia, Le Breton (2016, p. 191) escreve, que os signos do masculino e do feminino tendem a se intercambiar, tornando o corpo cada vez mais andrógino. Assim, ao mesmo tempo em que o corpo do homem se torna sexual, o da mulher torna-se musculoso. “O corpo não é mais um destino ao qual nos abandonamos, ele é um objeto que fabricamos à nossa maneira”.

O estudante Lu (8ª. fase) concorda que a sociedade influencia “*de maneira absurda e completa*” a percepção e representação de corpo, trazendo a reflexão sobre as mudanças de concepções de padrões corporais na história, comparando com a atualidade:

De maneira absurda e completa, querendo ou não. Essa é a perspectiva que a gente tem, do que é certo, do que é errado, do que é gordo, do que é magro. É totalmente baseada na sociedade que a gente vive. Exemplos disso são muito antigamente, nas épocas mais absolutistas. Era muito comum pessoas, eram vistas como mais bonitas, mais belas. As mulheres com mais massa, por causa que elas tinham mais fartura, podiam comer mais. Enquanto pessoas que eram mais magras não eram consideradas bem vistas, por causa que elas passavam fome. E eu percebo que o padrão de beleza que a gente tem atualmente é bem diferente a isso. Então, meio que completamente nossas aparências baseiam muito a nossa sociedade de idealidade. A academia tá na moda cada vez mais também por causa disso.

A imagem corporal que a sociedade vincula entre os jovens, incorpora, portanto, padrões sociais e culturais sobre os corpos, que na contemporaneidade correspondem ao corpo *alter ego* de Le Breton (2016, p. 193), “completamente pessoa e ao mesmo tempo espelho”. Ou seja, este corpo repleto de contradições revela os paradoxos de uma sociedade que, ao mesmo tempo que necessita dele, quer se livrar dele. A busca por um corpo perfeito, o culto à aparência, a preocupação com a forma física consolida um modo de vida baseado numa racionalidade instrumental que considera o corpo como o “mais curto caminho para se atingir e transformar o sujeito imaterial que ele reveste de carne e sensações” (Le Breton, 2016, p. 193). Neste contexto, a lógica da mercadoria permeia as relações, intensificando cada vez mais o consumo de produtos de beleza, o aumento de cirurgias e a abertura e o alargamento de espaços significativos na sociedade. O corpo passa a ser um “fenômeno de abundante riqueza”, quando bem empregadas suas técnicas, especialmente aquelas que agem nas emoções e subjetividades.

De acordo com os dados da pesquisa realizada pela Sociedade Internacional da Cirurgia Plástica³⁸ (ISAPS), divulgada em 2022, o Brasil se encontra em segundo lugar no *ranking* internacional de realizações de cirurgias plásticas, perdendo apenas para os Estados Unidos. A pesquisa revelou que os procedimentos que mais foram realizados foram os de rosto/cabeça, corpo e extremidades e aumento de mama (Valor Econômico, 2022).

É que tem muito padrão, né? Você tem um padrão de corpo e daí as pessoas, elas vão se moldando pra virar esse padrão, tanto que tem cirurgia, aí tem óleo essencial que o povo passa pra ficar com o corpo perfeito, e essas coisas, que esconde quando não tem o corpo perfeito. Eu acho que é muito da... É tipo, tem aquilo lá e todo mundo vai tentar virar aquilo lá, porque implantaram aquilo na sua cabeça, e tem que ser daquele jeito (Luíza, 4ª. fase).

Um estudo recente publicado na *Plastic & Reconstructive Surgery* e que é tema da reportagem online escrita por Blanes (2022), mostra que as *selfies* causam distorções irreais das características faciais e podem gerar um aumento nos pedidos de cirurgia plástica desnecessárias, especialmente entre os jovens. Segundo o cirurgião plástico Márcio Farinazzo³⁹ (*apud* Blanes, 2022), as facilidades dos *smartphones* com suas câmeras cada vez mais potentes, possibilitam este convite ao autorretrato de todos os ângulos, em todas as situações e em todos os momentos, gerando muitas vezes uma frustração, pois sempre existe um ângulo que desagrada. O estudo aponta que há uma relação entre o aumento de *selfies* e os pedidos de rinoplastia – ou cirurgia para alterar a aparência do nariz e do queixo – principalmente entre os mais jovens.

O cirurgião pontua que, como a adolescência é um período em que a autoestima depende muito de uma boa aparência, aparecer bem nas *selfies*, torna-se praticamente uma “obrigação”. A quantidade de horas observando milimetricamente algumas partes do corpo para se atingir a “perfeição”, influencia no crescimento de procedimentos estéticos. Isso leva o jovem a procurar formas de se sentir melhor e a cirurgia é uma delas”, acrescenta. Além disso, os adolescentes estão cada vez mais informados e “seguros” daquilo que os incomodam e o que

³⁸ A abdominoplastia foi a escolha mais popular entre as opções de cirurgias: cerca de 112.186 realizadas. Quanto á distribuição de gênero, o levantamento indicou que, no panorama mundial, 86,3% dos procedimentos cirúrgicos são realizados por mulheres e 13,7% por homens. A mamoplastia de aumento é a operação mais feita por mulheres, quanto os homens a blefaroplastia (cirurgia das pálpebras) é a mais realizada.

³⁹ Membro da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCEP), Chefe do Setor de Rinologia da UNIFESP e cirurgião instrutor do Dallas Rinoplasthy,

pode ser mudado. “Isso é influência de um mundo conectado e com grande disponibilidade de informação. As *selfies* apenas realçam o objeto do incômodo”, diz o médico Márcio Farinazzo (*apud* Blanes, 2022).

Na sociedade de consumo, onde o corpo é coisificado e tratado como mercadoria, há uma solução para cada parte dele, conforme o gosto do cliente. Uma variedade se manifesta por meio de várias mercadorias: para o nariz, plástica; para a pele, hidratantes, maquiagem e plásticas; para a conquista de um corpo definido, musculação e suplementos etc. Uma busca que se manifesta como verdade absoluta e marca na cultura o selo da garantia de felicidade e pertencimento ao grupo. Uma mistura de práticas narcisistas, marcadas pela supremacia da aparência e a insatisfação do próprio corpo com a cultura consumista, atingindo também os jovens.

Bastante, né? No nosso corpo. Tudo que é...tudo. A questão em volta do dinheiro, né? Que faz a gente querer mudar, tudo isso daí gera, né? Que faz com que a gente queira gastar pra mudar no nosso corpo. Sempre aquela coisa de deixar a gente insatisfeito, né? Sempre tem que ter alguma coisa pra mudar. Se muda alguma coisa, daí depois aparece outra. Então, tá influenciando todo dia, né? Com propaganda, mostrando, tipo assim, a nova tendência, né? Tipo, cabelo comprido. Daí tu vai querer ter um cabelo comprido, né? Ou cabelo curto. Daí tu vai querer ter um cabelo curto. Daí, é isso, né? Tanto das pessoas ao redor, né? Se tu vê que tá todo mundo usando uma coisa, às vezes tu fica...tipo, tentado a ser igual, né? (João, 4ª fase).

De acordo com Silva (2001), o processo de modernização da sociedade trouxe a desvinculação com a totalidade, que, no contexto do liberalismo e da economia do mercado, reforça o individualismo e a identificação do indivíduo com sua dimensão corporal. Na modernidade, a comunicação torna-se o elo mais poderoso no processo de globalização, centrando as utopias no corpo na saúde e na beleza.

O corpo se encontra no centro dessa nova utopia: os esforços em torno desse ideal são justificados pela sua identificação com um novo arquétipo da felicidade humana. A passagem para esse novo universal dá-se por meio da tecnologia que investe profundamente nas questões do corpo, ela mesma identificada com o progresso e a serviço do mercado, que busca expandir ilimitadamente (Silva, 2001, p. 55).

Corroborando com Trinca (2008), o corpo saudável e que obedece aos ideais estéticos culturais não está desvinculado das necessidades de produção e de consumo do capitalismo, pois o capital abarca a vida e a sociabilidade dentro e fora do trabalho. O corpo assume o caráter fetichizado e objetivado pelas relações

humanas no interior deste sistema sociometabólico, bem como expressa sua própria transformação em mercadoria.

Baudrillard (1995) fala sobre o corpo como o mais belo e precioso objeto de consumo. Após uma era milenária de puritanismo, sob o signo da libertação física e sexual, a presença do corpo feminino, em especial, na moda e na cultura de massas, se torna objeto de salvação e substitui a alma, assumindo uma função moral e ideológica. Para o autor, o corpo é um fato da própria cultura, refletindo o modo de organização da relação às coisas e das relações sociais. “Na sociedade capitalista, o estatuto geral da propriedade privada aplica-se igualmente ao corpo, à prática social e à apresentação mental que dele se tem” (Baudrillard, 1995, p. 136). Assim, nas estruturas da sociedade de consumo há uma indução do sujeito de dupla prática, conectada com a representação desunida do seu próprio corpo: o corpo como capital e como feitiço (ou objeto de consumo). Portanto, é necessário, que ele seja consumido e investido com toda determinação e com todo o aparato disponível a que se tenha acesso.

O corpo não se reapropria segundo as finalidades autônomas do sujeito, mas de acordo com o princípio normativo do prazer e da rentabilidade hedonista segundo a coacção de instrumentalidade diretamente indexada pelo código e pelas normas da sociedade de produção e consumo dirigido (Baudrillard, 1995, p. 137).

De modo estratégico, instaura-se um padrão de beleza, representando critérios sobre o que é belo ao corpo da mulher brasileira, conforme os interesses do mercado e do imaginário social feminino para atualidade. “A verdade é que a beleza constitui um imperativo tão absoluto pelo simples facto de ser uma forma do capital” (Baudrillard, 1995, p. 140). Toma-se emprestado belezas corporais mundialmente famosas, retratos das redes sociais, dos filmes, seriados e publicidade, num caldo cultural dissociado de sentidos e significados. Assim: “O corpo liberado da publicidade é limpo, liso, claro, jovem, sedutor, sadio, esportivo. Não é o corpo da vida cotidiana” (Le Breton, 2016, p. 163).

O Brasil, sendo um dos países mais miscigenados do mundo e demarcado pela diversidade étnica e cultural, também apresenta diversos conceitos sobre beleza e padrões corporais.

Os povos originários que povoavam o território antes da chegada dos portugueses em 1500, os africanos trazidos no período colonial, os imigrantes árabes, os japoneses, os alemães, os italianos e os outros povos de diversas nacionalidades e etnias que vieram para o Brasil foram responsáveis pela diversidade étnica presente na construção das características físicas dos brasileiros, fazendo com que o Brasil seja um dos

países com a população mais miscigenada do mundo (Oliveira; Caixeta, 2022, p. 122).

Contudo, o que se percebe são padrões cada vez mais homogêneos e uma preocupação exacerbada de cuidados com o corpo, alcançando inclusive, as classes sociais com menor poder aquisitivo. Para isso, há uma infinidade de procedimentos estéticos com diversos preços e cirurgias que podem ser parceladas “a perder de vista”, por exemplo. Neste contexto, as mulheres sofrem uma pressão cada vez mais forte, alimentada por uma condição de desigualdade de gênero e de submissão perante a sociedade, uma vez que, esta mesma sociedade cobra um corpo bonito, feminino, repleto de formas e curvas. Um terrorismo moral se instala no corpo da mulher, aquela que falha por não cumprir às devoções corporais, um território que é colonizado e explorado por uma sociedade que passa a conhecer o corpo em profundidade e nele se apodera, inventando os mais poderosos cremes, plásticas e técnicas de investimento.

Para tornarem-se aceitas e atraentes, cada vez mais cedo, as meninas precisam tornarem-se “mulheres”, atingindo uma beleza padronizada, utilizando-se para isso de recursos que muitas vezes se tornam prejudiciais, como por exemplo, o uso de medicamentos sem prescrição médica. Estes assuntos, embora já tenham sido discutidos no primeiro ato, retornaram e reforçaram a juventude como uma condição em que os valores se tornaram difusos, e ao mesmo tempo influenciados pelos padrões sociais e pela cultura de consumo.

A ‘beleza’ é um sistema monetário semelhante ao padrão ouro. Como qualquer sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto de crenças a manter intacto o domínio masculino. Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram (Wolf, 1992, p. 15).

A estudante Naila (4ª. fase) disse que, tenta “não ligar muito” para os padrões que a sociedade impõe, mas reconheceu que há estereótipos construídos, especialmente pela indústria da beleza sobre as mulheres:

Eu tento não ligar muito pra sociedade, mas basicamente eles têm um esteriótipo, assim, principalmente a indústria de beleza sobre as mulheres, que é uma coisa bem preocupante. Mas eu tento não ligar muito.

A fala de Gabriela (4ª. fase) condiz com a de Naila (4ª. fase), pois ela acredita que a sociedade impõe um padrão muito pesado sobre as mulheres, já na infância, especialmente pela família:

Então, eu acho que a sociedade impõe um padrão muito pesado. Principalmente em cima das mulheres, né? E é sempre muito desde nova. Eu escutava dentro de casa: “Nossa!, Se tu comer muito, tu vai ficar muito gorda e ninguém vai te querer. Tu não vai conseguir arrumar um emprego. Se tu pintar teu cabelo de tal cor, ninguém vai gostar. Se tu tiver tal tatuagem, tu não vai conseguir o emprego que tu quer.” Então, acho que eles colocam muito peso em cima, sabe?

Todavia, apesar do fato de “ser gorda” incomodar as mulheres, assim como a família de Gabriela (4ª. Fase), “ser magra” também incomoda, pois isso significa não atingir um ideal de beleza e perfeição. Não ter os seios fartos, “a bunda grande” também pode ser um “problema” para muitas mulheres brasileiras, que reproduzem o imaginário social de uma beleza física e sexual.

Eu acho que influencia bastante, assim eu acho que... não sei, é porque eu acho que no meu caso, já acaba sendo abaixo do peso as pessoas às vezes enxergam até como uma coisa boa, assim, mas eu acho que principalmente quem tem que enxergar e ganhar peso, acaba sendo influenciada de ficar com pensamento negativo sobre o seu corpo porque a sociedade sempre tem que estar no padrãozinho, né? Tipo, se tu é muito magra, no caso de mulher mas não tem muito um seio muito grande ou a bunda muito grande é uma coisa ruim, mas ao mesmo tempo se tem, mas também tá um pouco acima do peso, assim, tem uma barriguinha mais é uma coisa ruim também. Então e até sobre pele também eu acho que acaba sendo uma coisa, que as pessoas ficam inseguras também, eu acho que acaba que influencia muito, assim (Laís, 8ª. fase).

Patrícia (4ª. Fase), embora tenha relatado que na maioria das vezes a sociedade não a influencia, pois acredita que cada um deve ter o seu jeito e, se tudo fosse igual “*seria bem chato*”, concorda que a sociedade influencia de maneira geral. Acredita que a sociedade impõe um padrão de beleza que é reproduzido no ensino médio, onde as mulheres magras, loiras e mais arrumadas são consideradas as mais bonitas:

Eu acho que sim. Porque, é... a sociedade ela influencia um pouco pelo padrão de beleza que ela impõe. Tipo, que normalmente, é... agora, não sei se, tipo, muita gente usa, mas principalmente aqui no ensino médio eu ouvi que tem gente que usa, tipo: “Ah, você é padrão”. Assim, tipo, se refere, tipo, a mulheres que são bem magras, são bonitas, tipo, facilmente, que normalmente estão sempre bem arrumadas e normalmente loiras, assim. E aí é um padrão mais ou menos que a sociedade impõe. E eu acho que isso influencia muito (Patrícia, 4ª. fase).

A estudante Analu (8ª. fase) acredita que esta é uma geração que consome muita mídia e isso reforça a pressão perante o universo feminino para que se adeque a um padrão corporal:

Eu acho que influencia bastante, porque a gente é uma geração que consome muita mídia, muito celular, a gente está sempre muito ligado a esses aspectos. E é direto, sempre quando tu vai numa loja, por exemplo, ver uma roupa online, sempre tem uma mulher geralmente magra, alta, com a roupa que tu tem. E isso te impacta muito.

Mas onde está esta mulher perfeita? Segundo Jacob (2014) esta mulher existe e mora nas representações midiáticas. Ela existe na televisão, nas revistas, nos seriados e se alimenta nas redes digitais. Ela é bonita, inteligente, divertida, é magra, engraçada, pratica exercícios físicos frequentemente, faz dieta, tem um corpo escultural. Sem gordura em excesso, esbelta, com seios e quadril adequados ao seu tamanho. Não é muito alta, nem muito baixa.

Pode-se dizer então, que esta mulher jovem é bonita, inteligente, tem boas notas na escola (e não decepciona a família e os professores), é divertida, popular, pratica esportes e exercícios, se alimenta bem, fala outras línguas, se veste com roupas descoladas, não tem espinhas, tem a pele, o cabelo e o corpo perfeitos. Ela representa, além disso, a força, a coragem, a sagacidade e a ousadia do mundo contemporâneo. Se assim não for, perfeita não é. Arrisco a dizer aqui, que além dos espaços citados por Jacob (2014) por onde essa mulher perfeita se encontra, talvez a Inteligência Artificial hoje possa também representá-la.

O conceito de beleza e a preocupação com o corpo e sua forma, toma conta da vida das mulheres de maneira desigual em relação aos homens, sendo também, refletido na fala das estudantes entrevistadas. Portanto, ainda que não se tivesse pretendido realizar uma história do corpo da mulher no Brasil, tornou-se importante dissertar, de forma breve, sobre este tema, a fim de compreender sobre os padrões corporais que se estabeleceram na atualidade. Desta maneira, foi utilizado como referência o artigo de Oliveira e Caixeta (2022): *“Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça”: o padrão da beleza da mulher brasileira nos últimos 70 anos.*

Segundo Oliveira e Caixeta (2022), os corpos das mulheres originárias do novo mundo recém conquistado pelos europeus, chamavam atenção “dos descobridores”. Suas partes desnudas, o corpo tingido e sem pelos, as formas graciosas, os cabelos lisos, passavam a definir o padrão de beleza brasileiro. Com a oficialização da conquista do novo mundo e até aproximadamente 30 anos depois

que o Brasil foi povoado, de fato, o desenvolvimento econômico que se estabelecia na colônia trouxe a necessidade de mão de obra. Com isso, os portugueses, iniciaram o processo de escravização e o tráfico de pessoas africanas neste período histórico. “Nessa perspectiva, inserem-se as mulheres africanas escravizadas, que desde esse tempo, viviam em uma situação de hiper sexualização, sendo muitas vezes, vendidas como produto sexual” (Oliveira; Caixeta, 2022, p. 5).

Em seu artigo, as autoras avançam historicamente e narram, de forma breve, sobre a imigração brasileira, tomando como exemplo o século XIX, quando muitos asiáticos e europeus chegaram ao Brasil. Neste sentido, novas relações das mulheres imigrantes se estabeleceram e mais miscigenações foram realizadas. Havia neste contexto, representações artísticas que simbolizavam as famílias italianas recém-chegadas, tendo a figura feminina sobreposta pela masculina.

Nos anos de 1950, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a mulher tornou-se mais feminina. A cintura era marcada, os sapatos eram altos, os acessórios luxuosos, uma grande quantidade de tecido era utilizada nos vestidos e saias (devido especialmente ao período de grande desenvolvimento industrial e tecnológico), marcando um período chamado como os Anos Dourados no Brasil. O papel da mulher era destacado dentro de uma ideologia tradicional, sendo o casamento seu maior objetivo de vida. Era necessário, portanto, um bom comportamento, e as mulheres casadas deveriam adotar uma postura recatada perante a sociedade e de subserviência aos seus maridos. Porém, um dos modelos mais belos era a atriz Marilyn Monroe, que combinava sensualidade com ingenuidade. No Brasil, o símbolo de beleza do período foi a modelo Maria Martha Hacker Rocha, que ganhou o concurso de Miss Brasil, mas que ficou em 2º. Lugar no Miss Universo de 1954, devido as polegadas a mais de seu quadril. Portanto, o padrão de beleza feminina dos anos de 1950 era evidenciado por curvas, traços finos, pernas finas, cabelo curto com ondas e medidas corporais bem recortadas.

Nos anos de 1960 ocorreram poucas mudanças em relação ao padrão de mulher delicada, dedicada ao lar, obediente, preocupada com a beleza. As revistas e anúncios apresentavam uma mulher feliz, de pele clara, com cabelo escovado, simpática, bonita e boa esposa. O padrão de beleza continuava sendo expresso por uma silhueta bem-marcada com traços finos e delicados, cabelo curto e armado, magra, branca, elegante, de aparência jovial, sendo uma mulher, capaz de dar conta do lar e ao mesmo tempo da beleza.

Ao final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, denominado na história do Brasil como Anos de Chumbo, o país era marcado pela repressão militar, contudo, de grande modernização e esportivização, surgindo grandes manifestações populares. No início da década de 1970 o movimento *hippie* ganhou força no Brasil, as vestimentas mudaram, os vestidos e saias encurtaram, surgiu a minissaia, os jovens começaram a mostrar seus corpos e os seios passaram a ficar em evidência com o uso dos decotes.

Em 1970, as mídias começam a incluir as mulheres no meio social, libertando-as do lar, inserindo novos pensamento acerca da sexualidade. Juntou-se a este cenário os movimentos feministas, impondo suas ideias, ocupando espaços que até então não lhe eram destinados, buscando independência e liberdade. Nesse contexto, os anos 1970 foram marcados pela luta feminina em busca de direitos civis igualitários aos homens. Surgiram os incentivos ao trabalho feminino, a calça começou a fazer parte da vestimenta, assim como as roupas que pudessem proporcionar maior liberdade aos seus corpos no meio social. A beleza passou a ser influenciada pelo movimento *hippie*, contestando os valores tradicionais e protestando o amor livre, sugerindo um padrão de beleza feminino livre, embora ela ainda estivesse atrelada à juventude.

Os corpos femininos, nesse ínterim, aparecem à mostra, trazendo a noção de liberdade; entretanto alguns padrões encontrados em outros períodos não se diferenciam, por exemplo, a pele clara, os cabelos escovados e a vaidade feminina perpassada pelas impressões que as pessoas teriam sobre essas mulheres (Oliveira; Caixeta, 2022. p. 134).

Nos anos de 1980, os corpos passaram a ter como modelo a atriz Jane Fonda, atrelado ao advento e explosão de academias de ginástica, espaço onde os exercícios aeróbicos passaram a ser a moda da época. Um corpo bronzeado e torneado era o padrão de beleza feminina do momento. Os veículos de comunicação começaram a expor corpos perfeitos, adequando tecidos como a *lycra* e o *cotton*, que por sua vez, salientavam as formas físicas. As dietas e a preocupação com o condicionamento físico eram imprescindíveis. O cabelo aparecia em sua forma mais longa com penteados diversificados, as discussões de gêneros ampliavam-se, as questões sobre a liberdade feminina e a juventude passaram a ser o modelo ideal de beleza. Embora, a moda fosse a pele bronzeada, as peles claras ainda dominavam boa parte da publicidade da época, bem como o corpo magro. Neste contexto, a saúde estava relacionada ao condicionamento físico e aos cuidados com o corpo.

“Ter saúde e ser belo e essa busca se concretiza com a realização de exercícios físicos; inicia-se, dessa maneira, a obsessão por corpos milimetricamente perfeitos” (Oliveira; Caixeta, 2022, p. 135).

Nos anos de 1990, com a popularização da *internet*, o processo de globalização e o acesso às redes mundiais, surgiram uma série de programas de edição de imagens que alteravam os corpos das pessoas nas fotografias. O corpo passou a ser cada vez mais exposto, com roupas decotadas, fendas, tecidos transparentes e minissaias. Apresentava-se um corpo magro, curvilíneo, com cintura fina, seios grandes, pele bronzeada, sem manchas, cabelos longos e ondulados, mas sem muito volume. Os olhos claros eram os que mais apareciam nos anúncios publicitários. A beleza, deixava de ser doméstica e romântica, não mais servindo ao homem. O ideal de beleza agora passava a ser físico e sexual, relacionado com a independência e liberdade feminina.

Nos anos 2000, com a popularidade da modelo brasileira Gisele Bündchen, sendo considerada a modelo mais bonita e sexy do mundo, a busca por um corpo magro com curvas e seios grandes ganhou ainda mais força. O corpo ideal deste momento era rígido, moldado por exercícios físicos, pele lisa de cor uniforme, magro, rosto impecável, seios fartos, quadril desenhado e imortal juventude. A função do computador, porém, era maior do que a da maquiagem para corrigir as imperfeições. A beleza, portanto, era uma das responsáveis por uma vida feliz e pela realização de todos os desejos.

Porque querendo ou não, a sociedade ela impõe um padrão pra gente que até muitas vezes é inalcançável de forma natural. Então, eu sinto que eu não gosto tanto do meu corpo assim por essas situações. Porque tu abre uma rede social, tu vê um corpo maravilhoso, sendo que na verdade aquilo não existe. Existe Photoshop, plásticas, tudo por cima daquilo. E influencia muito. E ainda assim sabendo que isso não existe, tu te sentes pressionada (Sofia, 8ª. fase).

Assim, após este apanhado histórico das autoras, 20 anos depois e chegando aos tempos atuais, pode-se perceber um reforço ou refinamento em relação aos padrões de beleza feminino dos anos 2000. Padrões que foram ganhando novos contornos em virtude da ciência, tecnologia, e, especialmente, do mundo virtual e digital. Considerando as realidades locais e globais, são eles hoje, um dos principais criadores de padrão corporais, propagando e influenciando sujeitos de todos os cantos do mundo e de todas as classes sociais.

De acordo com Silva (2023), o Brasil é o país onde as pessoas passam mais tempo no celular, e com a pandemia de COVID19 o tempo gasto nos *smartphones* foi ampliado. Entre os aplicativos, as redes sociais são as mais acessadas, sendo o Brasil o terceiro país do mundo que mais gasta tempo com estas mídias. Em relação ao número de usuários, o Brasil só perde para os Estados Unidos.

Neste contexto, entre os aplicativos das redes sociais, o *Instagram* ganha lugar de destaque, pois além de ser uma rede social centrada basicamente na imagem, é a rede mais popular no Brasil. No *Instagram*, a qualidade dos filtros se destaca, entregando um efeito estético de acordo com a necessidade do usuário, o que contribui para aceitação ou aumento de número de seguidores e, conseqüentemente para a aquisição de bens de consumo. Nele, o protagonismo dos corpos jovens é explorado pelas influenciadoras digitais, agindo em acordo com o mercado da beleza, produzindo necessidades que se inserem nas redes sociais e que se reproduzem nas demais relações, estimulando o consumo e a busca por estes padrões. O padrão ainda continua sendo o de um corpo magro, uma pele branca sem manchas, cabelos lisos, curvas, seios fartos, bunda grande e tonificada, abdômen definido ou sem gorduras aparentes. O enfoque concentra-se também no rosto, pois é ele que aparece com frequência nas *selfies*.

Acho que a sociedade, ela impõe muito padrão, né? Que a gente, por exemplo, a gente vai ver uma coisa, uma modelo, por exemplo, nunca vai ter. Normalmente é uma modelo que é acinturada, magra. Muito padrão, normalmente, é branca. E eu acho que, pelo menos pra mim, impõe muito. Tipo, entrar no Instagram, daí vai aquela pessoa com aquele corpo perfeito, daí... Eu, pelo menos, me pergunto muito sobre o meu corpo quando eu olho nas redes sociais. E mesmo que tenham corpos... Normalmente o corpo que é o não perfeito já é bem perfeito, né? Pela sociedade (Júlia, 4ª. fase).

É importante, porém, pontuar, que magreza e beleza não possuem afinidade natural. Em outras culturas, ser magro não representa beleza. Ser branco e ter cabelos loiros também não. A gordura e a obesidade em outros tempos foram sinais de fertilidade e beleza, mas esta beleza imperativa inscrita como dever na sociedade de consumo atual, manifesta-se como indissociável da magreza. De acordo com Baudrillard (1995), a beleza não pode ser gorda ou magra, como o poderia ser numa definição tradicional fundada na harmonia das formas.

Só pode ser magra e esbelta, em conformidade com a actual definição da lógica combinatória de signos, regulada pela mesma economia algébrica que a funcionalidade dos objectos ou a elegância de um diagrama. Será de preferência magra e descarnada no perfil dos modelos e dos manequins,

que se revelam ao mesmo tempo com a negação da carne e a exaltação da moda (Baudrillard, 1995, p. 149-150).

Em contrapartida, percebe-se, porém, nos anos 2023 e na virada de 2024 uma abertura e visibilidade aos corpos “fora dos padrões”, em alguns anúncios de publicidade, nas revistas, desfiles e nas redes sociais: corpos gordos, com manchas, estrias, celulites, cabelos encaracolados e volumosos, pele negra, pele com vitiligo, seios pequenos, nariz grande, entre outros, inclusive por influenciadoras digitais que propagam o “movimento corpo livre”, corpos reais ou aceitação do seu próprio corpo.

Esta diversidade, contudo, que se apresenta e a suposta “abertura” a estes outros corpos, muitas vezes, acaba validando a ideia de que este discurso é seguido pela maioria das mulheres. Infelizmente, a realidade e as pesquisas têm mostrado um número cada vez mais crescente de cirurgias plásticas, procedimentos estéticos e produtos de beleza. O corpo encontra-se sempre nesta dupla ambivalência (dependência e libertação). A higiene sob todas as formas: assepsia, profilaxia, eliminação das gorduras, das espinhas, do desejo. O exercício físico e a dieta como dispositivos necessários para o alcance da beleza e felicidade. As redes sociais como veículo de aceitação ou negação. O corpo é este objeto ameaçador e ao mesmo tempo libertador.

Neste sentido, as imagens ganham extrema importância e exercem grande influência na condição de juventude, constituindo-se no modelo de vida da atualidade de muitos jovens. Estes modelos se traduzem em imagens corporais que se entrelaçam com as experiências das telas dos celulares, computadores e notebooks através das redes sociais, com as demais relações sociais que se manifestam em suas corporeidades.

Assim, movimentando a pesquisa de forma recursiva e considerando este contexto na qual os corpos e corporeidades dos estudantes se inserem, ampliou-se, a seguir, a discussão sobre esta, que foi uma das três influências principais, para compreender as lógicas sociais e culturais que os atravessam na atualidade.

6.2.1.1 A Influência das redes sociais: “os outros significativos”

As imagens das redes sociais são aquelas que geralmente dão poder ao imaginário dos jovens sobre o padrão corporal que devem ou não ser seguidos.

Instagram, TikTok, Facebook, Snapchat e mais uma série de aplicativos populares de consumo rápido e diversificado atraem os olhares cada vez mais atentos, curiosos e “antenados” das novas gerações. Não parece haver outra saída a não ser seguir os milhares de influencers que se multiplicam, aceitar as novas tendências sociais para se alcançar saúde, beber misturas milagrosas para limpar o fígado, dançar ao som de músicas que viralizam em questão de minutos, e que logo são substituídas por outra, e mais outra, e mais outra, usar roupas “estilosas”, submeter-se às práticas corporais exaustivas e a procedimentos estéticos cada vez mais cedo.

Como sinônimo de aceitação, as redes sociais oferecem suporte ao ego e as ilusões do eu, as construções das subjetividades e sobretudo, as imagens do corpo coisificado, objetivado, fragmentado e imaginado como ideário de felicidade. Uma progressiva exposição do eu e do corpo, exacerbada pela mídia e pelas redes sociais, em parceria com o mercado de consumo, influenciam a construção das identidades destes jovens que, por mais que não se percebessem influenciados por este processo, encontra-se tão embaralhado que desaparece na sua estrutura externa.

A onipresença das tecnologias da informação e comunicação como mediadora das nossas experiências cotidianas produz um efeito de real que nos conduz a uma forma quase exclusiva de informar, de comunicar, de apreender a realidade, de mover, de comprar e de vender; alterando as bases nas quais os significados sociais são construídos (Marçal; Mello; Corrêa, 2012, p. 250).

A imagem ganha força e media as relações sociais, onde o sentimento de pertencimento e aceitação não é somente validado pela família e pelos amigos, mas pelas redes sociais. Os comportamentos, os valores e os hábitos divulgados pelas redes sociais são imperativos para esta cultura digital consumida pelos jovens, cujos recursos simbólicos constroem padrões sociais que influenciam suas identidades individuais e coletivas. Muitas vezes inseguros, frágeis, repletos de informações, com “uma cabeça bem cheia”, porém, sem significar “uma cabeça bem-feita”, nas palavras de Morin (2004), vivendo de forma superficial e fragmentada, preservando-se de forma “enganadora” da realidade do social.

De fato, as imagens do corpo comunicam e expressam uma linguagem que moldam a cultura e ao mesmo tempo são moldadas por ela, causando um efeito profundo sobre as nossas experiências humanas. Porém, segundo Santaella (2004)

são as mídias e a publicidade que nos levam a imaginar, diagramar, fantasiar e desejar.

As imagens do corpo, sua boa forma surgem assim como uma espécie de economia psíquica da auto-estima e de reforço do poder pessoal. Aí não há, separação, portanto, entre a configuração externa do corpo e a imagem interna do eu (Santaella, 2004, p. 126).

Neste sentido, há uma glorificação da aparência, onde o exterior domina o interior, sendo efetivado pelas mais diversas formas de exaltação e estimulação do corpo, “como se essa exaltação pudesse trazer como recompensa um renascimento identitário ou a restauração dos *eus* danificados e identidades deterioradas” (Crillanovick, 2003, p. 331 *apud* Santaella, 2004, p. 126).

De acordo com Castro (2033 *apud* Santaella, 2004), a mídia é um dos principais meios de difusão e capitalização do culto ao corpo como tendência de comportamento. Ela está presente na vida cotidiana, levando ao consumidor as últimas novidades e descobertas científicas e tecnológicas. Neste sentido, não faltam influenciadores digitais e celebridades para divulgar marcas e informações relativas ao corpo, em um cenário onde a juventude toma o lugar da velhice. Aliada à mídia, está a indústria da beleza que estrutura as práticas do culto ao corpo, garantindo materialidade da tendência de comportamento, por meio de produtos e bens consumíveis.

Castells (2011), no livro *A Sociedade em Rede*, contribui para pensar sobre as formas de comunicação na sociedade contemporânea, atribuindo papel importante aos modos de comunicação em rede, ligadas pela tecnologia e informação, e que integram num mesmo sistema as modalidades escrita, oral e visual. Esta integração, num mesmo sistema em rede global, muda a forma de vermos o mundo e molda a cultura, pois

“[...] nós não vemos a realidade como ‘ela é’, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura” (Postman *apud* Castells, 2011, p. 414).

De acordo com Castells (2011) foi o alfabeto no ocidente que proporcionou a infraestrutura mental para a comunicação cumulativa, baseada em conhecimento, e que foi difundido após a invenção da imprensa e fabricação de papel. Contudo, a nova ordem alfabética, embora permitisse o discurso racional, separava a comunicação escrita do sistema audiovisual de símbolos e percepções, relegando o mundo dos sons e imagens aos bastidores das artes, que lidavam com o domínio

privado das emoções e com o mundo público da liturgia. Neste contexto, a cultura audiovisual teve sua revanche no século XX, primeiro com o filme e rádio, depois com a televisão. Porém, foi a *internet* a espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores.

A Internet tem tido um índice de penetração mais veloz do que qualquer outro meio de comunicação da história: nos Estados Unidos, o rádio levou trinta anos para chegar a sessenta milhões de pessoas; a tv alcançou esse nível de difusão em 15 anos; a Internet o fez em apenas três anos após a criação da teia mundial (Castells, 2011, p. 439).

Nesta sociedade em rede, cuja estrutura social está conectada pela tecnologia da comunicação e informação, por meio de computadores, *notebooks*, *tablets* e especialmente, pelos *smartphones*, ou “telefone inteligente”, os corpos e corporeidades tem cada vez mais sido transformados por estas máquinas e acessórios, desdobrando-se da vida cotidiana e desenvolvendo ao mesmo tempo um mundo real e imaginário.

Assim, as redes sociais produzem uma cultura de virtualidade que é real/imaginária, baseada na produção e comunicação de sinais que interagem com os corpos e corporeidades dos jovens, nas suas singularidades e identidades. Suas corporeidades são atreladas à capacidade de mover-se e socializar-se nas redes sociais, cruzando imagens, portanto sentidos, encontrando informações e cruzando barreiras.

Neste sentido, a ausência de uma identidade individual e coletiva é diluída e até mesmo excluída, passando ao desenvolvimento de várias identidades e coletividades, de acordo com os critérios de valor e significado do momento, sendo estes definidos por aqueles e aquelas que estão conectados nas mesmas redes. Portanto, “navegar é preciso!” (ou se fica à deriva).

No entanto, Castells (2005) nos diz que a sociedade em rede também se manifesta na transformação da sociabilidade, pois há novas formas de comunicação, desde o telefone móvel ao *WiMax*⁴⁰, aumentando o contato de amigos (ainda que não haja interação face a face): “A sociedade em rede é uma sociedade hipersocial, não uma sociedade de isolamento” (Castells, 2005, p. 23).

⁴⁰ Segundo o site da Intel (2023), *WiMAX* é um acrônimo para “Interoperabilidade mundial” para acesso de microondas. Trata-se de uma tecnologia de comunicações de rede sem fio de última geração. A tecnologia é semelhante ao *Wi-Fi*, mas fornece acesso de banda larga de alta velocidade sobre uma área maior com menos interferência. Disponível em: <https://www.intel.com.br/content/www/br/pt/support/articles/000005572/wireless.html>. Acesso em: 26 jun. 2024.

É a emergência do individualismo em rede (enquanto a estrutura social e a evolução histórica induz a emergência do individualismo como cultura dominante das nossas sociedades) e as novas tecnologias de comunicação adaptam-se perfeitamente na forma de construir sociabilidades em redes de comunicação auto-selectivas, ligadas ou desligadas dependendo das necessidades ou disposições de cada indivíduo (Castells, 2005, p. 23).

Dentre os estudantes entrevistados, apenas sete disseram que as redes sociais não influenciam o modo de perceber e representar seu corpo, embora tenham admitido que a sociedade como um todo possa influenciar: *“Não, pra mim não faz diferença. Mas eu admito que a sociedade como um todo, ela interfere um pouco, assim, um pouco (Miguel, 4ª. fase)”*; *“Não. Eu sou super tranquila. Eu acostumo não ver TikTok, Instagram, essas coisas e não sinto tanta pressão por isso, é mais pela minha família (Tatiana, 4ª. fase).”*

Já o estudante Lu (8ª. Fase), disse que se mantém mais afastado das redes sociais e, por este motivo, não se percebe tão influenciado por elas. Porém, concorda que as redes sociais são um dos maiores meios de comunicação da sociedade atual, influenciando também a nossa cultura. Ele prefere estar entre o grupo de contatos e amigos mais próximos, mas observa muitos exemplos e problemas próximos a ele.

Esse já meio que encaixa, porque querendo ou não, a nossa cultura está ao redor das redes sociais. As redes sociais são os maiores meios de comunicação em todas os quesitos. Eu não me sinto tão desconfortável por causa que eu não vejo tantas redes sociais. É uma coisa que eu me distancio em geral. Eu meio que mantenho o meu grupo de contatos e amigos mais próximo e eu não uso tanto isso. Então, eu vejo que isso causa problemas e causa mal-estar a muitas pessoas, com esses exemplos próximos a mim. Mas eu não diria que é o meu maior caso, mas querendo ou não, as redes sociais influenciam a nossa cultura de maneira tremenda (Lu, 8ª. fase).

Neste mesmo sentido, o estudante Kauê (4ª. fase) disse, que as redes sociais o influenciam bem pouco, já que as usa somente para conversar com pessoas que tem mais intimidade ou para acompanhar o que acontece na escola.

Redes sociais, elas influenciam bem pouco, porque eu não uso tanto. Redes sociais eu não uso tanto em questão de ver essas coisas, eu não fico vendo coisas no Instagram, essas coisas assim, eu sou um pouco longe da rede social. É mais pra conversar com pessoas que eu tenho mais intimidade ou pra ver coisas do colégio. Mas em relação a isso eu não vejo tanto não, então ela influencia bem pouco em relação a isso

Segundo a estudante Naila (4ª. fase), os filtros usados nas fotos das celebridades que trabalham o corpo no sentido de deixá-los perfeitos, contribuem

para que outras pessoas queiram ter os mesmos corpos, embora ela não se sinta influenciada: *“Não ligo muito. Mas, assim, tem a questão dos filtros, das internet, tem as questões das celebridades, que elas trabalham mais o corpo. Acho que só nessa parte (Naila, 4ª. fase).”*

De acordo com Santaella (2004), antes da fotografia, os registros eram feitos somente através da pintura e da escultura, não sendo possível sua reprodução e cópia. Com a fotografia, contudo, foi possível não só sua reprodutibilidade, mas sua contemplação estética por todos os ângulos, aprimorando assim também as formas de registro do corpo.

Assim, com o crescente aprimoramento e manipulação da imagem fotográfica, permitida pela computação gráfica, corpos podem ser transformados: barrigas “chapadas”, manchas e espinhas podem sumir em um passe de magia, narizes podem ficar arrebitados e cinturas podem ser finas.

O corpo que exorbita é o corpo especular das imagens das mídias; o corpo que prolifera na manipulação desmesurada de imagens fotográficas e nos desdobramentos virtuais favorecidos pelas novas tecnologias (Santaella, 2004, p. 128)

A estudante Analu (8ª. fase) relata que é uma pessoa consciente com seu corpo e que as redes sociais não a influenciam muito, sabendo distinguir o que serve ou não para ela. Não se deixa influenciar por questões de corpo na *internet* e não segue normas relacionadas ao padrão de corpo perfeito, embora admitisse que faz parte de uma geração que consome muita mídia:

É, eu acho que eu sou uma pessoa muito... Não sei se seria centrada a palavra, mas eu sou uma pessoa que tem muita consciência. Então, eu olho aquilo e eu sei distinguir. Por exemplo, eu vejo muito em muitas pessoas fazendo dieta e postando pros outros. Eu tenho noção que aquela dieta não é pra mim. Não foi feita pra mim, então eu não vou seguir. Então, eu tenho muita consciência de tudo o que eu vejo não é o que é bom pra mim, muitas vezes. Então, eu dificilmente deixo de me influenciar por questões de corpo. Quando eu olho na pessoa, eu falo: Nossa! Se eu fazer isso, eu consigo alcançar essa pessoa? Eu não sou... Não sigo essas coisas que eu olho muito, não. Não ligo muito (Analu, 8ª. fase)

Neste contexto, embora estes estudantes procurem exercer uma relação saudável com as redes sociais e não sintam estas influências em seus corpos e corporeidades, concordo com as reflexões de Santaella (2004) quando ela diz que, as imagens dos corpos perfeitos nos interpelam na televisão, na publicidade, nos programas e espreitam nosso olhar em quase todos os lugares. “É tal força subliminar dessas imagens que, mesmo quando se tem consciência do poder que

elas exercem sobre o desejo, não se está livre de sua influência inconsciente” (Santaella, 2004, p. 130).

Azevedo (2020, p. 30) faz uma provocação sobre a criação de imagens nas redes sociais:

Dessa forma, na criação das imagens, não se dá a devida atenção às diferenças entre real e virtual, predominando a busca pela satisfação do desejo de perfeição ou pelas conquistas de “curtidas” nas redes sociais. É possível ver essa dependência aos modelos de beleza como uma prisão imobilizadora? O comportamento social que se evidencia, certamente, supõe a influência de padrões estéticos. Essa maneira de situar o corpo, cujo modelo se constrói no corpo virtual e “espetacularizado”, não representa uma ruptura com o corpo da tradição anátomo-fisiológica e reforça a negação do corpo real.

A jovem Ana (4ª. fase) comenta que a internet não a “atrapalha” muito, porque segue mais o que a identifica. As redes sociais podem ser influências positivas ou negativas, dependendo de como cada um absorve as informações ou de como elas são apresentadas:

Eu acho que é muito bom e muito ruim ao mesmo tempo. É muito bom porque tu vê pessoas que são como tu pode-se dizer, vamos fazer um Instagram tipo: Nossa! Tu pode ter uma influência positiva ao mesmo tempo que pode ter uma influência negativa. Eu acho que vai ser também como tu vai digerir isso, e como a pessoa vai apresentar pra ti também, aí depende também [...] (Ana, 4ª. fase).

Neste sentido, outros estudantes também reforçaram este comentário, embora, geralmente percebam, que a tendência é de uma prevalência de comentários negativos e de comparações entre os corpos que estão expostos nas redes sociais:

Eita... É porque, tipo... Eu acho que a rede social ela é interessante, tipo, um jeito de se comunicar e tal, assim, de ver coisas novas. Mas eu acho que não ajuda muito porque às vezes, tipo, pessoas que têm insegurança com o corpo, às vezes, né? Tá ali no feed e aí passa, por exemplo alguém que tá... Uma pessoa vai dizer: Nossa! Que pessoa bonita, sabe? Assim, olha o corpo dela: Eu queria ter esse corpo. E eu acho que isso não ajuda muito. E às vezes, tipo, eu já pensei nisso (Patrícia, 4ª. fase).

Eu acho que sim, também tipo, não diretamente de comentários que fazem pra mim, mas às vezes vendo, às vezes até uma publicação de alguma famosa que tem o corpo próximo ao meu, ou tem ou tem alguma coisa parecida ali, e ver alguns comentários negativos, às vezes eu fico tipo: Meu Deus, será que isso é real? E coisas assim, sabe? (Laís, 8ª. fase).

Eu acho que elas me ensinam mais de uma forma talvez negativa do que positiva. Porque a gente acaba se comparando bastante, então uma pessoa tem, eu posso não ter. E eu posso ficar...sabe, com uma certa angústia, que talvez seja completamente desnecessária. Mas eu acho que elas influenciam bastante (Pedro, 4ª. fase).

Ah, é bem influente. A forma que tu vê artistas, tu vê os famosos, agora nesse tempo de... Nesse negócio de TikTok, eu não uso TikTok, mas o pessoal que usa cria ainda mais o estereótipo de corpo perfeito, então a sociedade, ela é bem influente. E não positivamente, na maioria das vezes é negativo (André, 4ª. fase).

Segundo Schilder (1980), há uma conexão entre o corpo do indivíduo e os corpos de outras pessoas, bem como o interesse da pessoa pelo seu corpo e o interesse social dos outros por este corpo, ocorrendo de forma paralela. No fundo, há um interesse em que ele seja o centro das atenções das pessoas que os cercam e, por mais que o indivíduo se encontre separado das pessoas por uma barreira invisível, esta é insuperável, uma vez que o indivíduo nunca será o outro. Cria-se uma aproximação, ao mesmo tempo próxima e distante, que nos convida a refletir que as imagens corporais nunca estão isoladas, mas sempre cercadas pelas imagens corporais dos outros. Esta relação é determinada pelo fator de afastamento ou proximidade espacial ou emocional. Portanto, ao articular esta lógica ao contexto das redes sociais, onde as distâncias são encurtadas e os indivíduos fazem parte de um mesmo espaço cibernético, é possível compreender que as fronteiras são derrubadas e as aproximações são cada vez mais possíveis.

Desta maneira, em uma sociedade em rede, cuja cultura de consumo e do culto ao corpo fazem parte de um processo em que os jovens se identificam e projetam suas individualidades e subjetividades em outros corpos, comentários negativos ou positivos, certamente influenciam a maneira de perceber e representar seus corpos e corporeidades. Isto porque as imagens corporais não são estáticas e fazem parte de um circuito que está relacionado aos fenômenos sociais e culturais, bem como as mudanças constantes nas relações espaciais e emocionais com as imagens corporais de outras pessoas.

Os processos de identificação, personificação e projeção tem um papel importante neste contínuo de construção, reconstrução e dissolução. Quando criamos uma imagem corporal adequada a nossas necessidades e tendências, estas não parece inalterada – há um fluxo contínuo, e cada cristalização é imediatamente seguida por um estágio plástico, onde são possíveis novas construções e esforços, de acordo com a situação emocional do indivíduo (Schilder, 1980, p. 209).

Contudo, nossa imagem corporal não depende somente da imagem corporal do outro, elas são interdependentes. Não há hierarquias, pois “há um intercâmbio contínuo entre as partes da nossa imagem corporal e das imagens corporais dos outros” (Shchilder, 1980, p. 209). Desta maneira, o jovem pode ou não se apoderar

de toda imagem corporal ou de algumas partes dela. Pode ou não “querer” ter somente os “seios grandes” da “influenciadora x” ou o corpo inteiro dela. Quando não é possível atingir esta “projeção” ou “personificação”, resta-lhes a angústia, a sensação de impotência e o domínio do outro sobre si mesmo.

A questão da comparação entre os corpos também apareceu entre as respostas das entrevistas como um tema potente na relação com as redes sociais:

Bom, depois que a gente começou a realmente entrar mais nas redes sociais, eu senti que, pelo menos comigo, e eu também acredito que com muitas amigas minhas, agora rola muito mais essa questão de comparação, porque na internet muita gente transmite uma coisa que não é real sobre o próprio corpo ou sobre a própria vida, e a gente fica se comparando com algo que não é real. Por mais que a gente saiba que não é real, que não é possível algo ser daquela forma, a gente mesmo assim se compara. Mesmo sabendo que talvez tal blogueira tenha silicone, tenha cabelão, tenha tirado a gordura da barriga e botado na bunda, a gente mesmo assim se compara no nosso corpo dela, perfeito ou não (Adele, 4ª. fase).

Ah, influencia muito. Porque eu acho que quando a gente posta uma foto ou quando a gente vê outra foto de outras meninas, a gente fica meio que se comparando pra querer ficar igual ou essa coisa desse tipo. Então, influencia muito (Fernanda, 4ª. fase).

Neste sentido, as redes sociais como *Instagram* e *TikTok* são vitrines importantes para os influenciadores digitais e famosos mostrarem seus corpos aparentemente “perfeitos”, destacando-se na multidão. Assim, ainda que os entrevistados acreditem que conquistar este padrão seja algo, muitas vezes, inalcançável, seria bom, ao menos, aproximar-se destes modelos. Estes dois diálogos ilustram esta ideia:

- Ah, influencia. Tu vai entrar lá no Instagram e tem um cara todo shapeado lá. Tu vai falar, pô... (Miguel, 4ª. fase)
 - Daí, tipo, tu queria ser igual a ele? (Andresa)
 - Não, não queria ser igual a ele, mas queria ter um corpo um pouquinho mais elevado que o meu.

- Influencia demais. Não sei dizer como, mas eu não sei como influencia. No TikTok, no Instagram, só aparecem coisas de corpo, de corpo, de corpo, a gente acaba se comparando, né? (Fernando, 4ª. fase)
 - E tu segue essas pessoas? Tu quer ficar igual a elas? (Andresa)
 - É, eu não queria ficar igual, mas eu queria... É... Chegar no...parâmetro, assim.

Além disso, de acordo com a fala dos estudantes, não há somente a influência das redes sociais para se conquistar um corpo perfeito, mas tudo que vem atrelado a este padrão e a cultura de consumo:

Com certeza, Nossa Senhora! Influencia. Tanto é que nem nas tendências, né, que eu tô falando hoje, que tem muito, aí, TikTok, a tendência nova, daí se influencia, tipo, aí, agora ela tá usando isso, então todo mundo possa

querer usar, né. A roupa, ou seja, tipo, sei lá, o tipo de cabelo, maquiagem, não sei (João, 4ª. fase).

De acordo com Santos (2017) a cultura de consumo, a partir da modernidade ocidental, configura-se como principal meio de efetivação da liberdade, realização pessoal e felicidade de indivíduos e coletividades. Segundo alguns autores, como Slater (2002 *apud* Santos, 2017), o consumo não é apenas a simples aquisição de bens e serviços, quer sejam considerados essenciais ou supérfluos em um contexto sociocultural determinado. A cultura de consumo passa a ser um sistema autônomo e independente, que atrelado aos sistemas econômico, político e cultural, influencia o modo de organização de mercados e estados e a constituição de identidades pessoais e coletivas.

A cultura do consumo designa um acordo social onde a relação entre a cultura vivida e os recursos sociais, entre os modos de vida significativos e os recursos materiais e simbólicos dos quais dependem, são mediados pelos mercados. A cultura do consumo define um sistema em que o consumo é dominado pelo consumo de mercadorias, e onde a reprodução cultural é geralmente compreendida como algo a ser realizado por meio do exercício do livre- arbítrio pessoal na esfera privada da vida cotidiana (Slater 2002 *apud* Santos, 2017, p.17).

Neste sentido, a cultura do consumo explora a formação de identidades das juventudes, propagando bens, serviços e experiências com a promessa de resolver os problemas a partir do corpo. Além disso, dissemina a incerteza por meio de um sistema que muda de rota a todo momento: se hoje praticar “crossfit” garante um corpo bonito, amanhã cria-se outra prática corporal/cultural; se hoje o padrão feminino é ter lábios carnudos, amanhã podem ser lábios finos. Há sempre novas demandas e exigências sendo criadas em relação a estes corpos, que por sua vez, dependem menos da influência de instituições formais, como a escola ou a família - embora nesta pesquisa esta última tenha sido uma das mais citadas em relação a construção de suas percepções e representações corporais.

Vivendo em constante estado de ansiedade, o jovem ao mergulhar no espelho das redes sociais procura aproximar-se de uma sensação de bem-estar, felicidade e sedução, mas depara-se com um espelho muitas vezes embaçado e estilhaçado pelas múltiplas realidades que se apresentam. Há aí um paradoxo neste espelho estilhaçado: o corpo que busca uma imagem universal e padronizada e o corpo que se libera do sujeito, mas que vive perdido entre os imperativos provisórios da contemporaneidade.

O que se universaliza é a imagem iconográfica do corpo, o que permanece é uma expectativa imaginária do corpo, apenas desejada e não existente, como todo universo da mídia. O corpo reduzido, naturalizado, quantificado e homogeneizado, que é objeto das ciências biomédicas vai auxiliar a referendar o uso do corpo, sua reprodução, banalização e universalização pela ideologia de consumo e pela mídia. O fundamento dessa expectativa hodierna de corpo nos dois sistemas – médico e de comunicação – é o mesmo: sua percepção dá-se por uma racionalidade restrita, subjetiva e instrumental (Silva, 2001, p. 61).

A estudante Gabriela (4ª. Fase), embora não se sinta mais tão influenciada pelas redes sociais, lembrou de um problema pessoal aliado as questões da pandemia de COVID19. Ela relatou que emagreceu muito em pouco tempo (20kg) e o fato de estar mais horas conectada na internet, contribuiu para esta perda brusca.

Hoje em dia não influenciam muito. Mas antes influenciavam bastante, principalmente na pandemia, né? Que eu ficava praticamente o dia inteiro na internet. E eu acho que influenciava muito. Como eu te falei, eu perdi 20 quilos em um mês. Então, né? Ajudava muito. Eu tava ali e já não queria comer pra emagrecer. E aí eu via aquelas mulheres com barriga chapada, com bunda grande. Mas aquilo influenciava bastante. Mas agora eu acho que já tá bem mais tranquilo (Gabriela, 4ª. fase)

O estudante Peter (8ª. Fase) também relacionou algumas mudanças com a pandemia e me explicou, que a internet mudou a percepção que ele tinha de corpo, sendo que a maioria dos seus gostos estava baseado em coisas que via conectado. As redes sociais o influenciam bastante, consumindo informações e procurando chegar em um padrão de corpo moldado pela musculação, pois começou a praticar ao final da pandemia.

Bom, no finalzinho eu aprendi academia. Eu fui jogado numa parte da internet de academia, né? Entrei na bolha de academia. E aí mudou muito o que eu tinha de percepção de corpo. Começou a entender mais como funciona a anatomia. E aí eu comecei a montar um padrão de beleza que eu não tinha até então. Mudou muito o que eu achava belo, o que eu não achava. A maioria dos meus gostos são baseados em coisas que eu vejo na internet. Então, tudo que eu consumo acaba influenciando bastante (Peter, 8ª. fase)

O reforço do individualismo e a retórica da beleza e da saúde que se afirmam na contemporaneidade como pilares importantes sobre o corpo com objeto de consumo, liberando-o de sua totalidade e atrelando-o ao contexto do neoliberalismo e ao mercado, ocultam assim, suas corporeidades. Por trás da disciplina e do desejo de manter o padrão que a sociedade impõe, encontra-se uma insegurança em relação ao cotidiano, uma utopia centrada no corpo e na saúde em aliança com a beleza.

De acordo com Silva (2001) o corpo se encontra no centro desta utopia, onde os esforços em torno deste ideal são justificados pela sua identificação com um novo ideal de felicidade. É a tecnologia, portanto, que investe de forma profunda nas questões do corpo, sendo identificada com o progresso e a serviço do mercado, buscando expandir-se mutuamente.

Neste sentido, segundo Santaella (2004, p. 131), é necessário esforço, disciplina e persistência, pois não há alternativa a não ser as pessoas amarem-se a si mesmas, investirem em si mesmas de acordo com as regras que lhe são impostas pela sociedade. “A percepção do corpo em geral e do próprio corpo em particular fica assim dominada pelas telas das imagens encenadas”.

A fala da estudante Sofia (4ª. fase) lembra, que para ser aceita na sociedade, exige-se um padrão de beleza corporal, como se ao alcançá-lo, fosse possível ser feliz:

Eu acho que acaba ficando... De uma forma que você tem que ser desse jeito pra ser aceito. Pra as pessoas te tratarem melhor, tu precisa ser desse jeito. Eu acho que... É isso que as redes sociais mostram um pouco pra gente. Porque os corpos padrões são mais felizes do que os corpos diferentes (Sofia, 4ª. fase).

De acordo com Le Breton (2016, p. 210): “O imaginário social faz então o corpo o lugar possível da positividade, da transparência”. Portanto, torna-se necessário uma “civilização do corpo”, onde é preciso domá-lo e moldá-lo até que se alcance plenitude e felicidade. O que se apresenta, geralmente, são corpos moldados, produtos e produtores de signos sob a égide de metáforas culturais que apresentam o indivíduo como responsável pela sua saúde e beleza. Sua imagem mediada pelas redes sociais é projetada para que os olhares correspondam as mesmas expectativas, reforçando a dependência com os outros.

A gestão do desejo no interior do consumismo que o mercado cria está ambigualmente vinculada ao ideal cultivado de um ser perfeito, que é permanentemente exigido dos indivíduos; ambíguo porque se deve consumir tudo e, ao mesmo tempo, manter uma postura de controle e autodeterminação, inclusive para se manter o ‘corpo ideal’ (Silva, 2001, p. 59)

A estudante Júlia (4ª. fase), além de acreditar que as redes sociais são grandes influenciadoras em relação as representações e percepções de corpo (físico) e de construção de padrões de beleza, também menciona a influência na personalidade.

Todas as redes sociais me influenciam. Ou seja, TikTok é a mais famosa hoje em dia, Instagram... Facebook a gente nem fala mais hoje em dia, mas

enfim. Elas influenciam muito, muito mesmo, acho que 100%. É o que mais é a comparação, essa coisa assim. E não só com o corpo mesmo, também com a nossa personalidade. A gente olha as pessoas assim, aí, pessoas afetuosas. Por exemplo, eu tenho problema com isso, né? Eu não sou uma pessoa muito afetuosa. E quando a gente vê uma pessoa afetuosa, por exemplo, eu me sinto meio assim. Porque eu não sou assim, não sou de abraçar, não sou de estar ali. Então, por exemplo, isso também me afeta, além do meu corpo (Júlia, 4ª. fase).

A fala da estudante Júlia (4ª. fase) demonstra que os padrões corporais não atingem somente a estrutura corporal física, mas as normas de vida, as ações, as maneiras de agir, se relacionar e sentir, como se “não ser afetuosa” fosse um defeito. Neste sentido, são incorporadas na construção das suas subjetividades e intersubjetividades, modelos de comportamento e estilos de vida que forjam uma necessidade constante de ser feliz, agradável, sensível, politicamente e ecologicamente correto para que se possa encaixar neste novo modelo de perfeição. Portanto, é necessário além de um investimento no corpo físico, um investimento nos sentidos, nas emoções, nas individualidades, apagando os “defeitos” e as condições humanas.

Lugar do limite, da individuação, cicatriz de uma indistinção que muitos sonham encontrar, é pelo corpo que tentamos preencher a falta pela qual cada um entra na existência como um ente inacabado, produzindo sem cessar sua própria existência em sua interação com o social e com o cultural (Le Breton, 2016, p. 210).

Isso quer dizer, que estes padrões não são constituídos fora do corpo, mas com o corpo, já que se tratam de uma realidade intersubjetiva e ao mesmo tempo simbólica, não existindo fora dos sujeitos culturais e históricos. Portanto, trata-se de uma espécie de medo de vivenciar sua própria corporeidade, uma insegurança que o impele a moldar-se para se aproximar da imagem do outro, que por sua vez, se apresenta sempre mais bonito, mais capaz, mais vitorioso, mais cheio de amigos e seguidores nas redes sociais.

Essa construção da subjetividade tornou-se, deste modo, na sociedade contemporânea, individualizada com o predomínio de uma ideologia individualista, fundamentada pela cultura do narcisismo, onde o indivíduo passa a ser o seu valor supremo, com um projeto do “eu” moderno voltado, cada vez mais, para dentro e para cuidar de si, passando a ser um indivíduo avesso a diferenças. O imaginário social da sociedade está permeado pela “cultura do narcisismo” “onde o desejo de onipotência é investido na busca do sucesso individual (Vasconcelos; Sudo, I; Sudo, N., 2004, p. 69).

Sampaio (2021) evidenciou o papel das redes sociais na imagem na autoestima das estudantes do IFRN. Como elementos constituintes dos espelhos sociais, foi revelado que a visão negativa que as estudantes adquirem de suas vidas

advém das influências de amigos, familiares e da sociedade à sua volta, sendo potencializadas pelas mídias e o avanço das redes sociais.

Por último, e não menos importante, as falas do estudante Augusto (4ª. fase), chamaram atenção, ao dizer que, junto com a família, são as redes sociais que mais o influenciam. Ele me relatou que encontra representatividade em relação à sua cor negra nas redes sociais, porém, não encontra representatividade em relação ao seu corpo, que é gordo. Segundo ele, a maioria das pessoas que estão ali para representar os corpos gordos são muito julgadas, vistas como ruins, pois estão estimulando a obesidade. Embora, ele tenha críticas em relação aos influencers que incentivam a obesidade, ao menos, disse ele, que estimulam a se amarem.

Ah, eu acho que é a pior que tem, né? Junto com a minha família ali é o pior. Porque é difícil de tu entrar no Instagram, ou no TikTok, sei lá, alguma rede social, e tu ver que não tem pessoas que te representam ali. Tem pessoas que, sei lá, me representam em questão da minha cor, ou, né, em outras situações. Mas, tipo, em relação ao teu corpo, são poucas pessoas que tão ali. E às vezes as pessoas que estão ali pra te representar são muito julgadas, são muito, né, vistas como pessoas ruins, que querem, que incentivam a obesidade. Tem gente, sim, que incentiva a obesidade, que eu acho errado. Né? Mas que tem pessoas que incentivam as pessoas a pelo menos se amarem, né, existe. Acho que influencia muito nisso. Acho que falta um pouco de representatividade (Augusto, 4ª. fase).

O Brasil apresenta uma herança miscigenada de corpos e culturas diversas, portanto, definir um padrão para os corpos brasileiros, de acordo com Ortega (*apud* Nechar, 2018) é algo incerto. Contudo, estamos diante de um movimento que se universaliza e transforma o corpo magro em modelo de sucesso e de aceitação. Na sociedade contemporânea, o corpo gordo é, portanto, aquele que se opõe ao corpo magro, um corpo em excesso, onde em um movimento dicotômico, a gordura é transformada em um símbolo de falência moral, de descuido, preguiça e desleixo. “A imagem de que o gordo seria uma pessoa desajustada socialmente, com um vazio que procura preencher com a comida” (Vasconcelos; Sudo, I; Sudo, N., 2004, p. 82).

O jovem que apresenta um corpo fora dos padrões ideais e está “fora do peso ideal” ou “gordinho” é visto como diferente, sendo marcado negativamente na sociedade, carregando um “estigma”, segundo Goffman (1963/1988 *apud* Vasconcelos; Sudo, I; Sudo, N. 2004). Um estigma para o autor é definido como:

[...] um atributo que o torna (o estranho) diferente dos outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída.

Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem [...] (Goffman, 1963/1988, p.12 apud Vasconcelos; Sudo, I; Sudo, N., 2004, p. 76).

Neste contexto, há um paradoxo importante a ser apresentado, pois o índice de obesidade entre os jovens brasileiros de 18 a 24 anos cresceu cerca de 90% em apenas um ano. Um estudo realizado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e pela Organização Global Vital Strategies com 9 mil pessoas maiores de 18 anos entre janeiro e abril de 2023, revelou números preocupantes. Os resultados que foram divulgados no dia 29 de junho de 2023 mostraram que, entre 2022 e 2023, o índice de jovens obesos saltou de 9% para 17,1% no país. Em números absolutos, em 2022, 1,56 milhão de jovens entre 18 e 24 anos eram obesos, já em 2023, foram de 2,97 milhões. Para conceituar uma pessoa como “obesa”, o estudo chamado Covitel⁴¹, levou em consideração o Índice de Massa Corporal (IMC)⁴² maior ou igual a 30 (Fregonasse, 2023).

A pesquisa, ainda indicou, uma série de fatores podem ter contribuído para este quadro, como: o baixo consumo de frutas e verduras, pouca prática de atividade física e tempo exagerado de uso de telas, como celulares e televisão –

⁴¹ O Covitel, Inquérito Telefônico de Fatores de Risco para Doenças Crônicas não Transmissíveis em Tempos de Pandemia, traz informações de âmbito nacional, com representatividade para o Brasil e para as cinco grandes regiões do país: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul. Seus achados mostram um retrato da magnitude do impacto dos principais fatores de risco para doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) na população com 18 anos ou mais. Articulado e financiado pela Umane, o Covitel 2023 é realizado pela *Vital Strategies* e pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e conta com apoio da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco). (<https://observatoriodaaps.com.br/covitel/>).

⁴² O Índice de Massa Corporal é obtido pelo valor ao quadrado da altura, em metros, do indivíduo. Embora muito criticada, porque não leva em conta uma série de dimensões e fatores biológicos, culturais e sociais de cada sujeito, continua sendo a referência mais usada e “mais simples” para definir as faixas de “peso ideal”. Além disso, existem algumas variações nos modelos em relação aos parâmetros utilizados para crianças, adolescentes, adultos e idosos que são utilizadas em determinadas faixas. A Organização Mundial da Saúde recomenda a adoção de referência para adolescentes maiores que 10 anos de idade e menores que 20 anos de idade (considerando a média da faixa etária dos/as estudantes dos cursos técnicos integrados do IFSC – 15 a 20 anos). em percentis e escores-z. Esta tabela é um pouco mais complexa, pois considera-se o sexo e a idade, bem como a altura. De toda forma classificar uma pessoa como “obesa” simplesmente pelo resultado de uma ferramenta que apresenta resultados superficiais, é fragmentar outras dimensões sobre os corpos e corporeidades. Além disso, o IMC não é capaz de distinguir o peso associado com a massa magra e o peso associado com a gordura corporal, ou seja, o excesso de peso pode estar associado a outros fatores como: massa muscular, constituição óssea, entre outros.

fatores acentuados com reflexos da pandemia de COVID19. Portanto, segundo o estudo, há no Brasil um número maior de jovens obesos do que magros e, provavelmente, um número maior de jovens gordos insatisfeitos com seus corpos e recorrendo cada vez mais cedo a uma série de procedimentos.

Ainda que uma série de críticas devam ser feitas sobre o uso de algumas ferramentas antropométricas para classificar um sujeito como sendo obeso, considerando a multidimensionalidade de seus corpos e corporeidades, é importante neste contexto, tratar os corpos gordos como constituintes de identidades e singularidades. A pluralidade dos corpos e corporeidades e a discussão sobre a inserção destes na sociedade deve ser fortalecida, não somente por alguns movimentos que estão se estabelecendo nas redes sociais, mas no contexto da escola. A resistência ao modelo hegemônico de corpo se faz no cotidiano e na exposição do próprio corpo, pois o “excesso” também se apresenta na “escassez”.

Sobre estes movimentos que se destacam nas redes sociais, podemos encontrar nas narrativas de algumas blogueiras e blogueiros denominados *plus size*, um movimento importante de reconhecimento e visibilidade destes corpos e corporeidades. De acordo com Nechar (2018, p.11):

O movimento *plus size* faz parte de uma nova estética contemporânea que se iniciou no Brasil, a partir de 2009, que agrega as relações sociais, apaziguando conflitos e tirando peso dos corpos estigmatizados pela sociedade pelo fato de serem gordos.

Ainda, de acordo com a autora, em alguns sites e blogs é também possível encontrar discussões que tratam sobre as dificuldades encontradas pelas pessoas gordas em seu cotidiano. Neste movimento chamado *plus size*⁴³, destacam-se as narrativas que incentivam as pessoas gordas a terem mais autonomia diante das imposições sociais de uma estética corporal, bem como dar potência e força a diversidade dos corpos.

Embora, a moda também tenha se conectado aos manequins *plus size* e aos corpos “diferentes”, o espaço ainda é reduzido. Toma-se como exemplo o concurso de Miss Universo 2023, marcado pela entrada de duas mulheres trans (Miss Holanda e Portugal) e uma *plus size* (Miss Nepal). Quando corpos gordos aparecem nas redes sociais, uma avalanche de comentários maldosos se espalha. Portanto,

⁴³ O termo *plus* (mais) *size* (tamanho) surgiu na década 20 do século XX nos EUA por uma grande empresa de varejo de moda chamada Lane Bryant. O termo é usado no ramo da moda por empresas que disponibilizam tamanhos maiores de roupas para todos os corpos. Disponível em: <https://blog.predilectplus.com.br/o-que-e-plus-size/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ainda há um limite para estes corpos gordos, uma ditadura ou um paradigma de repressão, que Baudrillard (1995) vai se referir ao culto da linha:

A conjunção da beleza e da repressão no culto da linha – em que o corpo, na sua materialidade e sexualidade, já nada tem a ver, limitando-se a servir de suporta a duas lógicas inteiramente diferentes da lógica da satisfação: o imperativo da moda, princípio da organização social, e o imperativo da morte, princípio da organização psíquica – esta conjunção constitui um dos grandes paradoxos da nossa “civilização”. A mística da linha, a fascinação da magreza, exercem grande influência unicamente porque são formas de violência e fonte de sacrifício para o corpo, ao mesmo tempo entorpecido em sua perfeição e violentamente vivificado como acontece nos ritos de imolação. Todas as contradições de semelhante sociedade se encontram compendiadas ao nível do corpo (Baudrillard, 1995, p. 151-152).

Entendendo, contudo, que o conceito *plus size* não se limita somente ao tamanho das roupas, o movimento amplia-se aos corpos e corporeidades, que também devem ser aceitos, visíveis e respeitados na sociedade, agregando e incluindo os diferentes tamanhos sem tratá-los como estigmatizados ou defeituosos.

Assim, a própria internet e as redes sociais podem tornarem-se aliadas no sentido de dar visibilidade a estes corpos e corporeidades:

O movimento *plus size* tende a agregar pessoas que possuem um corpo fora dos padrões midiáticos e isso faz com que o movimento seja uma luta por pessoas que possuem corpos estereotipados, podendo se comparar a algumas formas de inclusão social de corpos igualmente marginalizados como os dos deficientes físicos que lutam por uma aceitação social. (Nechar, 2018, p. 12-13)

Neste contexto, é importante que o ciberespaço seja também ocupado por movimentos como o *plus size*, *corpo livre* ou qualquer outro título que considere os corpos e corporeidades fora de padrões binários e fragmentados, do tipo “gordo – magro”, “feio – bonito”. É possível, portanto, que em um universo onde tantos jovens estejam conectados ao mesmo tempo, a construção de discursos, imagens e narrativas políticas sobre os corpos gordos, suas limitações e capacidades, possam tornar-se cada vez mais visíveis, representativas e ocupar cada vez mais espaços na sociedade.

Para compreender estas relações, é importante retornar as reflexões de Castells (2005, p. 23) sobre a Sociedade em rede:

Então, a sociedade em rede é a sociedade de indivíduos em rede. Uma característica central da sociedade em rede é a transformação da área da comunicação, incluindo os media. A comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto.

Com isso, ele quer dizer que, enquanto a comunicação interpessoal é uma relação privada, intersubjetiva, formada pelos sujeitos da interação, os sistemas de comunicação midiáticos (redes sociais, *podcast*, *blogs* etc.) criam os relacionamentos entre instituições, organizações da sociedade e as pessoas no seu conjunto, não como indivíduos, mas como receptores coletivos da informação. Portanto, a estrutura e a dinâmica da comunicação social são essenciais na formação da consciência e da opinião. Desta dinâmica e estrutura vai depender também a decisão individual e coletiva, inclusive em relação as percepções e representações sobre os corpos no contexto social e cultural brasileiro.

Contudo, embora as redes sociais tenham se apresentado como “os outros significativos” atravessando os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos integrados do IFSC/CF, a família aparece nas falas das entrevistas como a instituição social que mais influencia a percepção e representação sobre os corpos. Neste sentido, aqui nesta pesquisa, elas são consideradas como “os outros necessários”.

6.2.1.2 A Influência das famílias: “os outros necessários”

Em minha dissertação de mestrado, concluída em 2009, o tema da família permeou as discussões no contexto escolar - *Educação Física e Família: construindo aproximações por meio da dança na escola*. Em 2022-2024 retornei com esta problemática e percebi que, embora a família como instituição social, pareça ter perdido espaço na sociedade e entre os jovens, sua influência permanece necessária e ao mesmo tempo significativa para compreender a relação dos estudantes com seus corpos e corporeidades.

Contudo, abro dois parênteses iniciais para tratar das relações familiares com as juventudes nesta cena. Trata-se primeiro, de uma mudança no modo de pensar a família, no sentido epistemológico do termo, pois passo a considerá-la muito mais na sua ordem simbólica do que na sua ordem institucional⁴⁴.

⁴⁴ Em minha dissertação de mestrado (2009) tratei a família como Instituição Social ao considerar a complexidade das questões e ao entender que seu estudo implica em pensar de forma dinâmica e não-linear, sendo esta perpassada por ideologias que envolvem outras instituições (políticas, econômicas, sócio-históricas) e que se concretiza nas representações que interpenetram nas relações entre os seus membros.

De acordo com Sarti (2004a), observa-se nas análises em relação a família, que há uma tendência em naturalizar as relações familiares, com base na identificação biológica da reprodução (pai, mãe e filhos). Por terem base biológica (o nascimento, o acasalamento, o crescimento, o envelhecimento), os eventos que ocorrem no âmbito familiar perdem o caráter relativo das relações sociais, organizadas segundo as regras da sociedade e do tempo em que acontecem.

Naturalizadas, as relações na família transformam-se num modelo de base biológica, a ser seguido. Assim concebida, a família torna-se um terreno fértil para um discurso normativo. Há frequentemente um dever de ser no horizonte, referência positiva a partir do qual todo o resto torna-se “desvio” ou “anormalidade”, quando não “patologia”, armadilhas cuidadosamente montadas pelos distintos dispositivos disciplinares – médicos, jurídicos, religiosos, educacionais, etc. – próprios do mundo ocidental (Sarti, 2004a, p. 116)

Segundo, acredito que, embora não tenha sido objetivo da pesquisa traçar uma investigação ou uma história sobre as famílias dos estudantes, tornou-se importante, ao menos, considerar que não se fala de um modelo de família, mas de famílias. Por isso, a utilização do termo se deu, muitas vezes, no plural.

A família não se define, portanto, pelos indivíduos unidos por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações, sem os quais essas relações se esfacelam, precisamente pela perda, ou pela existência de sentido. Se os laços biológicos unem as famílias é porque são em si, significantes (Sarti, 2004b, p. 18).

A constituição familiar da maioria dos estudantes envolvidos neste estudo é formada por quatorze famílias do tipo nuclear (pai, mãe e filhos). As demais famílias estão constituídas em dinâmicas diversas: mãe e padrasto (duas); avós (duas); apenas mãe (duas); mãe, irmãos, vó e cunhada; pais e irmã; mãe e irmã; avós e tio paterno; pais, avô e avó.

Ainda, foi interessante perceber, que mais de uma década depois da escrita da dissertação, algumas mudanças em relação as dinâmicas familiares parecem ter sido sentidas de forma muito rápida, e inclusive evidenciadas em alguns estudos. Outras, porém, parecem ter se mantido conservadas, como uma espécie de necessidade de sobrevivência de núcleos familiares tradicionais, como é o caso das famílias nucleares. De acordo com (Scott, 1990 e Sarti, 1995 *apud* Cardoso *et al.* 2020) a definição de família nuclear, relacionada principalmente a laços consanguíneos, ainda é dominante no Brasil, apesar da evidente modificação e transformação da família.

Esta formulação e naturalização da família, como sendo o modelo da “família” brasileira, porém, não cabe mais em uma sociedade que está em constante movimento. Embora por muito tempo o modelo hegemônico de família brasileira fosse representado pelo sistema nuclear (pai, mãe e filhos/as), as transformações sociais ocorridas nos últimos séculos e relacionadas à ordem econômica, organização do trabalho, emancipação feminina, mudança de valores, hábitos, costumes e o fortalecimento da lógica individualista refletiu também em mudanças nas organizações familiares. São transformações que estão a todo tempo conectadas com a sociedade e a cultura, constituindo novas dinâmicas familiares.

Dentre essas mudanças pode-se observar um enxugamento dos grupos familiares (famílias menores), uma variedade de arranjos familiares (monoparentais, reconstituídas), além dos processos de empobrecimento acelerado, da desterritorialização das famílias gerada pelos movimentos migratórios e da perda gradativa da eficiência do setor público na prestação de serviços (Mioto, 2004, p. 107).

Contudo, ainda que, estas mudanças observadas por Mioto (2004) possam parecer anacrônicas para os dias de hoje, pode-se perceber uma transformação na constituição familiar pautada pela inserção da individualidade, segundo Oliveira (2009 *apud* Cardoso *et al.*, 2020). Portanto, não há um único modelo familiar e não é possível compreendê-lo de maneira universal, pois cada uma destas famílias apresenta seus arranjos, organizações, combinações e naturezas.

Podem se apresentar em uniões consensuais de sujeitos separados, uniões de pessoas do mesmo sexo, união de casais, união de tricais, união monogâmica, relacionamento aberto, união de pessoas com filhos de outros casamentos, mãe ou pai sozinho com o(s) filho(s), união de amigos, vizinhança, avós com netos e inúmeras outras possibilidades, que constituem uma família resignificada por processos sociais que a desafiam em termo da sua estrutura (Oliveira, 2009 *apud* Cardoso *et al.* 2020, p. 30).

Assim, ao invés de definir a família ou as famílias, a proposta, baseada nas ideias de Sarti (2004a) é considerá-las como um universo de relações que se delimitam simbolicamente, a partir de um discurso sobre si próprias. Um discurso culturalmente instituído que comporta uma singularidade e uma coletividade.

Cada família constrói, assim, sua própria história, ou seu próprio mito, entendido como uma formulação discursiva em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura e na sociedade em que vivem (Sarti, 2004a, p. 118).

Embora não seja possível ouvir seus discursos, pois não se trata de um trabalho de campo ou de intervenção com a realidade das famílias dos estudantes,

parte-se da ideia, de que um de seus membros está nos contando, por meio dos seus gestos, palavras e silêncios um pouco sobre a história de sua família e como seus corpos e corporeidades são refletidos no espelho maior da casa.

A realidade econômica⁴⁵ destas famílias encontra-se na faixa de renda: entre 3 a 5 salários-mínimos (onze famílias); entre 2 e 3 salários-mínimos (cinco); acima de 6 salários- mínimos (quatro); entre 1 e 2 salários-mínimos (duas); menor que 1 salário- mínimo (duas); um salário-mínimo (uma).

Sobre este aspecto, com a passagem do mundo privado para os espaços públicos, ainda que, os jovens tenham a possibilidade de outras interações e a ampliação de experiências corporais, a família ainda exerce influência importante nas suas vidas, sobretudo porque, delas dependem financeiramente. Neste sentido, embora os estudantes entrevistados não tenham mencionado a função de suas famílias como provedoras, concordo com Gonçalves e Coutinho (2008) que esta questão é vista como “natural” pelos jovens, já que eles acreditam que esta é uma das responsabilidades da família. Contudo, de alguma forma, esta condição de “subordinação” financeira abre a possibilidade de que os pais exerçam algum grau de controle nas expectativas e perspectivas. “Fica claro que a obrigatoriedade de sustento por parte da família sem encargos correlatos é uma crença sem fundamento, já que é exigida uma contrapartida por parte do jovem estudante” (Foracchi, 1965, p. 21 *apud* Gonçalves e Coutinho, 2008, p. 600). E ainda, que as tensões e crises que caracterizam as relações entre jovens e adultos, ficam subjacentes pelas ideias de despojamento e gratuidade.

Portanto, ainda que não se tenha percebido uma relação direta do fator provimento com as percepções e representações sobre os corpos e corporeidades, o mecanismo de “poder” que o capital exerce, manifestado na figura do provedor da casa, ainda que se desdobre de forma subjetiva e quase invisível, encontra-se atravessado nas relações familiares e nos modos de viver os corpos e as corporeidades.

Na encruzilhada das instituições socializadoras, a família aparece como importante, particularmente para os mais pobres, pois seus laços

⁴⁵ De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2023), a renda familiar dos/as estudantes dos cursos técnicos integrados do IFSC/CF em 2021 e 2022 estava em sua maior parte concentrada entre: $0,5 < RFP \leq 1$, sendo em 2021 (24,55%) e 2022 (25,63%). A Renda familiar na plataforma é registrada como valor da Renda Familiar por Pessoa (RFP) com relação ao valor do salário-mínimo declarado pelo aluno, sendo que os grupos já são definidos no arquivo obtido junto à PNP, sendo composta pelos seguintes valores: “ $0 < RFP \leq 0,5$ ”, “ $0,5 < RFP \leq 1$ ”, “ $1 < RFP \leq 1,5$ ”, “ $1,5 < RFP \leq 2,5$ ”, “ $2,5 < RFP \leq 3,5$ ”, “ $RFP > 3,5$ ” e “Não declarada”.

asseguram trocas afetivas e simbólicas, alguma estabilidade e mecanismos de sobrevivência mais estáveis em um quadro de ausência da ação pública e de retraimento de direitos (Sposito, 2008, p. 124).

De acordo com o estudo de Abramo e Branco (2008), embora muitos jovens se queixem sobre o controle dos pais, da falta de liberdade e, inclusive, da família como espaço de humilhação e violência, ela aparece como uma instância fundamental para a vida da grande maioria: como estrutura central para poder viver a vida enquanto jovem, como referência afetiva, ética e comportamental e para o processo de amadurecimento.

A família é a instituição que os jovens mais confiam, sendo importante para seu amadurecimento, especialmente em relação ao apoio, orientação, e enfrentamento das questões com que se deparam na vida, sendo que dentro da família, a figura fundamental é a mãe. Outras instâncias, como escola, rua, trabalho e igreja são citadas em escalas bem menores. A pesquisa revelou que os assuntos a serem discutidos com os pais referem-se as questões de conduta e do futuro pessoal: educação (61%), drogas (51%), ética e moral (32%); na segunda bateria⁴⁶, futuro profissional (68%), violência (53%) e religião (43%). (Abramo, 2008).

Para a dimensão da vida como jovem o apoio da família é o mais importante, reforçando a ideia de que a noção de que a vivência juvenil se desenvolve sobre a estrutura do apoio familiar. Esta importância e confiança, foi verificada, entre as falas dos estudantes.

Segundo a estudante Analu (8ª. fase), a família e a escola acabam reproduzindo os padrões de corpo, embora ela afirme, que tem uma relação com sua mãe, onde não há pressão para a aquisição de um padrão de corpo. Desta maneira, a influência da família seria mais no sentido de orientação e de cuidados com a saúde:

Porque, dentro de casa, a minha mãe, ela sempre foi uma pessoa que tem muita consciência. Então, ela nunca me impôs de ter um corpo, tipo: "Sarah, olha, vamos ser magra", sabe? Não, ela sempre falou, tipo: "Analu, vamos fazer uma atividade física", não por beleza, mas por saúde (Analu, 8ª. fase).

Neste sentido, Lu (8ª. fase) comentou que sua família tem hábitos de vida que não são saudáveis e por isso, acaba sendo influenciado no sentido de não

⁴⁶ De acordo com Abramo (2008) foram apresentadas duas baterias de itens distintos, para amostras diferentes.

repetir os mesmos hábitos, pois entende a importância de um estilo de vida saudável.

Mas a minha família, às vezes eu vejo neles questões de saúde que eu não quero seguir, como eu já comentei. Então, eu tenho um pouco de mudança em base nisso. Mas, não muito eles me influenciando, é mais eu me influenciando com base neles (Lu, 8ª. fase).

O estudante, ainda disse, que sua família está preocupada com sua saúde e não com sua aparência física:

Eu nunca questiono, porque eles se preocupam com a minha saúde. Então, se eu estiver com mais massa, mas estiver me alimentando bem e meus exames ficarem tudo tranquilo, que atualmente eles estão, infelizmente, não tem problema. Eles não pressionam pra mudar fisicamente. O máximo que eles comentam é se eu exagerei pegando chocolate no final de semana. Eles comentam, mas eles não pressionam pra mudar isso (Lu, 8ª. fase).

André (4ª. fase) afirma que sua família não influencia: “[...] a minha família é bem tranquila em relação a isso, é uma família que ajuda bastante [...]”, assim como Kauê (4ª. fase) que também disse que “a família não é tanto”, embora ele tenha percebido, o receio que os seus integrantes têm, em realizar alguns comentários.

De acordo com Sposito (2008), a juventude se configura por uma fase da vida que assinala uma busca por autonomia e experimentação, marcada pela construção de elementos de identidade pessoal e coletiva. A família neste contexto, caracteriza-se como uma das principais agências de reprodução social, transmitindo normas, valores, conhecimento e a manutenção da estrutura social.

Na visão de alguns autores, contudo, dentre eles Abad (2003 *apud* Sposito, 2008) a instituição família vem sofrendo constantes crises nos últimos 50 anos do século XX, tendo seu prestígio cultural hegemônico debilitado e perdido a eficácia simbólica como ordenadora da sociedade, desdobrando e marcando uma nova condição e subjetividade juvenil. Porém, mesmo diante destes novos arranjos e condições juvenis, a importância das redes familiares permanece conservada.

Mas, ao lado de uma interpretação emergente e do reconhecimento de que os últimos anos têm sido marcados pelo aparecimento de uma nova condição juvenil, verifica-se também um conjunto de análises que revela, enfaticamente, as amarras que caracterizariam os jovens na sociedade atual, quer por sua adesão a valores tradicionalistas, quer por imersão no individualismo contemporâneo que pouco espaço daria para novas formas coletivas, associativas ou solidárias de estar no mundo (Sposito, 2008, p. 91).

Esta “conservação”, foi observada pelo relato de dezessete estudantes, que relataram que a família é a principal influenciadora sobre a percepção de seus

corpos e corporeidades, confirmando, também, o estudo realizado por Abramo (2008) sobre o papel da família na vida dos jovens brasileiros. Considerando que os estudantes investigados moram com suas famílias, independente da sua formação, a transmissão cultural representa prestígio entre seus componentes, expressando e internalizando nos sujeitos significados e sentidos que se relacionam com outras vivências e experiências fora do contexto familiar. Os vínculos ainda são muito fortes e representativos, constituindo-se em parâmetros construtivos da identidade destes jovens, embora neste jogo, outras forças também sejam concorrentes.

Que eu acho que a opinião, assim, das pessoas de casa são as que mais importam, né? Que elas estão contigo todo dia, né? E como elas querem o teu bem, eu acho que é a principal opinião que tu tem que olhar e, tipo, escutar, né? (Miguel, 4ª. fase).

Ah, eu acho que qualquer pessoa também que faça qualquer tipo de comentário assim, acho que principalmente a família, porque tem mais contato e também eu acho que tem já uma, naturalmente tem uma vontade de querer aprovação, assim, da família e tudo mais [...]. (Laís, 8ª. fase).

Eu acho que família, porque eles que te ensinam tudo, então como você é muitas vezes é o espelho da sua família, você acaba seguindo determinados conceitos em que eles te ensinam talvez involutariamente também, mas que eles acabam te ensinando (Pedro, 4ª. fase).

Neste jogo de construções simbólicas e discursos que acontecem no interior da família e que são exteriorizados no mundo social, o jovem assume a posição tanto de expectador quanto de protagonista, criando elos de significação nas suas relações. Suas identidades são construídas neste jogo onde as ações de seus membros, resultará em uma reação singular às relações internas com a experiência com o mundo externo.

De acordo com Sarti (2004b) a família é o lugar de construção da autoimagem e da imagem do mundo exterior. É o filtro por onde se começa a ver e a significar o mundo, sendo que este processo é contínuo, prolongando-se por toda a vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família. “A família, inclusive para os adultos, continua detentora dessa função de dar sentido às relações entre os indivíduos e servir de espaço de elaboração das experiências vividas” (Sarti, 2004b, p. 17).

A questão em relação ao alcance dos padrões corporais e aos hábitos de vida saudáveis, como práticas de exercícios físicos e alimentação adequada foram as “cobranças” mais citadas por suas famílias. Neste contexto, a cobrança por

eliminar esta gordura já começa desde cedo, na infância, sendo um dos critérios que vai determinar, segundo alguns estudantes, a sua aceitação na sociedade.

Eu fui uma pessoa que escutei desde pequeno que se eu não emagrecesse, porque eu sempre fui gordinho, né, a partir ali dos 7 eu já comecei a ser, já, né, encher bastante. Daí, desde muito novo, eu sempre ouvia da minha família que eu tinha que emagrecer, porque senão eu ia ser amado, e tal. Eu acho que é esse papel que a sociedade tem perante nossos corpos, sabe? Eles colocam um peso muito grande em cima de pessoas que não têm o corpo que eles esperam, sabe? (Augusto, 4ª. fase)

Embora, o estudante Augusto (4ª. fase) ao continuar o diálogo comigo, tenha reconhecido que sua família ainda realiza uma cobrança em relação ao seu corpo para que seja magro, ele me diz que hoje consegue expressar a sua vontade e se posicionar mais. Contudo, demonstrou em sua fala, uma carga cultural que ele considera “pesada”, não só em relação ao fato de ser considerado gordo, mas também por ser negro, especialmente para uma criança.

Hoje em dia, não tanto, porque hoje em dia eu já consegui impor a minha vontade, sabe? E dizer que, tipo, eles não têm que dar pitaco no meu corpo. Mas quando eu era pequeno eu ouvia demais, demais. Não só em relação ao meu corpo, como na minha cor, sabe, dentro da família. É um pouco pesado ouvir, sabe? Hoje a gente tem a consciência de que, às vezes, as pessoas não falam por mal e que, tipo, foi só uma criação, entendeu? Eles foram criados dessa forma. Mas é difícil, né, na cabeça de uma pessoa que é muito nova ouvir isso, sabe? Ouvir que tu nunca vai ser amado só porque tu é gordo, ou então que tu não vai ser bem aceito, entendeu? É difícil. (Augusto, 4ª. fase).

Ao trazer este relato do estudante Augusto (4ª. fase), outra situação vivida durante as observações da pesquisa se cruzou com esta questão. Ao observar uma das aulas de educação física, sentei-me ao lado da professora na arquibancada do ginásio 1, onde os estudantes respondiam um questionário virtual em seus próprios celulares. Tratava-se da participação em uma pesquisa realizada pelo Centro de Desportos da UFSC com os cursos técnicos integrados, onde uma das questões consistia em assinalar o grupo étnico-racial na qual os estudantes se identificavam. Uma das estudantes perguntou para professora qual destes grupos ela pertencia, pois segundo ela, se considerava preta, mas seus pais a consideravam parda. Embora esta questão, inicialmente, parecesse ter uma relação mais aproximada com a identificação e imagem corporal, a dúvida da estudante me fez questionar sobre o papel da família nas percepções e representações sobre os corpos e corporeidades dos estudantes. Fiquei com o questionamento “no ar”: “Ser preta significaria ser inferior a ser parda? Ou haveria simplesmente uma confusão de conceitos e percepções para os pais desta estudante?”

Estas situações, que se configuram em problemáticas na qual as famílias precisam lidar, muitas vezes podem tocar em pontos difíceis de suas próprias vidas, transferindo assim, estas questões para o próprio jovem. Ao negar “o diferente” (aos olhos de determinadas famílias), funda-se a dificuldade de aceitar, que o suposto diferente, coloca em questão o caráter absoluto de suas próprias referências culturais.

A questão da “gordura”, socialmente identificada como um problema relacionado à preguiça e ao sedentarismo, por exemplo, ilustra esta projeção. O temor dos pais que os filhos fiquem ou permaneçam gordos, são transformados em um fantasma que assombra o cotidiano, responsabilizando o jovem por esta condição, sem que ocorra uma discussão sobre as diferentes dimensões que comportam a questão. Na tentativa de lidar com o problema e com seus danos e consequências, mobiliza-se energia nas maneiras de se livrar de forma mais rápida desta gordura. As dimensões que levam aos mecanismos, por exemplo, da ansiedade e a compulsão pela comida, são desconsideradas. A gordura, o corpo fora de forma é o mal que deve ser combatido para “o seu próprio bem” e, portanto, para o equilíbrio da família.

Voltando as questões trazidas pelo estudante Augusto (4ª. fase), ao me relatar que, embora sinta o peso desta projeção de sua família, hoje consegue se posicionar e se afirmar como sujeito na família e na sociedade.

Essa projeção dos problemas familiares sobre os jovens remete à idealização do mundo familiar como um mundo integrado e à dificuldade de pensar que o conflito é inerente às relações familiares. Pelo lugar que ocupa socialmente, o jovem se afirma opondo-se fazendo do conflito um instrumento tão necessário quanto imprescindível em seu processo de tornar-se sujeito, na família e no mundo social (Sarti, 2004b, p. 22).

A estudante Gabriela (4ª. fase) também acredita que a família influencia e impõe padrões “pesados”, especialmente por meio de comentários que muitas vezes são ditos dentro de casa.

São comentários que não são verdade. Eu não vou deixar de ter um emprego porque eu pinteí meu cabelo de loiro ou porque eu tenho uma tatuagem, sabe? Mas como, às vezes, é uma pessoa muito influenciada. Às vezes, é uma mãe que fala, um irmão. Então, acho que isso influencia muito no psicológico das pessoas, sabe? E é muito pesado isso, eu acho (Gabriela, 4ª. fase)

Neste contexto, os padrões corporais apareceram alinhados a ideia de corpo magro como sinônimo de saúde, beleza e aceitação na sociedade entre os

familiares: “*Aham, eles têm uma cobração muito magra também. Que tu tenha o corpo perfeito (Simone, 8ª. fase)*”

Atualmente eu acho que a minha família. Porque querendo ou não, meus amigos, a gente já tem uma outra mentalidade. Já pensa que tá tudo bem o teu corpo não ser aquele, o teu padrão não ser aquilo. Mas a família querendo ou não, acaba tendo a cabeça, tipo, não, tu só é bonita se tu tiver tal corpo. Ou, ah, nossa como tu engordou e esses pensamentos assim (Sofia, 8ª. fase)

Os padrões corporais, contudo, não se resumiram somente ao corpo magro, mas a pele perfeita, sem manchas e sem espinhas:

A família costuma apontar muito erro no seu corpo, principalmente no meu. A minha família sempre fala. Minha mãe vê uma espinha no meu rosto, ela começa a falar. Aí eu acho que a família implanta bastante essa ideia na nossa cabeça (Naila, 4ª. fase).

Além desta pele e corpo perfeitos, o cabelo bem tratado das mulheres também pareceu ser uma cobração da família, especialmente das integrantes do gênero feminino:

É...porque (risos). A minha família, ela é bem feitinha com isso. Porque a gente, mas a gente mais velha que, tipo, tinha bastante dinheiro e eles sempre ficavam, tipo: “Ah, nossa! Tem que ser magra, com o cabelo sempre bem arrumado e tal, se cuidar bastante. Da pessoa, tipo, eu entendo se cuidar, mas, tipo, eu acho que coloca muita pressão. E aí, tipo, isso foi passando de geração pra geração. Aí minha mãe, por mais que ela tenha uma percepção parecida com a minha, né? Já está impregnada nela e às vezes ela fica tipo assim: “Olha só essa barriga e tal”. Então eu acho que acaba influenciando (Patrícia, 4ª. fase).

Sim, a minha mãe, [...] pela questão do meu cabelo também, porque meu cabelo, ele é um ondulado, cachado, liso, não sabe o que é. E eu gosto quando fica com cachinhos. Mas a mãe fala: “Ah, que fica desarrumado”, e papapá, “alisa, alisa, alisa.” Ela já disse: “Ah, se tu quiser eu te pago uma progressiva”, não sei o que. Mas eu não gosto. Eu não me sinto bem, assim, eu já passo a chapinha e ela sempre; “Ah, olha como ficou bonito”, mas eu não consigo me ver daquela forma (Ana, 4ª. fase)

Foi possível perceber, também, a influência de algumas avós no contexto familiar de algumas estudantes mulheres:

É a família. Porque, como eu falei, a família da minha mãe é todo mundo padrãozinho, assim. E daí a minha avó, ela influencia. Não é que ela influencia, ela... Fala, tipo, tem que seguir tal padrão e tal. E é isso (Clara, 8ª. fase)

- *Acho que família (Julia, 4ª. fase)*
- *É, tu já meio que falou, né? (Andresa)*
- *É, parte do meu pai nem tanto, mas é da minha mãe bastante.*
- *Ela te cobra?*
- *Minha avó me cobra muito.*
- *A tua avó, tua mãe não?*
- *Não, minha mãe não, mas a minha avó sim.*
- *Mas tu mora com a tua mãe?*

- *Eu moro com a minha mãe, mas a gente fica com a minha avó todo final de semana, né?*
- *Entendi.*
- *E é chato também, não é só comigo. É da minha irmã, é da minha mãe. Ela já falou cada coisa. Ela disse que uma vez que antes minha mãe era magra, né? Eu e minha irmã, minha irmã mais velha. Ela disse que a gravidez estragou o corpo dela.*

Mais uma vez aqui, notou-se a pressão que as mulheres sofrem em relação aos seus corpos, além das redes sociais. Os padrões de beleza feminino, apesar de mudarem com o tempo, adquirem novas formas e necessidades que são apropriados pelas famílias, que por sua vez, reproduzem os padrões impostos pela sociedade. Estes, muitas vezes tornam-se “cobranças” ou “projeções” realizadas, especialmente, pelas próprias integrantes da família do gênero feminino.

Sampaio (2021) observou que estas conexões ou cobranças em relação aos modelos de padrão corporal ideal em algumas estudantes do IFRN foram sentidas por elas, a partir do olhar das mães. Contudo, apesar de a maioria dos conflitos serem relacionados a figura da mãe, em alguns momentos foi também apontada a figura do pai. Além destes relatos, uma das estudantes revelou sofrer abuso e/ou violência sexual por parte de outros familiares, provocando uma reflexão importante sobre a sexualização atribuída aos corpos, especialmente os das mulheres, bem como a questão da culpabilização da vítima.

Conforme Sposito (2008) em seu estudo, quando os jovens querem discutir assuntos como a educação e o trabalho, procuram o mundo adulto familiar como referência. “Ouvem mais as mães (58% dos homens e 60% das mulheres) do que o pai. Tanto os rapazes como pelas moças, os professores são pouco citados” (Sposito, 2008, p. 110). A autora ainda diz que, mesmo com diversas formas de interação advindas de transformações de modelos familiares e outros grupos, os jovens também querem discutir com sua família temas como sexualidade e drogas.

De acordo com Machado (2011) algumas experiências vão sendo incorporadas pela juventude que não promove mudanças sociais, pois estas vão incorporando os valores anteriormente estabelecidos, mostrando-se muitas vezes, conservadora e disposta a integrar-se na vida adulta. Neste caso, pode-se sugerir que a influência destas avós na dinâmica familiar revela a necessidade da continuidade de uma cultura onde o corpo feminino deva manter-se no mesmo padrão de sua juventude, sendo apenas “revitalizado” pelas novas tendências.

Portanto, no universo feminino, a cobrança das famílias pelo padrão de corpo ideal é muito mais visível, independente da orientação sexual. Dez entrevistadas relataram esta cobrança em relação ao corpo perfeito, magro, a pele sem espinhas, o cabelo alinhado e a boa aparência. Duas entrevistadas somaram esta cobrança em relação aos hábitos de saúde, como a prática de atividades físicas e boa alimentação. Contudo, a estudante Analu (8ª. fase), do gênero feminino e heterossexual salientou que sua família influencia positivamente a maneira de perceber e aceitar seu corpo perante a sociedade. A estudante Adele (4ª. fase), também do gênero feminino e heterossexual, considera sua família uma referência, mas não sente cobrança por parte de seus familiares.

A tensão entre os distintos discursos familiares denota a singularidade da família no mundo moderno: ela é ao mesmo tempo auto-referida em sua construção do “nós” – nisto que constitui o mundo privado – e permanentemente influenciada pelo mundo exterior – público –, que lhe traz a inevitável dimensão do “outro” com a qual tem que lidar. Assim, a família constitui-se, pela construção de identidades que a demarcam, em constante confronto com a alteridade, cuja presença se fará sentir insistentemente, forçando a abertura, mesmo quando persistirem as resistências. A família, então, constitui-se dialeticamente. Ela não é apenas o “nós” que a afirma como uma família singular, mas é também o “outro”, condição de possibilidade da existência do “nós”. Sem deixar entrar o mundo externo, sem espaço para a alteridade, a família confina-se em si mesma e se condena à negação do que a constitui, a troca entre diferentes (Sarti, 2004b, p. 19)

Entre os relatos, pode-se perceber ainda, a cobrança pela saúde, tanto em relação ao “medo de engordar”, como de doenças vinculadas à inatividade física e aos problemas de saúde na família que poderiam ser “herdados” por estes estudantes.

Eu acho que a minha família. Eles tem uma...uma pressão de, tipo... não querer engordar, ter o corpo perfeito que...é terrível assim. Minha mãe, ela é acima do peso, né? Pra ela, né? Ela tem diabetes. E o meu pai enche muito o saco dela. Fala: “Ó, Janice! Vai caminhar!” Sei também que é pra saúde dela, né? Só que ele coloca uma pressão na gente e na minhas irmãs, porque eu tenho três irmãs. E uma, ela...ela tava muito acima do peso. Ela começou a fazer crossfit, começou mesmo a se cuidar. Ela conseguiu, é..estar no peso que ela tinha antes, ela conseguiu ficar um peso ideal, pra ela. Ela também tava com pré-diabetes e tudo. E ela conseguiu se recuperar. E meu pai coloca uma pressão na gente sobre isso. E ele acaba colocando essa pressão na gente: “Vai fazer alguma coisa! Não fica comendo! Tu tá comendo muito”. Acho que é mais a minha família (Tatiana, 4ª. fase)

Eu acho que a família. A questão familiar que influencia nessa questão do corpo, assim...[...] Ah, às vezes, tipo, por exemplo, hoje. Eu tava fazendo um negócio lá em casa e eu me cansei, muito fácil. Daí vem os comentários, né? Tipo, ah, você não deve tá comendo bem. Então, por isso dá fraqueza. Você não tá fazendo exercício, nenhum exercício físico. Então,

tipo, né? Eu ouço mais comentários que influenciam no meu corpo dentro de casa. Fora, eu não dou muita bola, assim. Eu tento não, né? (João, 4ª. fase)

Além destes relatos, duas estudantes citaram a família, junto com os amigos, como importantes influências em relação as percepções e representações sobre seus corpos e corporeidades:

Acho que é um conjunto de todas. Depende de quando, tipo, pelo menos pra mim, o que mais importe é o meio amigos e família, porque se é uma pessoa que estão ali sempre comigo, talvez comentários deles me influenciem mais, me afetem mais também (Adele, 4ª. fase).

Eu acho que as minhas amigas. Quando elas todas sozinhas em academia, elas falam: “Ah, vamos fazer pra gente ficar todo mundo igual”, e essas coisas. E a minha família, quando ela diz que eu tô muito magra ou quando eu engordo um pouco, elas dizem: “Ah, já tá engordando de novo!” e daí isso influencia muito em mim (Fernanda, 4ª. fase).

Segundo Dayrell (2007) no contexto da juventude ganha destaque o grupo de amigos, tornando-se para muitos a referência e o espelho de sua própria identidade. “[...] é com quem fazem os programas, ‘trocam idéias’, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ distintivos (Dayrell, 2007, p. 111).

De acordo com Pinto (2015) os grupos de amigos funcionam como um espaço de experimentação e vivências e é onde se busca entender melhor sobre seus desejos, angústias e aceitação social. Portanto, há uma necessidade de participação e de aceitação nestes grupos, sendo eles desenvolvidos em vários espaços como a escola, o bairro, o condomínio, entre outros. O grupo de amigos para Brito (2002 *apud* Pinto, 2015) também funciona como uma âncora, pois a partir dele é possível estabelecer suas experiências particulares no jogo das interações, elaborando inclusive suas singularidades.

Para Kehl (2004), os grupos de amigos constituem-se em formações fraternas que servem de ancoragem para novos polos de identificação e para as criações de linguagem, necessárias à renovação social. São ligações horizontais, que assumem importância tão grande quanto as ligações verticais na infância.

De acordo com Sposito (2008) os jovens preferem discutir com seus amigos temas relacionados a comportamento, esportes, artes e educação. Embora não tenha sido realizada uma pergunta específica para os entrevistados, sobre com quem eles discutem as questões do corpo e corporeidade, pode-se perceber que elas são amplas e atravessam vários grupos e instituições sociais.

Para Aberastury (1981 *apud* Pinto, 2015, p. 50) o grupo de amigos se constitui como:

[...] um dos movimentos ativos mais desejados pelo sujeito principalmente levando-se em consideração a necessária separação do modo de pensar dos pais e da aspiração de conquistar a sua autonomia a partir das relações de amizade com os outros jovens, escolhidos e selecionados por ele, sendo que essa identificação com os pares nem sempre contará com a anuência da família.

Neste sentido, a escolha do grupo de amigos ou o amigo mais próximo corresponde a uma identificação com os pares, onde são divididas suas opiniões, suas histórias e crenças, influenciando e sendo influenciado pelos seus parceiros nesta relação mais íntima. “A força motriz provocada pelo grupo praticamente definirá as formas de comunicação entre os pares, com uso de gírias, códigos, uso de acessórios, roupas e elementos visuais que identificam aquele grupo de amigos” (Pinto, 2015, p. 51). Embora nas respostas das entrevistas, os amigos ou grupos de amigos, não tenham sido citados como as maiores influências, a percepção e representação sobre seus corpos e corporeidades entre seus pares, pode constituir-se como uma referência que tanto pode ser compartilhada ou reproduzida, como contestada.

Uma inscrição significativa de si estabelece um segundo corpo, uma linha de domesticação. A estima de si não vem mais da adesão a valores unânimes que estruturam o laço social, ela não se alimenta mais no espelho dos mais velhos ou dos ancestrais, mas no dos pares (Le Breton, 2017, p. 108).

Esta ligação entre os pares pode ser observada no cotidiano da escola, quer fosse na entrada, durante as aulas, nos intervalos, na saída e em outros momentos que atravessaram a cultura escolar. Grupos de estudantes em maior ou menor se organizavam, expressando suas corporeidades, conversando, gesticulando, movimentando-se e até mesmo no silêncio corporal de seus celulares. Embora tenha-se observado também, muitos parceiros afetivos (casais de namorados, por exemplo) nos espaços da escola, nas respostas das entrevistas não foi mencionado sobre a influências destes parceiros nas suas percepções e representações corporais.

Alguns chegam sozinhos, em duplas e em bando. Os que chegam em bando vem conversando e demonstrando um clima de amizade e descontração. Mais próximo das 13h30 (horário de entrada) correm ainda mais e chegam em grupos de 4, 5 alunos (Diário de Campo).

Próximo a mim estava um grupo maior (10) em duas mesinhas, realizando alguma tarefa solicitada pelo professor que conduzia a aula. Depois de um tempo todos saíram e me dirigi até o hall para observar a saída. Havia uma

menina em um guichê para tirar as dúvidas sobre a SNCT do IFSC. Alguns alunos saiam em duplas, trios, outros sozinhos (Diário de Campo).

Neste contexto, as questões de gênero envolvidas nestas tramas atravessaram a compreensão sobre os corpos e corporeidades dos estudantes do IFSC. Dentre os vinte e cinco entrevistados, Pedro (4ª. fase) que se identifica com ambos os gêneros e se considera homossexual, entende que sua família é uma referência, mas não é ela que influencia diretamente na maneira de perceber seu corpo e sua corporeidade. Já o estudante João (4ª. fase), do gênero masculino com orientação sexual bissexual, diz que sua família realiza cobranças no sentido de melhorar sua saúde, com uma alimentação equilibrada e a prática de exercícios físicos. Augusto (4ª. fase), do gênero masculino e homossexual, sofreu e ainda sofre com a cobrança de seus familiares em relação ao seu peso corporal, que segundo eles, está acima dos padrões estabelecidos pela sociedade. Estar “fora da linha” pode sinalizar falta de aceitação e de amor por parte dos outros. Já para Miguel (4ª. fase), do gênero masculino e heterossexual a família é uma referência, pois são as pessoas que ele mais convive e que “deve” ouvir como sinal de respeito. André (4ª. fase), também do gênero masculino e heterossexual, disse que sua família não exerce influência negativa sobre seu corpo, pois não comenta e não emite opiniões sobre seu corpo.

Notou-se, portanto, que no caso, dos estudantes que se identificaram com gênero e orientação sexual fora do padrão “heteronormativo”, a temática corpo e corporeidade relacionada às questões de gênero não parece ser uma problemática familiar, já que as cobranças são realizadas no sentido de adequarem-se aos padrões corporais, ou melhor, evitando-se um corpo gordo, e conquistando um corpo saudável.

A família, instituição humana, e, portanto, cultural e social, apresentou-se para grande parte dos entrevistados, como uma das principais referências sobre as percepções e representações de corpo, validando ou não os padrões corporais necessários para sua aceitação na sociedade.

A importância fundamental da família para o jovem está precisamente nessa possibilidade de manter o eixo de referências simbólicas que a família representa – como lugar de afetividade e, assim, palco de conflitos – e que nesse momento, mais radicalmente ainda do que em outros momentos do ciclo da vida familiar, precisa abrir espaço para o outro, justamente para continuar a ser ponto de referência (Sarti, 2004b, p. 21).

As respostas dos estudantes, reforçam os resultados do estudo de Abramo (2008), que aponta que a juventude brasileira é vivida centralmente no seio familiar de origem, contanto com uma estrutura material e afetiva. Estudo, trabalho e diversão são elementos importantes para os jovens, com grandes variações na forma, grau e qualidade com que são vividos, segundo a idade, gênero e classe. Contudo, nenhum destes elementos apareceu como exclusivo ou ausente, em qualquer dos recortes considerados.

Por outro lado, para Sarti (2004b) o jovem também é o “outro” necessário na família, aquele que traz novos discursos que abalam os discursos oficiais – seja pela ruptura, inversão ou até mesmo pela reafirmação deste discurso. Portanto, reações de fechamento ou abertura, em resposta ao que o jovem traz como anseios e necessidades, serão decisivas nas relações familiares em relação ao lugar que ele ocupa neste lugar, pois sua identidade é construída pelas várias alteridades com as quais se confronta.

Além disso, ainda segundo Sarti (2004b), os jovens caracterizam-se pela busca de outros referenciais para construção de sua identidade fora de sua família, necessitando falar de si no plural e recriando “famílias” fora do seu âmbito familiar de origem, seja através dos amigos, grupos esportivos ou de outras formas de expressão.

Neste sentido, a escola pode ser considerada uma espécie de “segunda família” onde a socialização acontece no fluxo do cotidiano. No IFSC/CF as identidades também são construídas e os padrões corporais são reproduzidos ou negados. O espaço por onde circulam e se abrem as várias possibilidades, o grande palco de bailarinos, bailarinas e expectadores. Portanto, o passo seguinte, trata sobre as influências do IFSC/CF na percepção e representação dos corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados.

6.2.1.3 A Influência do IFSC – Campus Florianópolis: um espaço diverso

A observação sobre a diversidade dos corpos e corporeidades parece ser uma realidade muito próxima de quem pesquisa e ao mesmo tempo é pesquisado. Contudo, ela se renova no compartilhamento dos olhares e de novas percepções que se estabelecem no cotidiano. Ainda que nunca estejamos certos de que o que atribuímos ao outro corresponda ao que ele atribui a si mesmo, pois trata-se de uma

relação intersubjetiva – procurou-se, ao menos, buscar uma abertura ou um tipo de aproximação, que por sua vez pode se manifestar por meio da fala, dos gestos, das expressões e até mesmo do silêncio.

Todas as vezes que meu corpo se propunha a observar de maneira complexa os outros corpos e corporeidades que desfilavam pela escola, novas formas eram reveladas e protagonizavam um universo multifacetado de cores, vestimentas, acessórios, penteados, gírias, sons, cheiros e culturas. Estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes, cursos superiores, pós-graduação, Educação de jovens e adultos, Educação à distância, cursos de qualificação, cursos de extensão, servidores e comunidade em geral formam uma incrível miscelânea onde muitas vezes não era possível definir a que cada um destes corpos e corporeidades pertencia. Aproximadamente 7.269 estudantes e seus corpos, corporeidades, histórias e culturas se entrelaçam nesta complexa rede.

Muitas vezes, porém, mergulhados nos estereótipos construídos *pela* e *na* sociedade, corpos e corporeidades são vistos de forma simplificadora, mutilados e destituídos de sua dimensionalidade. Tomo como exemplo, nas minhas anotações em diário de campo, um dia que caminhava pela escola e parei para observar os estudantes que estavam dispostos no espaço de convivência criado pelo curso de design. Em uma das mesas havia um grupo jogando cartas e que, aparentemente, eu considerava ser formado por três meninos e duas meninas, pois estas apresentavam cabelos longos. Contudo, ao levantarem-se, percebi que uma daquelas estudantes que eu acreditava ser “uma menina”, por ter os cabelos compridos, tratava-se de um menino. Mas, não poderiam também estes ou estas sentados nesta mesa se identificarem com outros papéis de gênero, além daqueles que estamos habituados a reconhecer pelo corte de cabelo, pelo modo de se vestir e se expressar, por exemplo?

É interessante observar que caímos em armadilhas devido ao nosso estereótipo e padrão. Na mesa onde estavam os alunos jogando cartas, a princípio achei que um deles fosse uma menina devido aos cabelos longos e porque não consegui ver seu rosto. Quando levantou percebi que se tratava de um menino. (Diário de Campo)

Observar estes corpos, em uma visão determinista e simplificadora é esperar que estas marcas possam definir quem é este sujeito, qual seu sexo, seu gênero, sua identidade. Segundo Louro (2000), esperamos que as marcas nos falem

dos sujeitos, indicando sem ambiguidade suas identidades a partir da aparência dos seus corpos: “Teríamos apenas de ler ou interpretar marcas que, em princípio, estão lá, fixadas, de uma vez e para sempre” (Louro, 2000, p. 61).

Ao assumir esta perspectiva, supõe-se que estas marcas indicam suas identidades, sem problematizar suas inscrições nos corpos, “esquecendo”, que os indivíduos, independente do gênero ou identidade sexual, por exemplo, pode ter os cabelos longos, usar brincos e pintar as unhas. De acordo com Louro (2000, p. 62):

Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em “marcas” definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes.

Esta reflexão que, a princípio, parecia ser parte do emaranhado que constituiu o objeto de estudo da pesquisadora, era também do pesquisado. Ainda que o tempo acelerado do cotidiano da escola, o uso constante do celular como a extensão do próprio corpo, as redes sociais e o excesso de informação não permitisse o reconhecimento das corporeidades dos estudantes, inclusive, pelos próprios estudantes que viviam e compartilhavam da mesma escola, a diversidade destes corpos e corporeidades não deixava de ser observada. Esta diversidade apresentada no IFSC/CF, por sua vez, era um aspecto positivo para eles, ficando explícito nas falas das entrevistas.

Dos vinte e cinco entrevistados, apenas quatro disseram que o IFSC influencia na percepção e representação sobre seus corpos, especialmente porque acaba ocorrendo uma comparação com outros corpos que circulam no espaço escolar:

- Ele (IFSC) me influencia um pouco. Tipo, eu fico assim: “Nossa! Eu sou muito magra pra idade que eu tenho! Agora eu não tenho uma postura de mulher e essas coisas, daí eu fico assim (Fernanda, 4ª. fase).
- Mas tu fica assim porque tu acaba te comparando com os outros? (Andresa)
- Com outras pessoas da mesma idade que eu que estudando aqui

Neste sentido, a fala da estudante Camila (4ª. fase), também reforçou esta percepção de Fernanda (4ª. fase):

Eu acho que eu comparo muito, eu vejo muita gente, eu fico vendo quem as pessoas acham bonitas, e eu percebo o corpo delas, e quem as pessoas acham feias, e eu percebo o corpo delas, e eu comparo muito, muda os

meus padrões de outras pessoas, acho que muda os meus padrões comigo, mas com os outros, não sei se faz muito sentido (Camila, 4ª. fase).

Já o estudante Kauê (4ª. fase) acredita que o IFSC influencia na percepção e representação sobre seu corpo, pois é onde ele passa a maior parte do tempo, e onde se tem o maior convívio com as pessoas. Como é um estudante que gosta muito de esportes, atribui à prática de atividades físicas e esportivas, tanto a melhoria da saúde quanto a estética corporal, relacionando a influência do IFSC com estas questões, sem deixar também, porém, de comparar-se com outros estudantes:

De que maneira que no IFSC, querendo ou não, também tem essa parte do atletismo, onde tu pode treinar salto, tu pode treinar futebol, tu pode correr, tu pode fazer condicionamento físico, então muitas vezes tu vê muita gente, muito atleta, muita coisa assim, tu vê a pessoa, pô, aquela lá deve correr bastante, aquela lá deve fazer bastante coisa, então tu vê assim, ah, eu quero chegar nisso, então eu não quero fazer parte só disso aqui, eu quero ficar mais parecido, fazer também, por gostar e também porque tu olha assim, hum, tem que ter diferença (Kauê, 4ª. fase)

André (4ª. fase), por sua vez, acredita que é a escola que exerce a maior influência na percepção e representação sobre as questões do corpo, pois sua família “*é bem tranquila em relação a isso*”, e “*é uma família que ajuda bastante*”. Contudo, o IFSC apresenta e acolhe uma diversidade muito grande de corpos e corporeidades e exerce menos influência que outras escolas.

- *Menos que outras escolas (André, 4ª. fase)*
 - *Por quê? (Andresa)*
 - *Eu acho que é o que eu falo, a diversidade, muita diversidade. Tu vê, porque entra, meio que, tem uma diversidade porque as pessoas se sentem mais tranquilas para se expressar, sabe? Então, aquele negócio que eu falei do corpo sem expressão, cada um faz o que quer, pinta o cabelo e então acaba que tem menos estereótipo que em outro lugar.*

A estudante Gabriela (4ª. fase) disse que o IFSC não influencia, mas com o retorno das aulas presenciais, após o período de pandemia de COVID19, inicialmente sentia-se muito influenciada pelos corpos das “*meninas mais populares*”, porém não a ponto de moldar-se “*e ser igual a elas*”:

Eu acho que, tipo, no começo influenciava muito. Principalmente quando voltaram as aulas presenciais, né? Porque aí que tu vê muita menina que faz academia. Que usa uma roupa mais, tipo, de agora, sabe? Que seu agora. Tem algumas que são mais popularzinhas. Então, tipo, isso influencia muito, sabe? Mas não ao ponto, assim, de eu querer me mudar totalmente, sabe? Pra me moldar e ser igual a elas (Gabriela, 4ª. fase).

A questão das comparações entre os corpos apareceu, portanto, de maneira muito potente nas falas das entrevistas, mesmo naquelas onde os estudantes diziam que a instituição IFSC não influenciava na percepção e representação sobre os

corpos e corporeidades. Estas comparações eram vistas, tanto de maneira positiva quanto negativa, uma vez que, a diversidade de corpos e corporeidades que se apresentava, na maioria das vezes, não padronizava apenas um tipo de corpo: *“Assim, em pessoas eu quero dizer, assim, a gente vê aquela pessoa e a gente acaba se comparando. Mas o IFSC em si, não, tipo, o Instituto (Júlia, 4ª. fase)”*.

É, eu acho que influencia na questão que tu vê, tipo, assim, vários corpos diferentes. Tem vários corpos, gente, tipo.. de vários tamanhos, tipos, cores diferentes, tipo... tem várias etnias dentro da sala de aula. É bem diversificado isso (João, 4ª. fase).

Talvez um pouco, porque... Acho que a gente pode ver pessoas que a gente queria ser na escola, que estavam na escola. Porque tu acaba te comparando (Fernando, 4ª. fase).

Assim, tornou-se importante refletir sobre a participação da escola neste processo de compreensão dos sentidos e significados que são cristalizados pela sociedade em relação ao corpo, tomando como base a diversidade, pluralidade e singularidade corporal existente no espaço escolar. Neste contexto, há avanços significativos em relação ao olhar dos estudantes para os corpos e corporeidades no espaço do IFSC, pois esta diversidade tão percebida pelos jovens, pode ser considerada uma das brechas importantes para o desenvolvimento de um pensamento complexo, crítico, político e estético sobre estas questões.

De acordo com Dayrell (2012 *apud* Doula, 2013), é necessário destacar que na trajetória dos jovens na sociedade contemporânea há um desejo de respeito à pluralidade cultural, às individualidades, particularidades e novas formas de existir – autêntica e livre, que por vezes, demandam um processo de experimentação e comportamentos que comportam riscos e desafios.

Há, neste sentido, o desafio de perceber-se com a sua corporeidade, invisível e fragmentada pela cultura de consumo que destaca a integralidade corporal deste jovem, apenas as partes que podem ser mais comercializadas e vislumbradas na sociedade como padrões aceitáveis. Neste caso, a escola acaba reproduzindo os valores dominantes na sociedade, especialmente quando algumas temáticas parecem não ter tanta relevância quanto outras.

Para Apple (2008) a escola é um agente significativo de reprodução cultural e econômica e está intimamente ligada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade. Esta reprodução muitas vezes não está explícita, mas se esconde no cotidiano, no currículo e na consciência dos sujeitos. Pode-se dizer, também, que ela se esconde nos corpos e nas corporeidades, nas subjetividades e

intersubjetividades, nas contradições e nas relações que são estabelecidas no âmbito da escola.

De acordo com Schilder (1980), a dificuldade de percepção do próprio corpo está ligada à dificuldade em nos enxergarmos, muito mais do que os outros. Portanto, pode-se inferir que o foco de visão dos estudantes estava centrado, muito mais nas aparentes “qualidades” ou “formas físicas” do outro, naquilo que é desejado, do que suas próprias características.

Portanto, o IFSC, neste contexto, como uma das esferas socializadoras deste conhecimento, necessita estar preparado para desvelar e desnaturalizar estas ideias e caminhar no sentido de não reproduzir determinados padrões corporais, contribuindo para o processo de autonomia, construção da identidade e consciência individual e coletiva.

Destaca-se que hoje a participação simultânea dos jovens em esferas socializadoras variadas e multifacetadas, como a família, a escola, as mídias, as ruas, grupos religiosos, grupos de subculturas juvenis e no trabalho, aumentam a sua capacidade de autodeterminação e autonomia porque, embora com pesos relativos em cada fase da trajetória dos jovens, todas elas contribuem para os processos dinâmicos de subjetivação, identificação e escolha. Essa nova configuração social que emerge, e para a qual se pode utilizar a imagem do caleidoscópio, resulta, no caso dos jovens, em uma nova visão sobre o mundo e sua participação nele, seja pelo prisma político, seja na cultura ou no peso que é dado, ou não, ao futuro da vida adulta (Dayrell, 2012 *apud* Doula, 2013, p. 308).

Autores como (Dayrell, 2012; Sposito, 2008) acreditam em rupturas na hegemonia escolar como instituição mantenedora da ideologia dominante, pois os jovens constroem suas culturas e identidades em outras esferas socializadoras, dentre elas, como já discutido, podemos citar, as redes sociais. Além disso, quando se trata da realidade brasileira, é importante destacar que muitos jovens não conseguem concluir os cursos integrados ao ensino médio integrado, especialmente por falta de condições financeiras, o que muitas vezes leva ao entendimento que a escola pode não representar necessariamente o trampolim para um emprego e renda. Outras instâncias podem ter mais influências, outras preocupações podem estar na ordem do dia, dentre elas a garantia da sobrevivência. Portanto, considerando que a condição juvenil é polissêmica, complexa e representa uma construção social e cultural, há diferentes relações com a escola e influências que podem ser consideradas em maior ou menor grau.

Segundo Dayrell e Carrano (2003 *apud* Sales; Vasconcelos, 2016, p. 74):

Uma das maneiras mais conhecidas de perceber os jovens é a que enxerga a juventude em sua condição de transitoriedade, onde o jovem é um *vir a ser*, tendo na projeção do futuro a confirmação do sentido das suas ações no presente. Nesse sentido, a juventude é vista como algo que ainda não chegou a ser, negando o presente vivido.

Quatro estudantes compararam o IFSC com as outras escolas que estudaram, e atribuíram uma influência positiva em relação ao Instituto quanto às questões dos corpos e corporeidades, justamente porque a instituição apresenta diversidade, liberdade, segurança e acolhimento.

Quando eu entrei no IFSC, eu enxerguei uma liberdade muito grande, muito maior do que quando eu tava antes em outros colégios. Tipo, eu acho que influencia, pra mim, na verdade, ela influenciou de uma forma que eu posso de certa forma, mesmo tendo pessoas que comentaram uma coisa ou outra, eu consigo, bem ou mal, sentir que se eu quiser pegar, cortar meu cabelo bem curto, vão tá poucos falando pra mim. Tipo, se eu quiser pegar me vestir de tal maneira que eu gosto, me sentir confortável daquela forma, vai ter sempre gente que vai ficar murmurando, comentando, julgando, mas eu senti no IFS, tipo quando eu entrei aqui, realmente eu mesma falei pra minha mãe, que ela falava: “Ai filha, tu vai desse jeito pro IFSC” Tu vai cortar teu cabelo curto? O que vão falar? O que vão comentar?” E eu: “Mas lá o pessoal faz o que quer, pode-se dizer tipo: é o que é”! (Ana, 4ª. fase)

O IFSC é o colégio ou instituição de ensino, no caso, mais diversa que eu já convivi. Então, são pessoas de todos os tipos e isso era uma coisa que eu não via nem um pouco no meu colégio anterior, que eu estudava num colégio particular. E o colégio era, literalmente, todas as pessoas eram branqueiras, magras e tipo, meio que entre aspas, muitas aspas, porque eu discordo, inclusive, o perfeitinho. E é um termo que eu já odeio dizer, mas era meio que muito padrão. Então, eu me via mais sendo afetado lá. Então, o IFSC é um lugar que eu me sinto mais confortável em relação a mim mesmo (Lu, 8ª. fase).

Eu acho que não, eu nunca ouvi nenhum tipo de comentário, assim e antes do IFSC eu estudava num colégio particular, no fundamental todo, assim, né? e nesse colégio eu acho que eu ouvia que as pessoas se sentiam mais inseguras, assim, do que no IFSC eu acho que no IFSC eu nunca ouvi ninguém falando do corpo, assim e pelo menos na minha turma ou no meu ciclo de amigos, mas eu acho que nunca me influenciou, assim, é... os alunos e tudo mais, eu acho que sobre a minha percepção de corpo (Laís, 8ª. fase).

Ah, assim, no IFSC, eu me senti muito acolhida no IFSC, né? Quando eu entrei, porque eu vim de uma escola bem pequena, então, tipo, assim, todo mundo se conhecia, e o IFSC é muito grande, então tu conhece uma variedade muito grande de pessoas também. Então, aqui, tipo, eu vi muita diversidade, então foi muito legal pra mim isso, tipo, eu tenho professores que são gordos, na minha escola não tinha professores que eram gordos. Tipo, professora, eu fui ter, tipo, professora feminina de português, nunca tinha, tipo, do professor negro, eu fui ter um professor negro aqui no IFSC, sabe? Então, tipo, eu acho que o IFSC é muito inclusivo nisso, foi uma escola bem boa nesse quesito, assim, de inclusão e tudo (Analu, 8ª. fase).

Estas falas remeteram e afirmaram o compromisso dos Institutos Federais de Educação com a diversidade dos sujeitos, considerando suas diferenças sociais e culturais, sendo um dos seus princípios legais:

1. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
2. Reconhecimento e respeito aos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação, bem como aquelas em regime de privação de liberdade, as identidades de gênero, étnico-raciais, povos indígenas, quilombolas e populações do campo. (IFSC/PDI – 2020-2024, 2020, p. 69).

Portanto,

[...] a educação institucionalizada, principalmente a pública, não se pode limitar unicamente a reproduzir os diversos sentidos e significados encarnados na e pela sociedade, mas sim, tematizá-los, desnaturalizá-los, desvelá-los, evidenciando a pluralidade dos sentidos e significados que os indivíduos podem produzir acerca dos mais variados assuntos e temáticas, nos diversos contextos. (Bagnara; Fensterseifer, 2019 *apud* Bagnara; Boscatto, 2022, p. 24).

As falas das jovens do IFRN participantes da pesquisa de Sampaio (2021) reafirmam esta percepção. As relações sociais estabelecidas pela instituição tornam-se favoráveis o acolhimento, o conforto diante dos conflitos emocionais e o amadurecimento. O desenvolvimento omnilateral propiciado pela instituição, a pluralidade cultural e os vínculos afetivos construídos pelas estudantes, assumem assim, um importante papel no processo de autoestima e nos conflitos de autoimagem.

Neste contexto, foi importante destacar a fala do estudante Pedro (4ª. fase), que se identifica com ambos os gêneros e tem sua orientação sexual homossexual. O fato de ter uma percepção já definida sobre seu próprio corpo e corporeidade, bem como conseguir se posicionar sobre sua sexualidade, fez com que ele pudesse se sentir “confortável” no ambiente escolar, pois encontrou outros pares que se identificava, ainda que acabasse se comparando com outras pessoas.

Eu acho que eu já tenho uma visão, que eu acabei construindo ao longo do tempo enquanto eu fui me tentando conhecer mais sobre mim. Então tem muitas pessoas que também, que também não são, por exemplo, cisgênero. Então, em questão, eu acho que me dá muito acesso as pessoas que não são necessariamente seguindo a etiqueta que a sociedade propõe, é... confortáveis. Então eu me sinto muito confortável, até. Mas acaba se comparando, né? Com certas pessoas Mas é algo que não seria necessariamente da escola. É algo involuntário, e talvez infelizmente, normal (Pedro, 4ª. fase)

Neste caso, a questão trazida pelo estudante Pedro (4ª. fase), estava muito mais próxima das considerações trazidas pelos demais estudantes sobre a comparação entre os corpos do que sua própria sexualidade. Embora, quando o olhar se voltou para as questões de gênero e sexualidade, parecesse ser mais difícil aceitar as incertezas, a fluidez e a pluralidade em um contexto de liquidez dos corpos e corporeidades, algumas questões apresentaram-se como “comuns” a todos e todas. Porém, é necessário pensar que para muitos indivíduos, os corpos que aparentemente são vistos como “normais” e dentro dos padrões, não precisam dizer muito de si. Já outros, são invisibilizados e muitas vezes não podem falar sobre si.

A norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se *diferencia* do padrão, que se torna marcada. Ela escapa ou contraria aquilo que é esperado, ela se desvia do modelo. Como tal, ela é, via de regra, representada não apenas por comparação à identidade hegemônica, mas a partir do olhar hegemônico, daí que, muitas vezes, a identidade marcada não pode falar sobre si mesma (Louro, 2000, p. 68).

A comparação acontece quando há referências, que por sua vez, se tornam hegemônicas e qualificadas como aceitas, o que parece muitas vezes ser “involuntário”, segundo a fala de Pedro (4ª. fase). Assim, enquanto este corpo não alcança o desejável, o jovem permanece em um estado de constante vigilância e controle.

Por outro lado, Pedro (4ª. fase) ao dizer na sua fala, que se sente “confortável” por encontrar pares na qual se identifica e que fogem a “etiqueta que a sociedade propõe” e, que “a escola em si” respeita sua sexualidade, implica acreditar que algumas ações elaboradas pelo IFSC/CF em relação a estas questões tem tido reflexos positivos, como é o caso das atividades que foram realizadas pelo Comitê de Direitos Humanos⁴⁷ e demais ações pedagógicas desenvolvidas por outros núcleos e departamentos.

Estas questões continuam, portanto, atravessando a cultura ou “as culturas” que, segundo Morin (2012), é aquilo que permite aprender e conhecer, mas também o que impede de aprender e conhecer fora dos limites e de suas normas. Ou seja, tornou-se necessário compreender um pouco mais sobre as culturas destes jovens

⁴⁷ O Comitê Permanente de Direitos Humanos do IFSC é um órgão consultivo, propositivo e de assessoramento, no âmbito da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, por meio do desenvolvimento de atividades e promoção de políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão em defesa dos Direitos Humanos, dentre eles projetos que envolvam ações afirmativas, direitos da população LGBTQI+, entre outros. (<https://www.ifsc.edu.br/web/blog/w/direitos-humanos-o-que-faz-o-comite-do-ifsc->).

que, por sua vez, são produzidas pela complexificação do indivíduo e da sociedade, na qual estes jovens também são produtores. É sobre estas e outras questões, que se debruçou a próxima cena.

6.2.2 Cena 2 – As influências das culturas e as relações culturais que atravessam os corpos e corporeidades dos estudantes

Falar em juventude ou juventudes significa falar sobre uma categoria complexa, que não se refere somente a um fenômeno social, mas também cultural. A juventude se caracteriza com base em suas experiências e vivências cotidianas, nas diversidades das suas realidades, nos processos que marcam esta condição e situação, como singularidade e ao mesmo tempo pluralidade.

Ela não existe por si só, independentemente de qualquer construção social e cultural. Portanto, é necessário também observar e questionar a juventude sobre a ótica da própria juventude, pois: “É interrogando o ser humano que se descobriria sua dupla natureza: biológica e cultural” (Morin, 2004, p. 75).

Falar em cultura ou culturas juvenis não significa tratar de uma cultura que está relacionada somente a uma perspectiva enquanto expressão estética ou as relações sociais restritas a grupos específicos que estão inseridos no ambiente escolar, como é o caso, por exemplo, dos Grêmios Estudantis, os Grupos Esportivos, entre outros. Esta cultura é aquela que está na base das estruturas sociais, mas ao mesmo tempo faz parte das culturas juvenis e, que por sua vez, se confundem com o próprio universo dos demais ciclos da vida.

Conforme Carrano (2000), é preciso levar em conta a multiplicidade de fatores que determinam o “ser jovem”, individual e coletivamente, tanto os positivos, quanto os negativos da experiência de ser jovem. Dentre os positivos, o autor cita os avanços científico-tecnológicos, as liberdades civis conquistadas pelas lutas democráticas e uma maior autonomia frente aos adultos. Dentre os negativos, as consequências da falência do Estado como promotor de direitos, a força dos mercados na produção de necessidades e sentidos culturais e o descrédito das instituições e grupos tradicionais como, escolas, igrejas, sindicatos, entre outros.

Portanto, para procurar compreender de que cultura ou culturas os estudantes participantes estavam falando e como elas influenciam na maneira de perceber os seus corpos e corporeidades, partiu-se inicialmente de uma pergunta-

chave nas entrevistas: “*O que você entende como cultura?*”. No desenrolar destas respostas, outras perguntas foram realizadas com o objetivo de procurar revelar algumas invisibilidades culturais que atravessavam os corpos e corporeidades dos estudantes e que engendram a complexidade destas questões. Lembrando, porém, que elas se encontram atreladas as relações sociais e as demais dimensões que compõe o humano.

Ao realizar esta pergunta inicial, muitos estudantes ficaram em dúvida “*É que a gente sabe, mas quando chega no final não sabe responder*” - comenta João (4ª. fase), com um sorriso. Outros estudantes não sabiam exatamente “como” e inclusive sentiam receio em dar respostas “erradas”. O olhar se voltava para o alto ou eram desviados do meu, as pernas balançavam, o sorriso esboçava certa inquietação.

Para três estudantes, cultura é “*tudo*”:

Cultura é tudo, tudo, tudo é cultura, assim, você pode gostar ou não daquela coisa, mas tudo é cultura, então, o jeito que é a tua casa, tem uma cultura dentro da tua casa, então, tudo que existe é cultura, pra mim. Eu já tinha até, uma vez eu fiz um trabalho sobre isso, eu cheguei nessa conclusão. Tudo é cultura (André, 4ª. fase).

Para outros três estudantes, a cultura está ligada às artes: “*É uma coisa bem ampla, que daí envolve a arte, envolve várias outras coisas. Mas não sei como responder*” (Naila, 4ª. fase).

Ah, cultura é arte, né? Tipo, cultura que a gente vê e o que a gente aprende na escola tipo, de estado. Uma cultura de um estado, uma cultura de outro estado. É isso que eu entendo sobre cultura (Fernanda, 4ª. fase).

A cultura também apareceu ligada a história, que está em movimento, construída com o tempo:

Tá, é que, tipo assim, cultura pra mim é uma história. É mais ou menos isso. História de um lugar, ou história de uma família, ou... Sabe? Não sei, acho que pra mim é isso (Augusto, 4ª. fase).

Cultura algo que é passado geração, geração criada ao passar do tempo... eu vejo assim questões culturais. É algo que foi construído com o tempo. Praticamente a cultura de um lugar, conforme a história, os hábitos (Ana, 4ª. fase).

Neste contexto, a cultura, para a maior parte dos estudantes entrevistados refere-se à: algo passado de geração em geração, as tradições, costumes, religiões, hábitos, rituais e vivências. Depende do lugar e da sociedade, é modificada com o tempo e conta uma história (ou várias histórias).

Cultura é... deixa eu pensar como eu posso explicar isso. Cultura são rituais, processos, atividades, pensamentos que um grupo de pessoas e de indivíduos tem, às vezes limitados a uma nacionalidade ou não. Então, meio que é uma coisa em comum em questão de gostos, rituais praticados, atividades, jeitos de ser e tudo mais que uma sociedade tem (Lu, 8ª. fase).

Eu acho que é cultura essas práticas de uma determinada sociedade, de um determinado grupo de pessoas e os costumes, os costumes desse grupo de pessoas (Laís, 8ª. fase).

Neste sentido, as falas dos estudantes corroboraram com o conjunto de ideias de Morin (2012, 2011a) sobre cultura, ao mencionarem as crenças, hábitos, ritos e práticas que se perpetuam de geração em geração.

Para Morin (2012, p. 61), a cultura refere-se ao:

Conjunto de hábitos, costumes, práticas, savoir-faire, saberes, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, ritos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social.

Para os estudantes, dentre os grupos de pessoas que fazem parte de uma determinada cultura, a família é um dos mais influentes, concordando com a resposta de Laís (8ª. fase) e de outros estudantes:

Cultura? Cultura eu acredito que é uma coisa que vem do início dos antepassados, então é uma coisa que a família ela adota fora da ciência, cientificamente, fora da razão assim científica, e é uma coisa que parte específica do país, porque cada um tem uma cultura diferente, tem aquela tradição, faz aquilo repetidamente, os pais já ensinam para os filhos como que é, como que funciona, como é o tipo de dança, tipo de música, tipo de esporte, então eu acredito que cultura é isso, é num lugar específico, onde vai passando de geração em geração as pessoas fazem, fora do que é certo ou errado cientificamente (Kauê, 4ª. fase).

Porque se tu é acostumado, vamos dar o exemplo da tua casa, se na tua casa tem uma cultura de vocês terem um cuidado físico, todo mundo faz academia, todo mundo tem alimentação mais regrada, tem um corpo mais definido, alguma coisa, a cultura da tua casa influencia e muito provavelmente tu vai acabar seguindo essa cultura, acho que é mais ou menos por aí (André, 4ª. fase).

Essas práticas culturais, contudo, foram percebidas como algo “dado”, “naturalizado”, passado de geração em geração, e que muitas vezes não podem ser questionadas, por se tratarem de uma “tradição” familiar e/ou cultura na qual se inserem na sociedade.

Cultura? Ah, é... Acho que aquilo que te ensinam, talvez, ou que tu lê sobre. Algo que tu goste, sabe? Por exemplo, na minha casa, a gente tem... A gente acredita em muita coisa religiosa. Então, aquilo é um negócio já passado de geração em geração. Acho que, tipo, isso é uma cultura, sabe? Um negócio pra nós que já é... Que a gente acredita (Gabriela, 4ª. fase).

Aqui retoma-se o conceito de Morin (2011a) sobre o *imprinting cultural*, que segundo o autor, impede de ver diferentemente do que mostra, pois mesmo quando se atenua a força do tabu, ele faz desconsiderar tudo aquilo que não concorde com as nossas crenças e nos faz recusar toda informação inadequada às nossas convicções.

Em uma sociedade onde “somos culturalmente hipnotizados desde a infância” (Morin, 2011a, p. 30) e a percepção visual é um dos destaques, pois é especialmente por ela que o corpo é inicialmente percebido, a certeza de que determinado padrão corporal é o ideal, se manifesta de maneira intimidatória.

Ouçoo de um grupo que está sentado atrás de mim comentários sobre gordura corporal. Um deles diz que foi no Parque Aquático e ficou ouvindo piadinhas de alguns que estavam lá devido ao seu peso. Mas que mesmo assim ele não se importava e não ia se esforçar para emagrecer (Diário de Campo).

Ainda que na sociedade brasileira atual, movimentos de contestação entre os jovens tenham ganhado força, especialmente nas redes sociais, em relação as formas de viver seus corpos e corporeidades, a padronização dos corpos ainda manifesta-se de forma determinista. Esta padronização, por vezes, sugerida e/ou desejada por muitos familiares e pela cultura de massas, é normalizada e torna-se uma ideia incontestada, mantendo as normas e hábitos que lhe são “necessários” ou criados para o alcance deste corpo: “O Imprinting cultural e a normalização crescem em paralelo com a cultura” (Morin, 2011a, p. 30):

Porque eu acho que a gente vem de uma cultura que... É bem isso que eu disse, que impõe que nós temos aquele corpo que é dito como padrão, sabe? Isso já virou uma cultura, já virou normal (Augusto, 4ª. fase).

Esta padronização dos corpos, por sua vez, é muitas vezes, tida como “normal” e todos os que fogem a este padrão, correm o risco de não serem aceitos ou sofrerem as consequências ou “cancelamentos”. Portanto, tudo que está fora dos limites deste padrão passa a ser desviante, errôneo e inválido.

Assim, como vemos, um complexo de determinações sociooculturais, concentra-se para impor a evidência, a certeza, a prova da verdade do que obedece ao imprinting e à norma. Essa verdade se impõe absolutamente, de modo quase alucinatório e tudo que a contesta torna-se repugnante, revoltante, ignóbil (Morin, 2011a, p. 31).

Após esta pergunta inicial, questionei de que forma a cultura (de acordo com aquilo que eles entendiam por cultura) influenciava na maneira de perceber os seus

corpos. Para dezessete estudantes, a cultura influencia na maneira de perceber seus corpos, enquanto que oito estudantes não percebem influências culturais. Dentre os dezessete estudantes que disseram perceber influências culturais sobre seus corpos, a relação com o lugar/região em que vivem e estudam interfere nesta relação.

Ah, sim, sim. Tanto que aqui tem... Na internet, eu já vi falando que a cultura do Brasil é, tipo, aí... bunda grande. Tem a cultura da bunda grande no Brasil. Então, tipo... daí as pessoas ficam com aquela nóia, tipo: "Aí, eu não tenho bunda grande, tenho bunda pequena, daí eu quero fazer preenchimento." Ou, tipo, nos lábios também, que tava bem alto agora, tá passando, né? Preenchimento labial. [...] Eu acho que querendo, a gente querendo ou não, influencia um pouco, né, a cultura da gente, no corpo da gente (João, 4ª. fase).

Ah, sim. Porque a cultura, querendo ou não, é o que está ali, o que o pessoal está reproduzindo. Então, onde aqui, por exemplo, no Brasil, a cultura está sendo o corpo magro, em outro lugar, a cultura está sendo outra coisa. O padrão deles está sendo outra coisa. Então, eu acho que impacta bastante (Analu, 8ª. fase).

Alguns estudantes relacionaram a questão cultural com a região de Florianópolis, especialmente porque trata-se de uma área litorânea, cercada de muitas praias, por onde desfilam "gente bonita" com corpos delineados e que correspondem a um determinado padrão de beleza.

Quinta cidade mais populosa da região sul do Brasil, com cerca de 537.211 habitantes, segundo informações no site do IBGE (2022), Florianópolis, capital de Santa Catarina, é conhecida como "A Ilha da Magia".

Os escritos de Franklin Cascaes sobre lendas e mitos da Ilha de Santa Catarina inspiraram os idealizadores do "turismo" a chamarem-na de "Ilha da Magia". Junto a este adjetivo, outros surgiram, como "Ilha de todos os sonhos", "Ilha encantada", "Capital do Turismo" - adjetivos que falam de uma cidade que, segundo os idealizadores do trade turístico, tem uma "vocalização natural" para o "turismo". Entretanto, essa "vocalização natural" caracteriza-se por ser uma construção cultural que toma os atrativos naturais como principal mote para atrair os visitantes (Rufino, 2006, p. 196).

Florianópolis é reconhecida nacionalmente e internacionalmente pelas suas belezas naturais – especialmente as praias⁴⁸, qualidade de vida e índices de desenvolvimento humano acima da média brasileira - ainda que na realidade este cenário não seja assim tão "maravilhoso e perfeito" como é propagado pela mídia. Desta maneira, concordo com Rufino (2006, p. 197) quando chama atenção para o

⁴⁸ Há uma contagem de 42 praias na região de Florianópolis difundidas nas mídias e propagandas como sendo números "oficiais". Contudo, após a publicação do livro - *As 100 Praias de Florianópolis* (1990) - do historiador e sociólogo Nereu do Vale Pereira, este número ultrapassa esta contagem publicitária.

reconhecimento turístico como uma construção cultural que “envolve a criação de um sistema integrado de significados através dos quais a realidade turística de um lugar é estabelecida, mantida e negociada.”

Florianópolis – assim como o Rio ‘é abençoada por Deus e bonito por natureza’ – reúne diversos tipos de ‘símbolos’ que facilitam a construção de uma imagem de cidade turística: belezas naturais (o Morro da Cruz, a Lagoa da Conceição, a figueira, as suas 42 praias); patrimônio histórico (a Ponte Hercílio Luz, o Mercado Público, a Praça XV, os antigos casarões), singularidade cultural (os pescadores, as rendeiras, o ‘manezinho’), além dos símbolos festivos como o Carnaval, a Farra do Boi, a Festa do Divino, o Boi-de-mamão (Fantin, 2000 *apud* Rufino, 2006, p. 199).

O estudante Vinícius (4^a. fase) me fala desta cultura de Florianópolis e da exposição dos corpos nas praias e disse se sentir “mais ou menos” influenciado pela cultura, mas reconheceu que ela pode afetar mais outras pessoas:

Mais ou menos. Porque a pessoa que quer ir pra praia, ela quer ir com o corpo bonito, quer mostrar o corpo. Tem pessoa que tem vergonha, né? Que bota camisa, tem vergonha de entrar na água. Esse daí acho que influencia.

Adele (4^a. fase) e Kauê (4^a. fase), perceberam diferenças culturais quando se mudaram de suas cidades de origem e vieram morar em Florianópolis, sendo que a primeira nasceu no Rio de Janeiro e o segundo em Bagé/RS:

Eu sou do Rio, de um dos meus pais. Aí, influencia. Porque aqui, pelo menos, eu senti muito mais uma cobrança. Não seja perfeita, mas tipo, meio que... “Ilha da Magia”, todos lindos, tudo maravilhoso, sabe? (Adele, 4^a. fase)

A cultura, ela influencia, dependendo da cultura do local influencia. [...] Em Bagé ela influenciava, tipo ela dava uma influenciada em tu mudar, só que não era um sentimento tão forte, porque tu não era tão diferente da maioria das pessoas. Essa era a diferença, porque aí, ah, tu não é tão diferente, tu não tá sentindo tão assim, mas aqui já é outra coisa, porque é maior, é mais pessoas [...] (Kauê, 4^a. fase).

Mas, como seria então, o padrão deste corpo florianopolitano? Seria ele inspirado nas belezas naturais da Ilha, nas praias e no espírito da cidade? Seria ele sugerido pelo Hino oficial de Florianópolis – “Rancho de Amor à Ilha?”⁴⁹

Um pedacinho de terra
Perdido no mar!
Num pedacinho de terra
Beleza sem par!
Jamais a natureza
Reuniu tanta beleza

⁴⁹ De acordo com o *site* guiafloripa.com.br, o hino de Florianópolis foi adotado em 08 de julho de 1968, pela Lei n. 871 e foi escolhido em um concurso promovido em 1965 pela Prefeitura Municipal da cidade. O hino é de autoria de Cláudio Alvim Barbosa, mais conhecido como, Zininho. Disponível em: <https://guiafloripa.com.br/cidade/informacoes-gerais-sobre-florianopolis/hino-de-florianopolis>. Acesso em: 24 jan. 2024.

Jamais algum poeta
Teve tanto pra cantar [...]
(Trecho do Rancho de Amor à Ilha – 1968)

Oliveira (2012) discute em seu artigo, *O Estado e A Gazeta*, como o tema beleza apareceu nos diferentes espaços de dois jornais que circularam na cidade de Florianópolis entre os anos 1960 e 1970. Nas análises realizadas pela autora, em textos publicados nas colunas de beleza e em artigos que tematizavam o cotidiano da cidade, os discursos produzidos em relação à beleza reforçavam os padrões de feminilidade. A mulher catarinense era vista como um enfeite da cidade, que servia ao embelezamento e contemplação, demonstrando uma tentativa de valorização do belo como significado de distinção e poder.

Já em relação aos homens, os assuntos sobre beleza demonstravam uma tensão latente, especialmente nos anos de 1970, ressaltando as diferenças entre gêneros. A preocupação se dava por uma “possível” perda da masculinidade/virilidade por conta do que era utilizado na moda e dos cuidados que se tinha com a vaidade. Contudo, segundo Oliveira (2012), os homens não eram elogiados pela sua beleza nos jornais pesquisados em seu artigo, mas por outras questões: por sua dignidade, honra e força – elementos que tradicionalmente ainda são utilizados para a definição do padrão de masculinidade. Além disso, estes e outros jornais da época, segundo Pedro (1995 *apud* Oliveira, 2012), apresentavam e demonstravam modelos de comportamento e exposição de corpos que demarcavam as fronteiras entre as elites e as camadas populares.

Nas análises realizadas por Oliveira (2012) percebeu-se que os discursos produzidos em relação à beleza buscavam reforçar padrões de feminilidade. Em alguns destes textos os corpos femininos eram erotizados, objetivados e relacionados a beleza das praias, das montanhas e do mar. Em outros, os corpos das mulheres eram associados à graça, ternura e ao encanto, como se fossem características próprias das mulheres.

Quando o céu está azul e o sol está queimando elas não precisam de algo mais do que um biquíni para enfeitar ainda mais a natureza. Cada uma tem o seu segredo, a sua receita de encantar. Nos fins de semana deste verão abrasador todas as meninas do mundo povoam as praias da ilha e do continente. [...] O erotismo está presente nas praias e em cada curva feminina se esconde um mistério pleno de sortilégio, o fascínio que delas se irradia já é o bastante para justificar o verão, não dispusesse ele de outros

prazeres e de outras regalias a oferecer⁵⁰ (Ramos, 1970 *apud* Oliveira, 2012, p. 15).

Ainda segundo Oliveira (2012), é interessante também mencionar que historicamente entre os anos 1960 e 1970 Florianópolis vivenciou um período de muitas mudanças, econômicas, culturais e sociais. O número de habitantes passou de 25.014 (anos 1940) para 72.889 (anos 1960) e 115.547 (anos 1970). A configuração do centro da cidade foi modificada e recebeu inúmeras obras (Ponte Colombo Salles, Aterro da Baía Sul, Via Expressa, etc.). Além disso, a criação da Universidade Federal de Santa Catarina, a Eletrosul e a BR101 impactaram consideravelmente a cidade. De acordo com Ferreira (1998 *apud* Oliveira, 2012) os próprios habitantes passaram a buscar práticas de lazer ao ar livre e nas praias, introduzindo o banho de mar. Muitos turistas chegavam à Ilha trazendo novos costumes, bem como a juventude que buscava os cursos da UFSC e que movimentavam o entorno deste local trazendo outras culturas.

O artigo de Faveri e Silva (2014) analisou as imagens femininas, entre 2000 e 2011, nas páginas do Jornal Diário Catarinense, na cidade de Florianópolis, e demonstrou que as belezas naturais da Ilha de Santa Catarina eram frequentemente associadas às mulheres mostrando seus corpos. Estas imagens contribuíram para divulgar uma mulher do tipo exuberante, de etnia branca, sulina, diferentemente das que eram e ainda são vistas no cotidiano, nas ruas. Além disso, estas produções de imagens evidenciaram práticas relacionadas ao turismo, a produção dos apelos sexuais, mostrando-se rentável, inclusive, para o mercado do sexo.

Pode-se afirmar que as séries de veraneio do DC mantém determinado padrão, se analisadas conjuntamente. É quase certo, por exemplo, que no plano central da capa estará uma mulher de biquíni – e esta será, muito provavelmente, jovem e considerada bonita para os padrões de sua época. Nem sempre o uso do biquíni será justificado, pois nem sempre os cliques serão numa praia ou piscina; caso sejam, a legenda da foto jogará com as palavras de maneira que essas façam referência tanto ao cenário quanto à modelo (Faveri; Silva, 2014, p. 75).

Segundo o *site* do G1 – Santa Catarina (2014), no dia 18/05/2014, Santa Catarina foi destaque na imprensa internacional, no *Jornal The Sun*, segundo maior em circulação no Reino Unido, que afirmava que Florianópolis era a cidade com as pessoas mais bonitas do mundo. "O Brasil já tem a fama de ter as mulheres mais lindas, mas esta Ilha paradisíaca é o epicentro da beleza", dizia o texto. A equipe do

⁵⁰ Texto "*Todas as meninas do mundo*" publicado em janeiro de 1970 no Jornal *O Estado* de autoria de Sérgio da Costa Ramos. Jornal *O Estado*, Florianópolis, n. 16.316, 25/01/1970.

jornal britânico passou um dia em Florianópolis e visitou várias praias, e nos diversos trechos a repórter se mostrou impressionada com o que encontrou.

Considerando o imaginário social e cultural sobre Florianópolis, onde: existem mais do que 42 praias na região, seria correto afirmar que: a população vai à praia com frequência?. Que o fato de ser considerada a terceira capital mais ativa do país, a maioria dos jovens se exercita com frequência, tem hábitos e estilo de vida saudáveis? Seria correto afirmar que o padrão de beleza do ilhéu/ilhoa seria um corpo bronzeado, magro, com musculatura definida e saudável? Seria possível igualar a todos sem questionar as desigualdades sociais, as condições de vida e as demais dimensões humanas apenas por estes dois marcadores?

Portanto, seria questionável falar sobre uma cultura do corpo ou padrão corporal essencialmente florianopolitano, uma vez que um complexo emaranhado de culturas se desenha na cidade. São corpos, corporeidades e culturas vindas de outras cidades e estabelecendo outras relações, produzindo e reproduzindo cultura, em uma dialógica cultural que se abre a pluralidade e diversidade.

A estudante Laís (8ª. fase) diz que, além da cultura local influenciar, cada época remete à um padrão de corpo que deve ser seguido:

Acho que sim, porque eu acho que até tipo, a cultura da nossa cidade e da nossa época do nosso ano, eu acho que são muito diferentes, porque por exemplo, na cidade da minha mãe um tio dela até comenta que tipo, na época dele era muito bom. Quanto mais a mulher, tipo, quanto maior fosse a mulher, mais bonita era, e coisas assim, e é coisa que em Florianópolis em 2023, a gente não vê, assim tipo, a mulher tem que ser super magrinha e, tipo nos padrões bem modelo assim, Gisele Bündchen. Então acho que sim, influencia.

Lu (8ª. fase), vai mais longe, e diz acreditar, que não é somente a cultura local que influencia os corpos e corporeidades, mas trata-se de uma cultura ocidental que atinge níveis mais globais que padroniza as aparências:

Querendo ou não, não só a cultura local que a gente tem em Florianópolis, mas a questão, digamos, a cultura ocidental que a gente tem de aparência e tudo mais é também um dos motivos que eu me sinto um pouco desconfortável, como eu começo às vezes. Mas eu percebo também que essa questão de eu me sentido desconfortável varia um pouco de dia pra dia. Não é todo dia que eu me sinto assim, então meio que varia um pouco.

Morin (1997) fala de uma cultura de massas, produzida segundo as normas da fabricação industrial, propagada pelas técnicas de difusão maciça e destinada a uma determinada massa social, ou seja, um grande aglomerado de indivíduos compreendidos além das estruturas internas da sociedade como a família. “Uma

cultura constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram no indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções” (Morin, 1997, p. 14). Esta penetração se efetua segundo trocas mentais de projeção e identificação polarizadas nos símbolos, mitos e imagens da cultura.

A cultura de massa, porém, é uma cultura que:

[...] constitui um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, um sistema de projeções e identificações específicas. Ela se acrescenta à cultura nacional, à cultura humanista, à cultura religiosa, e entre em concorrência com estas culturas (Morin, 1997, p. 16)

Ainda segundo Morin (1997, p. 16), a cultura de massa integra e se integra em uma realidade policultural, com focos culturais de naturezas diferentes em atividades de forma simultânea. Ela controla, censura, ao mesmo tempo que dilui e desagrega outras culturas. Ela pode se alimentar de outras culturas e ao mesmo tempo ser alimentada por estas e outras culturas: “Ela é cosmopolita por vocação e planetária por extensão”.

O termo “cultura de massa” usado por Edgar Morin (1997, p. 14) foi o termo usado pelo autor no início do século XX – “É no amanhã da Segunda Guerra Mundial que a sociologia detecta, reconhece a Terceira cultura e a domina: *mass culture*” - e que faz referência ao poder industrial que se irradiou a partir dos Estados Unidos e que se estendeu de forma global, reverberando em novas formas de sentir e agir penetrando internamente nos indivíduos. Ainda que o termo não dê conta de contextualizar as questões dos tempos atuais, ele pode contribuir para refletir sobre o consumo e da comercialização em massa.

Neste sentido, a aparência e o corpo perfeito são como produtos culturais a serem consumidos, deixando muitas vezes de serem possíveis, apenas para as classes sociais com maior poder aquisitivo. Há uma orientação consumidora que destrói a autonomia e que visa alcançar um grande público, oferecendo uma gama de serviços e procedimentos para satisfazer todos interesses e gostos a fim de obter o máximo de consumo, inclusive derrubando as barreiras entre as idades, classes e gêneros. Há uma glorificação e um culto ao corpo tornando-o como o mais belo objeto de consumo. Trata-se de um corpo exorbitante, nas palavras de Santaella (2004, p. 128): “O corpo que exorbita é o corpo espetacular das imagens das mídias, o corpo que prolifera na multiplicação desmesurada de imagens fotográficas e nos desdobramentos virtuais favorecidos pelas novas tecnologias”.

Portanto, não são somente os jovens das classes mais favorecidas que desfrutam destes desejos, pois na “sociedade pautada pela indústria cultural, as identificações se constituem por meio das imagens industrializadas” (Kehl, 2004, p. 93). Ainda que nem todos possam ter acesso a todos os produtos que lhes são oferecidos e ao corpo que exorbita, a publicidade se encarrega de construir imagens que identifiquem os jovens, independente da classe social.

Morin (1997) também escreve não somente sobre a diversidade nos bens de consumo e interesses, mas na questão da homogeneização. Segundo ele, não se trata apenas do estatuto salarial, mas da identidade dos valores de consumo que são vinculados pela cultura de massa. Esta, por sua vez, se desenvolve no plano do mercado mundial, pois:

Sua formidável tendência ao sincretismo-ecletismo e à homogeneização, seu fluxo imaginário, lúdico, estético, atenta todas as barreiras locais, étnicas, sociais, nacionais, de idade, sexo, educação; ela separa dos folclores e das tradições temas que ela universaliza, ela inventa temas imediatamente universais (Morin, 1997, p. 44).

Neste contexto, Kehl (2004) fala sobre uma transformação do adolescente em fatia privilegiada do mercado consumidor, que foi inaugurada nos Estados Unidos e rapidamente difundida no mundo capitalista, favorecendo uma cultura adolescente altamente hedonista.

O adolescente das últimas décadas do século XX deixou de ser a criança grande, desajeitada e inibida, de pele ruim e hábitos anti-sociais, para se transformar no modelo de beleza, liberdade e sensualidade para todas as outras faixas etárias. O adolescente pós-moderno desfruta de todas as liberdades da vida adulta, mas é poupado de quase todas as responsabilidades (Kehl, 2004, p. 93).

Ainda segundo Kehl (2004, p. 93), “o efeito paradoxal do campo das identificações imaginárias aberto pela cultura jovem, é que ele convoca pessoas de todas as idades”. A juventude, portanto, é estendida o máximo possível, perdendo conexão com uma faixa etária específica, passando a “significar um valor que deve ser conquistado e mantido em qualquer idade através da adoção de formas de consumo de bens e serviços apropriados” (Debert, 2010, p. 51).

Assim, a fim de procurar entender mais sobre as identidades, as culturas juvenis destes estudantes e os corpos e corporeidades que transitavam pelo IFSC, procurei estabelecer conexões com seus modos de vida por meio de algumas observações, ao mesmo tempo que procurava sentidos e significados em outras culturas materiais. Dentre elas escolhi a roupa, como um importante símbolo de

expressão de identidade, incluindo nas entrevistas a pergunta: “*A maneira como você se veste tem relação com seu corpo?*”

6.2.2.1 *As Roupas vestidas pelos jovens: a segunda pele flutuante*

Durante o processo de observação da pesquisa, o desfile de corpos e corporeidades dos estudantes que se misturavam com os demais “bailarinos” e “bailarinas” da comunidade escolar do IFSC, chamava atenção pelas roupas que cobriam suas peles. As escolhas de suas roupas, realizadas de forma consciente ou não, apresentavam uma variedade de cores, tamanhos, cortes e estilos que entregavam uma performance social e cultural que indicavam algo sobre quem eram ou o que pensavam naquele momento.

Dos vinte e cinco entrevistados, quinze disseram que a roupa tinha relação com seus corpos, seis disseram que dependia do dia, do humor, do conforto que ela proporcionava, do lugar onde se pretendia ir, do que valorizava o seu corpo, e quatro disseram que não percebiam relação com seu corpo.

Assim como outras formas de comunicação, a linguagem das roupas é também uma das mais antigas, se fazendo presente em todas as sociedades e culturas.

Desde o início dos tempos, a roupa é utilizada não apenas como forma de proteção, mas como forma de expressão pelo homem. Antes mesmo da existência da linguagem escrita ou falada, as roupas eram utilizadas como forma de adorno para expressar posição social. Os antigos caçadores utilizavam dentes de peles de suas caçadas para mostrar que eram capazes de enfrentar grandes feras em prol da alimentação de grupo (Braga, 2007 *apud* Quintela, 2011, p. 13).

No contexto do IFSC as roupas estão relacionadas com os sentidos e significados dos corpos e corporeidades dos jovens, compondo uma rede de códigos e signos que expressavam uma determinada cultura e linguagem, e que, embora, não fosse verbal, era capaz de comunicar para os outros esta percepção de si.

Dos muitos símbolos e expressões, a roupa é uma das mais importantes linguagens não verbalizadas do “eu”. Por ela as pessoas procuram comunicar para os outros, esta percepção de si, que demandam a integração social mediante o que é culturalmente aceito (Quintela, 2011, p. 13)

Assim, como parte de uma cultura, esta linguagem é dinâmica e é ao mesmo tempo organizada e organizadora. O corpo torna-se neste contexto, a primeira pele,

que desnudo se veste de uma segunda pele, criada para agrupar, dividir, proteger, revelar, identificar, diferenciar e expressar. “O corpo é vestido, e em todo lado as roupas e os adornos têm um papel simbólico de comunicação e um papel estético” (Wilson, 1985 *apud* Quintela, 2011, p. 13).

O corpo é a tela sobre o qual colocamos tecidos e cor para criar um auto-retrato agradável ou não, que será o nosso estilo, capaz de expressar diversos ângulos da personalidade e de refletir externamente tanto os desejos como conflitos internos nem sempre proposital e tão racionalmente pensados (Quintela, 2011, p. 14).

Para Barnard (2003, *apud* Costa; Pires, 2007, p. 4) há diferenças entre o conceito de moda e indumentária, pois “nem toda roupa é moda, nem toda moda é uma indumentária”, mas “toda a indumentária é um adorno”. Portanto, “Toda roupa é um adorno”. Neste sentido, de acordo com Costa e Pires (2007) a indumentária ou roupa é usada muitas vezes para afirmar o pertencimento a determinados grupos sociais e culturais em relação à identidade pessoal, individual, ou a necessidade de diferenciar de outros grupos mais fortes ou não.

Neste sentido, a roupa também faz parte do processo de identidade do jovem, e que, por sua vez, é dinâmico e ao mesmo tempo paradoxal. “*Eu não ligo muito para roupa. Mas ela identifica quem eu sou*” (Vinícius, 4ª. fase). Na contemporaneidade, porém, estas identidades são múltiplas, assim como o uso das roupas que produzem uma diversidade de experiências subjetivas no próprio jovem. No contexto do IFSC, às vezes estas diversidades revelavam vergonha de expor determinadas partes do corpo porque não estavam no padrão ideal, às vezes dependiam especialmente, do humor, do dia.

[...] porque às vezes eu venho muito de cropped e às vezes eu venho de roupa larga e essas coisas, sabe? Então, tipo, às vezes influencia muito. Quando eu sinto muita vergonha de usar shorts, eu sempre uso calça pra não ter que mostrar as pernas e daí às vezes eu fico vindo de camisa larga pra não ter que mostrar muito o corpo e essas coisas (Fernanda, 4ª. fase).

[...] mas também é do dia a dia, né? Tem dia que eu gosto de usar uma blusinha mais larga, porque eu não tô muito feliz. E roupa escura também, eu gosto de roupa escura, né? Nada a ver com o meu humor, por exemplo (Júlia, 4ª. fase)

Entre estes jovens, a roupa pode ser considerada como uma segunda pele, flutuante, marcada pela liquidez das mudanças em relação aos humores, percepções e imagens de si, compondo um cenário que possibilitou a interpretação de uma cultura onde não há identidades estáticas, onde os variados estilos de vida se misturam com os das próprias roupas. O estudante Fernando (4ª. fase), por

exemplo, disse acreditar que a maneira que se veste não tem relação com seu corpo porque gosta de experimentar: *“Eu gosto de experimentar, acho que não”*.

Quintella (2011, p. 11) diz que é esta tendência que predomina na indústria do vestuário:

É certo que, durante muito tempo, houve uma forte homogeneidade nas indumentárias, mas na sociedade pós-moderna, o que se vê é uma heterogeneidade, comprovada no *street style*. Não é uma “moda oficial”, ligada aos negócios e a interesses comerciais, mas sim ligada a particularidades étnicas, tribais ou etárias. Mesmo quando as roupas nas ruas são bastante semelhantes, as combinações são diversas, não se trata mais da homogeneização tradicional (grifo do autor).

Em uma sociedade onde há o enfraquecimento da tradição e a dúvida de referências se faz presente na vida dos jovens, embora a família ainda exerça importante papel, as experiências com o uso das roupas se expressa muito mais de forma individual do que coletiva: *“Sim, acho que sim. É porque vai pelo meu humor. Uma hora eu tô com a roupa meio gótica, outra roupa padrão. Mas depende do meu humor”* (Luíza, 4ª. fase).

Então... Mas acho que depende muito também do meu humor, pelo que eu uso. [...] Por exemplo, quando eu tô cansada, assim. Não quero pensar muita coisa. Eu pego algo que combine, mas eu não vou pegar algo, tipo, muito elegante. Algo assim. Então acho que reflete muito bastante também no meu humor (Patrícia, 4ª. fase).

Peter (8ª. fase) apresenta um sentido “funcional” para a roupa que veste, pois acaba vestindo “o que tá limpo”. Porém, disse que começou a procurar um estilo próprio, confirmando a sua personalidade e identidade, que ainda está em processo. Portanto, roupa, corpo e identidade formam conexões e relações que se complementam.

É, o que tá limpo eu visto. Mas eu comecei agora a me antenar mais nisso, porque até então não me importava muito. E aí, atualmente eu comecei a perceber que eu queria um estilo pra mostrar pros outros um pouco da minha personalidade pelo que eu me visto, pelo meu estilo. E aí eu tô tentando achar ainda. O que eu visto ainda não é o que eu queria, mas eu também não sei o que eu queria. Eu visto o que tem (Peter, 8ª. fase).

Todavia, havia algo em comum entre a maioria dos estudantes, que é o uso de roupas confortáveis e mais soltas:

As expressões faciais são variadas, bem como as roupas. Calças soltas, tênis, bermuda, camiseta. Roupas escuras. Uns usam chinelo, muito à vontade, outros tênis. (Diário de Campo).

Não, eu acho que... eu gosto de roupas, tipo, mais soltinhas. Então, pra mim não importa muito. Eu só não gosto muito grudado, mas não em relação do

meu corpo, porque eu realmente não gosto. Gosto de ficar a vontade, é... pra não ficar, tipo, tão justinha, assim (Clara, 8ª. fase).

Eu sempre gostei de coisas mais confortáveis. Então, as roupas que eu uso normalmente já são de tamanho maior que o meu, para eu poder ficar muito solto, muito tranquilo. Eu acho que a questão de eu normalmente usar tons menos coloridos, mas neutros, acho que é parte disso. Querendo ou não, normalmente eu estou cinza, preto, branco, cores mais leves, ficamos assim. Mas uma das questões que eu vejo também bastante é na estampa de camisa, que daí isso se baseia na minha cultura. Então, meio que influencia, definitivamente (Lu, 8ª. fase).

A maioria dos estudantes disse preferir usar roupas confortáveis e largas, sendo que, geralmente são as meninas que não se sentem bem ao usar roupas muito justas.

Não uso nada muito colado, e eu sempre procuro assim, mais solto, mais confortável mesmo (Camila, 4ª. fase).

Eu sempre tento usar roupas que eu me sinto confortável também com o meu corpo e o lugar que eu vou. Por exemplo, na escola eu não vou usar um shortinho que aparece, sei lá, a papada da minha bunda. Daí eu acabo usando roupas que eu me sinta bem (Tatiana, 4ª. fase).

O uso de roupas escuras também foi marcante, especialmente a cor preta, como observado e anotado em Diário de Campo: “A maioria da turma está vestida com roupas pretas ou escuras”; “Vestem roupas escuras, apenas um com camisa de time de futebol.” (Diário de Campo)

Contudo, em diversos momentos (ainda que em menor número) percebi o uso de roupas que expunham mais os corpos, especialmente entre as meninas, aparentando se sentirem bem com suas escolhas:

Percebo que as meninas usam cropped mostrando a barriga, shorts curtos. Sua vestimenta parece não lhe incomodar, o corpo não é um empecilho. Outras, contudo, escondem os seus corpos nas roupas largas e mais “tampadas” (Diário de campo).

Neste sentido, a estudante Gabriela (4ª. fase) diz, que antes evitava expor seu corpo, usando camiseta e calça largas, mas atualmente usa o que tiver vontade:

Agora eu não me visto mais pra tampar o meu corpo, né? Antes eu tampava muito. Eu usava muita camiseta larga. Eu usava muita calça larga. Mas agora eu me sinto bem, sabe? Se eu tô com vontade de usar um vestido, eu uso um vestido. Se eu tiver com vontade de usar um short, eu uso um short.

Sampaio (2021, p. 146) apontou em sua pesquisa, que as participantes do IFRN, embora sofram pressões para a conquista de um corpo ideal: “[...] possuem uma melhor relação com suas imagens corporais, lidam melhor com o espelho e não

se sentem intimidadas pelos corpos de outras mulheres, nem com os olhares atribuídos aos seus próprios corpos”.

Azevedo (2020) compartilhou destas observações em seu estudo com algumas estudantes do Curso técnico em Estética, que vinculam o bem-estar à aceitação do próprio corpo em contraponto aos modelos impostos pela sociedade, consituindo-se em uma visão que valoriza as próprias demandas.

Em contrapartida, a estudante Ana (4^a. fase) me revelou que se posicionar sobre o que se sente a vontade para vestir, muitas vezes incomodava alguns grupos sociais, especialmente os mais influentes, como a família, que procura impor o tipo e estilo de roupa que ela deve usar. Neste caso, não se tratava de usar roupas mais justas ou que expunham mais o corpo, mas de roupas confortáveis:

Eu falo pra minha mãe, pra minha avó, pra minha família inteira! “Pra mim roupa tem que ser sinônimo de conforto!” Eu gosto de roupas confortáveis, que elas estejam confortáveis, roupas largas eu gosto bastante. A minha mãe fala: “Tu fica parecendo um menino, assim você ainda quer cortar o cabelo, não sei o quê!” A mãe fica assim comigo, mas é a forma que eu gosto (Ana, 4^a. fase).

Sampaio (2021) comenta em seu estudo, que um dos padrões estéticos estabelecidos pela sociedade, especialmente para as mulheres, se refere aos cabelos. Ficou evidenciado nos discursos das jovens estudantes do IFRN entrevistadas que, partindo de uma cultura eurocêntrica, o cabelo bonito, muitas vezes está relacionado como “cabelo bom” ou cabelo liso.

A estudante Sofia (8^a. fase) também conversou sobre esta questão e mencionou os comentários da mãe sobre as escolhas de suas roupas:

Querendo ou não, eu evito usar roupas muito justas ou degotadas, que mostrem muito de áreas que eu me sinto desconfortável. A minha mãe até briga comigo um pouco por isso que ela fala; “Ah, tu tem um corpo bonito! Se eu fosse tu, eu usava tal coisa.!” Tipo, cropped, eu raramente uso. E quando eu uso é com uma calça muito alta. Porque eu não me sinto confortável.

A jovem Patrícia (4^a. fase) relatou que sua mãe chamava atenção sobre a combinação das roupas, pois tratava-se de um costume que ela aprendeu, mas que, também, o seu uso depende do humor:

Tipo, eu tento usar roupa que combina porque é uma coisa que, tipo, da minha família também, né? Que minha mãe sempre me chamou, tipo, vixe com roupa que combina e tal. E aí eu me acostumei muito. E aí me da agonia quando vou usar algo que, na minha opinião, não combina. Então... Mas acho que depende muito também do meu humor, pelo que eu uso.

Quintela (2011) diz que o vestuário não apenas expressa o jeito de ser e as formas do corpo, mas compõe as identidades. Entre os jovens, ainda que influenciadas suas identidades por toda potência do mercado globalizado, surge a formação de meios de resistências que permitem o surgimento de identidades individuais e sociais plurais e híbridas que muitas vezes tem como elemento demarcador o vestuário. Neste contexto, o vestuário tem tanto o papel de imitação quanto de distinção. Desta maneira, as roupas extrapolam o seu caráter funcional e adentram na sua valoração subjetiva, quer pelos valores agregados que ela exprime, quer pela identificação do usuário que lhe determina traços de identidade.

No contexto do IFSC/CF, se vestir igual, com roupas mais largas e confortáveis, roupas escuras e com tons mais neutros, vai muito além de “estar na moda”, mas tem relação com a questão de igualdade de direitos da sociedade. Kellner (2001 *apud* Quintela, 2011) fala que os papéis sociais das sociedades tradicionais remetiam de forma mais específica a classe social, a profissão e o status da pessoa por meio da roupa e de sua aparência. Contudo, com a modernidade os códigos rígidos de vestuário foram enfraquecendo, especialmente com a democratização dos padrões de vestimenta, onde é possível se vestir e comunicar como quiser.

Essa permanente busca, essa vontade de ser, coloca o sujeito diante do imponderável (circunstância indefinível, mas que influencia o fazer e o sentir), para encontrar a autenticidade desejada, de fazer coincidir o que se quer ser com o que se é. A roupa é um dos elementos constituintes desses processos sociais, possibilitando o alívio da angústia do sujeito que quer se aproximar e se mostrar do modo como está escolhendo ser. (Quintela, 2011, p. 8)

Por outro lado, Barnard (2003 *apud* Costa; Pires, 2007) diz que a moda e a indumentária possibilitam um grupo interagir com outro, procurando valores em comum, ao mesmo tempo que podem demarcar o território entre um grupo e o outro, enfatizando as desigualdades e as relações de poder. Portanto, não quer dizer exatamente que todos tem as mesmas possibilidades de vestir uma determinada roupa, de determinada marca (original) – considerando que há muitas cópias das marcas oficiais no mercado, e nem que todos tem condições financeiras de comprar.

As idéias, as crenças e os valores dos grupos, expressos na moda e na indumentária, e usados para desafiar crenças, valores, idéias e experiências de outros grupos, podem ser chamados de ideologias daqueles grupos. Moda e indumentária são, então, ideológicas, na medida em que são também parte do processo no qual grupos sociais se estabelecem, mantêm e reproduzem posições de poder, e relações de dominação e subserviência. (...) fazem de modo a parecerem naturais, corretas e legítimas não só

àquelas posições de dominação, como aos que acham em posição de subserviência (Barnard, 2003, p. 68 *apud* Costa; Pires, 2007, p. 55).

Além destas questões, o estudante Augusto (4ª. fase) chama atenção ao fato das lojas não oferecerem roupas de tamanhos maiores para os jovens e também ao receio de se vestir de forma que “*pros outros vai ficar feio*”:

Porque às vezes a gente vai, sei lá, numa loja de shopping, e daí a gente acha uma roupa bonita, mas ainda não tem do nosso tamanho. Entende? Daí tem que pegar aquilo que serve, às vezes a gente quer se vestir de tal forma, mas não! “Não vou me vestir assim porque, né, pros outros vai ficar feio!”. Entende? Não vai cair bem.

Para a jovem Analu (8ª. fase), esta questão da imagem que seu corpo representa ao olhar do outro, também a faz sentir incomodada. Embora procure trabalhar esta questão, fala sobre as diferenças do tipo de roupa que usa em casa e fora dela, justamente porque em casa, ela se sente muito a vontade para usar o que quiser, sem correr o risco de julgamentos e apontamentos sobre seu corpo.

Sim, aí sim, porque querendo ou não a gente se sente um pouco incômodo, né? A gente às vezes anda na rua, o pessoal te olha de uma maneira, tipo, de roupas, vestindo e tal. Então, eu... Minhas roupas, geralmente, a gente busca cobrir o máximo possível e tipo, é algo que eu queria mudar que eu queria me sentir... Não que eu não me sinta bem, mas, às vezes, eu sinto que o pessoal, que as outras pessoas não olham bem pra mim pro meu corpo, sabe? Porque quando eu tô em casa, eu me visto de uma forma e quando eu tô na rua, eu me visto de outra forma, sabe? E eu acho que isso realmente impacta bastante, porque na rua eu tento me cobrir o máximo e em casa eu ando de short, eu ando normal, assim, sabe? De blusa curta, eu ando de biquíni. Como na praia às vezes eu não gosto de andar de biquíni eu me sinto incomodada com algumas coisas, mas quando tá só a minha família ali, tipo não tem mais ninguém na praia, eu me sinto super bem super tranquila (Analu, 8ª. fase).

De acordo com Figueiredo e Ferreira (2018, p. 9) o vestir-se é um indicativo de um grupo social ou de uma identidade. Portanto, vestir-se de acordo com o que é vendido pela mídia aponta para a necessidade de sobreviver em uma sociedade que aceita melhor os corpos que se vestem bem, com base no olhar do outro, buscando formar a identidade que foi perdida. “As pessoas são impressionadas por este modo de viver por um movimento de identificação com um determinado grupo”.

Quintela (2011) corrobora com este pensamento e diz que as roupas não somente personificam os ideais e valores de um determinado período, mas são reflexos das formas pelas quais os membros de grupos de diversos níveis sociais veem a si mesmo em relação aos valores dominantes, como enxergam a si mesmos em relação a imagem dos outros. As roupas, portanto, são uma forma de cultura não-verbal, uma forma de linguagem para apresentar uma identidade pessoal por

meio do corpo. Assim, uma roupa, um acessório, um adorno, além de transmitir algo sobre o sujeito, podem ser também entendidos como produtos culturais codificados que legitimam e imprimem padrões de comportamento.

O autor ainda diz que o consumo de roupas proporciona a identificação, percepção e aceitação do indivíduo no grupo. As imagens e os sistemas de signos tornam-se mercadorias. Neste sentido, o consumo de roupas e estilos, imerso neste sistema, permitirá a produção de uma identidade individual.

Embora, muito mais diverso e plural, o sistema do vestuário ou a moda apresentam códigos que misturam a tradição com a modernidade. Ainda podemos observar na sociedade brasileira que as roupas não reproduzem apenas as divisões entre grupos etários e classe sociais, mas entre gêneros, como por exemplo: “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa.”

Neste contexto, o estudante Pedro (4ª. fase), que se identifica com ambos os gêneros e com orientação homossexual, disse que a maneira que se veste é uma forma de expressão, mas que ainda não conseguiu se sentir realizado ou se expressar por meio das roupas que usa:

Eu acredito que não. Eu acredito que a maneira como eu me visto é uma forma de expressão, uma forma que eu gosto de me expressar...pra que é algo ainda que eu não alcancei. Não me visto assim, de uma maneira que eu me sinto completamente realizado sabe?

Por outro lado, o jovem Kauê (4ª. fase) disse que gosta da maneira que se veste e que a roupa é um indicativo para visualizar ou ter como referência o tipo de corpo que quer “chegar com aquela roupa.” Ou seja, a roupa acaba sendo um estímulo para que ele alcance um corpo no padrão desejado:

Eu gosto da maneira que eu me visto, da roupa que eu uso. A diferença é se tu te sente um pouco mais inchadinho naquela roupa ou não. Mas a roupa em si eu gosto bastante, mas eu me visualizo melhor tendo no objetivo que eu quero chegar no corpo, que eu quero chegar com aquela roupa.

A estudante Laís (8ª. fase) disse que prefere usar roupas que valorizem seu corpo, especialmente para “sair”:

Eu acho que sim, eu acho que porque no dia a dia não, mas acho que pra sair assim. Porque tenho roupas que valorizam mais determinada parte do meu corpo, não sei, mas tipo, porque eu não sou tão alta, tipo, eu sei que eu tô na média assim, mas eu sei que tem, às vezes roupa que eu coloco que parece que eu fico muito mais baixa e tal. Então às vezes, até inconscientemente, eu já coloco determinada roupa pra... pra sei lá, não parecer que eu tô tão baixa ou às vezes não parecer que eu tô tão magra. Então acho que tem sim relação.

De acordo com Quintela (2011, p. 16), “ao realçar dotes físicos e atenuar áreas problemáticas do corpo, a roupa pode nos dar um sentido de proteção não só física como emocional”. Neste sentido, toda a estética da roupa relacionada com o corpo – cor, tipo, tecido, tamanho, proporções físicas – afetam a imagem que os outros tem sobre os jovens, bem como a percepção de si mesmos. Consumir a roupa “certa” passa a gerar um novo significado ao jovem em relação as questões de pertencimento, identidade e ao seu processo de subjetivação.

Para Schilder (1999) a imagem corporal ultrapassa os limites do corpo físico, portanto, os objetos que estiveram ou estão ligados à superfície do corpo, podem ser incorporados à sua imagem. “Desse modo, entre as diversas funções que as roupas utilizadas em um corpo podem assumir, uma delas é a de decoração, o que as torna, assim, também parte da imagem corporal” (Sampaio, 2021, p. 54).

Assim como a estudante Laís (4ª. fase), a estudante Adele (4ª. fase) fala sobre os estilos de roupa que valorizam determinadas partes do corpo e, também, sobre os estilos de roupa que usa na escola e que tem relação com as aulas. Na unidade curricular de Educação Física, por exemplo, de acordo com as observações, os estudantes usavam roupas mais confortáveis para as práticas corporais, sendo que as meninas, inclusive, se sentiam mais a vontade para usar roupas justas e shorts mais curtos:

Eu gosto de usar roupas, pelo menos, que me façam me sentir bem com o meu corpo. Tipo, eu, pelo menos, não sou uma pessoa que gosta muito de ficar usando roupa colada. Tipo, agora que eu tô em educação física. Mas, tipo, normalmente eu tô sempre de calça larga, blusa larga, moletom largo. Porque eu não gosto muito dessa coisa de ficar marcando o meu próprio corpo. E também coisas que também, se eu for usar, que me valorizem, né? Que, tipo, desfavoreçam o que eu já não gosto (Adele, 4ª. fase).

Durante as observações de aula em sala percebi que, quando em um mesmo dia ocorria a aula de Educação Física, muitos estudantes já estavam preparados com a roupa solicitada pelos professores ou permaneciam com a roupa que foi utilizada nesta aula. Expressavam, neste sentido, por meio de suas roupas, um estilo esportivo: os meninos geralmente usavam camisa, bermuda, calça de agasalho e tênis. As cores eram neutras e variavam entre preto, branco e cinza. Já entre as meninas foi comum observar o uso de camisas largas, calças *leeging* (em sua maioria preta) e tênis: “A maioria veste roupa escura, as meninas *leeging* preta” (*Diário de Campo*). Contudo, algumas meninas usavam bermudas e shorts mais

curtos, usavam top e não faziam questão de usar a camisa. Quando havia jogos e competições na escola muitos estudantes, além dos que já estavam participando destes eventos, vestiam-se com os uniformes da sua equipe e desfilavam com as medalhas símbolos das vitórias. Muitos estudantes que não eram jogadores usavam também, o mesmo estilo de se vestir dos jogadores. Havia nestes períodos de jogos na escola, mais estudantes usando as quadras externas nos horários livres e de interval e, portanto, com as vestimentas mais esportivas. Da mesma forma, quando havia jogos regionais, nacionais ou internacionais, muitos estudantes faziam uso de roupas que representassem determinada equipe ou time – geralmente após uma vitória ou durante o período dos campeonatos: *“Uma das mesas comportava uma numerosa quantidade de alunos, provavelmente vindo do treino de vôlei, pois pude perceber que usavam vestimentas do treino (Diário de Campo)”*

Neste sentido, a cultura esportiva era reproduzida na escola também por meio das roupas, que se apresentavam como símbolos ou materiais culturais, sendo geralmente mais comuns as camisas que representam os times de futebol: *“Cheguei por volta das 13h20. Alunos estavam chegando para aula, muitos com camisa do Brasil e de times devido a copa do mundo. Brasil tinha jogado no dia 24/11 a tarde e os alunos foram dispensados” (Diário de Campo).*

Estes símbolos, por sua vez, expressam sentidos e significados, sendo divulgados em massa pela grande mídia, inspirando jovens ao seu uso (camisetas, agasalhos, tênis etc.) como forma de pertencimento a determinados grupos sociais: o grupo dos que amam futebol e torcem para o time “x”; o grupo dos que frequentam as academias de ginástica, entre outros. Neste sentido, havia no contexto do IFSC, um desfile de diferentes marcas que saltavam aos olhos nas camisetas, tênis, bonés, por exemplo, identificando a marca, o time, a equipe, os patrocinadores etc.

De acordo com Costa e Pires (2007), as marcas esportivas são consumidas em grande parte pelos jovens, e a oferta constante de novos produtos desperta a busca do novo, especialmente quando vem associada a algum ídolo do esporte.

Para Garcia e Miranda (2005 *apud* Quintella, 2011, p. 14), produtos entendidos como símbolos servem para construir significados que causem reações em outras pessoas. Se os significados são negociados e construídos no discurso, o objetivo do consumo de símbolos é legitimar padrões de comportamento, pois esses significados de consumo também são definidos por consenso social.

No contexto do IFSC/CF, o esporte assume um papel importante ao longo de sua história e, também, é um dos conteúdos da cultura de movimento mais valorizados nas aulas de Educação Física. Portanto, faz parte desta cultura escolar, especialmente entre os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o uso de roupas esportivas. O uso destas roupas assumia uma série de significados definidos por consenso social, embora eles estivessem conectados. Muitas vezes seu uso correspondia ao caráter funcional para a prática das aulas; outras, associado aos eventos locais, nacionais ou mundiais; outras, acompanhando as tendências divulgadas pela indústria da moda; outras, porque causava sensação de conforto; outras, porque identificava o jovem com seu grupo ou sua individualidade.

Segundo Le Breton (2016), a esportivização da vida cotidiana atenuou a diferença entre a indumentária da cidade e a do esporte. Embora na escola, permaneçam como os lugares privilegiados e regulamentados para este uso, as aulas de educação física.

De toda forma, foi importante compreender que a roupa, a vestimenta e a moda que figurou o espaço complexo do IFSC/CF, pode ser considerada como um universo simbólico transformado em matéria que gera e regenera, produz e reproduz cultura. Não é apenas adorno, tecido que cobre o corpo e esconde as imperfeições que não são desejadas. É linguagem que comunica a cada instante um significado que se funda na relação com o outro, com os corpos e corporeidades do outro, ainda que esta comunicação seja parcial e percebida sob o véu das aparências.

6.2.2.2 O Uso dos smartphones como “extensão” dos corpos e corporeidades

Durante as observações, percebi que entre os estudantes, o corpo que acompanhava os movimentos se acoplava aos seus *smartphones*. Na entrada, intervalos, saída e em alguns momentos das aulas, o *smartphone* tornava-se muitas vezes, o protagonista. Os olhares fixos na tela esboçando uma série de expressões que iam do espanto ao riso. A cabeça pendendo para frente, procurando se ajustar ao campo de visão. Os dedos rolando a tela, ansiosos pelas mensagens, fotos e vídeos que surgiam em um piscar de olhos, mensagens que eram recebidas para serem consumidas de forma privada ou pública, compartilhadas ou não com os amigos. Além disso:

Percebi no horário após o almoço que muitos alunos aproveitavam para usar o celular, a maioria deles sozinhos, cabeça abaixada e concentrados no aparelho. Encontravam-se nos espaços possíveis: pátio coberto e aberto, pracinha, quadra, pista de atletismo. Havia duplas, trios e até grupos com mais alunos, contudo, o celular dominava as rodas e as parcerias. Corpos submetidos à ditadura digital. O celular parece ser a extensão do corpo (Diário de Campo).

O celular ou *smartphone* estava sempre ao alcance das mãos, sendo checado por diversos momentos. Suas inúmeras ferramentas, aplicativos e acesso as redes sociais por meio da internet permitiam sua incorporação ao cotidiano, formando hábitos e transformando culturas e sociabilidades. Tornava-se, assim, um instrumento na qual se anexavam nos corpos e corporeidades existências virtuais e, ao mesmo tempo, reais.

Marck Prensky usa o termo “nativos digitais” para tratar de uma geração (pessoas nascidas após a década de 1980) que cresceram imersas nas tecnologias digitais desde o seu nascimento. Para esta geração, a internet, os dispositivos digitais e outras tecnologias já fazem parte de suas vidas. Possuem habilidades digitais multitarefas e são mais intuitivos em relação as tecnologias e ao ambiente digital. Além disso, segundo o autor, os jovens desta geração estão habituados a receber informações de forma rápida, quase instantânea, interagindo com diversas mídias ao mesmo tempo. Tem o hábito de ficarem conectados com seus pares por meio de seus celulares e computadores ligados à internet e utilizam várias ferramentas/aplicativos de comunicação.

Contudo, esta denominação é generalista, pois não atende às variações de cada grupo, indivíduo, condição social e cultural. De toda forma, em nenhuma das minhas observações o celular deixou fazer parte da rotina dos estudantes, salvo em alguns momentos durante as aulas, onde os docentes tinham um acordo para que não fosse utilizado, a não ser quando permitido (geralmente quando se encerrava o conteúdo da aula) ou solicitado. Mesmo assim, muitos aproveitavam um momento de distração do docente para “uma espiadinha”.

De acordo com Serres (2013 *apud* Rodrigues, 2021) as gerações atuais possuem novas práticas sociais, com formas diferentes de visualizar a vida e realidade, dentre elas o uso dos polegares para nos comunicarmos. Esta comunicação ágil por meio dos dedos que se dá, especialmente através das telas dos celulares, é chamada pelo autor de “Polegarzinha”. Neste contexto, a cabeça se encontra nas mãos e a sua frente, pois as diversas informações que estão

disponíveis nos celulares podem ser acessadas rapidamente por meio dos polegares nos sites de busca.

Neste sentido, no contexto do IFSC, o celular tornava-se uma extensão dos corpos e das corporeidades, deixando de ser um objeto para transformar-se em apêndice do corpo, ou nas palavras de Merleau-Ponty (2018), uma “extensão da síntese corporal”.

Merleau-Ponty (2018) faz uma analogia à bengala de um cego, na qual se pode pensar sobre a questão dos celulares como extensão do corpo. O autor diz, que após a criação do hábito, a relação do cego com a bengala modifica, pois ela deixa de ser para ele um objeto, não sendo mais percebida por si mesma, passando a sua extremidade a transformar-se em uma zona sensível do corpo. Neste sentido, habituar-se ao celular é instalar-se nele, fazer participar do próprio corpo, dilatando nosso ser no mundo.

Habituar-se a um chapéu, a um automóvel ou a uma bengala é instalar-se neles ou, inversamente, fazê-los participar do caráter volumoso de nosso corpo próprio. O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos (Merleau-Ponty, 2018, p. 199).

O autor ainda diz que a exploração de objetos como uma bengala, e no caso aqui, como um celular, não é apenas um exemplo de hábito motor, mas um hábito perceptivo. A partir do momento que estes objetos se tornam instrumentos familiares, o mundo dos objetos táteis recua e não mais começa na epiderme da mão (ou aqui no caso dos celulares, nos dedos), mas nas extremidades (ou nos teclados).

Trata-se de um saber que está nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que não se pode traduzir por uma designação objetiva. O sujeito sabe onde estão as letras no teclado, assim como sabemos onde está um de nossos membros, por um saber de familiaridade que não nos oferece uma posição no espaço objetivo (Merleau-Ponty, 2018, p. 199).

Neste contexto, o contato das mãos ou dos dedos com o celular não seriam mais dados, pois o celular passaria de um objeto que o usuário perceberia para um instrumento com a qual ele percebe:

As pressões na mão e a bengala não são mais dados, a bengala não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento *com* o qual ele percebe. A bengala é um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal (Merleau-Ponty, 2018, p. 211).

Embora Merleau-Ponty (2018) não tenha mencionado especificamente o uso dos *smartphones* como extensão do corpo - considerando que suas obras datam de um período em que eles não tinham sido ainda criados - há outros autores que defendem a tese de que a tecnologia passou a ser uma extensão do corpo ou até da própria pele (Mcluhan, 1974; Kerckhove, 2009 *apud* Rodrigues, 2021). Uma vez que é possível transpor distâncias, estar em vários lugares ao mesmo tempo, receber notícias em tempo real, criar conexões com pessoas distantes do círculo de conhecidos, comunicar-se com amigos, familiares, entre outros, os celulares passam a ser muito mais do que somente objetos materiais e ferramentas externas, mas parte integrante das experiências no mundo.

Segundo Le Breton (2013): “O tátil converte-se em digital; o teclado substitui a pele; o mouse faz as vezes de mão. E o interativo suplanta o dialógico”. O celular neste sentido, seria como um parceiro, um companheiro em abertura para o mundo. O indivíduo passa a percebê-lo como uma máquina viva, encerrada em um corpo, dissolvendo-se nela e interagindo a maior parte do tempo de suas vidas.

As fronteiras de identidade entre a pessoa e a ferramenta às vezes desaparecem; novas formas de intimidade surgem como uma máquina percebida como viva e que até demonstra sentimentos – inteligente o bastante para promover uma interação produtiva e que dá acesso a todo um universo de conhecimento e de comunicação (Breton, 2013, p. 155)

Neste contexto, a pele é uma tela que se expande e transforma-se em máquina, confundindo-se com o próprio celular. Há um desejo de simbiose com a máquina, aquela que apaga as doenças, os sofrimentos, as injustiças, os deslocamentos entre os espaços e os corpos imperfeitos. O fascínio pela máquina quase viva compensa as incertezas, as incompletudes e as fraturas sociais. Este corpo acoplado ao celular, entorpecido por toda sua tecnologia, modifica as corporeidades ao mesmo tempo que novas identidades, subjetividades e coletividades surgem.

De acordo com Kerckhove (2009 *apud* Rodrigues, 2021) a tecnologia desenvolve um “tecnofetichismo” devido as possibilidades de extensões do corpo, pois as tecnologias possibilitariam uma forma de romper com as limitações físicas. Comparado a ciborgues, os seres humanos, estariam se equipando cada vez mais de aparatos tecnológicos, buscando sempre máquinas melhores e atualizadas. Esses aparatos extensivos dariam poder de extensão em diversas partes do corpo e atuariam nos sentidos, como a audição e a visão.

Conforme Silva (2007 *apud* Rodrigues, 2021, p. 5) o *smartphone* pode ser considerado um “artefato símbolo da contemporaneidade”, se consolidando como um aparato necessário para o desenvolvimento das práticas cotidianas e na sociabilidade. Graças as suas funcionalidades, a portabilidade, o tamanho e a facilidade em levá-los para qualquer lugar, se torna possível uma quebra de barreiras entre o orgânico e o inorgânico, a natureza e a cultura. Neste sentido, Silva (2007 *apud* Rodrigues, 2021) diz que podemos falar em “tecnologias afetivas”, pois a utilização do celular combina o humano e o não-humano, possibilitando uma aproximação entre as pessoas (ainda que de forma virtual) que desperta as mais variadas emoções e o acesso entre elas.

Em diversos momentos, percebi não somente a interação individual entre as telas, mas entre os próprios estudantes, compartilhando vídeos, mensagens, fotos. Estas imagens sugeriam discussões, risadas, curiosidade e uma série expressões, especialmente as faciais:

Hoje permaneci um tempo (uns 40 min.) na pracinha, alguns alunos jogavam cartas em grupos, outros sozinhos ao celular, outros em pequenos grupos. Alguns grupos comentavam algo que viam ao celular com os demais (Diário de Campo).

Outras vezes, o celular “roubava” a atenção durante as interações entre os estudantes, os desconectando e suspendendo as proximidades entre os corpos. O envolvimento com o celular e todo o universo apresentado em rede parecia atrair mais os estudantes do que as próprias conversas com os amigos que ocupavam o mesmo espaço físico e o mesmo grupo:

Alguns alunos saíam em duplas, trios, outros sozinhos. O celular sempre os acompanhando, raros os que estavam sem celular e que prestavam atenção na conversa entre os pares (Diário de campo).

Bauman (2004, p. 39) diz, que um dos motivos que facilita esta desconexão entre as pessoas ao redor, é o fato de que os contatos virtuais exigirem menos tempo e esforço para serem estabelecidos e ao mesmo tempo rompidos. “A distância não é um obstáculo para se estar em contato – mas entrar em contato não é obstáculo para se permanecer à parte”.

O autor reforça esta questão ao falar sobre a proximidade e a distância virtual:

Outro lado da moeda da proximidade virtual é a distância virtual: a suspensão, talvez até a anulação, de qualquer coisa que transforme a contiguidade topográfica em proximidade. A proximidade não exige mais a contiguidade física; e a contiguidade física não determina mais a

proximidade. É uma questão em aberto saber qual lado da moeda mais contribui para fazer da rede eletrônica e seus implementos de entrada e saída um meio de troca popular avidamente usado nas interações humanas. Será a nova facilidade de conectar-se? Ou a de cortar a conexão? Não faltam ocasiões em que esta última parece mais urgente e importante que a primeira (Bauman, 2004, p. 38).

Le Breton (2013) complementa esta ideia ao dizer que as pessoas vivem um mundo de telas que abastecem o conjunto de suas ações e gestos. Os contatos físicos parecem ser proibidos e muitas vezes, a ideia de tocar o corpo do outro é uma abominação. O celular, os computadores passam a ser os novos amigos, uma fonte de existência capaz de romper com as distinções, aproximando-se cada vez mais da máquina. Para muitos torna-se uma porta de entrada ao mundo que oferece uma inesgotável virtualidade de significações, habitando os corpos e corporeidades com intenções, expectativas, emoções e sensibilidades.

Embora estas pessoas estejam em contato com amigos, familiares e sua sociabilidade seja intensa, trata-se de uma relação telemática onde o corpo é apenas um acessório a ser corrigido, um instrumento que permite o distanciamento entre as demais corporeidades que esboçam um novo mundo de sentidos e experiências.

Por outro lado, não é possível eliminar as tecnologias que já se fazem presentes e que permeiam as mudanças sociais e culturais, transformando inclusive “nossas próprias concepções de sociedade, vida e homem” (Morin, 2010, p.108). A tecnologia é um instrumento indispensável, porém as lógicas das máquinas artificiais que se aplicam cada vez mais a vida e a sociedade têm o poder de manipular e subjugar os seres humanos.

Com a tecnologia, inventamos modos de manipulação novos e muito sutis, pelos quais a manipulação exercida sobre as coisas implica a subjugação dos homens pelas técnicas de manipulação. Assim, fazem-se máquinas a serviço do homem e põem-se homens a serviço das máquinas. E, finalmente, vê-se muito bem como o homem é manipulado pela máquina e para ela, que manipula as coisas a fim de libertá-lo (Morin, 2010, p. 109).

Neste sentido, os celulares para os estudantes do IFSC, tornam-se instrumentos que podem ser manipulados, mas ao mesmo tempo os estudantes são manipulados por eles e toda a sua rede de informações, imagens, vídeos, mensagens, entre outros. Uma proximidade que se confunde com os aspectos contraditórios dos corpos e corporeidades e que não escapa aos jogos das inter-retro-ações.

As implicações inerentes ao uso dos *smartphones* e das demais tecnologias digitais que permeiam a escola e a sociedade, dividem opiniões e trazem à tona conflitos, sentidos e significados que devem ser compreendidos de maneira complexa. Ao considerar os desafios, as problemáticas, as desigualdades que compreendem as disparidades digitais e os contextos que permeiam o seu uso, é necessário, também, refletir sobre as possibilidades e oportunidades. Eles podem, portanto, tornarem-se importantes ferramentas comunicacionais e educacionais, possibilitando em conexão com o processo de ensino-aprendizagem.

6.2.3 Compreensão dos sentidos sobre as relações sociais e culturais com os corpos e corporeidades no IFSC – Campus Florianópolis

Na encruzilhada de relações sociais e culturais que se estabeleciam mutuamente, retroagindo nos corpos e corporeidades dos estudantes do IFSC/CF, me deparei com a complexidade destes fenômenos que comportavam incertezas, paradoxos e ao mesmo tempo possibilidades. Morin, Merleau-Ponty e Le Breton, contribuíram para compreender estas relações, sendo que ambos consideram estes dois fenômenos como inseparáveis.

Seguindo o pensamento de Morin (2012) sociedade e cultura se entrelaçam profundamente, movimentando-se de forma dialógica, hologramática e recursiva. Dialógica porque a relação cultura/sociedade se dá de múltiplas formas, porém ao mesmo tempo complementar e antagônica; hologramática porque a sociedade está na cultura e a cultura está na sociedade; recursiva porque a relação sociedade-cultura se realiza de acordo com um anel de produção mútua, conforme as interações dos indivíduos que produzem a sociedade e a cultura.

Uma sociedade humana se auto-organiza e autorregenera a partir das trocas e comunicações entre os espíritos individuais. Essa sociedade, unidade complexa, dotada de qualidades emergentes, retroage sobre as suas partes individuais fornecendo-lhes a sua cultura (Morin, 2012, p. 163).

Merleau-Ponty (2018), por sua vez, não desenvolveu uma teoria sobre a sociedade e cultura, nem se debruçou sobre as suas relações, mas ofereceu algumas perspectivas fenomenológicas que contribuem para compreendê-las, especialmente por meio das suas ideias sobre a percepção, corporeidade, intersubjetividade e linguagem. Para o autor, sociedade e cultura não são separadas das experiências individuais, pois são construídas por meio delas, das

corporeidades e da intersubjetividade. É por meio do corpo que percebemos, experienciamos e compreendemos os outros, a nós mesmos e o ambiente ao nosso redor.

Para Merleau-Ponty (2018, p. 485) o mundo social não deve ser considerado como um objeto ou a soma de objetos, “mas como campo permanente ou dimensão da existência: posso desviar-me dele, mas não deixar de estar situado em relação a ele”. Os estudantes não são, portanto, um objeto no meio de outros objetos situados na sociedade. Da mesma forma, a sociedade também não é objeto de pensamento, pois o fato de existirmos está ligado a nós antes de qualquer objetivação. “Nossa relação ao social, é assim como nossa relação ao mundo, mais profunda que qualquer percepção explícita ou qualquer juízo” (p. 485).

Contudo, a sociedade não é formada apenas por indivíduos isolados, mas por redes complexas de interações intersubjetivas, onde as experiências compartilhadas contribuem para a construção da realidade social. Portanto, a sociedade é percebida e vivida por meio dos corpos, influenciando e ao mesmo tempo sendo influenciada pelas corporeidades dos sujeitos. Para Merleau-Ponty (2018), a cultura é parte integrante desta experiência corporificada ou experiência vivida. A cultura, portanto, não se refere apenas aos costumes, valores, normas, mas a experiência vivida e encarnada através da experiência perceptiva e da interação corporal. Além disso, ela não está desvinculada da sociedade e da natureza, pois há um entrelaçamento, sendo ele possível, por meio dos corpos.

Assim como a natureza penetra até no centro de minha vida pessoal e entrelaça-se a ela, os comportamentos também descem na natureza e depositam-se nela sob a forma de um mundo cultural. Não tenho apenas um mundo físico, não vivo somente no ambiente da terra, do ar e da água, tenho em torno de mim estradas, plantações, povoados, ruas, igrejas, utensílios, uma sineta, uma colher, um cachimbo. Cada um desses objetos traz implicitamente a marca da ação humana à qual ele serve (Merleau-Ponty, 2018, p. 465).

Neste contexto, sociedade e cultura desempenham papel fundamental na formação da experiência corporal dos estudantes, pois sua compreensão do mundo é moldada pela interação do corpo e o seu ambiente.

Para Morin (2015b) os membros de uma sociedade movimentam-se de forma autônoma em relação aos outros, desenvolvendo-se, dispersando-se, reagrupando-se, voltando a se juntar. Neste sentido, a plasticidade morfológica da sociedade possibilita dilatar-se, ramificar-se e concentrar-se. O fenômeno social

emerge quando as interações entre os indivíduos produzem um todo não redutível aos indivíduos, que retroage sobre ele, quando se constitui um sistema.

Existe, portanto, sociedade quando as interações comunicadoras/associativas constituem um todo organizado/organizador, que é precisamente a sociedade, a qual, como qualquer entidade de natureza sistêmica, é dotada de qualidades emergentes e, com as suas qualidades, retroage enquanto todos sobre os indivíduos, transformando-os em membros desta sociedade (Morin, 2015b, p. 264).

Desse modo, o sistema social não é apenas um sistema: “É uma organização que organiza e controla retroativamente a produção e reprodução das interações que a produzem” (Morin, 2015b, p. 265). Neste sistema, existe um ser social, considerado um indivíduo do segundo tipo altamente complexo. Este indivíduo possui um aparelho central que decide e governa o comportamento (aparelho neurocerebral), um aparelho central próprio (Estado ou governo), adquirindo saberes, experiências que acentuam e aumentam sua individualidade, constituindo e desenvolvendo cultura.

Esta organização social parece, segundo Morin (2015b, p. 268), dirigir-se a duas tendências: uma “quase ecológica” onde as interações “espontâneas” entre os indivíduos comportam ao mesmo tempo complementariedades, antagonismos e desordens; por outro lado, uma tendência “quase organicista”, de forma a integrar os indivíduos como se a sua autonomia individual emergisse em nível do ser societal.

Contudo, como mamíferos, os seres humanos também comportam um aspecto comunitário, que pode ser relacionado à importância do núcleo familiar nas representações e percepções sobre os corpos e corporeidades dos estudantes. Como grupos sociais que se organizam pela comunhão entre os pares, sanguíneos ou não, procuram ser solidários uns com os outros, mantendo e reproduzindo ideias, crenças, valores e hábitos. Mas isso não significa que não existam rupturas, relações de poder, controle e, ao mesmo tempo resistências e lutas, pois há o desenvolvimento da autonomia e subjetividade de cada um destes jovens, embora permaneçam, como todos os seres humanos, sujeitas a organização social de terceiro tipo (Estado↔Nação).

A organização social dos mamíferos comporta, evidentemente, um aspecto “comunitário” feito da inclusão transobjetiva dos seus membros em uma unidade solidária face ao exterior. Mas comporta um forte componente quase “ecológico” no sentido em que a relação social é igualmente atravessada por concorrências, rivalidades, antagonismos, lutas, dominações, sujeições, parasitismos, entre indivíduos e entre “classes” (machos/fêmeas, velhos/jovens) (Morin, 2012, p. 269, grifos do autor).

Ainda segundo Morin (2012), as sociedades de mamíferos têm uma complexidade de base maior, onde associação-comunicação são inseparáveis de confraternização-concorrência e de dominação-submissão. Neste sentido, as sociedades de seres humanos são os caldos de cultura das individualidades do segundo tipo, que se alimentam simultaneamente ou alternadamente de interações antagônicas. Encontra-se nestas sociedades, a terna afeição mãe/filho, os pares de amigos, as atrações sexuais que podem se concretizar em casais duradouros, “[...] e também até o esboço de antagonismos de classe machos/fêmea, velhos/jovens, o esboço de explorações e sujeições entre os semelhantes” (Morin, 2015b, p. 270).

Neste sentido, a unidade do ser humano comporta também uma identidade social, sendo este ser social auto-eco-organizador e se diferenciando na sociedade dos outros seres pela sua complexidade. Identidade social que se relaciona com a cultura, que por sua vez é continuamente regenerada e ao mesmo tempo produtora. “A complexidade do ser social é o caldo da cultura da complexidade individual” (Morin, 2012, p. 201). O indivíduo dentro de cada sociedade é, portanto, um sujeito egocêntrico que possui uma esfera privada, destinada aos seus interesses pessoais. Mas ele também é ao mesmo tempo um elemento do todo sociológico, constituindo um nós. Ele é um indivíduo que vive para si e para a sociedade de modo comunitário. Uma identidade social que insere os corpos e corporeidades dos jovens em uma complexa rede de interações com a sociedade e a cultura.

Para Le Breton (2012a) o corpo é moldado pelo contexto social e cultural, sendo a corporeidade um fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários. Para ele, as ações que acontecem no cotidiano envolvem a mediação da corporeidade, e assim como Merleau- Ponty (2018) atribui às atividades perceptivas um papel importante, embora não tão significativo quanto este autor. Le Breton (2012a) diz que através das atividades perceptivas que o ser humano desenvolve a cada instante, que é possível “ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e, assim, colocar significações precisas do mundo que o cerca.” (p. 7). Diz ainda, que o ser humano abraça o mundo apoderando-se dele e humanizando-o, transformando-o especialmente em um universo familiar, carregado de sentidos e valores. Neste universo, suas experiências podem ser compartilhadas com outros atores e atrizes, no mesmo sistema de referências culturais.

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos

continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (Le Breton, 2012a, p. 8).

Sociedade e cultura encontraram-se imbricadas nas falas dos entrevistados, embora muitas vezes elas parecessem estar deslocadas uma da outra, como se fossem fenômenos não conectados. Contudo, parte destes estudantes acredita que, tanto sociedade quanto cultura, contribuem para a criação de imagens padrão de corpo ideal, muitas vezes inalcançável entre jovens. Estas imagens são reproduzidas na sociedade pela publicidade e propaganda, a televisão, mas especialmente, pelas mídias digitais. Há também uma pressão exercida pelas instituições sociais: família, amigos e escola.

Estas imagens baseadas em padrões de beleza, que são também culturais, tendem a potencializar determinadas formas físicas em detrimento de outras, estabelecendo referências estéticas para estes jovens. Muitas vezes estas imagens são introjetadas como normas culturais e sociais, o que nos leva a recordar sobre a relação do *imprinting cultural* e a normalização discutida por Morin (2012b).

O imprinting e a normalização asseguram a invariância das estruturas que governam e organizam o conhecimento, as quais, rotativamente, asseguram o imprinting e a normalização. Assim, a perpetuação dos modos de conhecimento e as verdades estabelecidas obedece a processos culturais de reprodução: uma cultura produz modos de conhecimento entre os homens dessa cultura, os quais através do seu modo de conhecimento, reproduzem a cultura que produz esses modos de conhecimento. As crenças que se impõe são fortalecidas pela fé que suscitaram. Assim, se reproduzem não somente os conhecimentos, mas as estruturas e os modos que determinam a invariância dos conhecimentos (Morin, 2011a, p. 32).

Quando questionados sobre as influências sociais a respeito de suas percepções e representações sobre os corpos e corporeidades, a temática sobre os padrões corporais se fez presente na fala da maioria dos jovens, impactando na experiência que tem sobre seus corpos e corporeidade. Possuir um corpo bonito está relacionado a ideia de felicidade, reconhecimento, pertencimento e realização, sendo a responsabilidade do próprio indivíduo mantê-lo desta forma. Além disso é preciso recorrer às atividades físicas, aos exercícios, ao esporte e a boa alimentação para esta conquista. Portanto, enquanto este corpo não alcança o desejável, o jovem permanece em um estado de constante vigilância e controle. Estas percepções de vigilância e controle apareceram de forma potente nas falas dos estudantes, bem como nos seus modos de agir e de se expressar, reveladas especialmente, através das falas sobre as cobranças e autocobranças. Estas

percepções foram reforçadas pelos estudos de Sampaio (2021), Freire (2020) e Azevedo (2020) que relacionaram em seus estudos a questão dos padrões corporais impostos pela sociedade, como fundamentos essenciais para compreender os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Desta maneira, deu-se um movimento recursivo em relação as discussões do primeiro ato. Recursivo, de acordo com Morin (2015a), porque integra elementos constituintes que ao mesmo tempo são causadores e produtores que revelam um processo organizador fundamental e múltiplo. Neste caso, o primeiro e segundo atos foram alimentados por valores, normas, hábitos e condutas que se fundiram e se complementaram para compreender a produção de padrões corporais na sociedade, ao mesmo tempo que se compreendeu a sociedade sendo modificada por estes padrões.

Uma autocobrança por parte de alguns destes jovens ficou explícita nas suas falas e, de forma recorrente, a questão das comparações entre os seus corpos com o de outras pessoas, servindo de referência os corpos de outros estudantes da escola e pessoas próximas, mas especialmente, os corpos que se mostram nas redes sociais, destacando-se neste meio, os influenciadores digitais. Neste sentido, estas redes sociais tornam-se telas que convidam os jovens a se espelharem, especialmente, nestas figuras de corpos aparentemente “perfeitos”. Assim, embora os entrevistados acreditassem que conquistar este padrão fosse algo, muitas vezes, inalcançável, o desejo era de aproximar-se destes modelos. Estas comparações baseadas em referências se tornaram hegemônicas e qualificadas como aceitas, o que parece muitas vezes ser inconsciente por parte de alguns estudantes.

As imagens a respeito deste corpo padrão ganham força e mediam a relações, especialmente nas redes sociais, onde o sentimento de pertencimento e aceitação são validados. Os comportamentos, os valores e os hábitos divulgados pelas redes sociais são imperativos para esta cultura digital consumida pelos jovens, cujos recursos simbólicos constroem padrões sociais que influenciam suas identidades individuais e coletivas.

As redes sociais foram citadas pelos estudantes como uma das principais influenciadoras das percepções e representações corporais, perdendo apenas para a família. A sociedade em rede que integra num mesmo sistema as modalidades escrita, oral e visual, a partir da tecnologia e informação, modifica a forma de

perceber o mundo, moldando a cultura e a própria sociedade. Esta rede que não é apenas local, mas é global e que tem como um dos principais meios, a internet, atinge os indivíduos de várias classes sociais, faixas etárias, especialmente através do uso dos *smartphones*.

Todavia, esta frequente exposição dos corpos nas redes sociais, representadas especialmente pelos aplicativos como *Tik Tok*, *Facebook* e *Instagram*, em parceria com o mercado de consumo influenciam profundamente a construção de identidades destes jovens a ponto de alguns deles não se perceberem influenciados por este processo.

De acordo com Le Breton (2013) no espaço cibernético as identidades são voláteis e é ali que os indivíduos podem também livrar-se das coerções da identidade. Podem, por exemplo, assumir outras identidades, usar filtros para esconder as imperfeições, se transformando de forma provisória ou duradora, desaparecendo corporalmente por detrás das máscaras e tornando-se pura informação, cujo conteúdo e destinatários devem ser controlados com cuidado. “A rede favorece a pluralidade de si, o jogo, a paquera virtual; libera da designação de si e favorece a possibilidade de desaparecer a qualquer momento” (Le Breton, 2013, p. 146).

A juventude passa a ser uma necessidade a ser consumida, bem como o que contribui para este estado. É uma condição que deve ser buscada a todo tempo. Alimentada pelo mercado da beleza, cujas necessidades são produzidas e reproduzidas na sociedade e nas relações que se estabelecem, o padrão corporal passa a se tornar quase que uma obrigação, ainda que alguns estudantes procurem resistir aos seus apelos constantes. Nas redes sociais o padrão feminino é o de um corpo magro, uma pele branca sem manchas, cabelos lisos, curvas, seios fartos, bunda grande e tonificada, abdômen definido ou sem gorduras aparentes. Nos homens, a valorização é de um corpo forte, musculoso, sem gorduras, adquirido através das academias. O enfoque concentra-se também no rosto, pois é ele que aparece com frequência nas *selfies*.

Le Breton (2013) revela o caráter ambíguo do corpo, assim como Morin. Ele diz, que ao mesmo tempo que se deseja ter este corpo perfeito, há um desejo de livrar-se dele. A vontade individualista de colocar a si mesmo no mundo, de se apresentar fisicamente belo segundo os padrões sociais e de assumir uma identidade desejada, torna a própria identidade do sujeito obsoleta, já que o corpo se

torna uma simulação, uma ilusão e virtualidade. O corpo que entra no domínio das redes sociais e é espetacularizado, levado ao seu limite físico e psicológico, torna-se um *alter ego* de onde emanam sensação e sedução. “Essa preocupação com a aparência, essa ostentação, essa vontade de bem-estar que faz correr ou se consumir não modificam, contudo, em nada a eliminação do corpo que reina na sociabilidade” (Le Breton, 2013, p. 54).

Neste cenário, as falas dos estudantes demonstraram que os padrões corporais não atingem somente a estrutura corporal física, mas as normas de vida, as ações, as maneiras de agir, se relacionar e sentir. Assim, comportamentos e estilos de vida forjam uma necessidade constante de ser feliz, agradável, sensível, politicamente e ecologicamente correto a fim de se encaixar no modelo de perfeição. É necessário, então, além de um investimento no corpo físico, um investimento nos sentidos, nas emoções, nas individualidades, dissipando os “defeitos” e as condições humanas.

Azevedo (2020, p. 96) reafirma esta demonstração entre as estudantes do Curso técnico em Estética:

Em comum, a maioria das falas compartilha imagens do corpo que se aproximam de representações sociais. Tais representações ocorrem no sentido de indicar compreensões do senso comum sobre a realidade que é assumida individualmente, mas têm suporte no coletivo.

Embora, independente do gênero, identificação e da orientação sexual destes jovens que relataram estas percepções, ficou visível a pressão que as mulheres sofrem para a conquista de um corpo perfeito, muito mais do que os homens. Apesar de o corpo magro incomodar uma das estudantes entrevistadas, é o corpo gordo o fardo mais frequente a ser eliminado, pois não corresponde aos ideais de sucesso e disciplina, reforçando as percepções e representações do primeiro ato. Este corpo “fora da linha” significa desleixo, descuido, preguiça e deve ser escondido ou eliminado para que se possa encaixar na sociedade e, mais uma vez, a responsabilidade pesa no indivíduo.

Contudo, Sampaio (2021) observou em sua pesquisa que há um movimento entre as estudantes do IFRN de rompimento com os valores sociais atuais, caracterizados pela repressão, homogeneização e disciplinamento dos corpos, sinalizando que não há apenas um tipo de beleza, podendo se manifestar de diversas maneiras.

Entretando, poucos estudantes perceberam na atualidade uma maior abertura e visibilidade à estes corpos “fora dos padrões”, seja na propaganda, nos desfiles, nas redes sociais, reforçando a ideia de que o espaço ainda é reduzido e os movimentos muitas vezes encontram-se mais próximos das propagandas comerciais do que no trabalho que toca fundamentalmente a consciência corporal e aceitação dos sujeitos.

Neste sentido, a diversidade de corpos e corporeidades no IFSC que foi apresentada pelos estudantes como uma percepção positiva, acabou muitas vezes validando a ideia de que todos os corpos são aceitos por todos. Contudo, esta realidade se contrapõe às pesquisas que demonstram um número crescente de cirurgias plásticas, procedimentos estéticos, ingestão de medicamentos e dietas restritivas, inclusive entre os jovens. Ainda que não seja possível afirmar que estas possibilidades estejam acessíveis a todos os estudantes, considerando as realidades sociais, culturais e econômicas de cada um deles, o corpo encontrou-se no terreno das ambivalências, assumindo seu lugar de dependência e libertação, tanto como objeto ameaçador, como revolucionário.

Dentre os estudantes entrevistados apenas sete deles disseram que as redes sociais não influenciam o modo de perceber e representar seu corpo, embora tenham admitido que a sociedade como um todo possa influenciar. Neste contexto, embora estes estudantes procurem exercer uma relação saudável com as redes sociais e não sintam estas influências em seus corpos e corporeidades, as imagens dos corpos perfeitos que saltam ao olhar exercem uma força subliminar que se apodera de suas vidas. Assim, as redes sociais podem ser influências positivas ou negativas, dependendo do modo como cada indivíduo absorve estas informações. Alguns estudantes perceberam, porém, que a tendência é de uma prevalência de comentários negativos e que há comparações entre os seus corpos e os que estão expostos nas redes sociais. A questão da comparação entre os corpos, portanto, apareceu como um tema potente entre as respostas das entrevistas retroagindo com o primeiro ato, para compreender as lógicas sociais e culturais que atravessaram os corpos e corporeidades.

Os olhares a volta de seus corpos reforçaram a importância dos espelhos sociais na constituições das sua imagens corporais, especialmente quando representadas pelas pessoas mais próximas, como os familiares. Entre os depoimentos, a percepção da fragilidades dos corpos, a vergonha em relação ao

próprio corpo diante do espelho social, quer fosse de forma interna ou externa ao contexto escolar, foram questões importantes para compreender a influência da sociedade em seus corpos e corporeidades.

Para Merleau-Ponty (2018), o mundo físico e o social sempre funcionam como estímulos das nossas reações, que tanto podem ser positivas ou negativas. Contudo, somos dados a nós mesmos, o que significa que já nos encontramos situados e engajados em um mundo físico e social, sendo que esta situação nunca é dissimulada, pois ela não está em nós como uma coisa estranha, já que estamos inseridos no mundo. Portanto, temos a liberdade para ser os sujeitos de todas as nossas experiências e lutar contra o mundo social, utilizando-nos de nossa natureza sensível. Porém, toda experiência sempre aparecerá como uma particularidade que não esgota a generalidade. Isso quer dizer que, a maneira como estes estudantes recebem os comentários negativos ou positivos estão diretamente ligadas às experiências com seus corpos ou com a consciência sobre seus corpos. O negativo e o positivo, neste caso, são dois momentos de um único fenômeno, já que existem a percepção dos outros em relação aos corpos destes jovens.

De acordo com Merleau-Ponty (2018), o olhar do outro e o próprio olhar do indivíduo só transformam o corpo em objeto se ambos se retirarem para o fundo da sua natureza pensante, se olharem para o inumano, observando este corpo como um objeto ou algo desconhecido. Ou seja, a redescoberta do próprio corpo no corpo do outro, como carne do mesmo mundo, e que apresenta ao mesmo tempo semelhanças e diferenças, ainda permanece em suspenso, uma vez que os corpos na contemporaneidade são um *para si*, como objetos isolados da existência humana e de todas as suas vicissitudes.

Neste sentido, Morin (2012, p. 77) se aproxima de Merleau-Ponty (2018) quando afirma que “o sujeito é por natureza fechado e aberto.” O fechamento egocêntrico, contudo, torna o outro estranho para nós, tornando os corpos fora do padrão, como corpos estranhos. Mas a abertura altruísta torna estes corpos como semelhantes e com maior possibilidade de serem aceitos.

Para Merleau-Ponty (2028) é necessário uma reflexão aberta a um irrefletido, no sentido de que, ao refletirmos sobre o corpo ou sobre as críticas negativas ou positivas, ou sobre as comparações que são feitas em relação aos outros corpos, seja considerado a ligação destas reflexões às experiências imediatas, que, por sua vez, nem sempre são conscientes. Neste sentido, estes

elementos do “irrefletido” ou aquilo que não está totalmente consciente, influenciam e moldam as percepções e compreensões destes jovens, já que a consciencia é formada por aspectos não conscientes da experiência vivida. Portanto, Merleau-Ponty, reconhece a inseparabilidade entre experiência imediata e a reflexão consciente, destacando a consciência como uma totalidade integrada e dinâmica, e não como algo isolado. A consciência para o autor é sempre intencional, uma consciência *de*, uma consciência aberta ao mundo, uma consciência de algo.

Além de intencional, ela é uma consciência perceptiva, fixada no corpo e em permanente diálogo com o mundo:

No que diz respeito à consciência, precisamos concebê-la não mais como uma consciência constituinte e como um puro ser-para-si, mas como uma consciência perceptiva, como o sujeito de um comportamento, como ser no mundo ou existência, pois é somente assim que outrem poderá aparecer no cume de seu corpo fenomenal e receber uma espécie de “localidade” (Merleau-Ponty, 2018, p. 470-471).

Desta maneira, não é possível separar a consciência do corpo e do mundo ao seu redor, do diálogo com o mundo e com a existência. Não é possível, portanto, separar a consciência da sociedade e da cultura, ainda que muitas relações apresentem-se de forma irrefletida ou inconsciente.

De acordo com Dupond (2010), o caminho da reflexão para Merleau-Ponty (2010, p. 103) é interrogar sobre “nosso contato com o ser em nós e fora de nós antes de qualquer reflexão”, pois é ele que abre a dimensão da interrogação como última relação com o ser. Portanto, é preciso aprender a ver o corpo e a corporeidade, tomando posse não somente do seu conceito, mas como seres do mundo. “Ao mesmo tempo é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo” (Merleau-Ponty, 2010, p. 16).

Neste contexto, os conceitos de intersubjetividade e intercorporeidade ganham destaque na filosofia de Merleau-Ponty (2018) para compreender estas relações. Segundo Dupond (2010), Merleau-Ponty (2018) usa o conceito de intersubjetividade no livro *Fenomenologia da Percepção* para se referir a estrutura da vida intencional, relacionando-a com o *cogito*, na medida em que revela o ser “em situação” e como portador “concreto” da “individualidade absoluta” e da “generalidade absoluta”. Isso significa que o *cogito* deve mostrar a nossa “generalidade absoluta”, já que estamos com os outros numa comunidade de situação e por nossa “individualidade absoluta”, pois estamos comprometidos com os outros numa “luta de consciências.” Na obra *Prosa do Mundo* (Merleau-Ponty,

1969/2002), o autor anuncia uma virada no conceito de intersubjetividade ao falar sobre o diálogo.

[...] o diálogo é o circuito na qual, sem abandonar nada de minha autonomia e de minha responsabilidade, deixo o outro, na generosidade da filiação, me destituir da minha posição central, na consciência de que, desde sempre, penso no outro como o outro fala em mim (Dupond, 2010, p. 47).

Ainda, de acordo com Dupond (2010), no livro de Merleau-Ponty, *As aventuras da dialética* de 1955, o autor vai falar de *práxis*, dizendo que ela escapa a alternativa entre sujeito e objeto, superando a ideia de que a intersubjetividade depende de uma relação entre consciências, nem da reformulação de um cogito que reconciliaria a existência generalizada e a luta de consciências, mas de uma “síntese de acoplamento”. Esta síntese de acoplamento seria “regida pela reversibilidade da percepção e do movimento ou do falar e do ouvir, e, mediante a qual, na percepção silenciosa do outro ou no diálogo” (Merleau-Ponty, 1969 *apud* Dupond, 2010, p. 47). Neste sentido, ao abandonar a reformulação do *cogito* é que a intersubjetividade se tornará intercorporeidade.

Portanto, a intercorporeidade está conectada com os outros corpos situados no ambiente e não está limitada à individualidade dos estudantes. Nesta perspectiva mais dimensional e menos simplificadora, os corpos se comunicam e expressam gestos, posturas e linguagens, participando na construção de significados. Neste sentido, as percepções compartilhadas entre os corpos não se referem apenas a observação visual, mas envolvem uma compreensão mútua entre os indivíduos, que transcendem a consciência, ultrapassando, inclusive, a ideia de intersubjetividade, centrada no sujeito. A intercorporeidade, por sua vez, reforça a importância de outros corpos no ambiente, influenciando não somente a percepção individual, mas o ambiente compartilhado.

A intercorporeidade estabelece relações entre corpos que usam os sentidos não apenas para agir por si só, como também para agir coletivamente. Os corpos vão formando comunidades discursivas de aprendentes. Corpos experimentam o mundo e declaram verdades, que são tomadas como válidas para o grupo social que eles habitam. Corpos reconhecem que outros fazem parte de sua comunidade de convivência. Criamos horizontes de convivências por meio de relações intercorpóreas. Assim, o subjetivo pressupõe o intersubjetivo; o pessoal, o interpessoal; o corporal, o intercorporal. Nossas experiências corporais não são apenas pessoais ou singulares, mas também coletivas ou públicas (Caminha, 2012, p. 25).

Contudo, ao levar em consideração as críticas que Le Breton (2013) faz sobre os corpos na atualidade, pode-se inferir que, tanto a corporeidade quanto a intercorporeidade não estão sendo consideradas pelos estudantes, já que há uma

perda do corpo no mundo. É esta perda que leva os estudantes a se preocuparem com o seu corpo de forma simplificada para dar corpo à sua existência, pois ele é o parceiro que demonstra o desejo de agradar aos outros e a si mesmo. Este corpo, torna-se, portanto, um objeto na qual as identidades pessoais são diluídas.

Outrossim, há um risco de diminuir a importância dos seus corpos enquanto corporeidade, como carne do mundo, como complexidade. Quando a valorização de si está mais relacionada aos olhares de “alguns outros” e atendendo aos mecanismos estruturantes de uma sociedade que a todo momento convida este corpo ao seu esvaziamento, a tendência é de que estas corporeidades e complexidades sejam vividas de maneira simplificadora e multiladora.

Essas questões reforçaram a tese de que a sociedade influencia nas percepções e representações sobre os corpos dos jovens, considerando que apenas a fala de um dos estudantes anunciou o contrário. Contudo, este mesmo estudante, ao relatar uma autocobrança em relação ao seu corpo, no sentido de que ele se apresente cada vez melhor, mais preparado para as atividades intelectuais e físicas, reflete o dualismo entre corpo e mente, enfatizando a necessidade de “ser mais esperto” para que sua história acadêmica no IFSC seja de sucesso. Ou seja, o centro do conhecimento está no cérebro, desvinculado de sua corporeidade. Neste sentido, o IFSC, como instituição social, embora não tenha sido citado de forma direta pelo estudante em relação as influências sobre as percepções e representações sobre seu corpo, encontra-se, porém, subentendido nas suas falas, assim como de outros estudantes.

A família, todavia, foi citada como o grupo mais influente na vida da grande maioria dos estudantes entrevistados, constituindo-se como instância fundamental de referência emocional, ética e comportamental. Este tema ganhou destaque e atravessou várias questões na tese, conectando as interpretações do primeiro e segundo ato, se consolidando como a principal influenciadora sobre a percepção e representação de seus corpos e corporeidades.

Esta relação também atravessou as discussões da dissertação de Sampaio (2021) que apontou o papel das famílias na construção das imagens corporais e identidades juvenis determinante. Alguns relatos das estudantes do IFRN revelaram uma série de problemáticas (solidão, tristeza, sensação de repressão e ansiedade, por exemplo) provenientes das relações estabelecidas no interior das famílias e o

quanto a presença na vida dos filhos tem importância no desenvolvimento da autoestima dos jovens.

De acordo com Morin (2012) a identidade pessoal de cada indivíduo é definida, antes de tudo, em referência aos ancestrais e aos pais, pois o indivíduo designa-se primeiro como “filho de” e depois por um nome. Desta forma, os pais e os ascendentes estão nos indivíduos, que carregam suas marcas, associadas nos genomas. Além disso, de forma inconsciente, modulações de voz, comportamentos, hábitos mentais estão inscritos nos indivíduos por mimetismo em relação aos parentes mais próximos.

Ao trazer o conceito de *imprintig cultural* esboçado por Morin (2011a) para as discussões, percebeu-se que a família procura manter suas crenças, normas e valores. Junto com o poder da cultura de massas e de consumo, os padrões apresentaram-se como uma tendência a serem normalizados, tornando-se muitas vezes incontestáveis.

A constituição familiar da maioria dos estudantes envolvidos neste estudo, formada por famílias do tipo nuclear (pai, mãe e filhos), se revelou como o modelo mais representativo. Junto com elas mantiveram-se, em alguns casos, valores e costumes pertencentes a sua geração.

Desta maneira, considerando que os estudantes investigados moram com suas famílias, independente da sua formação, a transmissão cultural representa prestígio entre seus componentes, expressando e internalizando nos jovens significados e sentidos que se relacionam com outras vivências e experiências fora do contexto familiar.

Alcançar ou se aproximar dos padrões corporais sociais e aos hábitos de vida saudáveis, como práticas de exercícios físicos e alimentação adequada foram as “cobranças” mais citadas por suas famílias, independente do gênero e orientação sexual. Neste contexto, a cobrança por eliminar gordura e não apresentar um corpo gordo já começa desde cedo, na infância, sendo um dos critérios que vai determinar a aceitação deste estudante na sociedade. A gordura, o corpo fora de forma é o mal que deve ser combatido para “o seu próprio bem” e, portanto, para o equilíbrio da família, sem que sejam discutidos e aprofundados os mecanismos e consequências destas problemáticas.

De acordo com as respostas dos estudantes, há um receio das famílias, tanto em relação a questão da gordura quanto do risco do desenvolvimento de

doenças e distúrbios relacionados à falta de atividade física, problemas estes que algumas famílias já experienciaram ou estão vivenciando. Em alguns casos, a influência da família esteve mais relacionada a aquisição de hábitos saudáveis, de orientação e de cuidados com a saúde do que com a aparência física.

A realidade econômica destas famílias encontrou-se em maior número na faixa de renda entre 3 a 5 salários-mínimos e, embora não se possa afirmar que estes dados tenham uma relação direta do fator provimento com as percepções e representações sobre os corpos e corporeidades, por não terem sido mencionados pelos estudantes como fator de influência, pode-se inferir que o mecanismo de “poder” que o capital exerce, encontrou-se atravessado nas relações familiares e nos modos de viver dos corpos e as corporeidades. Dependência financeira das famílias pode enfatizar o sentimento de respeito, subordinação e poder para com aqueles que custeiam as despesas destes jovens.

Portanto, os vínculos familiares ainda são muito fortes e representativos, constituindo-se em parâmetros construtivos da identidade destes jovens, embora o peso da projeção seja contestado por alguns deles, causando rupturas nas formas de pensar e agir na própria família ou, por outro lado, reafirmando o discurso sobre a necessidade de manter ou conquistar um corpo saudável, magro e bonito. Notou-se, portanto que a família é um outro necessário para a vida dos jovens, assim como os jovens são para as famílias. Todavia, outros referenciais são também constitutivos nas percepções e representações sobre os corpos e corporeidades fora do âmbito familiar.

No contexto das juventudes do IFSC ganhou destaque também o grupo amigos, tornando-se para muitos a referência e o espelho de sua própria identidade. Os vínculos entre os pares podiam ser observados no cotidiano da escola, embora nas respostas das entrevistas, os amigos ou grupos de amigos, não fossem citados como as maiores influências.

Assim, além da família, das redes sociais e dos amigos, as relações que se estabelecem no cotidiano da escola e a própria cultura escolar contribuem para a formação de identidades e a reprodução ou negação de padrões corporais. O grande palco do IFSC/CF, com seus diversos cursos e modalidades, onde circulam estudantes e seus corpos, corporeidades, histórias e culturas que se entrelaçavam nesta complexa rede, tornava-se um espaço de diversidade, sendo esta, percebida pelos estudantes, de forma positiva. Do total de entrevistados, apenas quatro

disseram que o IFSC influencia na percepção e representação sobre seus corpos, embora ocorra, na percepção destes estudantes, uma comparação com outros corpos que circulam no espaço escolar. De toda forma o IFSC foi representado pelos estudantes, como um espaço de acolhimento das diversidades dos corpos e corporeidades, exercendo menos influência que outras escolas. Além disso, a fala de um dos estudantes, que se identifica com ambos os gêneros e tem sua orientação sexual homossexual, implica acreditar que o IFSC tem procurado assumir seu compromisso com a diversidade dos sujeitos, considerando suas diferenças sociais e culturais. Neste sentido, algumas ações elaboradas pelo IFSC/CF em relação a estas questões tem surtido reflexos positivos.

O conjunto destas temáticas que nos trouxeram até aqui, levou-me a discutir de forma mais intensa, portanto, sobre a questão das identidades juvenis que se constituíram dimensionalidade e complexidade dos sistemas sociais e culturais.

Para Morin (2012) a identidade não é fixa, ela se modifica e se transforma incessantemente, sendo construída por uma série de fatores, incluindo a sociedade e a cultura. Constitui-se em uma tripla referência: identidade genética, particular e subjetiva. Estas referências não estão justapostas, mas formam conjuntamente uma unidade de caráter circular.

A fórmula da identidade uma/tripla seria: eu próprio sou o mesmo que os meus congêneres e genitores, sendo distinto deles porque tenho a minha originalidade particular e porque sou insubstituivelmente eu próprio (Morin, 2015b, p. 300).

Segundo Morin (2015b) a identidade do indivíduo comporta a complexidade, sendo simultaneamente una e compósita. É simultaneamente uma fração no ciclo das gerações e de uma totalidade. E apesar de sofrer modificações, existe quase invariância na identidade individual, sendo a genética a primeira referência. “No fundamento da identidade do indivíduo vivo existe, pois, referência a uma singularidade genética, de que procede a singularidade do ser fenomênico” (Morin, 2015b, p. 298). O indivíduo, define-se inicialmente a si próprio, pelo seu nome de família, seu nome próprio ou pessoal. Esta autorreferência individual comporta, segundo Morin (2015b, p. 300, grifos do autor) “a genericidade transindividual, portadora de uma identidade, simultaneamente, *interior* (o patrimônio escrito nos genes), *anterior* (o genitor, antepassado), *posterior* (a pregenitura) e *exterior* a si (o congênere)”. Portanto, de acordo com o pensamento de Morin, cada estudante traz

esta identidade genética que o conecta biologicamente com a sua família, ainda que este indivíduo não tenha sido criado pela sua família biológica.

Ao mesmo tempo que esta identidade se define pela sua pertença, a identidade individual define-se por referências às suas particularidades e originalidade. Ou seja, havia traços singulares que diferenciavam os estudantes no meio de todos os demais, sendo que estas singularidades se diversificavam e modificavam-se, tanto em relação as características físicas quanto psicológicas. Portanto, ao “olhar” dos outros, em um primeiro momento, o jovem estudante Vinícius, por exemplo, se diferenciava (além de seu nome) pelo conjunto de características que o formava. Conforme as observações, muitas vezes, estas identidades eram apontadas pelos estudantes, a partir de características percebidas por eles, como por exemplo, em uma conversa entre dois estudantes após a aula de Educação Física anotadas em diário de campo:

- *Vamos lá incomodar o frango?*
- *Quem é o frango?* - *Questiona o outro colega*
- *É aquele cabeludo.*

Estas particularidades e diferenças, contudo, para Morin (2015b) só adquirem sentido a partir do fundamento subjetivo da identidade individual. Este fundamento, que é único, do Eu ou Mim, “aprofunda-se, e incessantemente autoafirma-se, autoinforma-se, autoconfirma-se, a começar pela distinção ontológica entre Si e não Si, através da experiência autoegocêntrica no centro do ambiente” (Morin, 2015b, p. 299). Esta experiência, apesar das transformações e modificações físico-químicas, recomeça e reverifica a invariância identitária, através das transformações e modificações operadas pelo computo. Portanto, não é possível dizer quem é “*aquele cabeludo*” na sua totalidade, apenas pela sua particularidade física.

O computo está no âmago do princípio da identidade individual, porque, ao mesmo tempo, se alimenta da identidade genética, é fundador de identidade subjetiva e conservador da identidade morfológica do si (Morin, 2015b, p. 299).

Dessa maneira, cada um destes jovens representa uma unidade da humanidade, mas ao mesmo tempo, comportando o todo da humanidade. Trata-se de um corpo que comporta outros corpos. Um ser individual que se diferencia dos outros pelas formas físicas, pela personalidade, pela cultura e por uma série de outras características. Um individual que implica situar-se no mundo como sujeito

para conhecer e agir. Um individual que vive para si e para o outro dialogicamente, comportando objetividades, subjetividades e intersubjetividades. Uma identidade individual que revela quem eram estes jovens, como unidades ou corpos que comportam suas corporeidades, mas que nem sempre se revelava por inteiro. Uma identidade, polimorfa, onde feminino e masculino encontram-se no indivíduo, assim como todas as idades, de forma dialógica – complementariedade/antagonismo. Além disso, essa identidade também comporta a identidade social, histórica, planetária e futura.

Para Merleau-Ponty (2018), a identidade emerge das experiências vividas do indivíduo com seu corpo, com os outros corpos e com o meio, através da percepção. Esta identidade, vinculada à corporeidade, não é apenas individual, mas formada pelas interações com os outros em torno de significados compartilhados. A identidade, contudo, assim como para Morin (2012), não é estática, pois está relacionada à temporalidade, à um constante *vir a ser*, fundado na experiência de uma presença corporal. “O contato absoluto de mim comigo, a identidade do ser e do aparecer não podem ser postos, mas apenas vividos aquém de qualquer afirmação” (Merleau-Ponty, 2018, p. 397).

Para Le Breton (2013), nas culturas ocidentais, o corpo é vetor de individuação que marca a fronteira da identidade pessoal. Sua igualdade, enquanto ser humano, implica a igualdade do seu corpo e de sua identidade. Aquele que expor a sua condição humana, revelando as suas deformidades, dificuldades e limitações é fadado a suspeita. “Se o homem só existe por meio das formas corporais que o colocam no mundo, qualquer modificação de sua forma determina uma outra definição de sua humanidade” (Le Breton, 2023, p. 87).

Ao abordar as questões sobre as influências das culturas e as relações culturais que atravessavam os corpos e as corporeidades dos estudantes, confirmo a tese de que sociedade e cultura se confundem neste emaranhado complexo. Para a maior parte dos estudantes entrevistados, a cultura refere-se a algo passado de geração em geração, as tradições, costumes, religiões, hábitos, rituais e vivências. Depende do lugar e da sociedade, é modificada com o tempo e conta uma história (ou várias histórias).

De acordo com Morin (2012), a humanidade comporta uma identidade histórica pois compreende fatos que se entrelaçam em um jogo duplo incerto e aleatório, marcado por transformações permanentes e múltiplas, por desvios

provocados por acontecimentos internos e externos. Esta identidade não é linear, pois ela é um complexo de ordem, desordem e de organização. Neste sentido, as identidades juvenis estão relacionadas com as suas próprias histórias de vida, com o contexto histórico local e global e as estruturas da sociedade, que por sua vez, interferem nas percepções e representações sobre os corpos e corporeidades.

Desta maneira, esta identidade histórica se relaciona com a própria história do IFSC/CF, alimentando as identidades dos estudantes por meio de fragmentos herdados de uma educação dicotômica, onde a mente deve estar a serviço do corpo (sendo este corpo instrumento de trabalho e de estudo) bem como a dualidade entre a cultura geral e técnica.

Para dezessete estudantes, a cultura exerce influencia na maneira de perceber seus corpos, enquanto que oito estudantes não percebem influências culturais. Dentre os dezessete estudantes que disseram perceber influências culturais sobre seus corpos, a relação com o lugar/região em que vivem e estudam interfere nesta relação. Alguns estudantes relacionaram a questão cultural com a região de Florianópolis, especialmente porque trata-se de uma área litorânea, cercada de muitas praias e por onde desfilam “gente bonita” com corpos delineados e que correspondem a um determinado padrão de beleza. Em contrapartida, um dos estudantes acredita que não é somente a cultura local que influencia os corpos e corporeidades, mas trata-se de uma cultura ocidental que atinge níveis mais globais que padroniza as aparências.

Morin (2012) fala de uma identidade planetária, onde mundo está cada vez mais presente no indivíduo, assim como o indivíduo está no mundo. Um jovem, por exemplo, veste sua camiseta produzida no Japão, seu tênis dos Estados Unidos e seu celular produzido na China. Se alimenta de produtos exportados das prateleiras dos supermercados, assiste vários programas e filmes de outros países pela televisão, pelo computador e os *smartphones*, que por sua vez, de forma virtual, lança-o, a vontade pelo mundo. Por outro lado, outros jovens não experimentam desta mesma “sorte”, pois vivem em um circuito de miséria, enfrentando no cotidiano, a falta de alimento, de moradia, de lazer, de educação, de assistência em saúde e de dignidade. Desejam, contudo, o bem-estar, as roupas, os celulares e a vida que passa na televisão e nos *smartphones*. Embora de maneira desigual, desejam também, muitas vezes, ricos e pobres, apresentar um corpo que seja aceito como modelo de satisfação, felicidade, sucesso, harmonia e beleza.

Convertidos em objetos do mercado mundial, tornaram-se também cidadãos de um Estado formado com base no modelo ocidental. Assim, para o melhor ou para o pior, cada um, rico ou pobre, do Sul, do Norte, do Leste, do Oeste, carrega em si, sem o saber, o planeta inteiro. A planetarização é, ao mesmo tempo, evidente, subconsciente, onipresente (Morin, 2012, p. 230).

Neste sentido, as roupas usadas pelos estudantes do IFSC como símbolos expressão de identidade e comunicação, contribuíram para compreender mais sobre as identidades e as culturas juvenis. Grande parte dos estudantes disse que a roupa tem relação com seus corpos e que o seu estilo de se vestir depende do dia, do humor, do conforto e da valorização que ela proporciona, bem como do lugar onde se pretende ir.

Aqui, as roupas foram consideradas uma segunda pele flutuante, mas é possível aproximá-las com a discussão que Le Breton (2013) faz sobre as marcas corporais. Tais como tatuagens, as roupas podem se tornar um limite simbólico, e embora, não permaneçam fixas e desenhadas sobre a pele, expressam significados e identidades, como “uma espécie de assinatura de si pela qual o indivíduo se afirma em uma identidade escolhida” (p. 40).

No contexto do IFSC as roupas estão relacionadas com os sentidos e significados dos corpos e corporeidades dos jovens, compondo uma rede de códigos e signos que expressam uma determinada cultura, identidade e linguagem. O corpo tornou-se, assim, uma primeira pele, sendo vestida por uma segunda pele, por meio das roupas e adornos. Elas se mostraram flutuantes, assumindo o seu caráter dinâmico e paradoxal, pois revelaram uma cultura sem identidades estáticas e a fluída em relação aos humores, percepções e imagens de si.

Para Morin (2012) há dualidades e multiplicidades internas e profundas em cada indivíduo, revelando paradoxos e antagonismos. Suas identidades também revelam uma série de discontinuidades psicológicas e afetivas, conforme os humores, o desejo e o medo. Cada emoção, por exemplo, modifica não somente os comportamentos, expressões, mas a própria pessoa. Cada um carrega um tecido de contradições onde surgem múltiplas personalidades e identidades dependendo das situações vividas. Morin (2012, p. 91) acrescenta a esta multiplicidade de personalidades, a multiplicidade de papéis sociais, que são expressos de maneiras diferentes a depender do contexto e dos grupos sociais: “Papéis sociais são personalidades estereotipadas, embaixadoras do Ego junto aos outros, mas também imagens do Ego junto a si mesmo”. O autor destaca também, o papel da mimese

nos comportamentos humanos: “A mimese humana comporta, para além da empatia e da simples imitação, projeção de si em outro e identificação com o outro; ela é filha das nossas atividades subjetivas mais profundas” (Morin, 2012, p. 92).

A roupa expressou a dúvida das referências dos jovens, assumindo, em contrapartida, a oportunidade de novas experimentações e liberdade de escolha. Além do seu sentido funcional, ela assumiu o caráter de valoração subjetiva, tanto no seu processo de identificação, como dos valores agregados que ela expressava. Estar na moda significava, também, o sentido de pertencimento a determinado grupo e/ou relações de poder, marcando as desigualdades sociais.

Embora, diverso e plural, o uso de roupas escuras, confortáveis e largas foi marcante entre os estudantes, especialmente entre as meninas, que não se sentiam bem ao usar roupas muito justas. Contudo, entre as meninas, em diversos momentos, percebi o uso de roupas que expunham mais os corpos, aparentando se sentirem bem com suas escolhas. Estas escolhas de vestir o que lhes fazia sentir melhor e mais confortável, porém, aos olhos de outras pessoas, limitava o uso de algumas roupas. O receio dos julgamentos, a vergonha e apontamentos sobre seus corpos, fazia com que estas jovens utilizassem determinado tipo de roupa a fim de evitar a exposição de partes do corpo (ou de todo o corpo) na qual não se sentiam bem. Desta maneira, consumir a roupa “certa” passava a gerar um novo significado ao jovem, de diversos gêneros, em relação as questões de pertencimento, proteção, identidade e ao seu processo de subjetivação.

Algumas estudantes relataram que os estilos de roupa usadas na escola dependiam muito das aulas a serem frequentadas, como por exemplo, nas aulas de Educação Física. Nestas aulas observei que os estudantes usavam roupas mais confortáveis para as práticas corporais/culturais, sendo que as meninas, inclusive, se sentiam mais a vontade para usar roupas justas e shorts mais curtos. Percebeu-se, também, uma reprodução da cultura esportiva por meio das roupas fora do espaço destas aulas, sendo geralmente mais comuns o uso de camisas que representavam os times de futebol. Foi importante contextualizar no IFSC o uso, muito comum, de roupas esportivas, seja porque o esporte assume um papel muito importante na trajetória do IFSC ou porque, por exemplo, significa conforto ou pertencimento a determinado grupo.

De toda forma, foi importante compreender a roupa, a vestimenta e a moda que figuram neste espaço complexo do IFSC, como um universo simbólico

transformado em matéria e uma linguagem que comunica a todo instante, ainda que de forma parcial, as experiências e os significados que se fundam na relação com o outro e com o seu próprio corpo e corporeidade.

Dentro deste universo simbólico e cultural do IFSC, o celular assume uma espécie de extensão do próprio corpo dos jovens. A tela, neste sentido, torna-se uma pele que se expande e transforma-se em máquina, confundindo-se com o próprio celular. Notou-se uma ligação afetiva com celular. Acoplado-se ao próprio corpo e fascinado por toda sua tecnologia, o celular contribui para modificar as corporeidades, novas identidades, subjetividades e coletividades que surgiam. Durante as observações, apenas em algumas aulas o celular não estava nas mãos dos estudantes, salvo quando fosse permitido ou solicitado. O celular, portanto, objeto cultural do cotidiano dos estudantes, assumiu por muitas vezes o papel de protagonista. Além da interação individual com as telas, o compartilhamento de vídeos, mensagens e fotos era dividido entre grupos de amigos, culminando em discussões, risadas e uma série de expressões, principalmente as faciais. Em outros momentos, o envolvimento com o celular parecia atrair mais os estudantes do que as próprias conversas com os amigos que ocupavam o mesmo espaço físico, desconectando e suspendendo as proximidades entre os corpos e corporeidades. “O corpo é claramente vivido como penosa prova de verdade que pode romper a euforia do intercâmbio” (Le Breton, 2013, p. 149).

Le Breton (2013, p. 149) diz que “as conversas virtuais, frágeis e efêmeras, são hoje mais sintomas da carência do vínculo social”. Ele concorda com Rheingold (1993 *apud* Le Breton, 2013) que, embora, as comunidades virtuais possam ser consideradas comunidades reais, elas podem ser uma resposta a uma necessidade de contatos que acompanha a desintegração das comunidades tradicionais pelo mundo.

Ao relacionar o uso do celular e as redes sociais, Le Breton (2013) mais uma vez indica uma identidade provisória, passível de várias experimentações pela liberdade e autonomia que elas proporcionam. Longe dos olhares dos familiares e das pessoas que podem lhe imputar certos limites, estas experimentações conduzem à formação de uma série de identidades, tanto para melhor quanto para o pior.

A identidade degenera em manuseio, é uma sucessão de ‘eus’ provisórios, um disco rígido que contém uma série de arquivos a serem ativados,

dependendo das circunstâncias, O sujeito é uma autorização para a experimentação de possíveis (Le Breton, 2013, p. 146).

Neste contexto, Morin (2012) fala sobre uma identidade futura, pois os destinos e as identidades dependem, cada vez mais do destino global do planeta, que dependem de acontecimentos, dos avanços científicos e descontroles locais “capazes de desencadear ações e reações em cadeia, ou mesmo bifurcações decisivas que o afetam” (Morin, 2012, p. 244). Não foi possível, contudo, prever o poder destes acontecimentos, tanto de forma negativa ou positiva nas identidades juvenis, pois a aceleração destes fatores pode levar, tanto a consequências desastrosas, como benéficas à humanidade.

Porém, para Morin (2012) os avanços da técnica e da ciência levaram ao advento das metamáquinas, que por sua vez, seguem em duas direções: a primeira é a da inteligência artificial e, a segunda, da auto-organização das máquinas. Embora, na atualidade, as máquinas inteligentes não sejam capazes de se autorreproduzir, autorregenerar e de se emancipar dos seres humanos, o futuro deve admitir um horizonte insuperável, as incertezas e o inesperado. A possibilidade da introdução dos atributos dos seres humanos nas máquinas, a introdução dos atributos da inteligência humana na inteligência artificial e os atributos artificiais no organismo humano são realidades possíveis, sendo estes últimos uma aposta que os seres humanos já vêm experimentando.

Le Breton (2013, p. 156) aponta reflexões sobre estas relações entre o vivo e o artificial:

Apagam-se os limites entre o vivo e os artefatos da técnica que muitos percebem como realmente vivos e autônomos. Da mesma forma que a existência é tragada pelo artificial, o artificial insinua-se no terreno da existência.

Trata-se de uma revolução que é capaz de modificar as identidades, já sendo concretizadas, por exemplo, na simbiose entre a biologia e a técnica. As novas técnicas que permitem intervir no nascimento e na identidade do ser humano, no controle do cérebro, no prolongamento das características físicas e biológicas da juventude na fase adulta e na velhice, no aumento do tempo de vida, são realidades que já se encontram a nossa disposição. Além disso, encontra-se, de maneira cada vez mais facilitada, o acesso aos antidepressivos, ansiolíticos, medicamentos para emagrecer, para manter a atenção e a concentração, entre outros. Realidades que

embora, estejam ao alcance de uma minoria, aumentando inclusive as desigualdades, não podem ser negadas.

Neste jogo de construções simbólicas e discursos que acontecem no mundo social e cultural, os jovens assumem a posição tanto de expectador quanto de protagonista, considerando os seus corpos tanto como objetos, como lugar de resistência e libertação. Neste sentido, as perguntas continuaram sem respostas completas em relação aos novos cenários das juventudes no futuro próximo, embora os processos em jogo no presente nos forneçam algumas pistas, e ainda haja tempo para a educação profissional e tecnológica sob uma perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade possa atuar nas brechas.

Desta maneira, nos encaminhamos para o próximo ato, procurando compreender como se revelaram as expressões, gestos e movimentações dos estudantes do IFSC/CF neste emaranhado complexo e repleto de sentidos e significados que constituem seus corpos e corporeidades

6.3 TERCEIRO ATO - OS CORPOS E CORPOREIDADES NA ESTESIA DA VIDA COTIDIANA DO IFSC – CAMPUS FLORIANÓPOLIS

*As revistas, as revoltas, as conquistas
Da juventude são heranças
São motivos pras mudanças de atitude
Os discos, as danças, os riscos
Da juventude
A cara limpa, a roupa suja
Esperando que o tempo mude*

*Nessa terra de gigantes
Tudo isso já foi dito antes
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerantes
(Terra de Gigantes – Engenheiros do Hawaii)*

No caldo social e cultural do IFSC, onde várias linguagens se comunicavam e eram comunicadas por meio dos corpos e das corporeidades, observei os fragmentos das vidas cotidianas que se emaranhavam com a da própria escola. Fui tomada por uma explosão de sentidos, emoções e percepções deste cotidiano, que esteve integrada também, com as minhas experiências vividas como docente.

A complexidade dos fatos, gestos e expressões da vida cotidiana no IFSC encontrava-se em constante movimento em um universo flutuante de significados.

Mostrava-se viva, paradoxal e dialógica. Apontava para as tramas de hábitos, rituais e rotinas difíceis de serem mensuradas, que segundo Breton (2016) depende menos de uma ciência do que uma arte. O cotidiano é como uma festa cheia de cores, sabores, odores, gostos e gestos. Por ele fui convidada a dominar o olhar, a treinar os sentidos e a prestar atenção nos detalhes.

Autores que se dedicam ao estudo *nos/dos/com* os cotidianos, (Certeau, 1994; Alves, 2001, 2003; Ferraço, 2001, 2003; Oliveira, 2007, 2008), certamente apresentam elementos metodológicos importantes e reflexões teórico-epistemológicas consistentes. Contudo, embora o objeto principal desta pesquisa não fosse o cotidiano, ele tornou-se elemento importante, enquanto lugar e possibilidade de reflexão para compreender as lógicas culturais e sociais compartilhadas e vividas pelos jovens estudantes do IFSC/CF.

Desta maneira, o cotidiano foi considerado como a realização do *complexus* (Morin, 2015a), conduzido pelo sentimento de complexidade, onde tudo está ligado, articulado e entrelaçado, sem perda da variedade, da diversidade e dos antagonismos dos sujeitos da vida cotidiana.

Portanto, este ato apresenta-se como todos os demais, *provisório*, porque é tecido nas relações complexas que se encontram silenciadas e invisíveis nas corporeidades. São fragmentos da vida cotidiana que acompanham as paisagens estesiológicas do mundo da vida e das experiências coletivas e individuais dos estudantes. E como fragmentos, incompletos, não são capazes de revelar a totalidade e a complexidade dos corpos e corporeidades, mas tornam possível a sua compreensão, ainda que silenciosa e limitada, no fluxo sensorial e expressivo que os acompanhavam.

A proximidade da experiência corporal e dos signos que a manifestam aos outros, a partilha comum dos ritos que constituem a sociabilidade são as condições que tornam possível a comunicação, a constante transmissão do sentido no interior de uma sociedade dada (Le Breton, 2016, p. 149).

Estes fragmentos, situados nos espaços e tempos escolares, onde os corpos e corporeidades se expressavam, estão relacionados com as experiências de cada um destes estudantes e com as dinâmicas complexas que moldam suas identidades e subjetividades. A importância de compreender estes fragmentos construídos nas interações cotidianas e que não se limitam ao território escolar, contribuíram para revelar significados, intencionalidades, intersubjetividades e percepções.

Neste sentido, corroborando com Le Breton (2016) buscou-se a relação com a estesia do cotidiano no IFSC, que é onde o corpo se faz invisível a partir das ações diárias. Uma estesia do cotidiano comporta os fatos sociais e culturais, compreendido, porém, de maneira provisória, pois ele está tecido em uma rede de relações sempre em processo e carregada de incertezas e aleatoriedades. Da mesma forma, está tecido na repetição das mesmas situações, na familiaridade das percepções e na reprodução da sociedade e da cultura, sem a consciência do enraizamento corporal no mundo.

Para Merleau-Ponty (*apud* Nóbrega, 2018, p. 11) “a estesiologia é o sentir mesmo”. Ela é o estudo do corpo e de sua sensibilidade, de suas sensações, sentimentos, desejos, simbolismos e dos gradientes sensíveis, das filigranas que nos constituem como seres humanos na relação com a natureza, com a animalidade, com os outros humanos em espaços e tempos históricos e culturais.

A estesiologia, o esquema corporal, a imagem do corpo como aspecto arquitetônico de nossa corporeidade torna-nos capazes de sentir e de entrar em contato com o mundo de vida para além do sentido metafísico como se vê em uma ontologia clássica fundada em essências a-históricas (Nóbrega, 2018, p. 12-13)

Porém, assim como o estudo *do/no/com* o cotidiano, não foi intenção da pesquisa realizar uma estesiologia do corpo, mas dialogar com esta noção para compreender sobre a transversalidade das influências e relações sociais em relação aos corpos e corporeidades dos estudantes. Tratou-se, assim, como Nóbrega (2018), de considerar a estesia como a comunicação sensível capaz de possibilitar as compreensões sobre o corpo por meio de uma racionalidade onde a expressão e o expresso são inseparáveis, considerando que o fenômeno da significação não é dividido do corpo e da existência, mas emerge na experiência do corpo: nas palavras, nos gestos, nos silêncios, no entrelaçamento ou nó de sentidos.

A entrada dos estudantes já iniciava com a rotina de acesso ao campus, o horário da primeira aula, o encontro com os colegas, os que chegavam sozinhos ou em grupos, os espaços que eram ocupados, o celular nas mãos. Os olhares pensativos, o corpo apressado ou lento, as risadas, o barulho da rua próxima a escola e das conversas, os toques entre os corpos.

Durante diferentes aulas, os estudantes expressavam gestualidades e posturas semelhantes e, ao mesmo tempo, particulares. Enquanto algumas aulas exigiam mais atenção e revelavam uma postura mais ereta, uma expressão mais

concentrada, um olhar mais atento, outras permitiam um certo relaxamento do corpo. Os objetos das salas, como as carteiras, faziam com que técnicas corporais em busca de mais conforto fossem acionadas. As posturas eram modificadas de tempo em tempo, bem como as conversas paralelas, a formação de grupos e os gestos como forma de comunicação.

No intervalo, os estudantes ocupavam os espaços disponíveis da escola, organizando seus corpos de acordo com o clima do dia, agrupando-se ou se mantendo na solidão dos seus celulares. Alguns corriam para cantina ou retornavam do supermercado a fim de serem logo atendidos para desfrutar do tempo lúdico do intervalo. Expressões de afeto, risadas, brincadeiras, organização em grupos maiores, eram mais comuns neste período.

A saída parecia repetir as ações e rotina da entrada, alguns saíam em grupos, esperavam pelos amigos ou companheiros, outros sozinhos. Alguns permaneciam na escola, especialmente quando havia o contraturno. As expressões contudo, já demonstravam um pouco mais de cansaço, as costas ficavam mais curvadas e os passos mais lentos. Mas, também havia aqueles que pareciam demonstrar satisfação e alegria. As risadas, brincadeiras ecoavam pelos espaços. O celular que deveria ser evitado durante as aulas, retornava às mãos e ao olhar atento a tela.

Quando observava a entrada e a saída dos estudantes da escola, as sequências pareciam se repetir, ordenadas e eficazes. Estas recorrências que teciam o cotidiano pareciam invisibilizar ainda mais as corporeidades. “A repetição das ações leva a uma erosão do sentimento de espessura e da singularidade das coisas” (Breton, 2016, p. 113). Elas eram tantas que meu olhar não conseguia se deter em apenas uma delas, pois cada jovem que ali passa expressava um estilo próprio, simbolizado pelas suas roupas, seus gestos, suas expressões, sua história, sua cultura. Esta vida cotidiana que se encontrava presente na cultura escolar, tornava-se o espaço privilegiado das relações que os jovens regiam consigo e com os outros renovando-se diariamente e encontrando sentido junto com os pares, os grupos. Percebi que após entrarem na escola e “passarem a catraca”, sentiam-se como se tivessem em casa: *“Fui até o hall para observar a entrada dos alunos. [...] Depois que entravam (catraca) parece que se sentiam ‘em casa’” (Diário de Campo).*

A escola passava a ser considerada, de certa forma, o *locus* para a formação de comunidades de sentido, onde eram compartilhadas ideias, percepções

e a formação de grupos que criavam um horizonte de expectativas, interesses e referências comuns. Muitos deles manifestando, inclusive, desejos de mudanças e transformações mais profundas na sociedade.

De acordo com Alves (2003) os trabalhos sobre o cotidiano da escola e os diversos modos culturais presentes, partem da ideia que é neste processo que se aprende e ensina não somente os conteúdos curriculares, mas onde são colocadas questões sobre o mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como os seres humanos se relacionam entre si e com ela, a amar o outro.

Ou seja, ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações (Alves, 2003, p. 23).

Entretanto, esta vida cotidiana não é transparente, pois é uma “transparência relativa”, lugar de múltiplas dialéticas vividas. Esta transparência, segundo Le Breton (2016) é apenas um artefato do olhar, pois ela não é dada, mas, construída. Neste sentido, o meu corpo, bem como os corpos e as corporeidades dos estudantes, experimentavam esta transparência relativa, pois: “A partir das ações diárias do homem, o corpo se faz invisível, ritualmente apagado pela repetição incansável das mesmas situações e a familiaridade das percepções sensoriais” (Breton, 2016, p. 114).

Mas, paradoxalmente, por meio da convivência assim estabelecida com o corpo espelhado outrem, a familiaridade do sujeito com a simbolização de seus próprios usos corporais ao longo de sua vida cotidiana, parece que o corpo apaga-se, que ele desaparece no campo da consciência, diluído no quase automatismo dos ritos diários. (Breton, 2026, p. 149-150)

Contudo, estas situações são indissociáveis do conjunto de experiências, conhecimentos, crenças e valores que fazem parte das dimensões da vida cotidiana e que encontram-se em outros espaços, além da escola. “Não é possível considerar a existência de um cotidiano vivido fora das estruturas sociais, regras e valores nas quais ele se inscreve” (Oliveira, 2008, p. 8).

O paradoxo se instalava, pois ao mesmo tempo que este fragmento do cotidiano dava a sensação de segurança, de familiaridade, de menor risco e do aparente ordenamento da desordem da sociedade, a característica dialógica do corpo indicava que havia insegurança na segurança, de estranhamento na familiaridade, embora estas formas de dualidade não fossem vividas da mesma

maneira e não fossem iguais à todos. “Todas as manifestações cujo caráter insólito perturba o monismo do cotidiano (a fusão entre os atos do sujeito e seu corpo) recebem qualificações precisas” (Le Breton, 2016, p. 115).

Nos corpos e corporeidades dos estudantes, alguns atores e atrizes, como por exemplo, especialistas (psicólogos, médicos, etc) e a família, “tem por tarefa reintroduzir sentido lá onde este falta, estabelecer uma coerência lá onde o coletivo está inclinado a ver apenas a desordem” (Le Breton, 2016, p. 115). A desordem e os antagonismos presentes nos corpos e corporeidades – saúde/doença, magreza/gordura, beleza/feiura, alegria/tristeza – precisam ser reduzidas, de modo a garantir a sua existência e aceitação na sociedade.

Contudo, o corpo não existe sem estar em relação contínua com o mundo, e este corpo que se fala, que se deseja, que pode ser exibido, que está nas redes sociais, na publicidade, nas expectativas da família, nas academias de ginástica e das clínicas de estética, jovem e cheio de energia, não é aquele da vida cotidiana na banalidade dos dias.

De acordo com Le Breton (2016) toda sociedade implica a ritualização das atividades corporais, sendo que a todo instante o sujeito simboliza por meio de seu corpo (gestos, mímicas etc.) a tonalidade de sua relação com o mundo. Portanto, o corpo, independente das sociedades humanas, está sempre presente. Todavia, as sociedades podem exaltar ou esconder este corpo e as corporeidades.

No cotidiano da escola muitas vezes ele é esquecido, apagado e escamoteado, reaparecendo na consciência dos jovens quando há, por exemplo, dor, cansaço ou quando ele é apenas suporte material para as atividades cotidianas e curriculares.

No escoamento da vida corrente, o corpo se esvanece. Infinitamente presente – porquanto, é o suporte inevitável, a carne do ser-no-mundo do homem -, ele está também infinitamente ausente de sua consciência (Breton, 2016, p. 150).

Neste mesmo cotidiano, contudo, é permitido que ele apareça e seja ostentado, seja nas telas dos celulares que se prolongam do corpo ou nas aulas de educação física ou de artes, nos treinamentos esportivos e projetos que tem como mote o corpo como seu objeto mais precioso. Isso não quer dizer, porém, que o jovem ao ostentar este corpo saudável, bonito e eficiente seja consciente, uma vez

que esta consciência depende de seu enraizamento no mundo, integrando todos os níveis da existência humana.

Essa ausência de carne e de sensibilidade na evidência da relação com o mundo impele os atores a desenvolver, à margem de seu cotidiano, atividades de gasto físico nas quais se restaura provisoriamente sua identidade. (Le Breton, 2016, p. 158)

Ainda, de acordo com o autor, a aliança ontológica do ser humano com seu corpo, é reatada de maneira voluntária e provisória, seja pelas práticas corporais/culturais, os esportes, a dança, a yoga, por exemplo, mas que não resolvem o problema das funções corporais no desenrolar da vida cotidiana. O distanciamento do corpo com a própria corporeidade, reafirma o imaginário dualista do corpo, afastando-o de si e da carne do mundo.

A conquista de um corpo magro, jovem, belo e em forma por meio de práticas corporais/culturais não garante o prazer, a alegria e a consciência deste corpo, muito menos a sua liberação dos ditames sociais e culturais, já que o que ocorre é uma liberação de si, afastando-o de sua corporeidade. Ou seja, não é possível visibilizar em sua totalidade as corporeidades dos estudantes enquanto seus corpos não forem liberados da constante preocupação e a validação das aparências no espelho social.

Neste sentido, Breton (2016) diz que o corpo hoje não está “liberado” a não ser de maneira fragmentada do cotidiano, pois este discurso de liberação, da liberdade de escolha para participar de práticas corporais, realizar procedimentos estéticos que ele motiva são possíveis somente para determinadas classes sociais. Esta necessidade de se manter acima de alguns corpos, endurecendo as normas de aparência social, é também uma maneira mais ou menos clara de se manter na posição de controle, produzindo uma baixa auto-estima naqueles que não podem produzir os signos do corpo liberado.

Nestas tramas sociais e culturais e nas ambiguidades do corpo, etiquetas, gestos, expressões e posturas que regiam as interações marcavam o cotidiano dos estudantes, apresentando ao mesmo tempo variações e proximidades de acordo com as experiências corporais e dos signos partilhados.

A proximidade da experiência corporal e dos signos que a manifestam aos outros, a partilha comum dos ritos que constituem a sociabilidade são as condições que tornam possível a comunicação, a constante transmissão do sentido no interior de uma sociedade dada (Breton, 2016, p. 149).

Estas proximidades da experiência corporal, das recorrências do cotidiano e dos signos que tornavam possíveis a comunicação por meio da linguagem, em especial, a não-verbal, acompanhavam as tramas sociais e culturais dos estudantes do IFSC. Neste contexto, foi possível compreendê-las com base nos cruzamentos e nas conexões presentes nas partes e no todo, no todo e nas partes, especialmente por meio das observações, que se movimentaram para formar os núcleos de sentido.

Este Ato, portanto, trata das rotinas e das tramas dos hábitos que constituem a cultura escolar do IFSC/CF, configurando-se em uma estesia do corpo na vida cotidiana e desdobrando-se em 3 cenas: Os gestos, as expressões e os movimentos do cotidiano; Os movimentos das mãos na coreografia dos gestos e expressões; A primazia do olhar na estesia do cotidiano.

Antes, porém, de iniciar as discussões sobre estas cenas, foram incluídos os primeiros sentidos sobre cada uma delas, junto com um repertório de gestualidades e expressões selecionadas por meio das observações anotadas em diário de campo, de acordo com os espaços e tempos escolares. Este repertório foi inspirado e adaptado na tese de Penna (2022) cujo tema é *“Gestualidades de jovens em praças periféricas: um álbum criativo de dramaturgias nas artes da cena”*. Para tornar visível e compreender a gestualidade destes jovens, a autora criou um inventário ou um modelo de organização dos gestos observados, identificando, contando e classificando as ações entre as cenas cotidianas selecionadas.

Assim, as cenas que se conectaram com o repertório de gestos, movimentos e expressões dos estudantes, foram estruturadas da seguinte forma:

- Cena 1: trata dos gestos, movimentos e expressões do cotidiano dos estudantes descrevendo as ações mais observadas nos tempos e espaços da escola;
- Cena 2: aborda o uso das mãos como forma de comunicação, sendo considerada a gestualidade mais observada durante as entrevistas, as aulas e os demais tempos escolares investigados;
- Cena 3: é realizada uma reflexão sobre a dominância do olhar como o sentido predominante nos corpos e corporeidades dos estudantes. O ato de observar, que fez parte do repertório de gestos e expressões dos estudantes, foi também, incluído nesta cena.

6.3.1 Cena 1 - As expressões, os gestos e os movimentos dos estudantes no cotidiano do IFSC - Campus Florianópolis

6.3.1.1 Primeiros sentidos sobre as expressões, os gestos e os movimentos do cotidiano do IFSC – Campus Florianópolis

a) Primeiros sentidos sobre os corpos e corporeidades dos estudantes durante a entrada do IFSC – Campus Florianópolis:

As aulas do turno matutino iniciavam às 7h30, no vespertino às 13h30, e noturno às 18h30. A entrada dos estudantes, servidores e a comunidade externa nas instalações no IFSC/CF, se dava pela Av. Mauro Ramos. Havia uma escada e rampa de acessibilidade que davam acesso ao hall de entrada. Ao subir estas escadas havia uma porta grande de vidro que dava acesso a área interna da escola. Para um maior controle e segurança, havia de dois a três servidores terceirizados, que solicitavam a carteirinha dos estudantes para que fosse autorizada sua entrada. Para os docentes e demais servidores era necessário mostrar o crachá. Para a comunidade em geral e para os estudantes que não estavam de posse de sua carteirinha, era necessário assinar um livro de controle, informando o departamento a qual pertencia e sua matrícula ou documento de identidade. Havia duas catracas de entrada e duas de saída.

A maioria dos estudantes já chegava com a carteirinha em mãos para facilitar o acesso. Depois que entravam (catraca) pareciam estar “em casa”, familiarizados com o ambiente da escola. Muitos alunos chegavam atrasados, correndo com a carteirinha na mão e quanto mais se aproximava do horário de entrada, a correria tornava-se maior. Alguns semblantes demonstravam preocupação, outros, tranquilidade, alguns caminhavam lentamente, enquanto outros “apertavam o passo”. Um universo de corpos e corporeidades faziam parte daquela cultura escolar. Uma diversidade de modos de se vestir, expressar e se movimentar. Alguns estudantes usavam a camisa do curso que frequentavam, o que parecia lhes dar uma noção de pertencimento aquele grupo.

Alguns chegavam sozinhos, em duplas e em grupos maiores. Os que chegavam em duplas e grupos maiores geralmente vinham conversando,

demonstrando um clima de amizade e descontração. A maioria dos que chegavam sozinhos estavam acompanhados do celular.

Não havia sinal de entrada, intervalo, saída ou para troca de aulas e os estudantes pareciam já ter se habituado com este procedimento. Percebi que alguns estudantes aguardavam pelos colegas, tanto fora quanto dentro do hall. Alguns ao se encontrarem se abraçavam, sendo que o gesto mais comum entre os meninos era bater sua mão, na mão de outro colega.

Ao entrarem no espaço interno da escola, enquanto não iniciavam as aulas, a maioria encontrava-se disposta nas escadarias e bancos próximos à cantina, no espaço do design, na praça dos estudantes, no hall da cantina e na própria cantina. Alguns alunos jogavam cartas, gritando e batendo na mesa. Estes jogos provocavam uma série de expressões corporais, como: mexer as pernas de forma ansiosa, levantar os braços ao vencerem uma partida, falar palavrões, dar longas risadas e provocar os colegas.

Outros estudantes encontravam-se espalhados pelos bancos, em pequenos ou grandes grupos conversando, estudando ou se preparando para alguma prova, por exemplo. Alguns permaneciam sozinhos. Havia casais de namorados trocando carícias. Percebi expressões de todo jeito e formas. Alguns estudantes alongavam o corpo, contando histórias um para os outros, mostrando algo no celular.

Notei que, independentemente de estarem ou não em grupos, a maioria estava com o celular nas mãos e os olhos fixos na tela, e que o uso das mãos e dos gestos para se comunicarem ou expressarem algo, era frequente: *“A expressão e os gestos são pontos fortes quando se quer explicar algo” (Diário de campo).*

Havia também os estudantes que usavam as quadras externas para praticar algum esporte, geralmente vôlei, futebol e basquete. Neste sentido, o esporte e as atividades físicas no IFSC têm uma força muito grande entre os estudantes. Sejam eles, participantes, atletas ou espectadores acabavam se envolvendo bastante nos eventos ofertados, como: Olimpíadas internas do Campus, JIFSC (etapa regional, estadual), JIFs (etapa nacional), Jogos Escolares, entre outros. Em período de competição era comum observar mais estudantes ocupando os espaços esportivos e usando vestimentas esportivas, como camisas de time e da modalidade que participavam, bem como exibir suas conquistas com as medalhas penduradas no pescoço.

Percebi, que mesmo com o horário de iniciar as aulas, alguns estudantes permaneciam nestes locais, seja estudando, praticando algum esporte, conversando com outros colegas ou usando o celular. Não foi possível dizer se estavam nestes locais pela falta de algum docente ou “gazeando” aula, assim como, muitas vezes, não era possível definir que curso, fase ou a qual modalidade de ensino pertenciam.

Quadro 7 - Repertório sobre as expressões e gestos durante a entrada dos estudantes do IFSC/CF

Ações	Expressões e Gestos
Cumprimentar	● Cumprimentam os colegas: - batendo as mãos com a do outro colega - abraçando o colega - esboçando sorrisos - chamando pelo nome ou apelido - fazendo sinal com a cabeça ✓ Cumprimentam o professor com: - “Bom dia!”, “Boa tarde!”, “E aí, professor!”, “Oi, professor!”
Jogar	● Enquanto jogam cartas: - levantam os braços quando ganha ou perde uma jogada - batem as cartas e as mãos na mesa - gritam de forma entusiasmada após uma vitória ou esboçando descontentamento quando perdem - falam palavrões - mexem as pernas ansiosamente - dão longas risadas acompanhadas de outras expressões como mexer a cabeça, bater palmas - provocam os colegas - gritam Obs: Os jogos esportivos também são praticados, porém com menos frequência no período matutino. No período vespertino, alguns estudantes permanecem na escola devido o horário de contraturno e aproveitam para as práticas esportivas.
Utilizar o celular	● Ao utilizar o celular: - esboçam emoções e expressões diversas - ouvem música - conversam com alguém - recebem ou enviam mensagens (textos, vídeos, etc) - estão sozinhos ou em grupos
Conversar	● Conversam: - com os colegas - com alguém no celular
Deslocar	● Deslocam-se: - conforme as demandas e local das aulas - conforme o horário que chegam (com passos mais lentos ou apressados) - aonde estão seus colegas agrupando-se em duplas, trios ou mais colegas de acordo com as afinidades - sozinhos, em duplas, em trios ou mais colegas - em pares afetivos - para ocupar os espaços conforme o clima (frio, calor ou chuva) - de acordo com os locais das aulas

- b) Primeiros sentidos sobre os corpos e corporeidades dos estudantes durante o intervalo entre as aulas:

O intervalo era um dos momentos mais esperados entre os estudantes. Pela manhã acontecia às 9h20, a tarde às 15h20 e a noite às 20h20. Durante o intervalo os estudantes vinham de diversos locais do Campus (Ginásios esportivos, salas de aula de diversos blocos, laboratórios, entre outros) e ocupavam os espaços livres: nas escadarias e bancos próximos à cantina, no espaço do design, na praça dos estudantes, no hall da cantina e na própria cantina. Agrupavam-se por afinidades e geralmente formavam tribos: os esportistas, os mais “descolados”, os “estudiosos”, entre outros. Percebi que os grupos eram diversos, tanto em termos de gênero como de modos de se vestir e agir, porém geralmente havia, também, uma divisão entre grupos de estudantes homens e estudantes mulheres.

Contudo, diferente do momento em que os estudantes aguardavam para iniciar as aulas, no intervalo percebia grupos maiores e mais entrosados. Era possível encontrar: os casais de namorados; os que permaneciam sozinhos; os que aproveitavam para fazer a leitura de algum livro ou estudar e os estudantes nas quadras externas jogando basquete, vôlei e futebol. Novamente o celular era o protagonista da maioria das rodas de estudantes e dos que permaneciam sozinhos. Quando o dia era de sol, os estudantes procuravam lugares arborizados, como a Pracinha dos estudantes, e sombras para se proteger do calor. Em clima de calor e sem chuva encontravam-se mais dispersos entre as áreas livres. Em dias de chuva, se aglomeravam entre a cantina e o hall, procurando se proteger também.

O tempo parecia curto para tudo que gostariam de fazer naquele momento. alguns estudantes corriam para a fila da cantina. Outros iam até o supermercado que ficava ao lado da escola para comprar seu lanche. Outros traziam seu lanche de casa e outros se alimentavam com o lanche fornecido via PNAE⁵¹, que geralmente composto de frutas sazonais.

As expressões, corporeidades, estilos e modos de se vestir eram diversas. A maioria dos estudantes usava calças soltas e largas, tênis, bermuda, camiseta. Algumas meninas usavam *cropped* e outras procuravam se esconder entre as

⁵¹ O PNAE ou Plano Nacional de Alimentação Escolar é um programa do governo federal que oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. Ele repassa financiamento aos estados, municípios e escolas federais para cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino.

roupas mais largas. Usavam acessórios, como brincos, pulseiras, bonés, entre outros. O preto era a cor predominante nas roupas. Quando terminava o intervalo, alguns estudantes permaneciam fora de sala, mas a grande maioria retornava para suas aulas e demais atividades acadêmicas.

Quadro 8 - Repertório sobre as expressões e gestos durante o intervalo entre as aulas dos estudantes do IFSC/CF

Ações	Expressões e Gestos
Jogar/praticar algum esporte	As expressões e gestos dependem do tipo de esporte a ser praticado, mas geralmente o vôlei se destaca, pois nas quadras externas (onde é permitido neste horário seu uso) há duas delas. Embora, o futebol e o handebol também tenham sido praticados (ainda que em menor frequência e número de participantes) Obs: Os jogos de carta também são praticados, porém com menos frequência do que na entrada das aulas, pois o tempo de intervalo é curto (com exceção do período em que não há aulas após o intervalo)
Utilizar o celular	● Ao utilizar o celular: - esboçam emoções e expressões diversas - ouvem música - conversam com alguém - recebem ou enviam mensagens (textos, vídeos, etc) - estão sozinhos ou em grupos (alguns compartilham suas mensagens com os colegas, inclusive)
Conversar	● Conversam: - com os colegas - com alguém no celular
Deslocar	● Deslocam-se: - rapidamente para comprar o lanche na cantina, nas proximidades da escola ou para pegar o lanche oferecido pelo PNAE - para ocupar os espaços conforme o clima (frio, calor ou chuva) - aonde estão seus colegas, agrupando-se em duplas, trios ou mais colegas por afinidades (os grupos parecem ser mais numerosos e geralmente já vem acompanhados da saída das aulas) - para encontrar seus pares afetivos - para encontrar um espaço onde possam permanecer sozinhos - sozinhos, em duplas, em trios ou mais colegas - de volta para as aulas ou permanecem pela escola jogando cartas, praticando esporte, ouvindo música, nos celulares ou estudando

c) Primeiros sentidos sobre os corpos e corporeidades dos estudantes durante as aulas no IFSC – Campus Florianópolis:

Ao observar as aulas pude perceber que havia semelhanças entre as diversas unidades curriculares e, ao mesmo tempo, muitas particularidades. Cada turma era composta por diversos corpos e corporeidades, sendo uma parte que compunha o todo, ao mesmo tempo que também era o todo que comportava as partes. No que diz respeito as semelhanças, foi possível dizer que as posturas corporais, as expressões e os gestos muitas vezes se repetiam.

Percebi os estudantes muito à vontade nas aulas, em alguns momentos mais relaxados, corpo mais solto e, em outros, quando o conteúdo exigia mais atenção o corpo ficava mais tenso e os olhares se voltavam quase exclusivamente as explicações do professor. Os modos de sentar-se nas carteiras (carteiras com braço fixado na lateral) na sala de aula, era quase o mesmo em todas as unidades curriculares, alguns se posicionavam com o corpo voltado para frente do professor e do quadro, outros jogavam o corpo para o lado, os dois pés apoiados no chão, as pernas estendidas à frente, um dos pés apoiado na carteira com os joelhos próximos ao peito, com os dois pés apoiados na carteira, com as pernas cruzadas na carteira. As carteiras em certos momentos da aula, passavam a virar um objeto lúdico, onde se fazia balançar o corpo. Porém, nas salas de aula, muitas carteiras não atendiam aos corpos dos estudantes que precisavam jogar suas pernas para o lado, pois sua estatura não permitia sentar-se de forma a garantir que o corpo estivesse voltado para o professor. A disposição das carteiras ainda seguia em fileiras, diminuindo ainda mais o espaço disponível para sentar-se de forma “correta”. Os corpos gordos também sentiam dificuldade com as carteiras, parecendo muitas vezes estarem desconfortáveis. Havia carteiras disponíveis para os canhotos e destros, embora a primeira em menor número.

Na sala de aula formavam-se “grupinhos”, unidos geralmente por afinidade e/ou pela disposição sugerida pelo professor. Havia os que se sentavam mais próximos ao professor e pareciam estar mais atentos a sua explicação; os que estavam mais “ao fundo” parecendo conversar mais, embora não fosse possível afirmar que não estivessem interessados na aula, assim também como não poderia dizer que os que estavam sentados mais a frente, estariam realmente interessados. Havia também os tímidos, que preferiam se isolar sentando-se mais aos cantos e ao final da sala.

Nas aulas de Laboratório que foram observadas, as carteiras permitiam uma melhor adaptação, pois muitas eram giratórias e não tinham o “braço de apoio”. Havia uma mesa grande ao centro da sala e, ao redor, mesas com computadores e carteiras voltados para a parede ou janela. Os corpos viravam para a explicação do professor que estava à frente e próximo a porta. As carteiras também viravam objetos lúdicos, onde se podia girar o corpo por diversas vezes, especialmente quando o cansaço começava a dar os seus primeiros sinais. As mesas da frente

permitiam encostar a cabeça entre os braços, expressando o cansaço e as cadeiras também possibilitavam jogar a cabeça para trás e soltar mais o corpo.

Enquanto alguns estudantes permaneciam quase sem realizar muitas movimentações nas carteiras, outros procuravam a todo momento modificar as posturas corporais, especialmente quando se aproximava o final da aula, ansiosos para a partida ou outras atividades.

Na aula de Desenho Arquitetônico os bancos também pareciam incomodar os estudantes e professor, que me relatou sobre as dificuldades destes em relação a mesa de desenho. Grande parte dos estudantes precisava se adaptar de acordo com a altura da mesa, o banco e o seu corpo, forçando especialmente a musculatura das costas.

Nestas aulas onde os estudantes necessitavam das carteiras para assistir a aula, as posições, gestos e expressões corporais eram muito semelhantes: passar as mãos nos cabelos, coçar o nariz, a orelha, a boca, aos cabelos, a barba, estourar espinhas, torcer o pescoço, ajeitar os óculos, balançar os pés e mexer as pernas, estalar os dedos, levantar as mãos para falar com o professor, bocejar, cruzar os braços, alongar-se, afastar as pernas, sentar nas carteiras em diversas posições até se acomodar, bater os pés no chão, apoiar as mãos no queixo, Outros objetos como garrafas plásticas, canetas, elástico de cabelo e régua tornavam-se também objetos lúdicos e de distração em vários momentos das aulas: colocar a caneta na boca, girar a caneta, girar a garrafa, brincar com o elástico de cabelo ou com alguma parte de sua roupa (botões, zíper).

Nas aulas de Educação Física, os corpos e corporeidades se expressavam sob outras condições, já que o movimento faz parte da própria fundamentação da unidade curricular, gestos e expressões estavam a todo momento fazendo parte do processo de forma mais visível, embora não significasse dizer, que não havia movimentações, expressões e gestos nas demais aulas.

Nas aulas onde as modalidades eram de base esportiva (vôlei, futebol, basquete) e quando havia o jogo propriamente dito, a atenção era voltada aos lances e a posição corporal técnica adequada para a conquista dos pontos. Havia vibração com as mãos, bater de palmas, levantar os braços acima da cabeça, bater as mãos com a dos colegas, ao demonstrar alegria e satisfação no jogo, especialmente quando era feito um ponto. Quando havia perda de algum ponto ou erro técnico, colocavam as mãos na cabeça, pediam desculpas para os colegas de

equipe, balançavam a cabeça. Esta vibração pela vitória ou perda nos jogos também foi correspondente durante as demais aulas, quando por exemplo, um estudante recebia uma prova ou exercício com uma nota boa ou ruim. Cerrar os punhos, levantar as mãos, abraçar, cumprimentar o colega e esboçar sorrisos acompanhavam a vitória, assim como colocar as mãos na cabeça, apresentar uma expressão facial de descontentamento e tristeza acompanham a perda. Também, o uso de palavrões era comum em todas as unidades curriculares e no cotidiano dos estudantes, fazendo parte desta cultura escolar, especialmente durante os jogos e competições.

Percebi que não havia dificuldade na aproximação corporal, uma vez que as modalidades esportivas que foram observadas, permitiam esta aproximação e o espaço que delimitava (regras do jogo) o desenvolvimento do jogo, tinha como consequência, por exemplo, esbarrões e empurrões.

Já nas aulas onde a modalidade era o condicionamento físico, cujo conteúdo, por exemplo, era o relaxamento e alongamento, as expressões se manifestavam de outras formas e a relação com a corporeidade parecia mais próxima, no sentido de um trabalho mais relacionado com as questões da consciência corporal. Percebi ao final de uma aula de relaxamento, onde as atividades conduzidas pela professora tinham como objetivo a expressão de seus sentimentos e emoções, alguns estudantes se abraçaram e alguns, inclusive, choraram. Quando não conseguiam realizar algum movimento no alongamento, sorriam, faziam brincadeiras e se desafiavam com as dificuldades dos exercícios.

Nas aulas de Artes, as turmas pareciam estar à vontade, especialmente por tratar-se de poucos estudantes. Havia uma relação afetuosa e o trabalho com o corpo e a corporeidade era fundamental para realização dos exercícios. Nas rodas de conversa e explicação do professor os corpos estavam dispostos no chão da sala de teatro, ora sentados, deitados, encostados em algum colega, pernas cruzadas, joelhos próximos ao peito, em posição que os deixassem confortáveis. O uso dos objetos para a aula e a criação do teatro de objetos, permitia o desenvolvimento da criatividade, socialização, comunicação verbal e corporal.

Percebi que, de uma maneira geral, poucos estudantes utilizavam o celular nas aulas, embora em alguns momentos procuravam “dar uma espiadinha” nas redes sociais.

As atividades que possibilitavam uma maior movimentação dos estudantes, como os desafios propostos em forma de atividades, a manipulação de alguma ferramenta e/ou objeto, permitiam uma maior socialização e a revelação de diferentes maneiras ou técnicas de lidar com seus corpos e corporeidades.

Os gestos para auxiliar na comunicação apareceram fortemente interligados com a fala, uma linguagem não-verbal acompanhada do gesto e da mímica, especialmente pelo uso das mãos, tanto em estudantes, como professores.

Quadro 9 - Repertório sobre as expressões e gestos durante as aulas dos estudantes no IFSC/CF

Ações	Expressões e Gestos
Sentar	• Sentam-se nas carteiras: - próximos aos colegas que possuem mais afinidade - conforme sua estatura ou peso para que possam se adaptar ao mobiliário (geralmente, as pernas ficam para algum dos lados da carteira) - balançando o corpo - pernas cruzadas em cima da carteira - com uma ou duas pernas em cima da carteira - mudando a posição do corpo frequentemente (pernas mais ou menos afastadas, pernas estendidas ou dobradas, corpo para os lados da carteira ou para frente) - apoiando os pés na carteira da frente - mexendo ansiosamente as pernas - com o corpo ereto ou curvado • Sentam-se no chão: - com as pernas cruzadas - com os joelhos próximos ao corpo - esticando/alongando o corpo - mudando a posição do corpo frequentemente - apoiando/encostando em algum lugar ou alguém - mexendo as pernas ansiosamente
Distrair	• Distrair-se com: - o celular - a conversa do colega - a garrafa de água - desenhando algo no caderno ou em seus corpos - as carteiras (girando) - as roupas e acessórios - o celular - os materiais escolares (caneta, lápis) - os fones de ouvido
Conversar	• Conversam: - com os colegas - com o professor
Deslocar	• Deslocar-se: - entre uma carteira e outra - até a mesa do professor - ao banheiro ou bebedouro - em direção aos materiais e equipamentos necessários para a aula
Obs: as ações/movimentos dos estudantes dependem também da organização e planejamento de cada unidade curricular e docente para cada aula. Porém, são comuns outros gestos e expressões	

durante as aulas:

- mexer nos cabelos, movimentar a cabeça conforme o foco de sua atenção, estalar os dedos, levantar os braços para chamar atenção do professor, levantar os braços expressando alegria e euforia (uma nota boa, ruim, uma vitória em algum desafio proposto pelo professor), apoiar as mãos no rosto, roer unhas, cruzar os braços, observar o próprio corpo, esfregar os braços, ajeitar os óculos, encostar a cabeça na carteira, coçar algumas partes do corpo como orelhas e pernas, passar as mãos nas pernas, levar as mãos na boca, bocejar, estourar espinhas no rosto, espreguiçar-se, apoiar as mãos na nuca, bater palmas, realizar movimentos circulares com o pescoço, falar palavrões, sorrir, franzir a testa

Quadro 10 - Repertório sobre as expressões e gestos durante as aulas de educação física dos estudantes no IFSC/CF

Ações	Expressões e Gestos
Observar	• Observar: - o próprio corpo - o corpo dos seus colegas - os jogos
Movimentar o corpo de acordo com as modalidades	- correr, saltar, pular, chutar, arremessar, caminhar, deitar, agachar, sentar, alongar/esticar o corpo, equilibrar-se, flexionar, inspirar, expirar
Obs: as ações/movimentos dos estudantes dependem da organização e planejamento de cada modalidade da Educação Física e de cada docente. Porém, são comuns outros gestos e expressões durante as aulas: - Sorrir, mexer nos cabelos, estalar os dedos, levantar os braços para chamar atenção do professor. Levantar os braços expressando alegria e euforia, abraçar, gritar, cerrar os punhos, bater as mãos com a do colega, bater palmas (após um ponto ou uma vitória conquistada em algum jogo ou na realização de alguma modificação). Roer unhas, cruzar os braços ouvindo o professor, esfregar os braços, ajeitar os óculos, coçar algumas partes do corpo como orelhas e pernas, passar as mãos nas pernas e nos braços, levar as mãos na boca, bocejar, espreguiçar-se, apoiar as mãos na nuca, bater palmas para chamar atenção, realizar movimentos circulares com o pescoço, falar palavrões, gritar (para chamar atenção de um colega, para comemorar), cerrar os punhos, levantar os braços expressando frustração, apoiar as mãos na cintura e nas pernas, franzir a testa.	

d) Primeiros sentidos sobre os corpos e corporeidades dos estudantes durante a saída do IFSC – Campus Florianópolis:

Durante a saída do turno das aulas do IFSC meu olhar percorria novamente aquele universo de corpos, corporeidades, estilos, modos de vestir, se expressar que a cada dia se modificava e me permitia atribuir novas percepções. Diante daquilo que se apresentava a mim, só conseguia perceber, por meio da experiência do meu próprio corpo, uma experiência limitada, mas não limitadora, que me possibilitava ao mesmo tempo, novas experiências, sentidos e significados. Na saída, os estudantes se organizavam em duplas, em trios, em grupos maiores e sozinhos, geralmente acompanhados do celular. caminhavam mais apressados, outros, lentamente. Alguns estudantes aguardavam fora do hall de entrada, nos bancos próximos a rampa do Bloco Central e em outros espaços, pelos seus colegas, namorados etc. Alguns quando se encontravam se cumprimentam, sorriam,

conversavam, gesticulavam, se abraçavam. As expressões eram de alegria, satisfação, mas também de cansaço. As costas apresentavam-se curvadas e os passos mais arrastados, denotando um pouco mais de cansaço do que no momento da entrada. Era a saída que convidava para o futuro, um amanhã ou um até breve.

Quadro 11 - Repertório sobre as expressões e gestos durante a saída dos estudantes no IFSC/CF

Ações	Expressões e Gestos
Cumprimentar	● Cumprimentam os colegas: - batendo as mãos com a do outro colega - abraçando o colega - esboçando sorrisos - chamando pelo nome ou apelido - fazendo sinal com a cabeça
Utilizar o celular	● Ao utilizar o celular: - esboçam emoções e expressões diversas - ouvem música - conversam com alguém - recebem ou enviam mensagens (textos, vídeos, etc) - estão sozinhos ou em grupos
Conversar	● Conversam: - com os colegas - com alguém no celular
Deslocar	● Deslocam-se: - com passos mais lentos ou apressados para o próximo compromisso ou como por exemplo, alcançar o horário do ônibus que os leve até suas casas - para a cantina, lanchonete ou restaurantes mais próximos para o almoço - sozinhos, em duplas, em trios ou mais colegas - expressam mais cansaço, costas curvadas, cabeça baixa, mas também alguns expressam satisfação (sensação de dever cumprido)

e) Primeiros sentidos sobre os corpos e corporeidades dos estudantes em momentos “livres” ou nos intervalos entre os turnos matutino e vespertino

Uma menina ouvia música no seu *headphone* e dançava no hall da cantina. Ela não se importava com quem passava por ela, parecia estar absorvida pela música e pelos movimentos da sua dança. Fixei meu olhar naqueles movimentos e pensava nas condições objetivas e subjetivas do corpo e no entrelaçamento que possibilitava viver a sua corporeidade.

Observei em outros momentos recortes muito semelhantes dos que percebi nos horários de entrada, intervalo e saída, ao mesmo tempo que estas mesmas semelhanças podiam me enganar, por meio de um automatismo do olhar simplificador.

Estes eram os momentos que não estavam definidos como horário de aula: aula “vaga”, horário extra de estudo, entre outros e que, foi denominado como “horários livres”, além dos intervalos entre os turnos matutino e vespertino. No intervalo entre 11h30 (final do turno matutino) e início do vespertino (13h30), percebi que muitos estudantes almoçavam na cantina da escola, outros levavam sua marmita e esquentavam os alimentos em um espaço destinado a este fim, bem como para realizarem suas refeições. Outros almoçavam nos restaurantes e lanchonetes nos arredores da escola e outros nas suas próprias casas, e talvez, alguns até não almoçassem. De toda forma, não deixei de notar a presença do celular entre as garfadas e as conversas com os colegas na mesa. Muitos estudantes encontravam-se sozinhos, outros em grupos dispostos pelos espaços da escola acompanhados do celular, eram poucos os que não usavam o aparelho.

A quadra externa também era um espaço de encontro, de lazer, assim como a escadaria que ficava ao lado da pista de atletismo e onde se podia curtir uma sombra embaixo da árvore, a pracinha dos estudantes, o espaço do design e o hall da cantina. Nestes horários também era comum observar os estudantes jogando cartas, em meio a sorrisos, palavrões e gritarias. Na pracinha dos estudantes, corpos e corporeidades concentrados nos seus celulares com a cabeça inclinada, as costas curvadas, mãos apoiadas no rosto. Alguns riam e comentavam sobre o que viam na tela. Quando o horário de entrada para as aulas avisava que era o momento de seguir para as aulas, alguns estudantes permaneciam nos seus bancos, nas quadras e nos demais espaços.

Nos dias que estive na escola e pude observar os estudantes na modalidade de vôlei, durante os jogos⁵² que aconteceram, tanto como espectadores, como jogadores, as expressões eram marcadas pela apreensão, atenção, alegria e concentração. Posições corporais e movimentação técnica dos jogadores, abraços e batidas de mãos quando conseguiam finalizar algum ponto, mãos na cabeça quando perdiam algum lance, apoio da equipe, instrução do professor. Na arquibancada gritos, música funk, celulares filmando, atenção ao jogo, palmas, olhares atentos, braços levantados e mãos cerradas quando um ponto era marcado, mãos na cabeça quando um ponto era perdido, vibração e torcida para a equipe do IFSC, palavrões

⁵² Jogos Escolares de Florianópolis e Olimpíada Estudantil Catarinense do ano de 2022.

constantes, paquera, expressões e gestos que legitimavam a fala e o significado da experiência daquele momento.

Presenciei também alguns momentos da 18^a. Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), dos dias 25 a 29 de outubro de 2022 que aconteceu na escola. Durante esta semana alguns estudantes foram dispensados das aulas para participar da SNCT, sendo que alguns estavam participando de oficinas, palestras, apresentações e outras atividades do evento. Pude perceber a postura de alguns apresentadores estudantes, corpo ereto, olhar atento e pronto a responder as dúvidas dos participantes, uso das mãos para auxiliar na comunicação e expressão facial mais tensa, embora demonstrando entusiasmo no papel de apresentador. Fui procurar entre os vários pôsteres⁵³ que estavam dispostos pela escola algum que tivesse alguma relação com o tema corpo e corporeidade, mas o único que se aproximou mais, estava relacionado à Coordenadoria de Atividades Artísticas do IFSC, com o Projeto de Extensão Boca de Siri na modalidade de teatro.

6.3.1.2 As principais expressões, gestos e movimentos do cotidiano dos estudantes do IFSC – Campus Florianópolis

Ao descrever as expressões e gestos do cotidiano dos jovens estudantes do IFSC/CF, foi possível compreender, que tantos os gestos quanto as expressões, fazem parte das suas corporeidades em comunicação com o mundo. Este saber, situado no corpo, e que se move numa teia de significações, se projeta no mundo e lhe dá sentido enquanto partes de um mesmo todo. Estes gestos e expressões, portanto, não eram apenas fenômenos físicos ou fisiológicos, mas núcleos significativos que transcendem a sua materialização.

O sentido do gesto não está contido no gesto enquanto fenômeno físico ou fisiológico. O sentido da palavra não está contido na palavra enquanto som. Mas é a definição do corpo humano apropriar-se, em uma série indefinida de atos descontínuos, de núcleos significativos que ultrapassam e transfiguram seus poderes naturais. Esse ato de transcendência encontra-se primeiramente na aquisição de um comportamento, depois na comunicação muda do gesto: é pela mesma potência que o corpo se abre a uma conduta nova e faz com que testemunhos exteriores a compreendam (Merleau-Ponty, 2018, p. 262-263).

⁵³ Durante a SNCT são apresentados alguns pôsteres com a divulgação das pesquisas e projetos realizados no IFSC/CF.

Penna (2022, p. 46-47), em sua tese sobre as gestualidades de jovens em praças periféricas, ao utilizar também Merleau-Ponty, como autor de referência, diz que:

Nossos gestos traduzem intenções, emoções singulares, ao mesmo tempo em que revela modos compartilhados de se apropriar de uma determinada cultura. Como o gesto não é coisa, não é dado, é preciso estar no mundo com jovens, para compreender suas gestualidades. Enxergar nos atos observados, os gestos que vivem naqueles momentos.

Estes gestos, revelavam uma intencionalidade, encarnando um sentido, que se dava pelo movimento da consciência em relação ao mundo. Era possível perceber por meio dos gestos, o modo de ser-no-mundo destes jovens, imersos em uma cultura, na medida em que habitavam um espaço e um tempo simultaneamente. Portanto, cada gesto e expressão transcendem este corpo biológico e se conectam com a cultura.

Não basta que dois sujeitos conscientes tenham os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que em ambos as mesmas emoções se representem pelos mesmos signos. O que importa é a maneira pela qual eles fazem uso de seu corpo, é a enformação simultânea de seu corpo e de seu mundo na emoção (Merleau-Ponty, 2018, p. 256-257).

Ao observar os gestos e expressões dos estudantes, embora apresentassem muitas semelhanças entre os corpos e corporeidades, não foi possível generalizá-los como se fossem iguais para todos, justamente porque estes gestos e expressões perpassam o “ato motor”. Eles correspondiam a complexidade de cada um destes jovens, em um determinado tempo e lugar, recheado de intenções e sentidos. Tratavam-se de ações próprias que só cada um deles era capaz de realizar, ainda que muito semelhantes aos dos outros, em virtude da projeção ou imitação que fizemos do outro ao nos identificarmos com ele.

Para poder imitar os gestos de alguém que está diante de mim, não é necessário que eu saiba expressamente que “a mão que aparece à direita de meu campo visual para meu parceiro é mão esquerda”. É justamente o doente que recorre a essas explicações. Na imitação normal, a mão esquerda do sujeito identifica-se imediatamente àquela de seu parceiro, a ação do sujeito adere imediatamente ao seu modelo, o sujeito se projeta ou se irrealiza nele, identifica-se com ele, e a mudança de coordenadas está eminentemente contida nesta operação existencial. Tal fato ocorre porque o sujeito normal possui seu corpo não apenas como sistema de posições atuais, mas também, por isso mesmo, como sistema aberto de uma infinidade de posições equivalentes em outras orientações (Merleau-Ponty, 2018, p.

Portanto, para compreender os sentidos dos gestos é necessário compreender os significados presentes no corpo da própria pessoa, pois eles estão

enraizados na experiência corporal de cada um de nós. Contudo, esta compreensão só seria possível a mim, pesquisadora, na medida em que o gesto comunica algo do mundo compartilhado.

Para Merleau-Ponty (2018, p. 251-252) essa comunicação ou compreensão dos gestos é possível:

[...] pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. O gesto que testemunho desenha em pontilhado um objeto intencional. Esse objeto torna-se atual e é plenamente compreendido quando os poderes de meu corpo se ajustam a ele e o recobrem. O gesto está diante de mim como uma questão, ele me indica certos pontos sensíveis do mundo, convida-me a encontrá-lo ali. A comunicação realiza-se quando minha conduta encontra neste caminho o seu próprio caminho. Há confirmação do outro por mim e de mim pelo outro.

Portanto, ao compreender que durante o processo da pesquisa encontrei-me atada neste mesmo espaço, situada em relação a este mundo e compartilhando de experiências semelhantes que aconteciam no meu próprio corpo e, ainda que minha compreensão seja sempre parcial, busquei os sentidos dos gestos como indicadores sensíveis do mundo. “O sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador” (Merleau-Ponty, 2018, p. 251).

Contudo, corroborando com Furlan e Bocchi (2003, p. 448):

Os gestos, portanto, não são oferecidos deliberadamente ao espectador como uma coisa a ser assimilada; eles são retomados por um ato de compreensão, cujo fundamento nos remete à situação em que os sujeitos da comunicação – eu e o outro – estão mutuamente envolvidos em uma relação de troca de intenções e gestos.

Para Merleau-Ponty (2018, p. 202) a expressão encontra-se ligada ao gesto como uma forma de linguagem corporal, incorporando no corpo significados culturais e simbólicos. O corpo, para o autor, “é eminentemente um espaço expressivo”.

Mas nosso corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros. Este é apenas o corpo constituído. Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, aquilo que faz com que elas comecem a existir como coisas, sob nossas mãos, sob nossos olhos (Merleau-Ponty, 2018, p. 202)

Segundo Dupond (2010), para Merleau-Ponty na obra *A Fenomenologia da Percepção*, a expressão se encontra no corpo vivo, na coisa percebida, no movimento mútuo de sair de si e entrar em si. Na expressão não há a separação entre interioridade e exterioridade, ela está em uma busca constante de sentidos e significados: “um interior que se revela no exterior, uma significação que irrompe o

mundo e aí se põe a existir [...]” (Merleau-Ponty, 2018, p. 428). Essa capacidade de se expressar passa do nosso corpo para outros corpos, revelando-se e estendendo-se a todo o mundo sensível, especialmente pelo nosso olhar e pela nossa fala.

O corpo é a expressão de uma conduta e, ao mesmo tempo, criador de seu sentido a partir de uma intenção que se esboça e reclama a sua complementação. Antes da expressão há apenas uma ausência determinada que o gesto ou a linguagem procura preencher e completar (Furlan; Bocchi, 2003, p. 449).

Para Le Breton (2019) inúmeros movimentos corporais utilizados nas interações como gestos, mímicas, posturas e deslocamentos, são enraizados na afetividade individual. Eles nunca são neutros ou indiferentes em relação ao mundo e aos outros, pois comunicam algo que o próprio indivíduo corporificou por meio de suas interações. Os gestos, por sua vez, são figuras da ação e não apenas um acompanhamento da fala. Portanto, o gesto:

[...] não se reduz a uma pura gesticulação desprovida de sentido, entende-se que ele desempenha função significativa, participando do efeito simbólico que preside qualquer ação: mover o mundo mediante os símbolos (Le Breton, 2019, p. 46).

Para o autor, contudo, a educação que modela os movimentos, ensina as maneiras de agir e se portar na sociedade, suscita a obviedade daquilo que é socialmente construído. Os indivíduos, portanto, esquecem que as palavras e os gestos, que inconscientemente atuam na comunicação, foram modelados conforme as suas relações com os demais.

Imediatamente, o indivíduo exprime e corporifica suas palavras e gestos, compreendendo desde logo o conteúdo da fala e dos movimentos dos outros, caso pertençam a um mesmo grupo, ainda que ele nem sempre consiga analisar objetivamente seus próprios gestos, nem explicar por que pode sentir um desacordo entre o enunciado e a expressão corporal de um interlocutor (Le Breton, 2019, p. 47)

Neste sentido, as corporificações gestuais e expressivas dos jovens estudantes do IFSC que foram observadas e cruzadas nos núcleos de sentido, deram origem a reflexão e compreensão de oito ações⁵⁴ carregadas de sentidos e significados: cumprimentar, jogar, utilizar o celular, conversar, deslocar, sentar-se, distrair e observar (incluído na cena 2).

⁵⁴ Durante as observações nas aulas de Educação Física, algumas movimentações são específicas a cada uma das modalidades e, portanto, optamos por discutir aquelas que permitiram o cruzamento com outros tempos e espaços escolares. Contudo, isto não quer dizer que os gestos, expressões e posturas que coexistem com estas movimentações, não estejam recheadas de intenções, sentidos e significações culturais.

1. Cumprimentar:

Já no início da entrada dos estudantes no IFSC/CF, o cumprimento era uma das etiquetas corporais de integração. Eram gestos que revelavam, no momento de encontro com o outro, uma aproximação, ainda que não fosse possível compreender o grau de intimidade. Contudo, tratava-se de um momento fundamental para possibilitar as trocas iniciais entre os corpos e corporeidades, de onde se desencadeavam as próximas movimentações e expressões. O cumprimento que mais observei neste momento foi o de bater uma das mãos com a mão do outro colega, especialmente entre os meninos. O som deste gesto muitas vezes era alto, considerando a força desta batida de mãos. Alguns após este gesto, se abraçavam. As expressões esboçavam no rosto alegria pelo encontro, alguns, inclusive, se cumprimentavam apenas pelo olhar. Outros utilizavam o olhar e movimentavam a cabeça para cima ou em direção àquele que pretendiam cumprimentar. Outros chamavam pelo nome ou levantavam as mãos, pedindo para esperar para se deslocarem juntos. As meninas geralmente se abraçavam e beijavam as bochechas umas das outras. Assim: *“Percebo que o gesto de cumprimentar entre os meninos é a batida de mãos, já as meninas se abraçam e se beijam nas bochechas” (Diário de Campo).*

Le Breton (2019, p. 109) nos diz que as meninas geralmente têm uma relação com o corpo menos constrita e mais sensível do que a mantida pelos meninos, que é de uma imagem que não compromete sua masculinidade e virilidade: “De fato, entre amigos, o rito de entrada ou saída das interações da vida cotidiana solicita mais frequentemente o aperto de mão, que é menos comprometedor para a própria imagem”.

Mas, no momento da entrada, muitos estudantes corriam apressados para as aulas, fato este que limitava e apressava estes gestos, pois os movimentos indicavam que o mais importante naquele momento era chegar no horário certo.

Conforme Le Breton (2019, p. 96), “Toda interação abre-se e encerra-se numa série ritual de gestos e de palavras que colocam os atores em posição propícia para engajar ou concluir uma troca”. Estas saudações, socialmente e culturalmente variáveis anunciavam a continuidade da interação ou até mesmo a finalização dela.

Nas aulas, o cumprimento feito ao professor, dava-se muito mais por meio da fala: *“Bom dia!”*, *“Boa tarde!”*, *“E, aí professor!”*, *“Oi, professor!”*. Alguns faziam

alguma brincadeira, como por exemplo, solicitar presente em comemoração ao Dia das Crianças ao iniciar uma aula próxima a esta data. *“Os estudantes brincam com a professora, pedindo presente para o dia das crianças”* (Diário de campo).

Nos intervalos quase não percebia cumprimentos, considerando que os estudantes já estavam integrados após as aulas anteriores, mas ainda percebi os cumprimentos com as batidas de mãos entre os meninos. Isso porque, havia os colegas de outras turmas, outros grupos e os parceiros afetivos que se encontravam no intervalo. Estes últimos, geralmente demonstravam ritos de intimidade, expressos por beijos na boca, carícias amorosas e abraços mais apertados.

Na saída, os gestos se repetiam ao cumprimentar os colegas e parceiros afetivos, porém percebi que eram mais demorados. Além disso, estes gestos possibilitavam novas movimentações, novas conversas, especialmente porque naquele momento, era possível conversar melhor sobre os acontecimentos até ali: *“Na saída da escola percebo que alguns estudantes aguardam pelos colegas tanto fora quanto dentro do hall. Alguns amigos se abraçam ao passar a catraca”* (Diário de Campo).

Segundo Le Breton (2019), após as saudações costumeiras, os atores abandonam sua atitude anterior, reencontrando uma certa neutralidade, mas que não é menos ritualizada, pois remetem a uma maneira de se apresentar ao outro de maneira menos exigente.

O indivíduo relaxa e aparece com outro rosto, outro corpo; não está indiferente, mas em repouso, ainda que outro encontro possa, alguns minutos mais tarde, despertar novamente a série de gestos e mímicas que caracterizam o estilo da interação e seus protagonistas (Le Breton, 2019, p. 99)

Estes movimentos que consistiam em linguagens escritas no tempo e no espaço referiam-se a uma ordem de significados, onde os corpos e corporeidades expressavam a necessidade de relação com o outro e com o mundo. Neste momento do cumprimento o jovem abria-se para o outro, trocando gestos de cortesia e se auto-organizando nesta interação.

2. Jogar:

A ação de jogar entre os estudantes fazia parte do complexo jogo de interações corporais no contexto da escola. Jogava-se cartas e jogava-se com alguma bola. Dentre os jogos de cartas mais populares observei o baralho de truco e

o baralho de uno entre os estudantes, que aproveitavam os momentos disponíveis para unir-se em grupos e lançar-se aos desafios. Na entrada, geralmente estes jogos aconteciam no período vespertino, pois alguns estudantes permaneciam na escola desde a manhã, cumprindo o dia de contraturno. Pela manhã, eram raros os estudantes jogando cartas, pois a maioria já chegava e se dirigia às suas salas de aula. No horário do intervalo, também eram poucos os estudantes que encontravam-se jogando cartas, salvo aqueles que por algum motivo (ausência de algum professor, por exemplo) permaneciam ocupando os espaços disponíveis para os jogos de cartas.

Os jogos de carta geralmente aconteciam no hall da cantina ou nas próprias mesas da cantina, no espaço do curso de Design e na praça dos estudantes: *“Durante o almoço, em outra mesa, alguns alunos jogavam cartas, gritando e batendo na mesa” (Diário de campo)*. Os sons que os jogos provocavam eram altos e fortes, tanto ecoado pelas vozes dos estudantes, quanto das batidas nas mesas com as cartas. Os palavrões eram constantes, especialmente quando havia perda de alguma jogada. As costas geralmente encontravam-se curvadas. Os gestos e expressões mais comuns durante estes jogos eram: mexer as pernas ansiosamente, levantar os braços acima da cabeça com expressão de desapontamento ou de vitória, trazer as mãos à boca, longas risadas e provocações entre os participantes: *“No espaço do design, há jogadores em uma das mesas e as pernas não param de se mexer.”*; *“O jogo de cartas é seguido de expressões de euforia, palavrões, gritos. Alguns alunos da mesa usam o celular” (Diário de campo)*. As expressões faciais eram variadas, demonstrando preocupação e concentração para as jogadas, olhares altivos e sorrisos acompanhados de movimentações das mãos e braços. Observei que: *“As risadas são acompanhadas de outras movimentações, tais como balançar a cabeça, levantar os braços” (Diário de campo)*. Durante os jogos havia conversas sobre outros temas do cotidiano escolar, bem como questões relacionadas a vida pessoal de cada um deles.

Os jogos esportivos, por sua vez, aconteciam nos mesmos momentos dos jogos de carta, porém, no intervalo estes jogos eram visíveis e com bastante movimentação entre os estudantes. Os jogos mais comuns entre eles durante estes períodos eram: vôlei, basquete e futebol. Muitos meninos ficavam à vontade sem a camisa, refrescando-se do calor e evitando usá-la suada para o compromisso seguinte. No período em que aconteciam jogos entre outras escolas, contudo,

percebia-se, nas quadras externas, uma concentração maior de estudantes. Alguns estudantes só observavam os jogos, encostando-se nas paredes da quadra externa e outros ficavam sentados nas escadarias ao redor da pista de atletismo.

Os jogos também aconteciam nas aulas de educação física, sob a orientação dos professores responsáveis e dependiam das modalidades que eram escolhidas pelos estudantes. Neste sentido, as movimentações correspondiam às modalidades esportivas, que exigiam determinada técnica, porém os gestos e expressões eram semelhantes, como em outros momentos. Ocorreram também campeonatos, com a presença de outras escolas e estes períodos movimentavam ainda mais a cultura esportiva do Campus, sendo que assisti alguns jogos de vôlei na qual o IFSC estava participando de um campeonato. Entre os estudantes, seja nas aulas ou nos campeonatos, as expressões e gestos eram semelhantes, porém durante os campeonatos elas pareciam se potencializar. No jogo de vôlei, que acontecia no ginásio 1, onde o IFSC era uma das equipes participantes, os estudantes que estavam nas arquibancadas assistindo: *“Vibram cerrando as mãos, levantando os braços. Gritam para os jogadores: ‘Esse, esse!’ em sinal de atenção. Quando perdem, colocam a mão na cabeça. Mãos no rosto, cabeça para trás”* (Diário de campo).

Os jogadores apresentavam posturas, posições e técnicas corporais correspondentes ao jogo em questão, demonstrando concentração, preocupação, alegria e ao mesmo tempo decepção ou tristeza, quando erravam alguma movimentação ou perdiam algum ponto: vibravam com as mãos, batiam palmas, abraçavam os colegas, levantavam os braços acima da cabeça, pulavam e gritavam. Os que observavam durante as aulas, esperando sua vez para jogar, aproveitavam para usar o celular ou jogar bola fora do espaço destinado ao jogo. Não foi possível reconhecer entre os espectadores, quem eram os estudantes dos cursos técnicos integrados durante algum campeonato esportivo que acontecia na escola, pois os jogos eram abertos a comunidade externa. Porém, as gesticulações e expressões dos expectadores seguiam demonstrando atenção e vibração. Alguns traziam caixa de som e ouviam música, misturada com os sons das conversas das arquibancadas e os jogos que estavam acontecendo: *“Alunos vem chegando e se juntando. O som é funk. Alguns imitam os gestos dos jogadores. Expressão e gestos legitimam a fala”* (Diário de campo).

Os que observavam pareciam projetar os movimentos dos jogadores no seu próprio corpo. Ouvi gritos e palavrões que vinham acompanhados, especialmente, da gesticulação das mãos. Mãos na cabeça quando perdiam algum ponto, expressões de decepção mexendo a cabeça, os olhos e os braços, punhos cerrados no ar. Alguns levantavam-se dos seus lugares e vibravam ainda mais. Havia palmas, falas e gestos de motivação, como: “*Vamos lá!*” ou pequenos trechos de cantos de provocação entre torcidas. Alguns aproveitavam para paquerar e conversar com seus pretendentes. Tanto nos jogos de cartas quanto nos jogos esportivos, o celular permanecia próximo aos seus corpos.

Para Huizinga (2000) o jogo é um fenômeno cultural que ultrapassa os limites das atividades físicas, da biologia, da psicologia e da fisiologia, devendo ser considerado em sua totalidade. Porém, o autor não desconsidera estas dimensões, ignorando, por exemplo, o princípio do jogo como um desejo de dominar ou competir. O jogo, portanto, assume uma “forma significativa” (p. 7), uma função social e uma função da vida.

É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (Huizinga, 2000, p. 5)

Isso não quer dizer, conforme Huizinga (2000), que os jogos não incluam a competição, as regras, os limites espaciais e temporais e a “seriedade”, mas que sua natureza lúdica e mais expressiva pode ficar comprometida. Portanto, pode-se pensar no duplo sentido do jogo, pois ao mesmo tempo que ele captura os aspectos lúdicos do ser humano, ele também pode perder esta essência para os jogos onde os aspectos técnicos e de competição são considerados como prioridades.

Neste sentido, os jovens estudantes do IFSC/CF estão imersos em uma cultura escolar cujo esporte é muitas vezes confundido com o jogo. De acordo com Bruhns (1996) jogo e esporte possuem relações, sendo que, um pode se transformar no outro, dependendo das condições e do contexto, tais como, por exemplo, um esporte se transformar em jogo quando não há uma busca incessante da vitória, adaptações das regras, entre outros. Neste sentido, o esporte é apenas uma das manifestações do jogo e que encontra força potente no IFSC, de forma geral, e

especialmente no Campus Florianópolis, considerando as vitórias em campeonatos que participa.

Estas interpretações me levaram a refletir sobre os gestos e expressões utilizadas nos tempos e espaços dos jogos na escola, pois embora houvessem semelhanças entre os gestos, movimentações e expressões entre os jogos realizados fora do horário das aulas de educação física ou nos campeonatos, pude perceber uma diferenciação na expressão das emoções. Quando o jogo assumia o seu caráter mais lúdico, as emoções expressas - embora se apresentassem vigorosas, com gritos e palavrões, por exemplo, ao terminar o jogo - os estudantes pareciam retornar ou iniciar à atividade seguinte de maneira mais relaxada e alegre. Neste sentido, corroboro com o pensamento Caillois (*apud* Bruhns, 1996, p. 9) “A palavra jogo parece se aproximar mais a ação e a palavra lúdico a um ‘estado’, com um sentido mais geral”.

Durante as aulas de educação física, mas especialmente, nos campeonatos esportivos, os corpos e corporeidades dos jogadores se apresentavam mais tensos, com expressões preocupadas e atentas, como se fossem dançarinos atuando no grande palco da quadra para uma plateia nas arquibancadas. Conquistar uma vitória, conseguir medalhas e troféu tornava-se o objetivo principal. Já aos expectadores parecia ser permitido expressar as emoções de forma mais livre e vigorosa, pois as tensões apresentadas nas suas corporeidades, pareciam estar “livres” das cobranças do esporte e da sala de aula. Neste contexto, tanto o jogador quanto o expectador, estavam cativados pelo risco, pela incerteza e pela proximidade de seus pares e de sua cultura.

O jogo cativa o jogador, fascinando-o através do risco. Nota-se uma coincidência do sujeito consigo mesmo. E o sujeito integrado, sem rupturas, pois jogando torna-se objeto jogado. Tal é o envolvimento dos jogadores na atividade, que eles passam a se confundir com a própria (Bruhns, 1996, p. 5)

Percebi nas aulas de educação física, contudo, que jogo e esporte se misturavam entre as experiências dos estudantes, num movimento de exaltação e tensão, de brincadeiras entre os colegas e ao mesmo tempo de cumprimento e aprendizado de regras, de movimentos técnicos e da competição, mas que não deixavam de capturar os aspectos lúdicos.

Enquanto os estudantes jogavam cartas e aproveitavam os momentos em que o jogo não precisava ser uma obrigação, ou o cumprimento de tarefas

específicas para determinada modalidade esportiva, o caráter lúdico revelava-se nos sorrisos, nos abraços, nas brincadeiras entre os participantes e na amplitude dos movimentos.

Porém, em ambos os casos concordo com Bruhns (1996, p. 6) que coloca a “existência na ação do jogo, de um sentimento de exaltação e tensão, seguido por um estado de alegria e distensão”. Este movimento dialético que convida os contraditórios a se unirem por meio do jogo representa, portanto, o próprio jogo humano.

3. Utilizar o celular ou smartphone:

O tema sobre o uso do celular já foi amplamente discutido, especialmente no segundo ato da tese, porém trata-se aqui dos movimentos, gestos e expressões que levavam os corpos à sua utilização e ao mesmo tempo provocavam uma série de reações. Já na entrada dos estudantes era possível observar a utilização e o manuseio do celular, seja para ouvir música, receber, ler ou enviar alguma mensagem, mesmo caminhando em direção às suas aulas ou demandas diárias. A cabeça encontrava-se baixa em direção à tela e havia um esforço em sintonizar a caminhada com a leitura das mensagens do celular. Alguns estudantes que já estavam na escola, organizavam-se pelos espaços, a maioria de posse de seus celulares: *“Cheguei na escola por volta das 13h15, alguns alunos estavam sentados nos bancos, na cantina, em grupos maiores e menores. Alguns sozinhos. O celular é o acompanhante de quase todos eles. Alguns conversavam, riam”* (Diário de Campo).

Durante as aulas, os corpos se contorciam para alcançar o celular nas mochilas, evitando que o professor chamasse a atenção. Quando era possível, os estudantes aproveitavam para “dar uma espiadinha” através de uma visualização rápida pela tela.

Durante o intervalo, o celular acompanhava os corpos dos estudantes, nos grupos, entre as conversas e especialmente entre aqueles que estavam sozinhos. Visualizar as mensagens que geralmente chegavam pelos aplicativos e/ou pesquisar nas redes sociais era recorrente. A cabeça baixa em relação à tela, os movimentos de deslizar os dedos na tela e teclar rapidamente eram visíveis. As mensagens compartilhadas entre os colegas de grupo provocavam as mais variadas emoções e expressões: risos, espanto, curiosidade, sendo observadas por meio, especialmente,

das expressões faciais. Contudo, este parecia ser o momento que o celular era menos utilizado, pois as conversas em grupos pareciam ser mais atrativas. Anotei: *“Durante o intervalo percebi os alunos mais em grupos. Embora eles ainda estivessem com o celular, pareciam estar conversando mais entre eles do que com o celular.” (Diário de campo); “Fui até o intervalo do recreio para observar os alunos, percebi novamente que se encontram em grupos maiores, outros menores. O celular parece os acompanhar a todo momento, ainda que consigam conversar uns com os outros” (Diário de campo).*

Durante a saída, os estudantes já vinham com os celulares em mãos, parecendo ansiosos para saber das próximas notícias, mensagens e imagens. Embora, os que estavam reunidos em grupos, parecessem utilizar menos o celular do que aqueles que estavam sozinhos: *“Na saída da escola, alguns vem sozinhos, os grandes grupos parecem não usar muito o celular” (Diário de campo); “Alunos descem a rampa, fiquei aguardando a descida. Alguns alunos aguardam nos bancos. Os que estão sozinhos encontram-se no celular” (Diário de campo).*

Em alguns momentos, contudo, a utilização do celular parecia ser mais evidente, como por exemplo, no horário de almoço.

Percebi no horário após o almoço que muitos alunos aproveitavam para usar o celular, a maioria deles sozinhos, cabeça abaixada e concentrados no aparelho. Encontravam-se nos espaços possíveis: pátio coberto e aberto, pracinha, quadra, pista de atletismo. Havia duplas, trios e até grupos com mais alunos, contudo, o celular dominava as rodas e as parcerias. corpos submetidos à ditadura digital (Diário de campo).

As movimentações e posturas corporais eram muito semelhantes nos vários momentos do cotidiano escolar: cabeça baixa, olhos atentos e rápidos, rosto próximo a tela, agilidade nos dedos para teclar e deslizar. As expressões eram variadas e dependiam do conteúdo recebido ou enviado.

Alguns estudos, como o de Silva (2019), indicam que o uso excessivo do celular, além de trazer consequências emocionais, trazem uma série de problemas posturais, gerados, especialmente, devido a má postura dos usuários. De acordo com Areeudomwong *et al.* (2017 *apud* Silva, 2019, p. 12):

O uso de um smartphone por períodos prolongados possivelmente aumenta o risco de problemas ortopédicos, devido a projeção do pescoço para frente e para baixo, algo que pode repercutir ou contribuir para algum desequilíbrio biomecânico e para sobrecarregar regiões do corpo, levando ao surgimento de dores em regiões como cabeça, braços, pescoço e músculos dorsais (grifo da autora)

Silva (2019), também cita alguns fatores que podem ocasionar dores, lesões ou desconforto, além da dependência ocasionada pelo seu uso excessivo: nomofobia, ou síndrome da dependência do celular; síndrome do pescoço de texto - ocasionada pela quantidade de peso depositada pela cabeça voltada para baixo, na direção do queixo, causando dor no pescoço, tensão muscular e rigidez; tendinite, causando dores na região dos ombros, punhos, mãos e dedos pelos movimentos repetitivos; síndrome do túnel do carpo - ocasionada por movimentos repetitivos e caracterizada por ser uma neuropatia periférica da compressão do nervo mediano, localizado no punho; dores de cabeça, especialmente porque o indivíduo permanece com a cabeça muito inclinada olhando para o celular; dor nos olhos - ocasionado pela luminosidade e o brilho exagerado da tela, agravado por longos períodos de uso do celular próximo ao rosto e pelo esforço de acompanhar a tela conforme o movimento de deslizar (para cima e para baixo), causando uma exaustão no globo ocular; problemas de sono – causado, principalmente, porque a luz dos celulares diminui a produção de melatonina (hormônio responsável pelo sono); problemas de audição - decorrentes geralmente pelo ruído e altura das músicas ouvidas pelos fones conectados aos celulares; risco de acidentes – ocasionados, especialmente, porque quando se caminha usando o celular, o foco de atenção está dividido entre o dispositivo e o percurso.

Segundo uma reportagem divulgada pela Revista IstoÉ Dinheiro (2022) alguns cientistas simularam como os seres humanos podem ficar no ano 3000 por conta do uso excessivo dos celulares. Neste estudo, realizado por uma empresa de telefonia chamada *Toll Free*, foi criada uma simulação em 3D de uma humana do futuro, chamada de *Mindy*. Ela apresenta o pescoço curvado, uma mão em forma de garra e uma segunda pálpebra.

Desta maneira, pode-se inferir que estas posturas e movimentações corporais específicas relacionadas ao uso do celular, interferem não somente na dinâmica da sociedade e da cultura, mas também para as mudanças corporais futuras. Ao considerar os movimentos retroativo, hologramático e dialógico relacionados a estas questões, haverá possivelmente mudanças nos modos de expressar, gestualizar e movimentar os corpos e corporeidades.

4. Conversar:

As conversas apresentavam um papel primordial nas interações sociais entre os estudantes e na construção de intersubjetividades e intercorporeidades. Esta ação de trocar palavras, baseada na fala entre duas ou mais pessoas, fundamental na comunicação, permitia a expressão de sentimentos, o uso de gestos, o compartilhamento de experiências e opiniões, a resolução de problemas, a transmissão de conhecimentos e de culturas. As conversas, portanto, faziam parte do cotidiano escolar dos jovens estudantes, em todos os momentos observados.

Percebi esta necessidade dos jovens em se comunicar com o outro, criar conexões e laços afetivos, especialmente entre os pares do mesmo sexo. Embora, a identificação e orientação sexual dos estudantes não parecessem critérios para formação de grupos, já que havia uma diversidade de corpos e corporeidades. Esta comunicação também era realizada via celular, contudo, a palavra enquanto fenômeno sonoro, era mais evidente nas conversas entre os corpos e corporeidades, provocando uma série de expressões, gesticulações e movimentações. As conversas que consegui captar tratavam-se especialmente, de assuntos escolares, assuntos pessoais, discussões sobre temas da atualidade e das redes sociais: *“Próximo ao horário de saída, há um grupo de estudantes sentados no banco do hall da cantina. Falam palavrões com frequência, conversam sobre memes, games, fotos e montagens da internet”* (Diário de campo).

As conversas com os professores referiam-se a assuntos referentes a própria unidade curricular, como pedido das notas de provas anteriores, tarefas a serem realizadas, mas também dependendo da abertura do professor, assuntos do cotidiano eram tratados em tom de descontração. Durante a aula de física os *“Alunos chamam a atenção para o tênis do professor, branquinho. Perguntam se é da Shoppe⁵⁵ ou original”* (Diário de campo).

Os palavrões também eram recorrentes em vários momentos do cotidiano escolar, como uma prática comum entre os estudantes, especialmente entre os amigos do sexo masculino. Dependendo do contexto, do nível de intimidade, da identidade do falante e do ouvinte e da intenção do locutor, não eram considerados ofensivos, pois pareciam expressar alguns sentimentos como: descontentamento, alegria, surpresa e alívio. Durante as aulas, contudo, seu uso era evitado, ainda que

⁵⁵ Shoppe é uma plataforma mundial de vendas on-line onde os preços geralmente são mais baixos do que o mercado convencional. Porém, alguns produtos vendidos são réplicas dos originais.

proferido muitas vezes de forma espontânea. Seu uso era mais visível nos jogos de cartas, entre as torcidas nos campeonatos esportivos e nas aulas de educação física, especialmente nas modalidades esportivas: *“O jogo de cartas é seguido de expressões de euforia, palavrões, gritos” (Diário de campo).*

“Fui assistir os jogos de vôlei, em especial os jogos dos alunos do IFSC. Palmas quando realizavam um ponto, olhares atentos, gritos celulares filmando, atenção ao jogo. Sentei na arquibancada com os alunos, Palavrões” (Diário de campo).

De acordo Swingler (2016) o palavrão é uma linguagem universal e seu uso não é algo novo no comportamento linguístico humano. Porém, historicamente seu uso tem ocupado lugar sombrio entre as culturas e sociedades. Para muitas pessoas constituem-se como uma linguagem violenta, obscena e nociva que deve ser evitada. Contudo, alguns estudiosos (Stapleton, 2010; Pinker, 2007; Jay, 1999 *apud* Swingler, 2016, p. 17) defendem o seu uso e “[...] explicam, por exemplo, que indivíduos frequentemente usam palavrões comuns devido ao fato que eles fornecem uma intensidade para a fala que as palavras comuns não conseguem alcançar”.

Swingler (2016) mostra em seu estudo, que os palavrões estão relacionados a questão da identidade, influências sociais, emocionais e conversacionais, sendo um reflexo das experiências pessoais e culturais. Seu uso entre os jovens, portanto, pode ser considerado uma forma de identificação com o grupo, de expressar sua individualidade, bem como relacionado a certos tipos de comportamento, como rebeldia.

Para Merleau-Ponty (2018), a fala não é apenas uma ação mental ou a produção de sons e palavras, mas uma manifestação da nossa experiência corporal encarnada no mundo. A fala, portanto, é uma expressão corporal que surge da nossa relação com o mundo e com os outros.

De acordo com Furlan e Bocchi (2019), para Merleau-Ponty, a linguagem prossegue, portanto, o sentido da percepção que inaugura a abertura para o mundo, como a projeção de um ser para fora de si, na medida em que retoma, transforma e prolonga as relações de sentido iniciadas na percepção.

A partir do momento em que o homem se serve da linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com seus semelhantes, a linguagem não é mais um instrumento, *não é mais um meio, ela é uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes* (Merleau-Ponty, 2018, p. 266, grifos do autor).

A linguagem, portanto, não está relacionada somente aos símbolos ou signos que fazem parte do contexto sociocultural, mas aos nossos gestos, movimentos e percepções. “A fala é o excesso de nossa existência por sobre o ser natural” (Merleau-Ponty, 2018, p. 267). Neste sentido, é preciso compreender os jovens como seres de potência aberta e indefinida, que ao mesmo tempo apreendem e comunicam um sentido, por meio de seu corpo e de sua fala.

Esta capacidade de conversar e se utilizar da fala, porém, não era tão visível entre os estudantes mais tímidos, que muitas vezes procuravam se esconder dos demais e dos próprios professores durante as aulas. Os estudantes mais extrovertidos mantinham uma postura mais ereta e ao mesmo tempo relaxada, usando de muitas gesticulações, expressões faciais e fazendo uso muitas vezes de brincadeiras e perguntas ao professor. Nos estudantes mais tímidos as costas pareciam estar mais curvadas, evitando manifestar-se. Durante uma aula de língua portuguesa: *“Há os mais tímidos, alguns ainda não sabem os nomes dos colegas, seja porque não estão usando mais máscaras ou porque iniciaram as aulas” (Diário de campo)*. Contudo, a conversa parecia surgir como uma necessidade de se integrar com o outro, de articular e projetar uma intenção, seja qual fosse o assunto. Durante uma aula de desenho arquitetônico: *“As duas meninas sentadas nas mesas da frente conversam bastante, trocam confidências, seguram uma na mão da outra, sorriem.” (Diário de campo)*; Durante uma aula de eletricidade: *“Um aluno no fundo da sala mais ao canto e o parceiro dão risadas, conversam, comentam algo” (Diário de campo)*.

Estas interações da vida cotidiana dos estudantes que ocorriam no face a face por meio de conversas, onde se utilizava uma linguagem corrente “[...] referem-se ao homem em sua integralidade, abarcando o sentimento de identidade e estima que lhe conferem os demais” (Le Breton, 2019, p. 118). Neste sentido, os gestos e as expressões faciais exerciam papel importante nas conversas, sendo que, muitas vezes, os estudantes procuravam conte-las, sob o risco de serem julgados pelos olhares alheios. “A simetria dos rostos contrapostos confirma incontestavelmente a realidade da identidade que os une. Os rostos espelhados dos atores se apagam em proveito dos sinais familiares do intercâmbio e da autoafirmação” (Le Breton, 2019, p. 118). No entanto, desta interação surgiam risadas incontroláveis, palavrões, atos falhos, distrações, entre outros. Eram os corpos e corporeidades manifestando a sua multiplicidade e variedade de sensações, pensamentos, sentimentos e expressões.

Le Breton (2019, p. 78) considera alguns gestos que contribuem para manutenção do contato entre os parceiros, como gestos de regulação. Eles reforçam as trocas de símbolos de mútuo reconhecimento, como por exemplo, dar-se os braços, apoiar uma mão sobre o ombro, abraçar o colega.

A partilha cultural de uma mesma ordem expressiva coloca rostos e corpos no espelho e assinala com relativa clareza (restando possível o engodo ou a interpretação abusiva) a mútua ressonância dos corpos e da interação em geral.

Le Breton (2019, p. 132) faz uma analogia desta interação como uma dança, onde a conversa convoca uma coreografia onde os movimentos dos parceiros se invocam e se respondem, criando ritmo e coerência: “Os discursos, os turnos para falar, os deslocamentos, os gestos, as mímicas e as posturas se realizam em sincronia”. Tomou-se como exemplo, dois colegas da mesma turma que estavam na cantina fazendo seu lanche e conversando. Um deles levava o sanduíche à boca enquanto o outro tomava um suco, mas era hora de partirem para aula. Nesta interação, o tempo de comer o sanduíche e tomar o suco realizava-se de acordo com o horário da aula, mas também mediante as palavras e o corpo do parceiro. O deslocamento de um despertava no outro a mudança de atitude ou movimentação, podendo ou não, um deles permanecer na cantina e o outro partir para aula. Esta movimentação poderia sugerir, seja por meio da palavra, olhar ou movimento de recuo, por exemplo, o fim desta interação ou a continuidade dela, se os dois se deslocasse juntos para a aula. Contudo, mesmo que os dois se desvinculassem e se despedissem, a interação continuava a confirmar os parceiros em seu momento de identidade.

Esse aspecto da interação confirma os parceiros em seu sentimento de identidade: esses movimentos recíprocos, espelhados e quase inconscientes realizam, malgrado sua pequenez, o reconhecimento mútuo e a percepção da corporeidade na palavra do outro (Le Breton, 2019, p. 134).

Merleau-Ponty (2018, p.182) corrobora com este pensamento:

Quando converso com um amigo que conheço bem, cada uma de suas expressões e cada uma das minhas incluem, além daquilo que elas significam para todo o mundo, uma multidão de referências às principais dimensões de seu *caráter* e do meu, sem que precisemos evocar nossas conversações precedentes (grifo do autor).

Neste sentido, estes comportamentos e interações, ainda que não fossem observados de forma síncrona, como nos casos de conflito ou nas competições esportivas, por exemplo, propiciavam outra forma de reciprocidade, segundo o

pensamento de Le Breton (2019). Tratava-se de um corpo a corpo que concedia uma interdependência simbólica, uma outra estrutura de significação, alterada pelos movimentos e tom da coordenação rítmica e gestual.

Porém,

Inversamente, o verdadeiro mal-estar aparece quando esse entrelaçamento simbólico é perturbado por uma ruptura no sistema de expectativas recíprocas, pela discordância de um gesto ou de uma palavra que aparecem desengrenados com os gestos dos demais participantes. [...]. O desinteresse ou a pressa de terminar demonstrada por um dos parceiros traduz-se pela desarmonia dos seus movimentos, os atrasos no tempo do intercâmbio, os quais culminam no desconforto da interação e precipitam sua conclusão (Le Breton, 2019, p. 135).

Estas questões levam a reflexão sobre a capacidade de conversar, que por sua vez, não está relacionada somente a fala, aos gestos e expressões, mas nas relações antagônicas que estavam envolvidas neste processo. Para conversar era preciso também ouvir, silenciar, compreender o outro e escutar a si mesmo.

5. Deslocar:

O deslocamento entre os estudantes na escola era intenso e iniciava desde a entrada na escola até a saída. As salas de aula que em diversos momentos eram distantes umas das outras e localizadas em alas diferentes, provocavam uma intensidade ainda maior neste fluxo. Não havia sinal de entrada, saída e de troca aulas, o que permitia certa autonomia e responsabilidade dos estudantes em cumprir acordos e respeitar o regimento escolar. A entrada no IFSC pela manhã inseria os estudantes em uma rotina cujo deslocamento principal eram as salas de aula ou os laboratórios. Alguns chegavam antes do horário e isso permitia que o tempo de deslocamento fosse menor, onde os passos pareciam mais lentos. Outros chegavam próximos ou após o horário de entrada, apressando os passos ou até mesmo correndo. Os rostos demonstravam tranquilidade, já outros, uma certa preocupação. Entre os vários corpos e corporeidades, incluíam-se vários estilos de deslocamento. Este primeiro deslocamento dos estudantes pode ser observado em pares, em trios, em grupos maiores, mas especialmente sozinhos. O celular já iniciava a rotina fazendo parte deste deslocamento, especialmente ao ser utilizado como meio de aproveitar a música em seus fones de ouvido. Já na entrada do turno vespertino, era mais comum o deslocamento em grupos maiores, pois alguns estudantes já tinham realizado as primeiras interações nas aulas da manhã (no caso do contraturno). Alguns entravam sorrindo, conversando, gesticulando com as mãos. Mas também,

para alguns, os primeiros momentos no IFSC naquele dia, se iniciavam somente no período vespertino. Assim como na entrada da manhã, alguns estudantes deslocavam-se rapidamente e outros mais tranquilamente: *“Chego na escola por volta das 13h15, alguns alunos chegam correndo, pois estão atrasados para primeira aula da tarde” (Diário de campo).*

Nas aulas, os deslocamentos dependiam da unidade curricular e do planejamento de ensino do professor, mas geralmente estas movimentações ocorriam de uma carteira para outra, para tomar água ou ir ao banheiro, para se aproximar do professor e em direção aos materiais necessários para aquela aula, como por exemplo, se deslocar até o gerador de sinais em uma aula da 8ª. fase do curso de eletrônica: *“Há um equipamento ao lado do computador (gerador de sinais) que o professor orienta para que usem, a fim de colocar em prática sua explicação.” (Diário de campo).* Percebi uma liberdade entre os estudantes e os professores em relação as saídas da sala para o banheiro ou tomar água, especialmente nas turmas mais avançadas, pois não era necessário solicitar ao professor esta saída. Os estudantes estavam em sua maioria sentados em carteiras de forma individual, mas dependendo da dinâmica os professores solicitavam o agrupamento em duplas, trios ou equipes maiores, a fim de realizar alguma tarefa, o que provocava movimentações mais ampliadas, barulho de carteiras, risadas e conversas.

No intervalo deslocavam-se de diversos locais do Campus (Ginásios esportivos, salas de aula de diversos blocos, laboratórios, entre outros) e ocupavam os espaços livres: nas escadarias e bancos próximos à cantina, no espaço do design, na praça dos estudantes, no hall da cantina, na própria cantina ou nas quadras externas. O deslocamento e o agrupamento nestes espaços dependiam também do clima. Por exemplo, quando havia chuva, não era possível ficar na praça dos estudantes ou nos espaços descobertos: *“Alunos procuram lugares onde não tem sol.” (Diário de campo).* Os estudantes agrupavam-se por afinidades e pelos vínculos afetivos construídos, geralmente formando grupos que se identificavam entre si. Alguns aproveitavam para usar os banheiros. Este momento era reservado para o lanche e muitos se deslocavam rapidamente para a cantina, para o espaço destinado a entrega de lanche pelo PNAE e outros para o mercado ou lanchonetes próximas a escola, já que o tempo era de apenas 20 minutos: *“Alguns estudantes lancham na cantina, adquirindo os produtos. Outros observo que chegam do Supermercado Imperatriz com sacolas de lanche” (Diário de campo).* Ao término do

intervalo, a maioria dos estudantes se deslocava para os seus locais de aula, outros para as quadras externas (em horários livres). Geralmente seguiam em grupos maiores, rindo, fazendo brincadeiras, alguns ainda com o lanche ainda nas mãos, outros se deslocavam sozinhos com seus celulares em silêncio.

Na saída, os deslocamentos das salas não eram realizados com correrias ou algazarras. Geralmente os estudantes saíam acompanhados de algum colega ou parceiro afetivo, em trios e grupos maiores e, também sozinhos, geralmente acompanhados do celular. Alguns, porém, já estavam esperando os colegas e parceiros para se deslocarem juntos: *“Os alunos descem a rampa antes das 11h30. Alguns em grupos, outros sozinhos. Há um grupo aguardando outros”* (Diário de campo). Percebi deslocamentos mais rápidos e outros mais lentos, que dependiam das demandas e compromissos de cada estudante. Alguns estudantes expressavam mais cansaço, costas curvadas, cabeça baixa, porém alguns expressavam alívio e satisfação (sensação de dever cumprido). Outros pareciam sair preocupados, talvez decepcionados com alguma atividade que não ocorreu como esperado, como por exemplo, uma nota baixa em alguma prova ou trabalho.

Em outros momentos, como nos intervalos entre os turnos matutino e vespertino e em horários livres, os deslocamentos se davam em virtude dos grupos e interesses. Alguns se deslocavam até o almoço na cantina, outros para as lanchonetes e restaurantes próximos a escola, outros até o espaço destinado às refeições dos estudantes, ao Grêmio estudantil, à praça dos estudantes, às quadras externas e a outros espaços disponíveis para um descanso, para o estudo, para os jogos de cartas, para usar o celular, para namorar e para conversar com os colegas.

Estes deslocamentos que demarcavam o tempo, o espaço e as interações eram como uma composição coreográfica nova a cada dia e a cada momento. Não havia deslocamento igual, ainda que a composição curricular de cada curso, encaminhassem os estudantes para espaços semelhantes. O deslocamento mais rápido ou mais lento, as expressões faciais e os gestos entre os estudantes, eram únicos e revelavam intenções diferentes a depender de cada contexto. Aos poucos, porém, os espaços da escola eram sendo reformulados por corpos e corporeidades que iam construindo pequenas cenas. Deslocar-se no cenário da escola era como aprender a ocupar o seu lugar no mundo, estabelecendo vínculos, construindo identidades e reconhecendo a si mesmo. Deslocar-se continuamente neste lugar vivido, onde as experiências atravessavam os corpos e corporeidades, marcava os

modos de ser, sentir e agir dos estudantes neste cotidiano. “Deslocar-se em composições estáveis e transitórias é viver um pequeno mundo, onde a mobilidade e o trânsito são experimentados” (Penna, 2022, p. 93).

Ao relacionar com as ideias de Merleau-Ponty, deslocar-se, portanto, tem relação com o espaço, o tempo e o movimento. Para Merleau-Ponty (2018, p. 143) é necessário que se entenda primeiro a espacialidade do corpo próprio.

O contorno de meu corpo é uma fronteira que as relações de espaço ordinárias não transpõem. Isso ocorre porque suas partes se relacionam umas às outras de uma maneira original: elas não estão desdobradas umas ao lado das outras, mas envolvidas umas nas outras.

Este corpo “próprio” do estudante, possui, portanto, uma espacialidade que é percebida por ele através do seu esquema corporal, que por sua vez, é “[...] uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo.” (Merleau-Ponty, 2018, p. 147). Contudo, o corpo em movimento, ou relacionado aqui ao deslocamento, habitava o espaço e o tempo ativamente, retomando a sua significação original que desaparecia na banalidade das situações adquiridas. Ou seja, quando por exemplo, o estudante saía de sua carteira na sala de aula e se deslocava até o colega, o espaço e o tempo eram ativados simultaneamente, sem que fosse necessário refletir sobre este movimento, pois este movimento e corpo são um só, acontecendo como se tudo caminhasse por si só. O corpo do estudante, assim, não estava no espaço e no tempo, mas no corpo próprio “[...] eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca” (Merleau-Ponty, 2028, p. 195).

O corpo neste sentido é uma “[...] potência de ação determinada da qual conheço antecipadamente o campo ou o alcance” (Merleau-Ponty, 2018, p. 153). Neste meio circundante ou espaço objetivo na qual o estudante se deslocava intencionalmente para algo, o corpo era mobilizado pelas situações que o atraíam, como por exemplo, organizar-se em grupos. Estes deslocamentos, tempos e espaços estavam sempre para se recomeçar.

Cada momento do movimento abarca toda a sua extensão, e em particular o primeiro momento, a iniciação cinética, inaugura a ligação entre um aqui e um ali, entre um agora e um futuro, que os outros momentos se limitarão a desenvolver (Merleau-Ponty, 2018, p. 194).

Os movimentos perceptivos, quer fossem, os deslocamentos, os gestos e movimentações para alcançar algum instrumento na sala de aula ou as movimentações técnicas em um esporte, por exemplo, eram expressos no corpo por meio de uma atitude motora que é situada no mundo e que fazia sentido na medida

em que se comunica com os outros. Estes movimentos são aprendidos quando o corpo o compreendeu, quando ele foi incorporado ao seu mundo, e movimentar este corpo é permitir que ele corresponda a solicitação do próprio jovem.

Portanto, a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos. Para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que o objeto exista para ele, é preciso então que nosso corpo não pertença à região do "em si" (Merleau-Ponty, 2018, p. 193)

É preciso assim, que primeiramente, estes lugares, estas trajetórias para onde estes estudantes se deslocavam, existam e façam sentido para eles, para que seja possível situarem-se nas coisas dispostas a habitá-las com seus corpos e suas corporeidades. Esta experiência motora do corpo fornece, portanto, uma maneira de ter acesso ao mundo e ao outro.

Para Le Breton (2019) o corpo não responde aos estímulos de maneira evidente, pois existe uma inteligência do corpo da mesma forma que existe uma corporeidade do pensamento, sem que uma exclua a outra. O corpo, este projeto inscrito no mundo, está em constante abertura, portanto, ele não é uma matéria passiva, submetida à vontade ou a um obstáculo. Percepção, intenção e ação entrelaçam-se nas relações com os outros, sem que isso o afaste da educação e da familiaridade que os guia, pois ele primeiro se verifica por seus próprios mecanismos no ambiente social.

Esse conhecimento sensível inscreve no corpo na continuidade das intenções do indivíduo confrontado ao mundo circundante; ele orienta seus movimentos e ações sem necessidade de reflexão prévia, em princípio. Com efeito, na vida quotidiana, os mil movimentos e ações que bordam sobre o período de um dia são realizados independentemente da mediação aprofundada do cogito. Eles se encadeiam como que naturalmente na evidência da relação com o mundo (Le Breton, 2019, p. 52).

Neste sentido, existe certa continuidade entre o corpo e o mundo, contudo é necessário pensar nas discontinuidades, nas divergências e nas mudanças de trajetória, de sentido e de significado que abarcam a complexidade humana. Um deslocamento pode indicar uma falsa pista ao movimento que o procede, indicando cada vez mais a ambivalência do ser humano com o mundo.

6. Sentar-se:

O ato ou movimento de sentar pode ser percebido em vários momentos das observações, especialmente durante as aulas consideradas mais teóricas. Sentar para esperar algum amigo, amigos ou parceiro afetivo em algum local da escola, sentar para conversar, para estudar, para utilizar o celular, para jogar cartas, para observar os jogos nas quadras externas, nas aulas de educação física e campeonatos esportivos, sentar para descansar, para assistir aula, para realizar alguma tarefa. Sentar próximo aos colegas com mais afinidade, sentar em grupos, sentar sozinho ou trocando carícias com seus pares afetivos. Estes movimentos necessitavam de algum objeto ou local para serem realizados: sentar nas carteiras durante as aulas, nos bancos disponíveis pelos espaços da escola, nas escadarias e arquibancadas, no chão das quadras externas e nos ginásios (encostados ou não nas paredes), nos corredores aguardando a aula ou no chão do hall da cantina.

Sentar permitia uma série de posturas, gestos e expressões, sendo percebido especialmente durante as aulas, já que o maior tempo dos estudantes era sentado nas carteiras, e também, porque era o momento que eu conseguia estar mais próxima das turmas dos cursos integrados ao ensino médio. Percebi que muitos estudantes ao se sentarem, precisavam se adaptar ao mobiliário escolar, de acordo com seu peso e altura, bem como forçar algumas posturas para realizar as tarefas solicitadas. Em uma aula de desenho arquitetônico, por exemplo, percebi que, para que os estudantes pudessem realizar as atividades solicitadas pelo professor nas mesas específicas para esta aula, algumas banquetas eram mais altas e forçavam a postura das costas. Anotei: *“As costas estão curvadas para realizar o desenho arquitetônico solicitada pelo professor” (Diário de campo)*. Procurei experimentar esta sensação no meu corpo e ao observar esta aula e me sentar em uma das cadeiras, senti desconforto. Esta percepção foi confirmada pelo professor quando me disse que algumas das banquetas eram desconfortáveis e que os estudantes reclamavam da altura da mesa em relação a banquetas.

Os gestos e posturas mais observadas quando os estudantes sentavam-se nas carteiras eram: balançar o corpo, girar as cadeiras, cruzar as pernas em cima da carteira e apoiar uma ou as duas pernas, apoiar os pés na carteira da frente, mexer ansiosamente as pernas, sentar com o corpo curvado ou ereto, mudar a posição do corpo frequentemente – procurando ficar mais confortável, ficar mais atento a explicação do professor, conversar com algum colega e adaptar-se a carteira,

geralmente estendendo as pernas para uma das laterais. Ao iniciar a aula, os estudantes pareciam estar mais empolgados e descansados, atentos as explicações do professor, porém aos poucos o corpo ia relaxando e soltando-se na carteira. Quando o assunto instigava a curiosidade ou desafiava os estudantes, expressões e gestos podiam ser percebidas, como: coçar a cabeça, levar a caneta à boca, franzir a testa, apoiar as mãos no queixo. Havia movimentações frequentes. Alguns encostavam a cabeça nas carteiras e dormiam em algumas aulas, expressando fadiga e sono. Durante a aula de Eletricidade II, o professor pediu para que eu observasse o aluno que estava “sempre” dormindo e me disse, sorrindo: *“Aproveita que ele está acordado agora”*. Um dos colegas da sala, sorrindo, corrobora com o professor e me fala: *“Boa maneira de registrar a expressão corporal: dormindo”* (Diário de campo).

Com o desenvolvimento da aula, já depois de mais ou menos 45 minutos, os estudantes começavam a ficar mais inquietos, movimentando-se mais nas carteiras, mexendo as pernas, alongando-se, elevando os braços acima da cabeça, bocejando. A maioria dos professores, porém, provocavam movimentações, brincadeiras, atividades em grupos e a participação dos estudantes nas aulas para mantê-los atentos. Percebi também, que durante as aulas observada, os alunos pareciam estar muito à vontade, posicionando os seus corpos de acordo com seus gostos e necessidades: *“Pernas balançam. Espreguiçam. Os rostos estão sérios, mas em alguns momentos há sorrisos, especialmente quando há brincadeiras entre os colegas e o professor”* (Diário de campo).

Ao sentarem-se no chão, os estudantes apresentavam algumas posturas, como: sentar-se com as pernas cruzadas, com os joelhos próximos ao corpo, alongando o corpo, mudando a posição frequentemente, procurando algum lugar ou colega para se apoiar e mexendo as pernas. Em uma aula de artes observei a postura dos estudantes sentados no chão na sala de teatro: *“Sentaram-se à vontade, pernas cruzadas, joelhos próximos ao corpo, mostrando-se muito à vontade. A maioria está sentada com as pernas próximas ao peito”* (Diário de campo).

Para Merleau-Ponty (2018, p. 336), estes movimentos de sentar-se, por exemplo, são possíveis pois o corpo é dotado de um sistema de ações possíveis, definido por sua tarefa e pela situação. “Meu corpo está ali onde ele tem algo a fazer”.

Estas movimentações de sentar se repetiam no cotidiano da cultura escolar, com diversas nuances, gestualidades e expressões corporais. Le Breton (2019, p. 81) nos diz que estes tipos de movimento centrados na situação podem ser considerados como gestos de acomodação. “Eles servem a suscitar um melhor conforto, uma melhor escuta, uma melhor visão, a possibilidade de sentar-se comodamente, a mudança de posição ou de postura etc”. Alguns destes gestos, entre os estudantes, eram centrados no próprio corpo, como por exemplo, passar as mãos nos cabelos, movimentar as pernas, espremer espinhas e coçar a cabeça.

7. *Distrair:*

Em muitos momentos os estudantes se utilizavam de alguns objetos para se distrair, tornando-o, ora como objetos de manipulação para falar e escutar, ora como objeto para se brincar ou jogar. Em outros momentos, com as conversas entre os colegas mais próximos e ao ambiente ao redor.

Na entrada e na saída dos estudantes, nos intervalos entre as aulas e entre os períodos matutino e vespertino, alguns destes objetos se destacavam. A bola, o celular, as cartas, a garrafa de água e o fone de ouvido eram os mais utilizados. A bola e as cartas tornavam-se objetos lúdicos e também permitiam a formação de jogos e de brincadeiras. A garrafa de água, mantinha sua função de hidratação, especialmente após as aulas de educação física ou em dias muito quentes. O celular como parceiro e extensão do corpo. A música também encontrava-se como manifestação cultural importante entre os jovens, seja pelas caixas de som trazidas para os campeonatos, nas aulas de educação física e nos fones de ouvido. O fone de ouvido muitas vezes acompanhava os estudantes com seus *smartphones*, distraíndo-os e os conectando, especialmente, com as músicas presentes na cultura juvenil. Este último provocava, inclusive a possibilidade de dançar e cantar no espaço da escola: *“Uma menina ouve música no hall da cantina com seu fone de ouvido e ‘ensaia’ alguns momentos de dança. Parece não se importar com os demais” (Diário de campo).*

Porém, os momentos que mais observei a ação de distrair, foi durante as aulas, provocando uma variedade de gestos e expressões. A garrafa de água virava objeto de manipulação e distração, sendo girada com as mãos: *“Um menino brinca com a garrafa de água, outros mexem no cabelo, outros abaixam a cabeça (Diário de campo).* A carteira ou cadeira eram giradas, as costas empurravam o apoio, o

corpo balançava para frente e para trás na cadeira, tornando-se um brinquedo onde o corpo criava movimentações e sensações: *“Um aluno brinca com a cadeira e roda o corpo com ela. (Diário de campo)”*. Neste sentido, os materiais escolares e outros objetos também tornavam-se brinquedos: *“Um aluno brinca com a caneta, girando (Diário de campo); “Uma das estudantes fica mexendo no cordão da blusa (Diário de campo); “Uma estudante lixa as unhas, outro mexe no celular” (Diário de campo).*

Aqui a brincadeira foi entendida como uma atitude lúdica na qual o próprio jovem interagia com o objeto, que tornava-se brinquedo, sem que necessitasse de regras específicas. A caneta virava brinquedo ao girar com as mãos, podendo ser utilizada como instrumento de distração ou até mesmo de criação. Observo em uma aula: *“Uma das meninas risca com uma caneta o joelho que está a mostra através de um rasgo na calça. Desenha uma flor, como uma tatuagem” (Diário de campo).*

Parecia, desta maneira, haver uma necessidade dos estudantes em manipular algum destes objetos para conseguir prestar mais atenção na aula: *“Alguns alunos precisam ‘mexer’ em algo ao prestar atenção” (Diário de campo); “Mãos nos cabelos. Caneta na boca” (Diário de campo).* Esta percepção, encaminha, mais uma vez, a considerar estas movimentações como gestos de acomodação, segundo Le Breton (2019). Para o autor, os objetos podem ser considerados um tipo de apoio ao sujeito na situação, ao falar ou ao escutar. Desta maneira, girar a garrafa de água com as mãos, balançar o corpo na cadeira ou girar a caneta poderiam oferecer oportunidades de descarregar uma tensão, por exemplo.

Esses gestos repetitivos podem sobrevir em situações indefinidas ou estressantes. O indivíduo encontra-se embaraçado por seu corpo e seu mal-estar se traduz nesses gestos parasitários que cessam assim que ele se acalma novamente (Le Breton, 2019, p. 81).

O próprio corpo também se tornava objeto de distração nas aulas. Neste contexto, havia uma série de gestos de acomodação: passar a mão nos cabelos, roer unhas, espremer espinhas, coçar as orelhas, passar as mãos nas pernas. *“Alguns alunos olham para o próprio corpo, mexem no cabelo, ajeitam-se na carteira” (Diário de campo).*

Neste sentido, pode-se perceber que as maneiras que os jovens se apropriavam de um objeto e do seu próprio corpo, estavam presentes nas maneiras de se expressar, gesticular e se movimentar, revelando uma série de intenções e capacidades de ação sobre o mundo. Estas maneiras de ser e estar no mundo,

geravam uma diversidade de significados e sentidos, tecidos nas relações com o ambiente e com os outros. Um nutria-se do outro em um processo contínuo e dialógico, alimentando e sendo alimentado pelo simbolismo corporal construído nas relações sociais e culturais que atravessavam os corpos e as corporeidades dos estudantes.

6.3.2 Cena 2 – Os movimentos das mãos na coreografia dos gestos e expressões do cotidiano do IFSC – Campus Florianópolis

Durante as aulas: *“Gestos são usados como forma de comunicar algo; As falas dos alunos vêm muitas vezes acompanhada de gestos, mímica” (Diário de campo); “Um dos meninos explica sua ideia, procurando fazer o professor entender usando gestos e expressões com as mãos e braços (Diário de campo).* Durante as entrevistas: *“Luíza falava com as mãos, mexia no cabelo (Diário de campo); “Adele responde com as mãos. Faz gestos” (Diário de campo).* Estas foram apenas algumas das observações que fizeram parte da “coreografia dos gestos” e expressões dos estudantes, onde os movimentos das mãos protagonizaram estas pequenas cenas. Movimentos que indicavam lugares e pessoas, apontando o dedo; mímicas que reproduziam um objeto ou ação, desenhados no ar com as mãos; falas acompanhadas com os gestos das mãos; conversas ao celular gesticulando as mãos, geralmente em uma tentativa de se fazer compreendido ao outro ou enfatizar algo. Gestos que, geralmente junto com a língua, não eram apenas privilégio dos estudantes, mas dos professores também, como forma, especialmente, de contribuir para o processo educativo.

Segundo Pereira (2010), os gestos estão relacionados ao planejamento conceitual da mensagem a ser verbalizada pelo falante, contribuindo não só para o discurso de produção, mas em outras atividades como a resolução de problemas e o raciocínio. De acordo com Flusser (2007 *apud* Romero, 2009), as mãos livres conquistadas pelo hominídeo realizaram uma verdadeira revolução no corpo e na comunicação humana, levando o homem a enfrentar os desafios presentes no mundo com seus gestos técnicos e com seus gestos culturais. Ao liberar as mãos ele pode falar, graças à liberação de toda musculatura do aparelho fonador; os ossos maxilares começaram a servir para mastigar; os dentes caninos passam a ter

um movimento mais flexível do maxilar, em virtude da atividade agressiva que passa a ser transferida para as mãos.

Há três características principais que distinguem o mutante dos primatas. A primeira é a de se colocar permanentemente em pé, com os pares de membros bem diferenciados: os inferiores para a locomoção e os superiores para preensão e outros tipos de atividade. A segunda, a de ter o maior cérebro de todos os antropóides vivos. A terceira está ligada à liberação dos membros anteriores, que se tornam mãos livres e, assim, desenvolvem o cérebro, e tudo ocorre simultaneamente, numa perfeita hierarquia (Romero, 2009, p. 24).

Segundo Flusser (2007 *apud* Romero, 2009, p. 60) “é a mão, com seu polegar oposto aos demais dedos, que distingue a existência humana no mundo”, pois elas aprendem coisas que estão ao redor ao mesmo tempo que imprimem formas às coisas que elas transformam. Neste sentido, há dois mundos: “o da natureza das coisas existentes e a serem agarradas e o mundo da cultura, das coisas disponíveis para serem informadas” (p. 60).

Gesticular com as mãos quando se fala, de acordo com Goldin-Meadow (2005 *apud* Pereira, 2010) faz parte de todas as culturas e, até mesmo as pessoas cegas ao falarem, movem intencionalmente suas mãos.

Para Tomasello (2003 *apud* Pereira, 2010, p. 20) os gestos de apontar são as primeiras formas de expressão relacionadas à fala:

[...] a primeira ordenação de símbolos da fala e da referência começa no homem com os *gestos de apontar*, embora a clara articulação da palavra fracasse muitas vezes. Com esta ação de apontar dá-se início ao desenvolvimento de uma expressão estreitamente relacionada à fala, que nos possibilita, mais tarde, depois de um complexo processo de aprendizagem, *representar* iconicamente com braços e mãos o formato de objetos e sua posição no espaço, descrições complicadas de caminhos e até mesmo o abstrato e o metafórico, sugerindo, pois, aspectos cognitivos presentes nos gestos (grifos do autor).

Os gestos das mãos dos estudantes no contexto do cotidiano da escola, reproduziam grande parte do repertório de movimentos baseados nas experiências que estavam imbricadas com o contexto cultural e social em que viviam, inclusive os gestos de apontar: apontar para o quadro, para um colega, para indicar um lugar, para um conteúdo que se pretendia explicar. Esta reprodução, porém, era expressa nas corporeidades de cada um deles, com diversas nuances, tônicas e particularidades. Às vezes, usando uma mão, as duas, os dedos, juntamente com os braços permitindo movimentos amplos ou curtos, em várias direções e planos corporais. Em uma das observações durante a aula, por exemplo, o estudante ao

receber um exercício com uma boa nota, cerrou os punhos e o levantou com a voz alta: “*Finalmente! Uhulll!*” (*Diário de campo*); em outra aula, ao acertarem um exercício, os estudantes: “*Levantam o braço, quando acertam, vibram*”. (*Diário de campo*). Estes gestos estendem ao mundo e as pessoas ao redor as equivalências do corpo, exprimindo experiências, sentimentos, intenções e atitudes.

Kendon (1983 *apud* Pereira, 2010) fala do gesto como portador de significado de forma inseparável com o movimento das mãos, sendo interligados com a fala no tempo, no significado e na função. Este pensamento é compartilhado com McNeill (1992 *apud* Pereira, 2010) ao dizer que a gestualidade e a fala são inseparáveis e tem como base o processo cognitivo. “Para o pesquisador, haveria uma espécie de *ponto germinação* do qual se desenvolvem palavras ou frases, por um lado, e movimentos significativos de mão, por outro” (Pereira, 2010, p. 49, grifo da autora).

Esta inseparabilidade também está presente no pensamento de Merleau-Ponty (2018), que considera a fala não apenas como uma série de sons articulados, mas como forma de expressão gestual enraizada na experiência corporal e na percepção sensível do mundo. A fala e o gesto são imediatamente simbólicos um ao outro, sendo que a fala retoma o gesto, e o gesto retoma a fala, se comunicando através do corpo.

A função do corpo na memória é aquela mesma função de projeção que já encontramos na iniciação cinética: o corpo converte uma certa essência motora em vociferação, desdobra o estilo articular de uma palavra em fenômenos sonoros, desdobra em panorama do passado a atitude antiga que ele retoma, projeta uma intenção de movimento em movimento efetivo, porque ele é um poder de expressão natural (Merleau-Ponty, 2018, p. 246-247)

Estas formas de comunicação gestual com as mãos, contudo, representam uma cultura ou meio social, podendo ser variado e ter significados e interpretações diferentes para cada uma delas, dependendo das relações estabelecidas entre os indivíduos e o mundo que os cerca. É um processo que inclui regras, condutas e maneiras de ser e agir, que não refletiam apenas a singularidade de cada jovem, mas as características dos grupos em que vivem e suas relações com outrem.

Estes gestos das mãos em conjunto com a fala, pareciam fornecer uma informação mais completa, especialmente quando não era possível expressar suas ideias por meio da fala. Além disso, facilitava o acesso dos falantes as palavras e ajudando a recordar alguma palavra ou acontecimento anterior. Em uma das aulas,

um dos estudantes “*usa o gesto para ajudar na comunicação quando a professora pergunta à turma sobre a aula passada*” (*Diário de campo*).

Para Le Breton (2019, p. 61) a comunicação é um sistema na qual cada sujeito contribui sem que o comportamento individual possa ser compreendido de forma isolada, pois ela depende da sua relação com outrem. “Não existe significado próprio a um gesto ou movimento”. A comunicação é um processo dotado de canais múltiplos que não se reduzem à linguagem. Ainda que a palavra transmita a intenção do conteúdo, os movimentos corporais são essenciais ao intercâmbio entre os indivíduos.

Alguns autores como Kendon (1988 *apud* Pereira, 2010), propõe uma sequência em ordem crescente de valores de convencionalidade que leva em consideração o papel da fala para compreensão dos gestos. Esta sequência é chamada posteriormente, por McNeill (1992 *apud* Pereira, 2010), de *continuum de Kendon* (grifo da autora). Nesta sequência, à medida que se avança da esquerda para direita, diminui a presença da fala obrigatória, as propriedades linguísticas aumentam e os gestos idiossincráticos são substituídos por sinais convencionalizados: gesticulação > gestos idênticos à língua > pantomimas > emblemas > linguagens de sinais. Suas principais características são: gesticulação – correspondem aos movimentos espontâneos dos braços e das mãos que acompanham a fala; gestos idênticos à língua – são semelhantes às gesticulações, porém estão gramaticalmente integrados ao enunciado (o gesto pode ocupar também um espaço vazio de fala); pantomimas – as mãos desenham objetos e ações, mas não necessariamente vem junto com a fala; linguagens de sinais – são os sistemas linguísticos com uma gramática e significados próprios, como no caso do Brasil, que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Le Breton (2019), por sua vez, não fala diretamente sobre a gestualidade das mãos, mas dialoga com alguns autores no sentido de compreender melhor algumas classificações. Para Efron (1941, 1972 *apud* Le Breton, 2019) os gestos ou mímicas que são unívocos em seu significado e semelhantes à linguagem oral, podem ser considerados como emblemáticos. Contudo, existe um repertório mais trivial, de gestos que dispensam um enunciado oral. O indicador sobre a boca pedindo silêncio na sala de aula, um dos braços levantando-se para responder a chamada do professor, a palma das mãos voltada para o solo efetuando movimentos de cima para baixo para pedir calma, a mão erguida para cumprimentar

ou chamar um colega que está mais distante de si, o dedo polegar para cima significando que está tudo bem, foram observados entre os jovens e que podemos considerar emblemáticos. “O emblema é o equivalente gestual e postural da linguagem no que concerne certo número de significados. Ele está intimamente associado a uma utilização cultural própria de um grupo” (Le Breton, 2019, p. 72-73). O autor cita exemplos destas diferenciações culturais dos gestos, como é o caso do sim e do não que requerem movimentos próprios do corpo: na Índia, a anuência se traduz por um ligeiro movimento circular na cabeça, enquanto para os europeus, pode ser considerado uma negação; os Afnu no Japão, avançam a mão direita na mão esquerda como gesto de negação, enquanto que “a afirmação se faz trazendo ambas as mãos sobre o peito e estendendo-se ambas para frente com as palmas invertidas” (Le Breton, 2019, p. 73).

Para Morris (1978 *apud* Le Breton, 2019) há os gestos ilustrativos que correspondem as mímicas que conferem uma informação por meio de um sinal esquemático que reproduz uma ação ou objeto. Por exemplo, pedir a borracha do colega realizando movimentos de apagar no ar ou pedir o boné para o colega imitando o gesto de levá-lo até a cabeça com as mãos, como observado em uma das aulas.

A utilização das mãos como gestualidade também está relacionada aos gestos rítmicos que, segundo Le Breton (2019) acompanham o discurso, pontuando o enunciado com sua cadência, alimentando o mundo, tornando viva a palavra e melhorando a capacidade do locutor de transmitir conteúdo. Este acompanhamento dos gestos com a fala também podem ser considerados como gestos descritivos (Ekman; Friesen, 1969 *apud* Le Breton, 2019, p. 74) “aperfeiçoando o sentido sem acrescentar suplementos, comentando a palavra ou mimcando uma ação”. Em uma das entrevistas, uma das estudantes relatou sobre o desejo em eliminar os seios. Ela falava sobre um tipo de faixa que cobria a região, imitando o gesto no seu corpo e descrevendo a história que a trouxe até aquele desejo, utilizando-se das mãos, dos braços e de expressões faciais. Embora tenha se apresentado amável e solícita ao responder às perguntas, sorria com vergonha em me relatar esta questão, desviando por vezes o olhar, ainda que demonstrasse necessidade de falar sobre o tema.

Contudo, estas classificações dos gestos, embora contribuam para sua compreensão, não são capazes de desvendar a sua complexidade, se considerados

de forma isolada do contexto social e cultural de cada estudante. Le Breton (2019) nos diz que é difícil isolar cada componente do sistema geral de comunicação para desvendar os significados dos gestos e da linguagem corporal. Também não é possível a construção de tabelas de equivalências entre significados e gestos, entre o caráter e uma mímica, expressão facial, entre outros.

Nenhum gesto, postura ou mímica reenvia a um significado simples e imutável cuja razão de ser decorre da própria história natural. Além das variações sociais e culturais, até as diferenças individuais de estilo adquirem neste ponto uma importância decisiva. O significado de um gesto ou de uma postura deduz-se no contexto preciso da interação (Le Breton, 2019, p. 64).

Neste contexto de interações, as gesticulações com as mãos ficaram muito evidentes durante as entrevistas presenciais, especialmente como forma de recorrer a determinados movimentos e expressões para enfatizar a fala. Estes gestos com as mãos vinham acompanhados de olhares, emoções e outras movimentações conduzindo e ao mesmo tempo sendo conduzidos pela fala e algumas vezes pelo silêncio: *“Kauê mexia várias vezes no cabelo, usava as mãos para falar e olhava nos meus olhos. Apresentava sempre um sorriso, demonstrando simpatia” (Diário de campo); “Ana utilizava as mãos para falar e expressava-se também por meio da face” (Diário de campo).*

Durante as entrevistas a distância, os movimentos das mãos ficaram menos evidentes, pois a posição e a distância da câmera dos dispositivos de vídeo dos estudantes limitavam a visualização de alguns gestos, tornando mais evidente as expressões faciais. Neste sentido, embora as expressões faciais invadissem a gestualidades das mãos, as emoções e expressões não se encontravam somente nelas, pois *“A emoção se encarna no corpo e na voz, ela não se limita a invadir a face” (Le Breton, 2019, p. 255).*

Ao observar os gestos, expressões e movimentações dos estudantes, as emoções invadiam seus corpos e corporeidades, conferindo afetividade enquanto falavam ou escutavam, bem como uma série de expressividades individuais. *“A existência é um fio contínuo de sentimentos mais ou menos vivos ou difusos, os quais podem mudar e contradizer-se com o passar do tempo e de acordo com as circunstâncias” (Le Breton, 2019, p. 135).*

Sua existência no mundo, atravessada pelas relações com os outros, com os objetos que o cercavam, com o meio, com o todo e com as partes, eram influenciadas pelo contexto e pelos acontecimentos que os tocavam, traduzindo-se

em emoções expressadas pelos corpos e corporeidades. Nesta relação afetiva, a emoção preenchia e dava tonalidade aos gestos e movimentações, propagando em virtude com sua relação com o mundo e suas experiências corporais, um acontecimento passado, presente, real ou imaginário. Estes momentos, provisórios, eram originados de uma causa, por exemplo, quando na observação de um grupo de estudantes que estava sentado em um dos bancos do hall da cantina. Nesta ocasião, embora eu estivesse próxima a eles, discutiam sobre algo que eu não consegui definir, mas que em certo momento provocou a cólera, indignação de uma das meninas que estava no grupo a um de seus colegas, mas que logo se findou. Ainda sentada no banco, falando alto, gesticulando as mãos e olhando para o seu colega que estava em pé, disse com voz firme: “*Você é um machista, misógino!*” (*Diário de campo de campo*).

Para Le Breton (2019, p. 140) as emoções⁵⁶ preenchem o horizonte, ainda que breves, provisórias e ambíguas, se revelam por meio dos gestos, mímicas, posturas e modificações corporais. “O sentimento instala a emoção no tempo, diluindo-se numa sucessão de momentos conexos: ele implica uma variação de intensidade que resta, entretanto, numa mesma linha de significado”.

E, ainda:

Sua expressão está ligada a própria interpretação que o indivíduo faz do acontecimento que o afeta moralmente, modificando sua relação com o mundo de maneira provisória ou durável, seja por anos, seja por alguns segundos (Le Breton, 2019, p. 145)

Estas considerações ficaram visíveis, como por exemplo, ao assistir o campeonato de vôlei no ginásio 1, onde os estudantes modificavam as gestualidades, expressões e demonstravam emoções diversas a cada perda ou ganho de pontos. Quando a equipe do IFSC conseguia ganhar um ponto, vibravam com os punhos cerrados e as mãos ao alto, alguns se levantando das arquibancadas. Notavam-se sorrisos, alegria e satisfação. Quando a equipe perdia, colocavam as mãos na cabeça, as mãos no rosto como que querendo esconder o erro dos colegas jogadores, a cabeça para trás. Notavam-se rostos mais insatisfeitos, decepção e ansiedade para uma nova jogada.

De acordo com Le Breton (2019, p. 145): “As emoções traduzem a ressonância afetiva do acontecimento de maneira compreensível aos olhos dos

⁵⁶ Le Breton (2019) procura não distinguir o conceito de emoção e sentimento, pois ambos integram e decorrem da mesma impregnação social. Sentimento e emoção nascem das relações com os sujeitos, os objetos, do contexto e requerem uma avaliação intuitiva e provisória.

outros.” A maneira como elas repercutem sobre nós, tem origem, em primeiro lugar, na aprendizagem social e cultural e, em segundo lugar de uma identificação com os outros. “Essas duas dimensões alimentam conjuntamente a sociabilidade e assinalam ao sujeito o que ele deve sentir, de qual maneira e em quais condições precisas” (Le Breton, 2019, p. 145).

Estas emoções ou sentimentos, todavia, muitas vezes não eram revelados de forma espontânea ou como reflexos corporais que surgiam por meio de estímulos sensoriais ou circunstâncias. Em certos momentos, observei que as expressões e gestos dos estudantes, especialmente quando eu estava próxima a eles durante as aulas, decorriam da percepção sobre a atitude “mais conveniente” a ser tomada. Alguns estudantes, por vergonha de eu estar ali, evitavam se manifestar durante as interações do professor, adotando uma postura mais ereta e emoções mais controladas. Em outros momentos, durante a apresentação da pesquisa aos estudantes durante a aula de educação física, muitas posturas, expressões e emoções revelavam o desejo de que logo aquele momento terminasse para que retornassem às suas aulas.

Os alunos não curtem muito a ideia de perder a aula prática, mas tentei ser breve para que retornassem à aula. Percebi que muitos não prestavam atenção, estavam no celular, especialmente os alunos, em sua maioria meninos, da modalidade de futsal (Diário de campo).

Le Breton (2019) nos diz que as emoções e suas expressões públicas muitas vezes dependem das circunstâncias, fazendo com que o sujeito represente outro sentimento para se inserir às expectativas coletivas, construindo um personagem de maneira apropriada a suas intenções. Em alguns momentos, ele pode dissimular, variar ou exacerbar um estado afetivo, por exemplo, mas também pode procurar na representação social uma verdade provisória de conduta e sentimento. Neste esforço de ouvir a apresentação da pesquisa, por exemplo, a tentativa de combater o desejo de sair daquele espaço e pegar uma bola para jogar futsal, tratava-se de um esforço e compreensão da importância da pesquisa e do respeito pela figura de professora. Uma percepção de que, como estudante, deve ouvir o professor e seguir suas orientações, ao mesmo tempo, de um sujeito brincante, na qual a bola o convida para a experiência de um sentimento mais prazeroso.

Nestas condições complexas sobre as expressões, os gestos e os movimentos emergiram sensações, sentimentos e emoções. Embora, provisórias e

intermitentes, esboçavam os movimentos e as dinâmicas de existência no mundo. Na estesia do cotidiano dos estudantes, conexões e entrelaçamentos sensoriais não cessavam de conferir e revestir o campo perceptivo. Ainda que os intermináveis fluxos e conexões sensoriais, gestuais e expressivas acompanhassem a presença humana no mundo, os corpos e corporeidades dos estudantes evidenciavam, especialmente, a experiência sensorial da visão. Portanto, é sobre o olhar como figura dominante no cotidiano da escola, que trata a próxima cena.

6.3.3 Cena 3 – A primazia do olhar na estesia do cotidiano escolar do IFSC – Campus Florianópolis

No fluxo do cotidiano da escola, a apreensão sensorial do mundo parecia desaparecer enquanto observava os corpos e corporeidades dos estudantes. Embora, este fluxo do cotidiano, com suas condições ordinárias da vida, parecesse provocar um efeito de transparência no corpo dos estudantes ao usarem os gestos, as expressões, as posturas e as movimentações, suas nuances, tonalidades, ritmos tornavam-se imprecisos, polissêmicos e ambíguos.

Entretando, neste grande cenário da escola, as relações antagônicas e ao mesmo tempo complementares das minhas experiências como professora, que se afastava e, pesquisadora que se aproximava, revelavam as possibilidades de sentir os corpos e corporeidades dos estudantes. “A evidência de outrem é possível porque não sou transparente para mim mesmo, e porque minha subjetividade arrasta seu corpo atrás de si” (Merleau-Ponty, 2018, p. 472).

Uma trama familiar, infinita e sem interrupção de sons, imagens, odores, sabores e contatos corporais que impregnavam o cotidiano da escola, permitiram que o meu próprio corpo se tornasse o prolongamento destes corpos e corporeidades. Ainda que não fosse e, não seja possível, viver um corpo e uma corporeidade que não é minha, me perguntava como cada um deles poderia senti-las. Um tipo de desassossego que provocava reflexões constantes, sensações e memórias borbulhantes. “Sentir é um pouco esse desassossego que, embora nos forneça uma cartografia em mãos – na verdade, em nosso corpo inteiro – exige, para compreendê-la, outra inteligência” (Lima Neto; Lima, 2018, p. 171).

Ouvia os sons das bolas nos ginásios, os gritos dos estudantes nos jogos de truco, as entonações de voz, as risadas entre os colegas, as músicas das culturas

juvenis, o silêncio nas salas de aula, quando utilizavam o celular ou quando estavam concentrados, os carros que passavam na rua na frente da escola, as máquinas e equipamentos dos laboratórios, as carteiras sendo arrastadas. Percebia os gestos e rituais de interação, os cumprimentos entre as mãos, os abraços, as carícias e os beijos entre os enamorados, os beijos entre amigos, os corpos próximos sentados em bancos pela escola e na cantina, os corpos que se esbarravam nos jogos esportivos, o receio do contato entre as zonas corporais que não podem ser tocadas, Sentia os cheiros do cotidiano da escola, o cheiro da comida da cantina, o suor dos estudantes, os perfumes misturados no ar e os desodorantes reaplicados após as aulas de educação física, o cheiro da grama do campo de futebol e até os maus odores vindo dos banheiros. Embora, o paladar fosse um sentido ainda mais individual, percebia que alguns estudantes saboreavam os lanches da cantina ou trazidos de casa, os salgadinhos comprados no supermercado ao lado da escola, as frutas do programa do PNAE, as garrafas de dois litros de refrigerante que eram compartilhadas entre eles, e as garrafinhas individuais de água, que frequentemente faziam companhia para a grande maioria deles.

Estes sentidos que fazem parte da estrutura e das experiências do nosso corpo com o mundo, entrelaçados e conectados entre si, apresentam uma dinâmica interrompida, a menos que pertençam ao mundo de alguma limitação ou deficiência, como por exemplo, a cegueira. Embora, alguns estudos apontem para a importância de outros sentidos, como a propriocepção⁵⁷, além dos cinco mais conhecidos pela ciência (audição, paladar, tato, olfato e visão), um deles chama a atenção pela recorrência que emergiu no cotidiano dos estudantes: a visão.

A visão do cotidiano favoreceu o emprego do olhar em direção à diversidade dos corpos, às vestimentas, às paqueras, aos celulares, às distâncias entre as salas, aos longos corredores, aos livros, aos conteúdos a serem estudados para prova, aos obstáculos arquitetônicos, aos letreiros dos ônibus, ao sabor das empanadas

⁵⁷ De acordo com Pozzana e Kastrup (2017) o termo propriocepção foi empregado pela primeira vez por Sherrington por volta de 1906, referindo-se à capacidade de reconhecer a posição das articulações no espaço. “O sentido propioceptivo é capaz de perceber estímulos originários no interior do próprio organismo. Cada terminação nervosa sensorial informa sobre o movimento e a posição corporal e se encontra principalmente nos músculos, tendões, ossos e labirinto” (p. 363). Com o avanço da neurociência, o termo tem ganhado novos contornos e sendo abordado nos livros de neurofisiologia e fisioterapia. Geralmente está vinculado ao campo da reabilitação motora e dos esportes. Embora, o termo propriocepção se aproxime das questões apresentadas por Merleau-Ponty (2018), especialmente no que diz respeito as discussões sobre esquema corporal, experiência e consciência, não será abordado nesta tese.

expostas na vitrine da cantina, aos equipamentos e materiais a serem manipulados, à direção da bola e uma infinidade de imagens que se proliferam. Percebi, também o olhar que vigiava a expressão das emoções e das ações regulando as que eram ou não permitidas e convenientes.

Segundo Pallasmaa (2011) na cultura ocidental a visão tem sido considerada o mais nobre dos sentidos. Na filosofia grega, Platão considerava a visão como a maior dádiva da humanidade, assim como Aristóteles que considerava a visão como o mais nobre dos sentidos por se aproximar mais do intelecto. Durante a Renascença, os cinco sentidos eram considerados um sistema hierárquico, onde a visão estaria no topo, e o tato, na base. Esta predileção pela visão e sua aproximação com a cognição na cultura ocidental, foi observada por muitos filósofos desde os gregos antigos, onde uma interpretação do conhecimento, da verdade e da realidade gerada pela visão assumiu papel central.

Ainda segundo Pallasmaa (2011), esta tradição da primazia do olhar também foi compartilhada por Descartes, que considerava a visão como o mais nobre e universal dos sentidos, embora ele considerasse o tato como o sentido menos vulnerável e suscetível a erros, do que a visão. Contudo, outros autores procuraram subverter a ordem hierárquica da autoridade da visão, como Nietzsche e Max Scheler. O primeiro criticando “o olho fora do tempo e da história” e o segundo chamando esta postura de “ódio do corpo”.

Contudo, de acordo com Pallasmaa (2011), o homem nem sempre foi dominado pela visão, considerando que em diversas culturas o olfato, paladar e tato continuam tendo importância coletiva no comportamento e na comunicação.

Não há dúvida de que nossa cultura tecnológica tem ordenado e separado os sentidos de modo ainda mais distinto. A visão e a audição hoje são os sentidos socialmente privilegiados, enquanto os outros três são considerados resquícios sensoriais arcaicos, com uma função meramente privada e, geralmente são reprimidos pelo código cultural (Pallasmaa, 2011, p. 16).

Com as novas tecnologias que provocam experiências sensoriais cada vez mais sofisticadas e telas dos celulares que procuram impor um acionamento da visão cada vez mais ágil, informações e conteúdos parecem se igualar ao nível da existência, substituindo as trocas entre os olhares reais pelos virtuais. O uso do celular, mais uma vez apareceu atravessando os corpos e corporeidades dos estudantes, conduzindo olhares. O espaço cibernético provocando um sentimento de acessibilidade às coisas do mundo pelo olhar onde os gestos, as emoções e

expressões apresentavam-se antagônicas e complementares. As informações e conteúdos do espaço cibernético, especialmente pelo celular, provocavam a expressão de sentimentos, gestos e movimentações que podiam ser permitidas ao olhar dos outros da escola, sem receios, vergonha ou a limitação de suas corporeidades. Mas também poderiam ser escamoteadas ou escondidas sob o véu das normativas sociais, nos espaços e entre os grupos onde era permitido ou não expressar as emoções.

Porém, geralmente, era pelo olhar que se dava o primeiro contato da maioria dos estudantes com os colegas e o espaço ao seu redor. Era o olhar em direção ao outro, a seu próprio corpo, aos objetos - especialmente a tela do celular. Um olhar que encontrava a identidade no rosto do outro, como partes de uma mesma trama, solidário a sua condição de estudante.

O primeiro tempo é aquele no qual se cruzam os olhares e no qual se apreciam respectivamente a qualidade das presenças. Desse primeiro contato depende frequentemente a tonalidade da troca e seu resultado (Le Breton, 2016, p. 124).

Era este primeiro contato, que muitas vezes, determinava a percepção do corpo do outro e potencializava as comparações, geralmente simplificadas pela visão objetiva do próprio corpo. Observei que alguns estudantes analisavam o próprio corpo, comparando com os colegas mais próximos. Enquanto a professora de Educação Física fazia a chamada: *“Dois estudantes observam o próprio corpo, exibindo a musculatura, comparando o tamanho do bíceps” (Diário de campo)*. Este contato entre estes estudantes parecia já ser estabelecido por um vínculo afetivo anterior, facilitando a proximidade e permitindo os olhares para estes corpos.

Porém, um contato com o outro pode ser passageiro, mas significativo em relação ao próprio corpo. Um contato com o outro que pode se estender e possibilitar um olhar mais aproximado, permitindo o vínculo afetivo. “Contato, porque, com efeito, o olhar aparenta-se aqui ao tocar, a uma espécie de palpação visual recíproca, às vezes tão breve quanto eficaz na formação de uma opinião” (Le Breton, 2016, p. 124).

Percebi que nos campeonatos que assisti nos ginásios da escola, durante o período de observação, os jovens expectadores demonstravam o olhar em sincronismo com os gestos e expressões as emoções. Havia olhares direcionados ao estudante na qual nutriam interesse afetivo, olhares ao jogo e aos jogadores,

olhares curiosos, olhares que eram devolvidos ou nem percebidos pelo outro. Olhares sendo cobertos com as mãos ao reconhecer uma derrota da equipe na qual torciam, como se fosse sua própria derrota, sinalizando um sentimento de identidade com a escola e com os jogadores: *“Quando perdem, colocam a mão na cabeça. Mãos no rosto, cabeça para trás” (Diário de campo).*

Percebi, também, que o olhar era um suporte de comunicação quando os estudantes estavam mais distantes ou quando havia muito barulho: “O olhar, sentido da distância, da representação, e até mesmo da vigilância, é o vetor essencial da apropriação pelo homem e de seu ambiente” (Le Breton, 2016, p. 128). Contudo, estes olhares que eu fazia a distância nas observações, sobre os outros olhares dos jovens, eram ambíguos, paradoxais e parciais.

Desta maneira, a identificação de um sentimento, de uma emoção, de uma sensação era uma trama complexa entre as influências culturais, sociais e as experiências de cada um destes jovens. Este imaginário visto de fora que incitava o desvio e se interpunham entre os gestos, as posturas, as expressões, os olhares e os movimentos do corpo manifestavam significações provisórias. “O rosto e o corpo entregam-se à compreensão daqueles que o percebem mediante sinais que o atravessam” (Le Breton, 2019, p. 50).

Para Merleau-Ponty (2013) o corpo que se movimenta conta com um mundo visível, e por isso, podemos nos dirigir ao que vemos. Porém, “só se vê o que se olha” e, portanto, a visão depende dos movimentos dos olhos. Tudo que se vê está ao alcance do nosso olhar e desta maneira, o mundo visível está imbricado nos projetos motores que são partes totais deste ser. Esta imbricação aponta que a visão não é uma operação do pensamento ou uma representação do mundo, mas “Imerso no visível por seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria do que vê; apenas se aproxima dele pelo olhar, se abre ao mundo” (Merleau-Ponty, 2013, p. 14).

Foi durante as entrevistas, porém, que tive a possibilidade de “trocar olhares” com os jovens e perceber mais de perto, os símbolos e significados implícitos nos gestos e expressões visuais, favorecidas pela proximidade dos rostos. O rosto oferecia uma indicação, ainda que incompleta, sobre as experiências dos estudantes com os corpos e corporeidades.

Durante as entrevistas, alguns estudantes desviavam o olhar do meu, procurando outras direções, olhando para cima, para baixo, para os lados, para as

mãos: *“Pedro usou o olhar, porém muitas vezes o desviou do meu” (Diário de campo); “Ana, por vezes mantinha o olhar no meu, por outras desviava ou olhava para outras direções” (Diário de campo)*. O olhar denunciava a timidez, a dúvida, o receio de responder “errado”, o esforço para trazer as memórias à tona: *“Augusto, senta-se à vontade, mexe as mãos, olha para cima, por vezes desvia o olhar para pensar” (Diário de campo); “Laís procura olhar para mim na maioria das vezes, porém quando tem dúvidas eleva o olhar” (Diário de campo)*. Para alguns estudantes, a reflexão sobre o próprio corpo parecia algo inédito, como se fosse a primeira vez que estivessem falando sobre isso.

As trocas de olhares são as mais significativas, e isso tanto mais porque a visão é o sentido privilegiado da Modernidade. O olhar testemunha bem essa maneira de tomar parte emocionalmente da troca pela mera percepção de sinais mais ou menos explícitos, lançados pelo interlocutor: a simpatia ou a empatia, a desconfiança ou a confiança dão-se aparentemente a ler aí (Le Breton, 2016, p. 121),

O esforço em responder as perguntas da melhor maneira possível, deixava rastros mais ou menos implícitos, tanto nas palavras, nos gestos e posturas, como no olhar. Percebi que, o fato de eu ser pesquisadora, mas ao mesmo tempo professora da instituição onde os jovens estavam inseridos, de certa forma, confiscava por meio do meu olhar, sua intimidade, forças e fragilidades. A proximidade dos rostos, que permitia a troca de olhares, inseria o corpo em uma dinâmica no sentido de oferecer uma imagem positiva de si. *“A face é uma decorrência do olhar alheio e da suposta apreciação de outrem. Como ela é invariavelmente provisória, convém conservá-la mediante a adoção de atitudes adequadas” (Le Breton, 2019, p. 118)*.

Contudo, com a proximidade dos corpos e o intercâmbio entre os olhares, percebia um halo emocional que atravessava as trocas e uma relação de confiança, traduzidos pelos movimentos do corpo, do rosto, da duração e das direções do olhar. Esta afetividade, que já vinha sendo construída pelos contatos anteriores com os estudantes no decorrer da pesquisa, parece ter facilitado a comunicação e as trocas mútuas: *“Camila evita ou não consegue me olhar nos olhos por muito tempo, pouco sorri, mas ao final esboça um sorriso” (Diário de campo)*. Alguns estudantes mantinham o olhar firme no meu: *“Naila respondeu às perguntas com objetividade, procurando me olhar nos olhos” (Diário de campo); “André usava bastante as mãos para falar, o olhar fixo no meu e nas perguntas” (Diário de campo)*.

Foi possível perceber também, que a funcionalidade do espaço escolar pode reduzir as experiências sensoriais e inserir o olhar objetivo dos estudantes como principal vetor que os encaminhava em direção às salas de aula e as demandas escolares, retratando, desta forma, a necessidade de uma arquitetura que contemplasse a realidade do contexto social, a troca de experiências, a contemplação, o descanso, o estudo, os momentos de lazer e a acessibilidade às pessoas com algum tipo de deficiência.

De acordo com López e Mello (2022) a arquitetura do espaço escolar deve se expandir para além de suas características físicas e geométricas, considerando os aspectos humanos, as mensagens que transmitem e a expressão cultural que carrega.

No IFSC/CF foi possível perceber que, havia desvios lúdicos, por exemplo, como os grafites no hall da cantina, que marcavam a identidade da escola e dos seus atores. Alguns estudantes muitas vezes paravam para observá-los, ainda que brevemente, suspendendo as demandas curriculares. No entanto, a maioria já estava habituada com os desenhos, as cores e os traços, passando despercebida a potencialidade estética das imagens.

Por outro lado, foi possível perceber que a configuração da maioria das salas de aula do IFSC/CF, apresentava um modelo tradicional de arquitetura escolar, apontando uma concepção instrumental e objetiva do ensino, centrado no professor, baseado no desenho arquitetônico da Escola Industrial de Florianópolis (1962).

Contudo, corroborando com López e Mello (2022, p. 36):

A configuração da arquitetura escolar seguindo o modelo tradicional não implica obrigatoriamente em práticas educativas e mecânicas, pois a arquitetura não possui a capacidade de determinar as práticas e comportamentos daqueles que hospedará.

Muitos professores procuravam movimentar as carteiras, modificando sua posição no espaço da sala, como por exemplo, organizando-as em círculos ou grupos, possibilitando uma melhor interação entre os estudantes e professor. Porém, geralmente as posições das carteiras encontravam-se alinhadas em colunas, parecendo dificultar o compartilhamento de ideias e olhares entre os estudantes, que precisavam estar a todo momento trocando de posição e de posturas corporais para se comunicarem. Todavia, isto não significa dizer que o silêncio e a atenção não

sejam necessários para que o professor possa mediar o conhecimento. Mas que a sala de aula possa ser percebida como um espaço de articulação sem o estabelecimento de barreiras, que permitam, por exemplo, práticas pedagógicas que desloquem o protagonismo do professor para os estudantes e movimentações que possibilitem o respeito a diversidade de todos os corpos e corporeidades.

Em um universo tomado por imagens projetadas artificialmente, o extremo contemporâneo apareceu como um paradoxo que introduzia a ruptura do olhar que aproximava os corpos e corporeidades, ao mesmo tempo que despertava a necessidade de incluí-lo em um universo das sensações, emoções e experiências presentes no mundo. Era o olhar destes jovens que desejava perceber o corpo do outro, reconhecer os objetos e o mundo ao redor, mas que ao mesmo tempo, ao se olharem no espelho, evitavam perceber o seu próprio corpo. Ao atravessar as “zonas de cegueira”, contudo, estão sujeitos inevitavelmente ao erro e a ilusão, que podem ou não ser superadas e ressignificadas de acordo com a inexorável trama que envolve a complexidade de seus corpos e corporeidades.

6.3.4 Compreensão dos sentidos sobre os corpos e corporeidades na estesia da vida cotidiana do IFSC – Campus Florianópolis

No cenário que compôs este ato, fui expectadora e ao mesmo tempo convidada a dançar esta coreografia. Assisti o espetáculo por onde se movimentaram os corpos e corporeidades, observando suas expressões, suas posturas, suas emoções e percebi que era possível realizar uma experiência estética no meu próprio corpo. Ao ser convidada a dançar, procurei inscrever meu corpo e minha corporeidade na estesia deste ato: senti os cheiros, os gostos, os toques entre os corpos e os objetos cênicos, ouvi a música e observei meu próprio corpo em uma relação intercorpórea e intersubjetiva.

Neste sensível exemplar, chamado de corpo, repousaram e se movimentaram gestos, expressões, posturas e emoções. Na relação dialógica entre o visível e o invisível, as experiências corporificadas de cada estudante no cotidiano da escola, se revelavam e se escondiam, formando uma trama complexa e paradoxal que me convidava a fazer parte desta relação. Sob os holofotes do cotidiano, o corpo parecia transparente, e o olhar parecia dar conta desta percepção, mas concordando com Le Breton (2016), trata-se de uma “transparência relativa”.

Os cotidianos da casa, da cidade, do trabalho que se imbricavam com os da escola, tornavam esta trama nebulosa e ainda mais difícil de ser compreendida.

Os corpos e corporeidades dos estudantes seguiam um ritual de gestos e expressões que pareciam se “apagar” na repetição das situações e na familiaridade das percepções sensoriais. A trama complexa que envolve estas relações e que nos deixa ser enganados pelo olhar, nos encaminha para uma visão simplificadora dos gestos e expressões dos estudantes, como se fossem apenas simples reações motoras a estímulos externos de maneira universal.

Contudo, ao considerar que estes gestos e expressões não eram apenas fenômenos físicos ou biológicos, mas núcleos significativos complexos que transcendem a sua materialização; como ações próprias de cada corpo e corporeidade, situadas nos tempos e espaços observados no contexto da escola; como um modo de ser no mundo imerso nas culturas e na sociedade, é que foi possível se encaminhar até a sua compreensão, ainda que ela não corresponda a sua totalidade. Porém, Le Breton (2016, 2019), Merleau-Ponty (2009, 2013, 2018) e Morin (2012, 2015a, 2015b) contribuíram para encontrar na transparência relativa do cotidiano escolar, algumas pistas para esta compreensão provisória.

Le Breton (2016, p. 46) concorda com estas dificuldades, porque os signos corporais que se dão por meio dos gestos, expressões e posturas são menos precisos, são polissêmicos e ambíguos. Contudo, um gesto não se reduz a uma simples movimentação desprovida de sentido, mas que participa do efeito simbólico que está relacionado a qualquer ação: “mover o mundo mediante os símbolos”.

Os símbolos corporais presentes nestes movimentos vão depender de cada sociedade e cada cultura, podendo apresentar variações, distanciamentos e proximidades de acordo com os signos partilhados. Le Breton (2019), portanto, indicou uma série de exemplos para ilustrar esta afirmação. Ele também se utilizou de outros autores para classificar algumas gestualidades, no sentido de compreendê-las, considerando a sua complexidade. De acordo com estas classificações, pode-se observar entre os estudantes, gestos ilustrativos, gestos de integração, gestos de acomodação, gestos de descrição, gestos emblemáticos, gestos de regulação e gestos rítmicos.

Portanto, foi a partir destes simbolismos corporais que lhe conferiram sentido, que foi possível reconhecê-los, uma vez que meu olhar como pesquisadora, professora e ser humano, integrante de um mesmo tecido social, permitiu o

reconhecimento de alguns significados e sentidos. Le Breton (2016) se utilizou da perspectiva da dimensão simbólica para discutir sobre os gestos, as expressões, as posturas e as emoções. Mas, também, por meio da condição sensível do ser humano no mundo; nas experiências e ações, tecidas na cultura afetiva; nas relações que o indivíduo estabelece com os outros e com a sociedade, que o indivíduo vai desenvolver seus estados emocionais e afetivos.

Para Le Breton (2019, p. 77) a expressividade está presente nos gestos, classificando os gestos expressivos como os que “traduzem a afetividade do sujeito enquanto fala ou escuta.” Neste contexto, o sentimento é a cristalização de uma intensidade particular, uma tonalidade afetiva aplicada sobre um objeto. Contudo, os sentimentos são ambivalentes, “levando o indivíduo a oscilar, de acordo com os momentos, entre seu julgamento e suas sensações” (Le Breton, 2019, p. 157).

O sentimento e a expressão das emoções originam-se, portanto, da estratificação social. Eles se inscrevem num sistema simbólico, desmentindo a hipótese da naturalidade da linguagem, da instintividade corporal, da universalidade semântica dos gestos, mímicas ou posturas. Um mesmo movimento de expressão pode ter significados opostos de acordo com a cultura local (Le Breton, 2019, p. 171).

Merleau-Ponty (2018) vai dizer que a comunicação ou a compreensão dos gestos é possível pela reciprocidade das minhas intenções e os gestos do outro. “Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu” (p. 251). Esta reciprocidade pode ser percebida especialmente durante as entrevistas, na relação eu-outro, onde era possível testemunhar o envolvimento dos gestos e expressões dos entrevistados com meus próprios gestos e expressões. Ainda que, algumas observações fossem realizadas a distância, como por exemplo, na entrada dos estudantes, ao me situar neste mesmo espaço, compartilhando de experiências semelhantes em meu próprio corpo, me percebi nos estudantes como mesma carne do mundo.

Segundo Merleau-Ponty (2018, p. 256):

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “coisas”. Assim “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto [...]

Merleau-Ponty (2018) diz que, enquanto sujeitos encarnados, os gestos são movimentações que não devem ser compreendidas como um ato de interpretação intelectual, pois os movimentos que são transformados em gestos, estão ligados ao nosso próprio corpo e precedem a definições ou elaborações intelectuais de sentido.

O corpo converte as experiências motoras em gestos, ao desdobrar e retomar as experiências passadas, transformando a intenção de movimento em movimento efetivo. Os gestos indicaram, portanto, a relação dos jovens com o mundo sensível e os convidava a todo momento ao encontro.

Foi o corpo, portanto, enquanto objeto sensível a todos os outros, que permitiu que os gestos fossem percebidos. Contudo, “o sentido dos gestos não é dado, mas compreendido” (Merleau-Ponty, 2018, p. 251). Esta compreensão, “supõe um mundo percebido comum a todos, em que ele se desenrola e desdobra seu sentido” (p. 263). Isto quer dizer que há significados anteriores, estabelecidos entre os sujeitos em um mundo sensível comum, na qual as primeiras experiências com o gesto, agora adquiridas, tenham significações novas.

É preciso reconhecer então essa potência aberta e indefinida de significar — quer dizer, ao mesmo tempo de apreender e de comunicar um sentido — como um fato último pelo qual o homem se transcende em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou em direção ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e de sua fala (Merleau-Ponty, 2018, p. 263).

A comunicação dos gestos realizava-se quando as condutas do outro eram confirmadas pelos estudantes e deles pelo outro, ou seja, quando os estudantes estavam de forma mútua envolvidos em uma relação de troca de intenções e gestos. Neste sentido, os gestos revelaram intencionalidades, encarnados de sentidos e conectados com a cultura, ultrapassando a ideia de corpo como uma coisa e do gesto como algo dado. Não bastava, portanto, que dois jovens tivessem os mesmos órgãos, o mesmo sistema nervoso ou movimentações básicas para que as mesmas emoções fossem representadas pelos mesmos signos, pois o que importava era o uso que cada um deles fazia de seu corpo, é a informação simultânea de seu corpo e de seu mundo na emoção.

Não é apenas o gesto que é contingente em relação à organização corporal, é a própria maneira de acolher a situação e de vivê-la. O japonês encolerizado sorri, o ocidental enrubescer e bate o pé, ou então empalidece e fala com uma voz sibilante. [...]. O equipamento psicofisiológico deixa abertas múltiplas possibilidades e aqui não há mais, como no domínio dos instintos, uma natureza humana dada de uma vez por todas. O uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simplesmente biológico. Gritar na cólera ou abraçar no amor não é mais natural ou menos convencional¹⁶ do que chamar uma mesa de mesa. Os sentimentos e as condutas passionais são inventados, assim como as palavras (Merleau-Ponty, 2018, p. 256-257).

Seguindo o pensamento de Merleau-Ponty (2018), o gesto de alegria levantando os braços, expressado pelo estudante que recebeu uma prova com boa nota, por exemplo, não escondeu a alegria atrás do gesto, pois a leitura da alegria foi feita no gesto, ou seja, o gesto é a própria alegria.

Neste sentido, Merleau-Ponty (2018) se aproxima do pensamento de Le Breton (2019) que diz não existir expressão da emoção, pois o que existe é uma variedade de nuances do rosto e do corpo, que demonstram a afetividade de um ator social em determinado contexto. “Não existe homem que ‘exprima’ a alegria, mas homens alegres em seus estilos particulares, de acordo com suas ambivalências e sua singularidade” (Le Breton, 2019, p. 266). Não existe, portanto, por exemplo, um estudante que “exprima” a ansiedade, mas um estudante que está ansioso, por algum fato determinado (um jogo de cartas), em seu estilo pessoal (balançar as pernas insistentemente e roer as unhas), de acordo com suas ambivalências e singularidades.

Para Merleau-Ponty (2018) estes gestos, posturas e expressões são possíveis porque os corpos dos estudantes se movem e, portanto, percebem. Esta percepção é possível pois o corpo em movimento é o corpo com seu esquema corporal. Por exemplo, o estudante que estava na sala de aula, sentado com as pernas para o lado direito da carteira, ao chamar a professora com um gesto levantando uma das mãos, ao estabelecer relações com o mundo, sem que seja necessário representar a cadeira que vai sentar ou as relações de grandeza entre seu corpo e a sala, seu corpo e a carteira, configuram a noção de esquema corporal ou a cartografia do visível e do movimento em relação ao espaço.

Merleau-Ponty (2018), contudo, vai diferenciar os gestos das expressões, ainda que eles sejam inseparáveis. Engajada no corpo, a expressão está ligada ao gesto como uma forma de comunicação, projetando as significações do exterior. O corpo perceptivo é o próprio movimento de expressão, sendo que o corpo é expressivo em cada um dos gestos dos estudantes.

Assim, as noções de expressividade e de expressão reportam-se a um agenciamento interno que é, ao mesmo tempo, abertura e implicação existencial do sujeito no mundo. Esse agenciamento está profundamente ligado ao corpo e à sensibilidade (Nóbrega, 2022, p. 31).

De acordo com a autora, a expressão, assim como os gestos, está relacionada ao mundo dos objetos e dos símbolos culturais. A relação entre

expressão, corpo e mundo são acentuadas através dos aspectos afetivos, simbólicos e culturais.

Morin (2012) não fala especificamente sobre os gestos, expressões e posturas, mas relaciona-os com a cultura, ao considerar que “desde o nascimento, o indivíduo começa a incorporar a herança cultural que assegura a sua formação, sua orientação, seu desenvolvimento de ser social” (p. 166). Cada cultura, portanto, vai produzir nas interações entre os indivíduos e entre indivíduos e sociedade, determinados gestos e expressões que vão integrar a complexidade social e a complexidade individual.

Cada indivíduo pertencente a uma cultura, contudo, é um indivíduo-sujeito que gera e recebe comunicações e intercomunicações entre os outros indivíduos-sujeitos. “A intercomunicação entre congêneres comporta, através dos signos ou sinais, troca de informações segundo um código comum” (Morin, 2015a, p. 228). Porém, esta comunicação não se limita a troca de informações, mas com base na sua identidade comum, os signos, sinais e a identificação desta comunicação. Nesta intercomunicação opera-se um circuito que constitui um anel, que por sua vez, constitui uma unidade englobante que retroage sobre os comunicadores. “Este anel subjetivo (que liga os sujeitos entre si) é, ao mesmo tempo, transubjetivo (atravessa-os e ‘transcende-os no próprio ato que o torna imanente a estes indivíduos-sujeitos)’” (Morin, 2015a, p. 230).

Portanto, os gestos e posturas dos estudantes podem ser considerados sinais, signos ou unidades de comunicação que seguem um código comum ou um código cultural que podem ser traduzidos pelos próprios estudantes em decorrência da sua característica complexa, uma vez que: “Não é apenas a informação que é comunicada: são os dois seres que se comunicam” (Morin, 2015a, p. 229).

Acompanhando esta lógica, pode-se inferir que os gestos, posturas e expressões comportam um componente biológico, subjetivo, cultural e social, impregnado de símbolos. Neste sentido, o conceito de *imprinting cultural* também contribuiu para compreender estas movimentações, considerando que determinadas posturas, gestos e expressões são padronizadas e normalizadas social e culturalmente impostas, especialmente pela família. Estas movimentações também dependem do que Morin (2015a) chama de *animus*, que dinamiza todos os processos corporais e é o “produto/produtor da unidade de um motor vivo e de um computo.” (Ibidem, p. 319). Este computo, que também é próprio do ser corpóreo

vivo, segundo os pressupostos presentes no Método 2 (Morin, 2015a), comporta uma dimensão biológica, cognitiva e reflexiva.

Portanto, para que estas movimentações possam existir, é necessário o *animus* em um processo dialógico de complementaridade e de antagonismo. Por exemplo, foi necessário para a efetivação dos gestos dos estudantes, o acionamento de circuitos neuromotores. Porém, isso não basta para que os gestos, as posturas e as expressões sejam compreendidas por aquele que recebe estas comunicações. É necessário que o jovem compreenda, no interior da sociedade e da cultura onde está inserido, quais são os seus significados e sentidos, mas isso também não basta para que esta ação corporal seja exteriorizada se não há movimento visível, ou no caso de alguma deficiência visual, uma orientação específica.

Morin (2012, p. 120) não aborda o tema da expressão, mas é possível aproximá-la com a afetividade, que para ele, “serve de ligação entre *homo sapiens* e *homo demens*” (grifo do autor). A afetividade humana também comporta a racionalidade. Morin (2012) cita Damásio (s/d) para contribuir com sua tese a respeito da relação dialógica entre estes dois pólos humanos, quando afirma que a emoção é indispensável aos comportamentos racionais.

Sempre conforme Damasio, zonas específicas do cérebro (córtex pré-frontal, ventromediano e área somato-sensorial) condicionam, ao mesmo tempo, os processos de raciocínio, de decisão, de expressão e de percepção das emoções (Morin, 2012, p.120)

Morin (2012) não nega os paradoxismos da racionalidade e da afetividade, pois há uma relação antagônica e ao mesmo tempo complementar entre elas. Neste sentido, ao mesmo tempo que a vida humana necessita do raciocínio, da lógica e da argumentação, precisa ser nutrida de sensibilidade e do imaginário. Segundo o autor, “a intensidade da afetividade humana está ligada à infantilização e a juvenilização do indivíduo” (Morin, 2012, p. 121). A criança exprime suas emoções com mais intensidade do que o adulto, que, embora, conserve as intensidades das emoções, é capaz de modulá-las e transformá-las, de acordo com o uso da racionalidade com a realidade que o cerca. “A realidade humana é o produto de uma simbiose entre o racional e o vivido” (p.121).

Para Morin (2012, p. 122) “A afetividade permite a comunicação cordial nas relações interpessoais; a simpatia e a projeção/identificação com outro permitem a compreensão”. Contudo, “a afetividade invade todas as manifestações do *sapiens-demens*, as quais também a invadem (p.122)”. Ou seja, não há somente a

comunicação cordial e compreensão nas relações. Neste sentido, a afetividade comporta dimensões que tomam várias formas, amor e ódio, calma e ansiedade, entre outras. Estas formas, por sua vez, são expressas no duplo caráter do corpo, sendo animadas ou corporalizadas pelas relações que os seres humanos estabelecem entre si e o meio.

Dito isto, é possível dizer que para Morin, Le Breton e Merleau-Ponty, os gestos, as posturas e as expressões não podem ser compreendidas apenas por uma dimensão. Estas movimentações não são apenas reflexos ou reações a determinados estímulos, pois elas implicam também na compreensão do contexto social e cultural onde estão imersas. Dependem também das relações que são construídas entre os outros e o seu próprio corpo, bem como das suas percepções, subjetividades, singularidades e individualidades. Contudo, não há entre os autores uma relação de negação ou dualidade a respeito de algumas dimensões na qual elas estão mergulhadas, como por exemplo, a dimensão física ou biológica. O que há, é, portanto, a despeito de seus pressupostos e epistemologias, caminhos diferentes para compreender os mesmos fenômenos. Le Breton procura compreendê-los enfatizando sua dimensão simbólica e, portanto, social e cultural; Merleau-Ponty procura compreendê-los por meio da percepção e do esquema corporal, que por sua vez, também está relacionado ao simbólico; em Edgar Morin, foi possível compreender estas questões, por meio do conceito de *animus* e, especialmente pelas dimensões biológicas e culturais dos seres humanos, sendo que nesta última o conceito de *imprinting cultural* se destaca.

Havia na esteira do cotidiano do IFSC/CF, uma diversidade de movimentações, observadas nos corpos e corporeidades dos estudantes, que podiam ser consideradas como universais, como: pular, correr, andar, arremessar, girar, deitar, agachar, entre outras. Nos vários discursos que se referem a organização do conhecimento da Educação Física, inclusive, os movimentos são um dos principais fundamentos da sua existência. Algumas movimentações, específicas a cada uma das modalidades observadas, todavia, eram transformadas em gestos técnicos e expressivos, recheadas de intenções e significações culturais. Contudo, neste primeiro cenário, algumas posturas, gestos, movimentações e expressões se destacaram por meio da sistematização dos repertórios dos movimentos dos estudantes observados: cumprimentar, jogar, utilizar o celular, conversar, deslocar, sentar-se, distrair e observar. Em cada uma destas movimentações, foi possível

realizar conexões com outros elementos, destacando-se o uso dos palavrões como forma de comunicação e como parte das culturas juvenis dos estudantes.

Foi possível perceber também expressões de sentimentos e emoções como: dor, angústia, medo, ansiedade, alegria, tristeza, preocupação, cansaço, raiva ou cólera, surpresa, decepção e vergonha. Segundo Le Breton (2019) estas expressões e emoções são transitórias, são formas sociais que se modificam de acordo com as pessoas ao redor, com o contexto e com a singularidade pessoal, variando de intensidade e nas formas de manifestação.

Cada uma destas movimentações coexiste com os gestos, posturas e expressões, formando uma parte que constitui o todo, mas que só podem ser compreendidas quanto o todo está nas partes em movimento dialógico, recursivo e hologramático, a partir do pensamento de Morin (2015b).

Elas também só podem ser compreendidas, segundo Le Breton, de acordo com o contexto social e cultural na qual estão inseridas e seus simbolismos.

Todo sistema simbólico associa no indivíduo uma capacidade de decodificação a uma capacidade de ação sobre o mundo. Os simbolismos de uma sociedade confundem-se, conferindo sentido e valor às iniciativas humanas e aos eventos diários ocorridos em certo ambiente. Elas instalam o homem na posição de ator sobre um espaço e um tempo preñes de significados. As mímicas, os gestos, as posturas, a distância do outro, a maneira de tocá-lo ou de conversar para evitar tal contato, assim como os olhares, consistem em linguagem escrita no espaço e no tempo, as quais se referem uma ordem de significados (Le Breton, 2019, p.47).

Da mesma forma, para Merleau-Ponty (2018), estes gestos, posturas e expressões corporais são encarnados de sentido e significados. Os modos de ser-no-mundo de cada jovem estão imersos em uma cultura, habitando de forma simultânea um tempo e um espaço.

É o corpo, enquanto portador de condutas, “que utiliza suas próprias partes como simbólica geral do mundo, e através, do qual, por conseguinte, podemos ‘frequentar este mundo, ‘compreendê-lo’ e encontrar uma significação para ele” (Merleau-Ponty, 2018, p. 317, grifos do autor).

Para ambos os autores, estes gestos, posturas e expressões estão em constante movimento de continuidade e abertura com o mundo e estão sempre em condições de recomeçar. Estes recomeços dependem especialmente das interações entre os sujeitos envolvidos, portanto, há descontinuidades nas divergências e nas mudanças de trajetória, de sentido e de significado que abarcam a complexidade humana de cada estudante. Um gesto pode indicar, por exemplo, uma falsa pista ao

movimento que o procede, indicando desta maneira, a ambivalência do ser humano com o mundo.

Para Merleau-Ponty (2018) o corpo dos estudantes é uma potência de ação que se movimenta de forma intencional para algo ou alguém, mobilizado pelas situações que os atraem. Esta potência corporal e, portanto, perceptiva, está aberta a vários horizontes e perspectivas. Sob o olhar destes estudantes surgem as significações que dependem das intenções do momento, de dados culturais e das experiências anteriores.

Para Le Breton (2019) o corpo não é uma matéria passiva. Ele está em constante abertura ao mundo e aos outros, entrelaçado com as percepções, intenções e ações, sem que isso o afaste da educação e da familiaridade destes gestos, pois ele primeiro se verifica por seus próprios mecanismos no ambiente social.

Para Morin (2019) a vida humana é um sistema aberto, portanto, o corpo também está em abertura ao mundo. Este corpo gestual e expressivo, alimentado pela autonomia e dependência, é uma auto-ecoorganização viva, que expressa a indissociabilidade entre sujeito e mundo, o mundo e o sujeito, sofrendo constantes alterações, ordenamentos e adaptações.

A cena 2 ligou-se a cena 1 ao falar sobre os movimentos das mãos na coreografia dos gestos e expressões dos estudantes. Uma série de gestualidades com as mãos acompanharam grande parte das observações, especialmente, o uso das mãos e da fala como movimento único, sendo retomados um ao outro constantemente. Havia a necessidade de se fazer compreender ao outro, tornando o processo de comunicação mais eficaz e de tornar o conjunto visível por meio do corpo.

Neste sentido, as mãos livres, conquistadas pelos hominídeos que revolucionaram o corpo e as gerações seguintes de “*homos*”, contribuíram além do desenvolvimento de novas habilidades e da construção de ferramentas, o processo de comunicação. Este processo de hominização, para Morin (2015a) é um novo começo da aventura criadora da vida e não se refere somente ao desenvolvimento biológico de uma família de primatas, na qual emerge, o *homo*, mas também de uma sociedade primata, da qual emerge a sociedade que vimos hoje. Inseparável deste processo de hominização, cultura e linguagem se conectam, retroagindo uma sobre a outra.

Para Morin (2015b) a linguagem humana é polifuncional e polivalente, e está presente em todas as operações cognitivas, comunicativas e práticas da vida em sociedade. É ao mesmo tempo autônoma e dependente. É necessária para transmissão, conservação e inovação da cultura. “Precisamos pensar circularmente que a sociedade faz a linguagem que a faz, que o homem faz a linguagem que o faz e fala a linguagem que o exprime” (Morin, 2015b, p. 198).

Morin (2015b, p. 200) diz que é esta concepção que possibilita:

[...] compreender a interdependência e a relação produtiva rotativa entre o ‘eu’ – o sujeito emissor movido pelo seu *computo-cogito* –, o ‘id’ (a máquina linguística) e o ‘nós’ (o ser sociocultural). Sob certo aspecto, todo enunciado é subjetivo; sob outro, é maquínico; sob outro, ainda é anônimo e coletivo.

Seguindo este pensamento, a linguagem coexiste com os gestos das mãos, podendo ser considerados: gestos que não precisam de uma linguagem falada, mas que, como signos ou unidades de comunicação podem ser compreendidos pela sua mimese ou sendo eles mesmos uma forma de linguagem (pode-se tomar como exemplo, a linguagem dos sinais/LIBRAS); gestos que precisam de uma linguagem falada para serem mais bem compreendidos ou para enfatizar a comunicação, tornando-se uma unidade ou signo da própria linguagem. Muitos estudantes, por exemplo, se utilizavam dos gestos das mãos para fornecer uma informação mais completa, permitir o acesso ao outro, estabelecer vínculos afetivos ou recordar algum acontecimento ou palavra.

Seguindo os pressupostos de Morin (2002, p. 199) que considera a linguagem como uma “máquina auto-sócio-organizadora dentro da máquina sociocultural, ela própria auto-organizadora”, podemos inferir que os gestos dos estudantes em coesão com a linguagem, estão dentro desta máquina sociocultural auto-organizadora. Mas, de toda forma, seja como gestos que não precisam de uma linguagem falada ou os que precisam dela, não podem ser compreendidos fora de um contexto social e cultural.

Neste sentido, os gestos das mãos e a linguagem verbal também são dependentes e autônomos, podendo necessitar ou não um do outro para o processo de comunicação. Podem ser autônomos, porque estão ligados aos processos biológicos que estão presentes nos humanos, mas dependentes da sociedade e da cultura. Porém, não se excluem no *animus* que dinamiza os processos corporais e que comporta as dimensões biológica, cognitiva e reflexiva.

Para Merleau-Ponty (2018, p. 253) a linguagem é o próprio gesto, que “desenha ele mesmo o seu sentido”. A gesticulação verbal, visa uma em um primeiro momento uma paisagem mental, para possibilitar a comunicação. Isso quer dizer que, para que se possa entender a linguagem ou uma comunicação do tipo: ao cobrar uma falta em um jogo de futebol de campo, em uma aula de Educação Física, um dos alunos (jogador) diz ao outro colega (que faz a função de juiz): *“Mede isso aí direito, porque tua perna parece um bambu”* (Diário de campo), é necessário que se faça uma relação entre a perna e o bambu, analisando o tamanho e a distância necessária para que a perna longa e fina seja comparada ao bambu. O vínculo entre o objeto (bambu) e o próprio corpo (pernas) se confundem, tornando a gesticulação verbal, o próprio ato, a própria ação motora. “E o sentido da fala é apenas o modo pelo qual ela maneja esse mundo lingüístico, ou pelo qual ela modula nesse teclado de significações adquiridas. Eu o apreendo em um ato indiviso, tão breve quanto um grito” (Merleau-Ponty, 2018, p. 253).

Os estudantes realizavam mímicas para comunicar algo, falavam gesticulando com as mãos, enfatizavam a tonicidade e o volume da fala conforme suas emoções, abraçavam o colega como símbolo de proximidade, levantavam os braços demonstrando satisfação ou descontentamento, configurando-se em movimentos sem divisas. Neste sentido, corroborando com Merleau-Ponty (2018), o uso das mãos na gesticulação dos estudantes, referia-se a um certo estilo dos gestos de suas mãos, que implicava um certo estilo dos seus dedos e contribuía, desta maneira, para a configuração de seu corpo. “A fala é um gesto, e sua significação um mundo” (Merleau-Ponty, 2018, p. 250).

Em sua filosofia, a fala não é um signo do pensamento, mas expressa-se no corpo por meio da fisionomia, do gesto, da fala falante. Assim não basta que dois sujeitos tenham os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que em ambos as mesmas emoções se representem pelos mesmos signos. O que importa é a maneira pela qual eles fazem uso do seu corpo. As palavras, as expressões, minha intenção quando falo ocorre como dizia Humboldt por um estilo que eu não preciso me representar. Há uma significação “linguajeira” da linguagem que permite realizar o ato da fala (Nóbrega, 2022, p. 29).

Assim, os gestos das mãos dos estudantes no contexto do cotidiano da escola, reproduziam, de maneira intencional, grande parte do repertório de movimentos baseados nas suas experiências, de acordo com o contexto cultural e social em que viviam. Esta reprodução, era expressa nas corporeidades de cada um deles, com diversas nuances, tônicas e particularidades. Gestos que, estendiam ao

mundo e as pessoas ao redor as equivalências do corpo, exprimindo experiências, sentimentos, intenções e atitudes. Portanto, uma inseparabilidade se fazia presente entre os gestos e a fala dos estudantes, como uma forma de expressão gestual enraizada na experiência corporal e na percepção sensível do mundo. A fala e o gesto, imediatamente simbólicos um ao outro, retomava a fala ao gesto, e o gesto retomando a fala, sendo possível esta comunicação com o corpo. Estas formas de comunicação gestual com as mãos sem divisa, podiam ter significados e interpretações diferentes, dependendo das relações estabelecidas entre o meio, o seu corpo e corporeidade e os outros.

Neste sentido, o significado de intercorporeidade em Merleau-Ponty (1960, 1991 *apud* Nóbrega, 2022, p. 16) torna-se presente, pois:

O corpo é o órgão para o outrem. Meu corpo próprio é feito do corpo do outrem, assim a sinergia como ocorre através do aperto de mãos, do olhar, da pele, da escuta, da voz, da vociferação, do silêncio são aberturas para uma existência geral que liga o corpo e o mundo, eu e outrem, corporeidade e intercorporeidade. Essa sinergia entre os corpos é um fundamento da noção de intercorporeidade, compreendida como uma aderência corpórea do sensível e de sua expressão na linguagem em sua polifonia, adquirindo um sentido na sedimentação da cultura e na historicidade.

Entre os três autores de referência, Le Breton, embora não tenha abordado diretamente a gestualidade das mãos, foi quem procurou dialogar com outros autores no sentido de compreendê-las melhor, em relação ao processo de comunicação. Mímicas, gestos emblemáticos, gestos triviais, gestos ilustrativos, gestos descritivos, gestos rítmicos foram algumas das classificações para compreender mais de perto estas relações, porém, o autor mesmo considera que, a comunicação é um canal múltiplo que não se reduz a linguagem verbal ou ao ato motor. Elas, muitas vezes, necessitam uma da outra para que a mensagem faça sentido, acrescentando suplementos, comentando a palavra, realizando mímicas em relação a uma ação, impondo uma cadência e melhorando a capacidade de comunicação. Contudo, estas equivalências ou classificações não teriam sentido se não forem consideradas as suas complexidades entre um sistema individual e coletivo, uma vez que os jovens desempenham papéis sociais diferentes de acordo com as situações e momentos vividos.

No cenário 3, ao eleger a visão como o sentido mais evidente a partir do olhar, que se confundiu entre o meu e o dos estudantes, em uma relação que se apresentava imprecisa, misteriosa, polissêmica e ambígua, algumas tramas que já tinham sido tecidas nos atos 1 e 2, retornaram à cena. O cotidiano escolar que

favorece a experimentação das experiências sensoriais, reproduz o que a própria sociedade alimenta e ao mesmo tempo é alimentada. Os corpos e corporeidades que desfilavam nos espaços escolares, as modas e culturas juvenis, os corpos adaptados ao uso dos aparelhos celulares e as novas tecnologias, as emoções e expressões vigiadas pelos olhares alheios, as relações sociais, as paqueras e os olhares que transmitiam uma série de significados atravessavam outros sentidos.

O celular mais uma vez, conduzia os olhares e ditava os movimentos dos estudantes, que por sua vez, apresentavam-se cada vez mais ágeis e sedentos de novas informações e conteúdos. A cultura visual e o espaço cibernético substituindo muitas vezes as trocas entre os olhares face a face, tornavam o acesso ao outro e ao mundo, menos complicado. Ainda assim, o olhar foi o sentido que mais favoreceu o primeiro contato da maioria dos estudantes com os colegas, com os objetos e o espaço ao seu redor. Havia neste sentido, um sentimento de identidade com o IFSC, com os colegas, professores e todo o espaço que os rodeavam. Quer fosse o contato mais breve ou aquele que se estendia ao vínculo afetivo, o olhar se abria a conexão com os gestos, expressões e emoções. Mais uma vez, a trama complexa que envolvia a cultura, a sociedade e as experiências individuais, provocava por meio dos olhares e movimentos corporais, significações provisórias.

Havia, portanto, um movimento dialógico entre o olhar que se mostrava e o que se escondia entre os estudantes, manifestado pelas expressões faciais, as condutas e os movimentos corporais. Alguns olhares se cruzavam em uma tentativa de reconhecimento de si, outros se afastavam, evitando a aproximação dos corpos.

No contexto escolar do IFSC/CF, percebeu-se que o paradigma estava centrado nos olhos, em relação com o mundo e a concepção de conhecimento. O privilégio epistemológico da visão encontrava-se nas salas de aula, durante a explicação do professor e nas suas estratégias pedagógicas; na redução das experiências sensoriais presentes na arquitetura da escola e nos espaços disponíveis ao estudo e momentos de lazer e descanso; nas limitações espaciais e físicas daqueles que não se enquadravam a um modelo de corpo e de normalidade; nos campeonatos esportivos e nos vários momentos que constituem o cotidiano escolar. Mas, também se percebeu muitas “brechas”, elas mesmas presentes nos mesmos espaços e tempos do privilégio da visão: nas artes, na educação física, nos laboratórios, em alguns espaços da escola, nas relações entre professores e estudantes, entre estudantes e outros estudantes. Cada olhar incitava uma troca

com duração mais longa, mais curta, contínua ou final, sendo interpretada de acordo com as experiências de cada estudante e sua proximidade ou interesse pelo outro ou por algo. Estes olhares também pareciam intimidadores e constantes vigias em relação aos corpos dos outros e suas ações, simplificando o olhar em relação ao mundo, aos outros e a si mesmo.

Porém, foi nas entrevistas com os estudantes que foi possível perceber, alguns símbolos e significados implícitos nos gestos, posturas e expressões faciais, que foram favorecidas pela proximidade dos rostos, a troca de olhares e o sentimento de reciprocidade e afetividade. Contatos anteriores com os estudantes durante a pesquisa e outras trocas anteriores ao momento da pesquisa, revelavam por meio de gestos, expressões faciais, duração e direção dos olhares entre pesquisados e pesquisadora, um certo halo emocional que atravessavam os diálogos. A apreensão do olhar que se revelava no rosto, parecia traduzir o outro essencial da sua identidade, como parte de um mesmo mundo, tornando a sua presença ainda mais significativa. Vergonha, receio de cometer erros ou serem censurados, dúvidas, timidez ao mesmo tempo eram confrontados com olhares que demonstravam força, posicionamento e necessidade de se colocar no mundo.

Le Breton (2016; 2019) concorda com a predominância da visão entre os sentidos humanos, especialmente porque é o olhar que permite as trocas entre os sujeitos, tornando-se o principal suporte de comunicação. É também pela face que o olhar alheio é possível de ser apreciado, ainda que de forma provisória. Ele também aponta a tecnologia como um dos inventos óticos que tornam o espectador mais atento e ao mesmo tempo distraído.

É o olhar, para Le Breton (2016) que induz a uma suspensão ou uso limitado de outros sentidos na socialidade urbana, pois, por exemplo, o tato ou o olfato “incomodam” mais do que são apreciados ou passíveis de abertura pelos sujeitos em espaços públicos. Tocar no corpo de outros colegas, aproximar-se, sentir os odores de suor e dos corpos dos outros colegas, poderia vir a ser algo que os incomodasse. Contudo, percebi que a escola era um espaço familiar, onde havia uma certa proteção do ambiente exterior, onde os dados visuais, olfativos, cinestésicos, auditivos e táteis marcavam a relação dos estudantes com seu habitat. Ainda que, a escola não apresentasse todas as possibilidades para a exploração destes sentidos, especialmente pela arquitetura das formas, da configuração dos espaços escolares e especificidades das unidades curriculares, ela tornava-se o

“prolongamento talhado pelo homem através do seu corpo, extensão cultural deste último, sua habitação lhe assegura uma segurança ao mesmo tempo física e moral” (Le Breton, 2016, p. 133).

Em Merleau-Ponty, especialmente nas obras *O Visível e o Invisível* (1964-1992/2009) e *O Olho e o espírito* (1961/2013), o autor enfatiza os paradoxos e condições da visão e do olhar. No livro *O Olho e o espírito* (1964-1992/2013) Merleau-Ponty utilizou das pinturas de alguns artistas famosos, como Cézanne, para aprofundar a relação entre a subjetividade e objetividade, entre o vidente e o visível, construindo outra lógica para a compreensão do campo visual e procurando ultrapassar as dicotomias que reúnem a ideia de que o olhar apresenta uma relação direta com a mecânica de captação de imagens.

Ao apreciar a obra de Cézanne, Merleau-Ponty não busca descrever o quadro, mas entrar na obra. Nessa imersão, parece ser mais importante não o que se vê, mas antes o que não é visto. Trata-se de um paradoxo, outra lógica de compreensão que convoca pelo movimento um novo modo de ver o campo visual. Um novo esquema corporal é configurado nesse ato de olhar, de entrar no quadro, de tornar-se pintura, visibilidade (Nóbrega, 2022, p. 13)

Na obra *O Visível e o Invisível* (1964-1992/2009), o autor, considerou que o corpo é a carne do mundo, feito desta mesma carne, portanto, percebido. Assim, é dentro do mundo que os sujeitos se comunicam, é a partir dele que temos acesso aos outros e as coisas ao redor, sendo que estes acessos são possíveis porque temos a possibilidade de vê-los. Contudo, ao mesmo tempo que o mundo é o que vemos, é necessário, portanto, aprender a vê-lo. Este aprendizado, portanto, supõe que esta visão não seja soberana ou uma visão pura da realidade, pois a percepção do outro por mim, é desmentida, já que não é possível “instalar-me nele, coincidir com ele, viver sua própria vida: vivo somente com a minha” (Merleau-Ponty, 2009, p. 82). Desta maneira, é necessário introduzir o outro como uma incógnita, traçando em pontilhado uma zona entre eu e o outro, entre um estudante e outro.

O corpo do outro, as coisas, o mundo, portanto, só podem ser vistos pela corporeidade. A visão é apenas um dos movimentos do corpo, sendo que a percepção do mundo pode ser realizada por meio de outros sentidos. Isto explicaria, portanto, que os sujeitos com cegueira, por exemplo, são capazes de ver/sentir o mundo, pois estamos todos instalados no mundo sensível. “Ora, essa certeza injustificável de um mundo sensível comum a todos nós é, em nós, o ponto de apoio de verdade” (Merleau-Ponty, 2009, p. 23).

Merleau-Ponty (2018) já fazia estas considerações na obra *Fenomenologia da Percepção*:

Assim como, no sujeito que ouve, a ausência de sons não rompe a comunicação com o mundo sonoro, da mesma forma num sujeito surdo e cego de nascença a ausência do mundo visual e do mundo auditivo não rompe a comunicação com o mundo em geral, há sempre algo diante dele, o ser para decifrar, uma *omnitude realitatis*, e essa possibilidade é fundada para sempre pela primeira experiência sensorial, por mais estreita ou por mais imperfeita que ela possa ser (Merleau-Ponty, 2018, p. 440).

Integrado a este pensamento, Merleau-Ponty (2013) diz que somos, desta maneira, visíveis e videntes, e nos movimentamos, mesmo que, somente com o olhar; ou somente com o tato, por exemplo, onde tocamos e somos tocados em um entrelaçamento profundo que forma o quiasma do sensível.

Meu corpo como coisa visível está contido no corpo grande espetáculo. Mas meu corpo vidente subtende esse corpo visível e todos os visíveis com ele. Há recíproca inserção e entrelaçamento de um no outro (Merleau-Ponty, 2013, p. 135).

Neste entrelaçamento entre visível e vidente, onde os corpos dos jovens se movimentavam no espaço escolar e recebem influências importantes em relação aos seus corpos e corporeidades, como a família, as redes sociais e os amigos, apenas uma das camadas deste corpo parece estar visível. É aquela onde o olhar se deixava prender, uma perspectiva projetada na sociedade para que apenas a superfície do corpo em sua materialidade seja considerada.

Em Morin (2004; 2015a) a questão da visão como sentido corporal principal no cotidiano não está diretamente presente nos seus escritos. Contudo, há uma relação da visão, como modo de enxergar o mundo, que necessita de mudanças urgentes. No contexto escolar, estas mudanças se referem especialmente, em relação aos saberes que se encontram fragmentados entre as disciplinas. Há situações e condições que impedem de tornar visíveis os conjuntos complexos, as interações e retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais (Morin, 2004).

Neste sentido, há uma cegueira ou uma inteligência cega que impede a compreensão e a reflexão para tratar de problemas reais presentes no mundo local e global. “Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável” (Morin, 2004, p. 15). Esta cegueira é reproduzida na escola, ao isolar os objetos do seu contexto; a separar as disciplinas, os problemas, a cultura da humanidade da cultura científica, a separar informação,

conhecimento e pensamento; ao enfraquecer a percepção global que leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade e solidariedade, reduzindo, assim, o complexo ao simples.

Desta maneira, pode-se inferir que há uma série de rupturas que induzem a atrofia do olhar dos jovens estudantes, como: a permanência nas zonas de cegueira que separam o corpo da corporeidade, a hierarquização dos sentidos corporais, bem como as demais dicotomias que tornam os jovens incapazes de conceber a complexidade da realidade antropossocial na qual os corpos e corporeidades estão situados.

Contudo, são ironicamente, os paradoxos, antagonismos e ambiguidades que se encontram nos corpos e corporeidades, que podem contribuir, no contexto dos cursos técnicos integrados do IFSC, para que ações e estratégias pedagógicas com o corpo e pelo corpo, possam possibilitar a construção de uma nova dança, com novos cenários, atos e cenas. É, portanto, sobre as possibilidades e limites dos corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos integrados ao ensino médio do IFSC/CF, neste contexto, que a tese se encaminha para o seu último Ato.

6.4 QUARTO ATO - OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DO IFSC - CAMPUS FLORIANOPOLIS - EM RELAÇÃO AOS CORPOS E CORPOREIDADES

*Venha
Meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão*

*Venha
O amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera
Nosso futuro recomeça
Venha, que o que vem é perfeição
(Perfeição – Legião Urbana)*

A perfeição que deseja Renato Russo⁵⁸ na música citada acima, só existe porque há imperfeição. Diante das realidades que carregam as injustiças, desigualdades e discriminações, que revelam crises e polícrises na humanidade e

⁵⁸ Renato Manfredini Júnior ou Renato Russo (1960 – 1996) foi cantor e compositor da banda de rock Legião Urbana.

na educação, é tentador que as possibilidades sejam inviabilizadas em detrimento dos limites no contexto do IFSC/CF em relação aos corpos e corporeidades.

Mas é igualmente esperançoso que se possa criar e recrear novos passos para uma nova dança na educação profissional e tecnológica, onde os corpos e corporeidades possam ser considerados na sua complexidade diante do seu potencial inter-poli-transdisciplinar. Desta maneira, este Ato, compreende, não só o conjunto dos diálogos entre os documentos balizadores do IFSC/CF, mas as questões sobre o currículo e o contexto dos corpos e corporeidades enquanto conteúdo e experiência. Ele está interligado com a compreensão dos sentidos dos demais Atos, e se propõe a rascunhar, ainda que no nível teórico-epistemológico, uma nova dança.

Este ato está dividido em três cenas interdependentes, baseadas principalmente, no oitavo e nono bloco de perguntas das entrevistas e, nos documentos oficiais que compõe a identidade do IFSC/CF.

- A primeira cena trata de investigar, compreender e dialogar sobre as temáticas corpo e corporeidade nos documentos oficiais do IFSC, nos Projetos político pedagógicos (PPC) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e suas respectivas matrizes e unidades curriculares (UCs).

- A segunda cena trata das aproximações e distanciamentos entre as unidades curriculares que fazem parte das matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio – IFSC/CF, com as temáticas corpo e corporeidade. O foco, portanto, concentra-se na análise e compreensão das Unidades Curriculares que trabalham *com* os corpos e *sobre* os corpos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a partir das falas dos estudantes.

- A terceira cena trata sobre os limites e possibilidades educativas dos corpos e corporeidades no contexto do IFSC/CF. Aqui, foi realizado inicialmente, movimentos dialógicos de abertura e fechamento que se conectaram com outras cenas, para que fosse possível continuar compreendendo como as lógicas sociais e culturais estavam engendradas nos espaços que pareciam estar vazios, mas que estavam corporificadas no cotidiano da escola, que ora se revelavam e ora se escondiam. Procurou-se, assim, movimentar-se de forma dialógica a fim de compreender como os processos educacionais sobre os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do IFSC/CF que se manifestavam diante das brechas, das fronteiras e das incertezas. Esta

movimentação, junto aos demais movimentos da tese, encaminhou-se em direção a uma nova dança ou uma nova proposta a respeito dos corpos e corporeidades na educação profissional e tecnológica.

6.4.1 Cena 1 – As temáticas corpo e corporeidade nos documentos oficiais do IFSC e nos projetos político pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis

No contexto da educação profissional técnica de nível médio no Brasil, assim como na proposta do IFSC para esta modalidade de ensino, há uma preocupação com a formação integral dos estudantes. Esta proposta, que entende o trabalho como princípio educativo geral, tem como objetivo, ultrapassar as dicotomias entre o trabalho manual e intelectual, entre a formação desenvolvida no ensino médio e no ensino técnico, entre o conhecimento teórico e prático. Voltando-se para a formação destes jovens, o caráter de totalidade, presente nos documentos institucionais do IFSC, procura atender as diversidades, identidades e as realidades sociais e culturais, ainda que apresente uma série de limitações.

No cenário do IFSC/CF, a temática corpo e corporeidade, inserida no processo educativo e pedagógico e nos documentos que fundamentam a identidade institucional do Campus, contudo, apresentou-se inviabilizada ou subtraída desta proposta de formação integral. Embora, o corpo atravessasse e se constituísse como a “carne” deste cenário, suas intencionalidades revelavam, as dicotomias, os paradoxos, os conhecimentos compartimentalizados e um distanciamento das corporeidades.

Foram pesquisados os marcadores “corpo”, “corporeidade” e “corporal/corporais” nestes documentos, sendo eles: O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC/PDI/2020-2024 (2020), o Projeto Pedagógico Institucional/PPI (2020), o Regulamento Didático Pedagógico do IFSC/RDP (2018/2021), o Regimento Interno do IFSC/RI – Câmpus Florianópolis (2011/2023), a Organização Didático-Pedagógica do IFSC/ODP – Campus Florianópolis (2011) e os Projetos Pedagógicos (PPCs) dos cursos técnicos integrados de 1^a. a 8^a. fases (2014a, 2014b, 2014c, 2020) do IFSC/CF – sendo estes Projetos em diálogo com os documentos que os embasaram na época de sua estruturação. Em conversa com estes documentos, encontram-se, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio/DCNEPT/EM (Brasil, 2021), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica/DCN/EB (Brasil, 2013), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio/PCN/EM (Brasil, 2000a), a Resolução CEB nº. 03/1998, o Parecer CEB nº. 05/2011 e a Resolução CEB nº. 02/2012, que definem as diretrizes para o Ensino Médio.

No IFSC/PDI (2020) quadriênio 2020-2024 não foi encontrada citação destes marcadores que tivessem relação com os sentidos e significados de corpo e corporeidade abordados na tese. Neste documento consta no capítulo 3, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que também não menciona estes marcadores. Nestes dois documentos, a palavra corpo aparece indicando o conjunto de docentes, discentes, servidores e técnicos-administrativos. Os documentos IFSC/RDP (2018/2021), o Regimento Interno (IFSC/RI, 2011/2023) e a Organização Didático-Pedagógica do IFSC/CF (2011), também não fazem menção a estes termos.

Os currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (CTIEM), são estruturados de acordo com o documento da LDB (Brasil, 1996)⁵⁹ que orientam que estes devem ser compostos pelas indicações da BNCC (Brasil, 2017) e dos Itinerários Formativos - que devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (LDB, 1996)⁶⁰. Desta forma, a organização do ensino médio integrado é constituída pela formação básica geral, composta pelas áreas do conhecimento apontadas na BNCC⁶¹ (Brasil, 2017), juntamente com a formação profissional correspondente a cada área. Além destes documentos, encontram-se, também, articuladas com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018), os princípios que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021) e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2020).

Segundo Bagnara e Boscatto (2022, p. 37-38):

Tais princípios, pressupostos e prerrogativas, no entanto, considerando as particularidades dos cursos integrados, necessitam estar efetivamente integrados e articulados no desenvolvimento dos processos educativos.

⁵⁹ Esta data refere-se ao ano de promulgação da Lei, porém, a depender do contexto das discussões nesta pesquisa, estão sendo consideradas as modificações mais recentes no documento. Vide as novas redações na LDB de 1996, que, por sua vez, sofreram as modificações mais recentes em 2023, em virtude da inclusão de novas Leis, Decretos e Revogações.

⁶⁰ De acordo com a (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

⁶¹ Conforme a (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) as áreas são divididas em: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021, p. 7), os cursos técnicos integrados, ofertados aos que já tenham concluído o ensino fundamental, devem “conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica”. Estes cursos, devem além de observar os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica:

[...] observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2021, p.8).

E, ainda:

§ 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social (Brasil, 2021, p. 8)

Neste sentido, a temática corpo e corporeidade foi encontrada com maior visibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/DCN/EM (Brasil, 2018) e, de forma mais específica, na BNCC (Brasil, 2017), especialmente na área de Linguagens e suas Tecnologias. Nestes documentos, o corpo é entendido como linguagem, assim como a expressão corporal e a corporeidade. Estes documentos, porém, apresentam fragilidades conceituais e uma simplificação em relação a temática corpo e corporeidade, especialmente na área de Educação Física.⁶² Algumas concepções de Educação Física encontram-se no texto de maneira compartimentada, apresentando termos que correspondem a diferentes tendências e abordagens pedagógicas: Cultura corporal de movimento,

⁶² A possibilidade de contextualizar e ampliar a discussão em torno da UC de Educação Física se deu pela formação da pesquisadora e o seu campo de atuação, em especial, pelas relações que foram possíveis de sistematizar por meio das experiências como docente nesta área, no IFSC/CF (respeitando, contudo, as normas, procedimentos e condutas éticas da pesquisa científica).

Psicomotricidade, Promoção da Saúde/Saúde Renovada e Desenvolvementista, revelando alguns equívocos epistemológicos.

Corroborando com este pensamento, Cruz, Negrão e Abreu (2020, p. 14):

As perspectivas à EF na BNCC-EM indicam para a possível supressão e/ou diluição deste campo de conhecimento, induzindo as práticas corporais à ação alfabetizadora mercadológica capitalista. Perspectiva, portanto, uma EF a-histórica e distorcida epistemológica, humana e socialmente, afastando-a do debate educacional aprofundado e a balizando em fragilidades e inconsistências.

Por outro lado, há de se considerar que, apesar dos paradoxos, equívocos e limitações nestes documentos, o corpo deixa de ser considerado apenas na sua dimensão biológica e física, abrindo espaço para uma leitura como linguagem e possibilitando que os processos educacionais com o corpo e sobre o corpo, não sejam restritos apenas as unidades curriculares (UCs) de Educação Física e Artes.

Contudo, as matrizes curriculares dos CTIEM do IFSC/CF, no que diz respeito a formação geral, não estão ainda articuladas em relação a BNCC (Brasil, 2017), mas em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/DCN/EM (Brasil, 1998, 2013, 2018)⁶³ e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCN/EM (2000a), pois as bases de construção dos Projetos Pedagógicos destes cursos são de 2014⁶⁴. Portanto, os marcadores “corpo”, “corporal/corporais” e “corporeidade”, encontravam-se relacionados, neste contexto, sobretudo, em relação a estes documentos.

Nos PPCs de cada um dos CTIEM – IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020), as matrizes curriculares são compostas por Unidades Curriculares (UCs) de formação geral e específica (teóricas e práticas), organizadas em fases (1ª. a 8ª. fase), sendo o processo de avaliação centrado em competências. De acordo com o PPC de cada um dos cursos, trata-se de uma metodologia que visa a construção e a criação de conhecimentos, utilizando-se, especialmente, de novas

⁶³ A primeira versão das DCN/EM é de 1998, de acordo com Resolução CEB n.3/1998. A última é de 2018, de acordo com a Resolução CEB n.3, de 21 de dezembro de 2018, e visa orientar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio. Contudo, a versão utilizada para a construção dos PPC do IFSC/CF em relação a formação geral, foi a versão publicada em 2013.

⁶⁴ Embora o ano de publicação dos PPCs sejam de 2014 (com exceção do PP do curso integrado de Eletrotécnica, sendo a última versão de 2020) algumas mudanças já estão em vigor, especialmente aquelas relacionadas à oferta de cursos e modalidades de ensino. Em relação ao PPC de Eletrotécnica, houve somente mudanças em relação a questão do estágio curricular. Os demais PPCs sofreram somente atualizações nas referências bibliográficas, mantendo-se assim, praticamente os mesmos, desde 2014.

tecnologias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades específicas para cada UC, entre elas a de aprender a aprender. As bases tecnológicas estão em consonância com as competências e habilidades que os estudantes devem construir ao longo de sua formação.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017) o ensino voltado por competências, indica o que os estudantes devem “saber” (levando em conta os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores), o que devem “saber fazer” (levando em conta a mobilização destes conhecimentos, habilidades atitudes e valores a fim de resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Há, neste sentido, competências gerais que devem ser desenvolvidas durante toda a etapa da educação básica e competências específicas de cada área, sendo estas, relacionadas a um conjunto de habilidades que representam as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes do ensino médio.

Embora a BNCC (Brasil, 2017) trate destas questões de maneira mais contundente, a Resolução CEB nº. 03, de 26 junho de 1998, que instituiu as DCN/EM (Brasil, 2013), já mencionavam as competências e habilidades, como necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho. Além da BNCC (Brasil, 2017), o IFSC/PDI/2009-2013 (2011) também já estruturava as matrizes curriculares em competências e habilidades, refletindo assim, na construção dos PPCs dos Cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020):

Entende-se que o currículo voltado para competências, deve organizar diferentes recursos e atividades facilitadoras dessa construção, integrando teoria/prática, articuladas de tal modo que produzam os resultados esperados nos alunos. Para que estes construam e adquiram conhecimentos e informações, articulando-os e aplicando-os em situações reais ou similares do processo produtivo, decidindo como fazer, quando, onde, com quê, com quem e para quê fazer, requer que sejam desafiados pelos professores a desenvolverem variadas atividades que exijam estudo, aplicação, definição, análise, observação, investigação, decisão, experimentação, avaliação, projeção, etc, através de esforços individuais e coletivos (IFSC/PDI, 2011, p. 85).

Além dos temas que permeiam todo o currículo dos CTIEM do IFSC/CF, outros também são tratados de forma transversal e integradamente, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº. 02/2012, que define as DCN/EM (Brasil, 2012):

1. Educação Alimentar e Nutricional;

2. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e produzir conhecimento sobre a matéria;
3. Educação ambiental;
4. Educação para o trânsito,
5. Educação em direitos humanos.

Neste contexto, cada uma das UCs é apresentada nos PPCs dos CTIEM do IFSC/CF, por período letivo, carga horária, competências, habilidades, bases tecnológicas, pré-requisitos (quando houver), terminalidade/certificação e bibliografia, conforme exemplo abaixo:

Quadro 12 - Organização das UCs conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF

Unidade Curricular					
Período letivo		Carga horária (CH)			
Competências					
Habilidades					
Bases tecnológicas					
Pré-requisitos (quando houver)					
Terminalidade/certificação					
Bibliografia (títulos, periódicos, etc.)					
Título/Periódico	Autor	Edição	Local	Editora	Ano

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPCs dos CTIEM – IFSC/CF (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020)

No PPC de cada um dos CTIEM do IFSC/CF, foram encontrados os marcadores - “corpo”, “corporal” ou “corporais” em todas as matrizes curriculares dos cursos de Edificações, Química, Eletrotécnica, Eletrônica e Saneamento, nas seguintes UCs: Educação Física, Biologia, Física e Artes. Porém, o marcador “corporeidade” não foi encontrado em nenhuma delas. Cada uma destas UCs tratou, ou apenas mencionou estes marcadores, de acordo com a especificidade de sua área de conhecimento e/ou com o contexto das habilidades, competências e bases

tecnológicas. No contexto geral destes documentos, o termo corpo apareceu também com sentido de coletivo, indicando o conjunto de docentes, discentes, servidores e técnicos-administrativos.

Estas UCs são sistematizadas da seguinte forma nos PPCs de cada curso:

- ✓ Artes: ministrada na 2^a. e 3^a. fase, sendo que, em cada uma das fases a estrutura curricular é idêntica para todos os cursos, onde são oferecidas as modalidades de teatro, artes visuais e música. Tem carga horária semanal de 2h e carga horária semestral de 40h em cada fase;
- ✓ Biologia: ministrada de 1^a. a 4^a. fase, sendo a estrutura curricular idêntica para todos os cursos. Tem carga horária semanal de 3h e carga horária semestral de 60h na 1^a. fase e 2h semanal e 40h semestral na 2^a., 3^a. e 4^a. fase;
- ✓ Educação Física: ministrada de 1^a. a 6^a. fase, sendo que, em cada uma das fases a estrutura curricular é idêntica para todos os cursos, porém em cada semestre são oferecidas modalidades diferentes, de acordo com os espaços disponíveis para sua prática e os horários dos docentes. Geralmente são oferecidas as modalidades de: ginástica, dança, vôlei, handebol, futebol 7, futebol de salão, basquete e condicionamento físico. Tem carga horária semanal de 2h e carga horária semestral de 40h em cada fase;
- ✓ Física: ministrada na 1^a. a 4^a. fase, sendo que, em cada uma das fases a estrutura curricular é idêntica para todos os cursos. Tem carga horária semanal de 4h e carga horária semestral de 80h na 1^a. e 3^a. fase; 3h semanal e 60h semestral na 2^a. e 4^a. fase.

6.4.1.1 Sobre a temática corpo e corporeidade nas unidades curriculares inseridas nas matrizes curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis

Dentre os documentos de identificação do IFSC/CF analisados, a temática corpo e corporeidade foi encontrada, de forma mais aproximada, nas matrizes curriculares dos PPCs dos CTIEM do IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020), especialmente nas UCs de Artes e Educação Física. Grande parte desta integração se deve às características dos cursos técnicos de nível médio, oferecidos na modalidade integrada, que por sua vez, estão em consonância com as

aprendizagens essenciais do ensino médio, além das aprendizagens profissionais técnicas.

Neste contexto, a temática corpo e corporeidade, trouxe à cena a discussão sobre *Currículo*. Na concepção de currículo que se encontra presente no IFSC/PDI (2020), ele é considerado como um instrumento dinâmico, de caráter político-pedagógico, que visa a compreensão do mundo, a transformação social, que possibilita o processo de ensino-aprendizagem. O currículo, de acordo com Masetto (2012 *apud* IFSC/PDI, 2017, p. 66) é “um conjunto de conhecimentos, saberes, [...], experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem”.

Além disso, o IFSC considera o currículo em conformidade com o princípio de inclusão, explicitando e acolhendo as diferenças, e garantindo e valorizando a todos, o seu lugar e as suas especificidades.

O IFSC também se preocupa com a organização do tempo e do espaço escolar, de forma a garantir o ingresso e a permanência do aluno na instituição e o acesso ao conhecimento. Além disso, busca conhecer o processo de desenvolvimento do aluno e as características dos diferentes perfis e faixas etárias, por diferentes abordagens metodológicas, a fim de conseguir êxito no trabalho desenvolvido (IFSC/PDI, 2020, p.66).

Trata-se, segundo o documento, de um currículo interdisciplinar, contextualizado com a realidade e que favoreça a “formação de um sujeito crítico, criativo, que pesquisa e participa ativamente da construção do seu conhecimento” (IFSC/PDI, 2020, p. 66). Neste sentido, muitos aspectos cruzam as dimensões que se relacionam com o currículo, e que não se referem apenas a organização dos conteúdos nas matrizes curriculares ou as competências e as habilidades que os estudantes devem adquirir. Ele não é apenas um ato no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, isolados de uma realidade mais global e ao mesmo tempo específica daquela sociedade e cultura. Não é, ou pelo menos, não deveria, constituir-se em uma justaposição de conhecimentos fragmentados e sem conexão com as diversas áreas do saber que estruturam os cursos.

A versão do IFSC/PDI do quadriênio de 2009-2013 (2011), documento que também embasou os PPCs de 2014 e 2020, trata o currículo como um “[...] instrumento que viabiliza o processo ensino aprendizagem, constituindo-se no conjunto de intenções e ações que visam à formação do aluno, a partir das

condições estabelecidas pela organização institucional” (IFSC/PDI, 2011, p. 27). O currículo deve dar conta, portanto, de enfrentar, não apenas a avaliação no campo de conteúdos, mas situar os cidadãos como sujeitos críticos e criativos que buscam a construção de uma vida digna. Portanto, necessita

“[...] ser dinâmico, atualizado, contextualizado e significativo, voltado para a realidade. Deverá favorecer a formação de um sujeito criativo que pesquisa e participa ativamente na construção do seu conhecimento” (IFSC/PDI, 2011, p. 27).

De acordo com Sacristán (2013, p. 18):

O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se esforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

Neste contexto, o currículo, ao mesmo tempo que desempenha o papel regulador da organização do ensino, dos tempos e métodos, atua como limitador da autonomia do professor e instrumento que avalia o sucesso ou fracasso dos estudantes, bem como do curso escolhido e da instituição.

Sacristán (2013) diz que este poder regulador ocorre e é exercido sobre vários aspectos estruturantes, que junto aos efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, são impostos sobre os elementos estruturados. Os conteúdos, portanto, estão sujeitos a esta rede de determinações e nela incluídos, pois é nela que se adquirem sua importância na prática.

Por exemplo, sobre quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, o ritmo e a sequência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indivíduo *normal*, etc. (Sacristán, 2023, p. 20 – grifo do autor).

Este currículo está inserido em uma cultura, ou seja, segundo Sacristán (2013) trata-se de uma construção cultural “curricularizada”, selecionada, ordenada e empacotada de acordo com os moldes sugeridos que são convertidas em conhecimento escolar. Este conhecimento científico e os saberes que são mediados pela didática, contudo, podem ser transmitidos de forma caricata. O autor lembra que entre a cultura científica e a recepção dos saberes pelos estudantes, existem agentes culturais mediadores, como os docentes e outros materiais didáticos. Portanto, há uma cultura que propõe os conteúdos para os currículos e uma cultura docente que se interrelaciona e que são interdependentes.

Porém, se não houver mudança na cultura escolar e não forem alterados os mecanismos que produzem determinados conteúdos, elas permanecerão mediadas pelas mesmas dimensões estruturantes. Se a concepção de corpo nestes documentos permanecer com uma confusão de conceitos e epistemologias que não sejam capazes de construir uma relação dialógica, o corpo enquanto corporeidade permanecerá invisível ou fragmentado.

Da mesma maneira, se as tradições ou concepções que sustentam as práticas e as propostas dos docentes forem enquadradas em uma visão de corpo simplificadora, elas continuarão sendo reproduzidas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas.

As dimensões estruturantes se originam nas forças criadas pela tradição, que cristalizam na formação do *habitus* a partir do qual entendemos e atuamos na cultura profissional dos docentes, na forma depurada de organizar as instituições de educação, nos materiais curriculares de uso mais frequente, na formação e nos procedimentos de seleção do professorado, etc (Sacristán, 2013, p. 22 – grifo do autor).

Além disso, é importante refletir sobre o currículo em suas dimensões: o prescrito, o real e o oculto. Andrade e Nóbile (2022) dizem que o currículo *prescrito* se refere aquele que é elaborado pelo Ministério e Secretarias da Educação, trazendo diretrizes, objetivos, conteúdos, entre outros. Geralmente, encontra-se permeado de interesses e finalidades, reproduzindo na escola uma visão de educação que atenda às necessidades de determinados grupos hegemônicos. Já, o currículo *real*, se materializa na realidade do cotidiano da escola, nos planos de ensino ou na própria prática dos atores envolvidos no processo educativo. É o currículo de ação e de contexto de vivência, que se dá no conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos estudantes na escola ou fora dela. Por fim, o currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2002 *apud* Andrade e Nóbile, 2022, p. 21).

Portanto, torna-se necessário, segundo os fundamentos que compõe esta tese, pensar no currículo a partir do olhar complexo, daquilo que é tecido em conjunto, para que seja possível compreender os jovens e as suas corporeidades que emergem de uma sociedade e de uma cultura complexa. É pensar o currículo prescrito, real e oculto imbricados em uma mesma teia, coexistindo no espaço escolar.

Neste sentido, baseado nas ideias de Morin (2011), o conhecimento é o ponto central da proposta educacional, sendo que os sujeitos (discentes, docentes, família e demais atores e atrizes que compõe a comunidade escolar), também fazem parte da interrelação entre conhecimento e sociedade. A organização disciplinar do currículo perde potência quando ela está embasada na ciência simplificadora, pois não é capaz de dar conta da construção de perguntas e respostas complexas. E, portanto, as perguntas e as respostas sobre os corpos e corporeidades que constituem a cultura escolar do IFSC, permanecem simplificadas e seguindo determinadas concepções já cristalizadas como verdades. Morin (2011) diz que qualquer conhecimento é formado em uma cultura, a partir de noções, crenças, ideias e, portanto, há uma inscrição histórica e sociocultural de todo conhecimento.

Embora, o currículo seja uma construção coletiva, repleto de saberes, incertezas, disputas e conflitos, ele não deixa de ser uma possibilidade e uma potência de resistência as ideologias dominantes e aos jogos políticos que o engendra.

O currículo no contemporâneo vive (in) tensamente um começo instituinte que aponta para vislumbres desconstrucionistas, narrativos, propositivos, coalizionais, com ampliados processos acionalistas-semantizantes. Nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem, acontecem ações instituintes (Macedo, 2012, p. 14).

Morin (2015c) diz que todo conhecimento é uma tradução do real e que, por sua vez, carrega riscos, erros e incertezas. Portanto, a compreensão do currículo, “[...] entendido como conhecimento na perspectiva do pensamento complexo, apresenta, ao mesmo tempo, dimensões de limite, alteração, amplitude, abertura ao novo e inacabamento, pois o conhecimento completo é impossível” (Passos, 2017, p. 36).

Sobre estes limites, amplitudes, fechamentos e aberturas, foi necessário, em um primeiro momento, voltar as UCs presentes nas matrizes curriculares dos CTIEM do IFSC/CF, que carregavam os termos “corpo”, “corporal ou corporais” e “corporeidade”. Desta maneira, estas reflexões foram relacionadas, especialmente, com os conteúdos dos PCN/EM (Brasil, 2000a). A escolha deste documento se deu, pois, na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso de 2014, que ainda se encontram vigentes atualmente, são onde estes marcadores encontraram maior

visibilidade. Além disso, procurou-se dialogar com a versão mais atual da BNCC do Ensino Médio (2017), que é o instrumento normativo na qual, provavelmente, estes PPCs encontrarão base para as futuras revisões e reestruturações.

Quadro 13 - Organização da UC de Artes conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF

Unidade Curricular	Artes – Teatro I		
Cursos	Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento		
Período letivo	2ª. fase	CH	40h
Competências			
Não são mencionados os marcadores “corpo”, “corporeidade”, “corporal” ou “corporais”			
Habilidades			
- Desenvolver o conceito de foco; - Explorar a linguagem teatral a partir da estrutura: quem/onde/o que; - Utilizar-se do imaginário do grupo como contribuição para o aprofundamento das improvisações; - Exercitar a disponibilidade para o jogo; - Reconhecer as regras do jogo teatral; - Vivenciar a relação palco/plateia; - Perceber a importância dos elementos da peça teatral; - Reconhecer a importância da caracterização do personagem; - Vivenciar a construção do espetáculo teatral; - Explorar o corpo no espaço; - Participar de jogos de integração e de improvisações; - Explorar a voz no espaço através de técnicas de expressão vocal; - Estudar a História do Teatro no Brasil e no Mundo;			
Bases tecnológicas			
- O conceito de foco; - A estrutura: Quem/Onde/O que - Improvisação; - Jogos Dramáticos; - Regras do Jogo Teatral; - Elementos da peça Teatral; - A caracterização do personagem; - A relação palco/plateia; - A construção do espetáculo teatral; - A expressão corporal e vocal; - Jogos de integração; - Exploração de objetos imaginários; - História do Teatro Brasileiro (Afro-brasileira e Indígena)			
Unidade Curricular	Artes – Teatro II		
Cursos	Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento		
Período letivo	3ª. fase	CH	40h
Competências			
Não são mencionados os marcadores “corpo”, “corporeidade”, “corporal” ou “corporais”			
Habilidades			
- Vivenciar a relação palco/plateia; - Perceber a importância dos elementos da peça teatral; - Reconhecer a importância da caracterização do personagem; - Vivenciar a construção do espetáculo teatral; - Explorar o corpo no espaço;			

- Participar de jogos de integração e de improvisações; - Explorar a voz no espaço através de técnicas de expressão vocal; - Estudar a História do Teatro no Brasil e no Mundo;
Bases tecnológicas
- O conceito de foco; - A estrutura: Quem/Onde/O que - Improvisação; - Jogos Dramáticos; - Regras do Jogo Teatral; - Elementos da peça Teatral; - A caracterização do personagem; - A relação palco/plateia; - A construção do espetáculo teatral; - A expressão corporal e vocal; - Jogos de integração; - Exploração de objetos imaginários; - História do Teatro Brasileiro e Mundial

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC dos CTIEM – IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020)

A UC de Artes/teatro, apresentou o marcador “corpo” e “corporal” nas matrizes curriculares das 2ª. e 3ª. fases dos CTIEM do IFSC/CF, Observou-se que o conhecimento relacionado ao corpo se encontra em relação a expressão, a improvisação, aos movimentos presentes nos jogos de integração, com as vivências práticas da construção do espetáculo teatral, na exploração do espaço, dos objetos e do próprio corpo, nas relações entre o palco e a plateia.

Neste sentido, encaminha-se para a possibilidade de que os estudantes possam se perceber como seres simbólicos e sociais que pensam e se expressam por meio de signos de sua cultura e que interagem com outras culturas.

Nos PCN/EM (Brasil, 2000a) a Arte situa-se na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, junto com a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira Moderna, a Educação Física e a Informática.

Ao compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura (Brasil, 2000a, p. 48).

Neste documento a Arte deve proporcionar aos estudantes a apropriação de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, favorecendo o interesse à novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida. As diretrizes “buscam contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício

da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas” (Brasil, 2000a, p. 45). Os conhecimentos estão centrados no fortalecimento e continuidade desenvolvidos na educação infantil e fundamental em música, artes visuais, dança e teatro.

O objetivo do processo de ensino e aprendizagem de Arte é o de:

“[...] capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade” (Brasil, 2000a, p. 50)

Neste âmbito, propõe-se que os estudantes aprendam, de modo sensível-cognitivo a realização e compreensão de produções artísticas; a apreciação e compreensão de produtos de artes; o conhecimento, análise e compreensão das manifestações artísticas, considerando sua diversidade histórico-cultural.

De acordo com os PCN/EM (Brasil, 2000a) as quatro competências a serem desenvolvidas em Artes abarcam: a realização de produções artísticas, individuais e coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes visuais); a apreciação, fruição e análise estética destas linguagens em diálogo com outras áreas do conhecimento; a análise, reflexão, o respeito e a preservação das diversas manifestações da arte e a valorização dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas.

Neste contexto, os termos corpo, corporal/corporais e corporeidade, são encontrados nas competências desejáveis para as linguagens da dança e do teatro:

✓ Nas competências desejáveis para dança:

• “trabalhar com as transições possíveis da improvisação à composição coreográfica e observação, conhecimento, utilização de recursos coreográficos (como rondó, AB, ABA etc); aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, cinestésica e de preparo **corporal** adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas” (Brasil, 2000a, p. 52)

✓ Nas competências desejáveis para o teatro: “fazer criações de possibilidades expressivas **corporais**, faciais, do movimento, da voz, do gesto (Brasil, 2000, p. 52)

Contudo, embora estes marcadores estejam apenas visíveis nestas partes das competências, o corpo fundamenta toda a área de Artes, independente da Linguagem a ser trabalhada.

Na BNCC (Brasil, 2017) a Arte situa-se na Área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo que, no Ensino Fundamental este componente curricular está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas estão imbricadas com as demais linguagens: Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Neste documento, para o Ensino Médio, a Arte deve contribuir “para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade” (Brasil, 2017, p. 474). A Arte possibilita a ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo, sendo que é na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que estas percepções e experiências são ampliadas. Na dimensão da sensibilidade é que estes elementos se interconectam, permitindo aos estudantes, potencializar a capacidade de imaginação e ressignificação de cotidianos e rotinas.

A pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação de materialidades híbridas – entendidas como formas construídas nas fronteiras entre as linguagens artísticas, que contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros – permite aos estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro (Brasil, 2017, p. 474).

Esses processos criativos devem incorporar de forma crítica e problematizadora, estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar novas relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo. Estas relações, por exemplo, podem estar conectadas com as manifestações culturais e artísticas apresentadas na mídia, no mercado e no consumo. Devem promover o cruzamento de culturas e saberes locais e globais, presentes nas manifestações e/ou eventos artísticos na sua comunidade, na escola, nos museus, teatros, exposições, apresentações de dança e música, bem como em outros espaços e em diferentes meios e tecnologias que permitam garantir o exercício da crítica, da apreciação e da fruição.

Neste contexto, enquanto os PCN/EM (Brasil, 2000a) o corpo apresenta relações com os aspectos estéticos e comunicacionais articulado com o âmbito sensível-cognitivo, especificando melhor as competências e habilidades a serem desenvolvidas para a área de Artes, a BNCC/EM (Brasil, 2017) apresenta o corpo como uma linguagem, relacionando-a, de forma mais integrada, com as linguagens artísticas, corporais e verbais, estabelecendo assim, uma maior aproximação com a Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Ambos os documentos, contudo, apontam a necessidade de experiências corporais acompanhadas de uma visão crítica, ética e estética em conexão com as sociedades e as culturas, tanto a nível regional, nacional e internacional.

Quadro 14 - Organização da UC de Biologia conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF

Unidade Curricular	Biologia		
Cursos	Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento		
Período letivo	1ª. fase	CH	60h
Competências			
Tema 1: Alimentação e Saúde - Construir o conceito de saúde levando em conta os condicionantes biológicos como sexo, idade, fatores genéticos e os condicionantes sociais, econômicos, ambientais e culturais como nível de renda, escolaridade, estilos de vida, estado nutricional, possibilidade de lazer, qualidade do transporte, condições de saneamento; - Compreender a condição desigual de vida das populações no Brasil; - Avaliar a adequação do uso de procedimentos invasivos para o tratamento de determinadas disfunções. Tema 2: Conhecendo seu corpo - Reconhecer, as principais doenças que atingem a população brasileira, correlacionando-as ao ambiente e à qualidade de vida, indicando suas medidas profiláticas; - Distinguir, entre as principais doenças, as infectocontagiosas e parasitárias, as degenerativas, as ocupacionais, as carenciais, as sexualmente transmissíveis (DST) e as provocadas por toxinas ambientais; - Relacionar os avanços científicos e tecnológicos com a melhoria das condições de vida das populações, como, por exemplo, o uso de vacinas com a consequente queda nas taxas de mortalidade infantil; o saneamento básico e a redução na incidência de doenças infectocontagiosas. Tema 3: Reprodução e Gestação - Reconhecer os dados a respeito da evolução, na última década, em particular no Brasil, da incidência das DST, particularmente a aids, entre homens e mulheres de diferentes faixas etárias; - Escolher medidas que representem cuidados com o próprio corpo e promovam a saúde sexual e reprodutiva dos indivíduos; - Perceber os riscos da gravidez na adolescência e as formas de preveni-la.			
Habilidades			
Não são mencionados os marcadores “corpo”, “corporeidade”, “corporal” ou “corporais”			
Bases tecnológicas			
Tema 2: conhecendo o seu corpo			
Desnutrição - efeitos sobre a saúde, estatística, causas e soluções / Cirrose hepática - causas e tratamento	Sistema digestório		
Cigarro / Poluição / Intoxicações gasosas	Sistema respiratório/difusão/respiração celular/mitocôndrias		
Doenças cardiovasculares - estatísticas, causas e prevenção	Sistema cardiovascular		
Processos de imunização /alergias e doenças autoimunes /Sistemas de defesa do corpo	Circulação linfática/ sistema imunológico		
Por que não podemos beber água do mar? / Rins e controle da pressão arterial / Infecções urinárias	Sistema excretor/osmose		
Hipotireoidismo / Ciclo menstrual / Crescimento	Sistema endócrino		
Memória e inteligência/ percepção sensorial	Sistema nervoso/ Impulso elétrico/ Bomba de sódio e potássio		
Atividades físicas e desenvolvimento muscular/ Fraturas ósseas/ Osteoporose	Sistema muscular e esquelético		

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC dos CTI/EM – IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020)

A UC de Biologia apresenta o marcador “corpo” nas matrizes curriculares das 1ª. fases dos cursos técnicos integrados. Aqui percebeu-se que o foco se encontrava no conhecimento do corpo na sua dimensão biológica, no reconhecimento do corpo em relação aos sistemas que o compõe e as relações entre saúde e doença; as relações do corpo com o ambiente e a qualidade de vida da população brasileira; conhecimento de medidas em relação aos cuidados com o corpo e de promoção da saúde sexual e reprodutiva, bem como da prevenção e dos riscos da gravidez na adolescência.

Contudo, nesta UC estas questões também são tratadas de maneira crítica, relacionando-as com a realidade que se apresenta nos textos científicos, na mídia, nos programas de televisão, nas imagens, nas revistas, nos jornais e no rádio, segundo os PPCs dos CTIEM de 2014 e 2020. As questões sobre a saúde são tratadas de forma a considerar condicionantes biológicos, como sexo, idade, fatores genéticos e condicionantes sociais, econômicos, ambientais e culturais.

Na 2ª. fase, as bases tecnológicas da UC de Biologia estão relacionadas aos temas: Organização celular da vida e Variabilidade genética e hereditariedade; na 3ª. fase, a Classificação e origem da biodiversidade, Conhecimento dos seres vivos e Biologia da conservação e Economia da natureza; na 4ª. fase, a Manutenção da vida, fluxo de energia e matéria, Biologia da conservação, populações e evoluções das comunidades e, Economia da natureza.

Nos PCN/EM (Brasil, 2000a, p. 14) a Biologia situa-se na Área de Ciências da Natureza (onde se encontram também a Física e a Química), Matemática e suas Tecnologias. “É objeto de estudo da Biologia o fenômeno vida em toda sua diversidade de manifestações”.

No ensino de Biologia, enfim, é essencial o desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos, entre eles e o meio, entre o ser humano e o conhecimento, contribuindo para uma educação que formará indivíduos sensíveis e solidários, cidadãos conscientes dos processos e regularidades de mundo e da vida, capazes assim de realizar ações práticas, de fazer julgamentos e de tomar decisões (Brasil, 2000a, p. 20).

Neste documento a Biologia deve proporcionar aos estudantes a compreensão da natureza viva e dos limites dos diferentes sistemas explicativos, bem como as contradições entre os mesmos e a compreensão que não há respostas definitivas na ciência. Deve também subsidiar a reflexão crítica sobre

questões polêmicas que dizem respeito, por exemplo, a Genética, as tecnologias de manipulação do DNA e a clonagem.

Dentre os objetivos em relação sobre o quê e como ensinar em Biologia no Ensino Médio, o documento diz que há aspectos da Biologia que devem ser considerados, dentre eles, a construção de uma visão de mundo, sendo a percepção da dinâmica da complexidade da vida pelos alunos, um deles. Ou seja,

[...] a compreensão de que a vida é fruto de permanentes interações simultâneas entre muitos elementos, e de que as teorias em Biologia, como nas demais ciências, se constituem em modelos explicativos, construídos em determinados contextos sociais e culturais (Brasil, 2000a, p. 15)

Neste sentido, o documento propõe para esta Área, uma visão sistêmica do conhecimento em Biologia, articulado não somente com a Química ou a Física, mas com outras áreas que permitam uma compreensão mais articulada do ser humano em seu meio natural, como construtor e transformador deste meio.

Por isso tudo, o aprendizado deve ser planejado desde uma perspectiva a um só tempo multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, os assuntos devem ser propostos e tratados desde uma compreensão global, articulando as competências que serão desenvolvidas em cada disciplina e no conjunto de disciplinas, em cada área e no conjunto das áreas. Mesmo dentro de cada disciplina, uma perspectiva mais abrangente pode transbordar os limites disciplinares (Brasil, 2000a, p. 9).

O tema corpo, por sua vez, encontra destaque quando considerado em relação ao estudo das funções vitais básicas, sua estrutura, órgãos e sistemas em relação com o ambiente, ainda que apresente elementos que se relacionam com uma visão sistêmica. “Entre as intenções formativas, garantida essa visão sistêmica, importa que o estudante saiba: [...] a natureza como algo dinâmico e o **corpo** como um todo, que confere à célula a condição de sistema vivo.” (Brasil, 2000a, p. 20)

Ao abordar as funções acima citadas, é importante dar destaque ao **corpo** humano, focalizando as relações que se estabelecem entre os diferentes aparelhos e sistemas e entre o **corpo** e o ambiente, conferindo integridade ao **corpo** humano, preservando o equilíbrio dinâmico que caracteriza o estado de saúde. Não menos importantes são as diferenças que evidenciam a individualidade de cada ser humano, indicando que cada pessoa é única e permitindo o desenvolvimento de atitudes de respeito e apreço ao próprio **corpo** e ao do outro (Brasil, 2000a, p. 18)

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 537) a Biologia encontra-se na Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. As competências e habilidades a serem desenvolvidas estão imbricadas com a Física e a Química. De acordo com a BNCC/EM (Brasil, 2017, p. 539), estas competências, assim como as demais, devem construir uma base de conhecimentos contextualizada com a realidade, em

um processo de interação com as demais áreas do conhecimento, favorecendo discussões sobre as implicações éticas, sociais, políticas e econômicas relacionados às Ciências da Natureza. Considerando que os estudantes do ensino médio, possuem mais vivências e maturidade, é possível, que tenham condições de aprofundar o pensamento crítico, realizar novas leituras de mundo, sendo capazes de tomar decisões responsáveis e éticas e intervir em contextos mais amplos e complexos.

Neste cenário, esta área propõe ampliar e sistematizar as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que, em primeiro lugar deve “focalizar a interpretação de fenômenos naturais e processos tecnológicos de modo a possibilitar aos estudantes a apropriação de conceitos, procedimentos e teorias dos diversos campos das Ciências da Natureza” (Brasil, 2017, p. 539). Propõe, assim, aprofundar conceitualmente as temáticas iniciadas no Ensino Fundamental: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo.

No que diz respeito ao conhecimento sobre o corpo, a BNCC (Brasil, 2017, p. 538) diz que as temáticas Vida e Evolução e Terra e Universo devem explorar:

[...] os aspectos tanto aos seres humanos (com a compreensão da organização e o funcionamento de seu corpo, da necessidade de autocuidado e de respeito ao outro, das modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência etc.) quanto aos demais seres vivos (como a dinâmica dos biomas brasileiros e questões ambientais atuais).

Além disso, deve criar condições para que os estudantes possam explorar diferentes modos de pensar e falar da cultura científica, situando-a em diversos contextos históricos e sociais e utilizando-se de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, estas tecnologias não devem apenas ser ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem, mas proporcionar, em relação a própria natureza da área do ensino médio, a reflexão sobre os seus meios de produção, seu papel na sociedade atual e as perspectivas de desenvolvimento tecnológico.

Neste contexto, nos PCN/EM (Brasil, 2000a) o corpo aproxima-se de uma visão sistêmica. Percebeu-se que há uma tentativa de articulação com o todo, considerando-o como um sistema organizado e integrado e não apenas de maneira isolada. Na BNCC/EM (Brasil, 2017), contudo, esta visão não pareceu tão evidente, pois o sentido do corpo encontrava-se mais voltado às questões de saúde, qualidade de vida e a dimensão física/biológica.

Quadro 15 - Organização da UC de Educação Física conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF 1

Unidade Curricular	Educação Física		
Cursos	Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento		
Período letivo	1ª., 2ª., 4ª., 5ª., 6ª. fases	CH	40h/cada fase
Competências			
Não são mencionados os marcadores “corpo”, “corporeidade”, “corporal” ou “corporais”			
Habilidades			
- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para a melhoria de suas aptidões físicas. - Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência aplicando-as em suas práticas corporais. - Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma de seleção de atividades e procedimentos na manutenção e aquisição da saúde. - Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão.			
Bases tecnológicas			
Não são mencionados os marcadores “corpo”, “corporeidade”, “corporal” ou “corporais”			

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC dos CTI/EM – IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020)

Quadro 16 - Organização da UC de Educação Física conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF 2

Unidade Curricular	Educação Física		
Cursos	Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento		
Período letivo	3ª. fase	CH	40h
Competências			
Não são mencionados os marcadores “corpo”, “corporeidade”, “corporal” ou “corporais”			
Habilidades			
- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para a melhoria de suas aptidões físicas. - Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência aplicando-as em suas práticas corporais. - Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma de seleção de atividades e procedimentos na manutenção e aquisição da saúde. - Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas e consciente da importância delas na vida do cidadão.			
Bases tecnológicas			
- Testes de aptidão física (antropometria, flexibilidade, rml,ra) - Aptidão relacionada à habilidade - Agilidade, velocidade, equilíbrio, coordenação, tempo de reação - Autoconhecimento corporal - Desvios posturais e posicionamento correto do corpo - Aptidão física relacionado à saúde - Fundamentos básicos da modalidade - Nutrição e atividade física para a qualidade de vida			

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC dos CTI/EM – IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020)

Antes de iniciar os primeiros apontamentos sobre a UC de Educação Física, é importante enfatizar que o trabalho desta área apresenta forte relação com a compreensão, bem como uma série de discussões e produções, a respeito dos conceitos de corpo, cultura e movimento.

A UC de Educação Física apresenta os marcadores “corpo”, “corporal” ou “corporais” nas matrizes curriculares da 1ª. a 6ª. fases dos cursos técnicos integrados. Aqui percebeu-se que o foco se encontra no conhecimento do corpo na sua dimensão biológica e física. O corpo é, portanto, instrumento para realização de atividades físicas que visam a manutenção e aquisição da saúde, de hábitos e de atitudes, melhoria e aprimoramento das capacidades físicas, intelectuais, morais e sociais, lesões no esporte (riscos e primeiros cuidados), bem como o aprendizado teórico e prático das modalidades oferecidas. O autoconhecimento corporal também faz parte das bases tecnológicas da 3ª. fase, enfatizando as posições corretas do corpo, os testes de aptidão física, as habilidades físicas e motoras e a nutrição para qualidade de vida. Trata-se de uma UC, porém, que privilegia a prática ou as atividades físicas, por meio dos esportes, ginástica e exercícios físicos.

Percebeu-se, assim, conexão da organização curricular de Educação Física com as experiências corporais durante as aulas desta UC, no que diz respeito ao conhecimento sobre os sistemas do corpo humano, em especial, as atividades físicas e desenvolvimento muscular ao sistema muscular e esquelético, encontrado em suas bases tecnológicas. Neste sentido, parece haver um diálogo com as modalidades oferecidas na UC de Educação Física do IFSC/CF ao abordar teoricamente algumas questões que são vivenciadas na prática por meio desta UC.

Nos PCN/EM (Brasil, 2000a) a Educação Física situa-se na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, junto com a Arte, a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira Moderna e a Informática. O documento constata que o ensino da Educação Física nas escolas, ao voltar-se tanto para uma especialização do esporte e do jogo, como para formas descompromissadas com o ensino, avança para necessidade de uma nova visão e uma identidade como área de estudo fundamentada na compreensão do ser humano, enquanto produtor de cultura. No contexto da Educação Física, onde o desempenho, a vitória a qualquer custo e as habilidades técnicas prevalecem: “O ter e o poder corporal ainda predominam sobre o ser-corpo que pensa, age, sente e se comunica pelos seus gestos e expressões” (Brasil, 2000a, p. 39).

Desta maneira, propõe o trabalho com a Aptidão Física e Saúde, na qual a educação volta-se para a saúde, valorizando o aprendizado e a prática de exercícios e atividades físicas como mecanismos de prevenção de doenças e da melhoria de qualidade de vida dos estudantes.

Nos PCN/EM (Brasil, 2000a) o corpo é considerado como carregado de significados, sendo ao mesmo tempo, modo e meio de integração na realidade. As posturas, atitudes, gestos e sobretudo o olhar, portanto, exprimem as emoções, os sentimentos das pessoas que vivem em uma determinada situação e contexto.

É com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. Essa é nossa existência, na qual temos consciência do eu no tempo e no espaço. O corpo, ao expressar o seu caráter sensível, torna-se veículo e meio de comunicação (Brasil, 2000a, p. 32)

Contudo, a comunicação corporal entre os indivíduos tende a acontecer quando se tem consciência sobre a sensibilidade, vontade e intencionalidade. A receptividade e a transmissão de informações, por meio dos movimentos do corpo entre os indivíduos acontecem de maneira espontânea, seguindo-se entre eles uma ligação pela sensibilidade. Entretanto, os gestos, as posturas e as expressões faciais são criadas, mantidas e modificadas pelo fato de os indivíduos serem sociais e culturais. Neste sentido, os indivíduos, aprendem a fazer uso das expressões, de acordo com o ambiente em que se desenvolvem, sendo que os movimentos corporais têm um significado, de acordo com o contexto.

Segundo os PCN/EM (Brasil, 2000a), é por meio dos movimentos que os sentidos captam as informações, possibilitando a leitura de mundo. Portanto, os sentidos são repletos de signos, sendo que o indivíduo se constitui em ser humano pela internalização dos signos sociais. À medida que os indivíduos vão aprendendo os signos, vão se formando órgãos funcionais do cérebro e adquirindo qualidades humanas. “O desenvolvimento mental está relacionado com a coordenação sógnica” (Brasil, 2000a, p. 39). Assim, os movimentos, os gestos, as expressões, não são ações puramente motoras, pois dependem dos signos que vão moldar as ações internas e externas do indivíduo e influenciar as relações entre as pessoas.

No que diz respeito à Educação Física, a conduta motora de um indivíduo depende do papel social que aquele desempenha. Dentro de traços comuns de motricidade que identificam os elementos de uma mesma comunidade, há diferenças de inúmeras ordens (Brasil, 2000a, p. 39).

Neste sentido, o objetivo da Educação Física no ensino médio é proporcionar uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal. Estas diversas manifestações, como por exemplo, as danças populares, podem estar articuladas com outras disciplinas – Português, História, Geografia, etc. Estas atividades devem provocar o desafio, o trabalho coletivo, o debate, as reflexões, o respeito as diferenças individuais, o respeito ao seu corpo e ao do outro.

Na Educação Física, embora, assim como na UC de Artes, o corpo exerça papel de protagonista, as competências e habilidades que compreendem os termos⁶⁵ “corpo” e “corporal/corporais” de acordo com os PCN/EM (Brasil, 2000a, p. 42-43), são:

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades **corporais**, valorizando-as como recurso para a melhoria de suas aptidões físicas.
- Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência aplicando-as em suas práticas **corporais**.
- Refletir sobre as informações específicas da cultura **corporal**, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma de seleção de atividades e procedimentos na manutenção e aquisição da saúde. [...]
- [...] • Compreender as diferentes manifestações da cultura **corporal**, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. [...]
- [...] • Demonstrar autonomia na elaboração de atividades **corporais**, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura **corporal**. [...]

A Educação Física encontra-se na BNCC (Brasil, 2017) na Área de Linguagens e suas Tecnologias, junto com a Arte, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. A corporeidade e a motricidade são compreendidas como atos de linguagem, sendo que “os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento” (Brasil, 2017, p. 475).

Situada nesta área, a Educação Física, comunga das sete competências elencadas no documento, sendo que, a quinta competência⁶⁶ expressa de modo mais específico esta UC:

Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura **corporal** de movimento, reconhecendo-as e

⁶⁵ O termo “corporeidade” não aparece nos PCN/EM (Brasil, 2000a) nas linguagens de Artes e Educação Física.

⁶⁶ Uma leitura mais detalhada sobre as sete competências e as habilidades específicas para a área de Linguagens e suas tecnologias, encontra-se na BNCC/EM (Brasil, 2017) das páginas 483 a 489. Ver endereço digital nas referências bibliográficas.

vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (Brasil, 2017, p. 482)

Na BNCC (Brasil, 2017) para o Ensino Fundamental, o ensino da Educação Física é dividido em 6 temáticas que estão relacionadas as seguintes práticas corporais: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura. Nesta etapa de ensino a Educação Física deveria garantir aos estudantes apreciar e produzir estas práticas corporais, visando:

[...] à compreensão de suas origens; dos modos de aprendê-las e ensiná-las; da veiculação de valores, condutas, emoções e dos modos de viver e perceber o mundo; da reflexão crítica sobre padrões de beleza, exercício, desempenho físico e saúde; das relações entre as mídias, o consumo e as práticas corporais; e da presença de preconceitos, estereótipos e marcas identitárias (Brasil, 2017, p. 482).

Já no Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento, deve aprofundar e ampliar o trabalho realizado no Ensino Fundamental e criar oportunidades para que os jovens “compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana” (Brasil, 2017, p. 482)

Desta maneira, enquanto nos PCN/EM (Brasil, 2000a) o corpo apresentou relações com a compreensão e práticas da cultura corporal, na BNCC/EM (Brasil, 2017) o corpo se aproximou com os fundamentos que embasam a abordagem da cultura corporal de movimento. Cada um destes termos carrega determinados sentidos e significados inseridos em determinadas epistemologias, que se relacionam com uma tendência ou abordagem pedagógica na área da Educação Física. Cultura Corporal é o termo utilizado pela abordagem Crítico Superadora, proposta pelo Coletivo de Autores (1992) e Cultura Corporal de Movimento é um termo utilizado por Mauro Betti (1996) e Walter Bracht (1992).

É importante, contudo, contextualizar que esta virada que passa a descrever o objeto da Educação Física, marcadamente relacionado à cultura, começa a ganhar força a partir da década de 1990. De acordo com Costa e Almeida (2018) a mudança de um cenário onde a visão a respeito do corpo era fundamentada, basicamente, por conhecimentos das áreas físico-anatômicas, para outra, onde os aspectos culturais passaram a ser amplamente valorizados, trazia, contudo, uma série de discussões sobre a identidade da Educação Física.

De toda forma, apesar das discussões que ainda não se encerraram, concordo com Bracht (2005) ao dizer que, em princípio, desde que o termo cultura expresse a significação mais importante, que reflète a contextualização sócio-histórica e que transcenda da ideia de que o corpo ou movimento, ou até mesmo as duas expressões, sob o viés unicamente biológico ou naturalista. Com isso, o autor não quer dizer que o corpo deixe de ser da natureza, mas que é também da cultura. Ou seja, a dimensão da cultura não elimina a dimensão natural, mas a redimensiona e permite o diálogo com outros saberes e outras ciências. Neste sentido, o corpo e os movimentos expressam ambiguidades, sendo ao mesmo tempo sujeito-objeto, natureza-cultura.

Neste sentido, se torna necessário superar algumas concepções que tomam o corpo como uma linguagem ou que privilegie seu caráter material ou conceitual. Por outro lado, ainda que a “perspectiva culturalista”, presente nos PCN (Brasil, 2000a, 2000b) e na BNCC (Brasil, 2017) para Educação Física, não seja capaz de tematizar, por exemplo, os saberes subjetivos, os sentidos, e as percepções, ela representa um grande salto ao procurar ampliar as noções de corpo.

Contudo, foram encontradas certas ambiguidades que precisaram ser consideradas na análise destes dois documentos em relação a UC de Educação Física no currículo do IFSC/CF, em especial, aos PCN/EM (Brasil, 2000a). Embora, a construção da matriz curricular da Educação Física não estivesse condicionada aos PCN/EM (Brasil, 2000a), pois este documento trata de uma proposta ou um conjunto de pensamentos que guia a atuação dos docentes e, também, das características específicas da educação profissional e tecnológica, apenas uma competência foi sinalizada em todas as fases/semestres e em todos os cursos desta modalidade:

Propiciar, através da atividade física, aquisição de hábitos e atitudes que contribuam para o aprimoramento das capacidades físicas, intelectuais, morais e sociais do educando, aspectos fundamentais para a compreensão do ser humano enquanto produtor de cultura. (MEC, 2020, p. 14)

Ou seja, a atividade física é principal meio, o caminho mais eficaz que vai possibilitar aos jovens a aquisição de hábitos de saúde, de preparação do corpo para as atividades laborais e/ou acadêmicas ou para o aprendizado de algum esporte, inclusive. O conceito cultura corporal, que faz parte de uma perspectiva na

área, tem como viés o Materialismo-Histórico-Dialético, e afirma, segundo o Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992, p. 62) que:

[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

Desta maneira, considerar as atividades físicas, como o conjunto de práticas corporais mais importantes no âmbito da “cultura corporal”, acaba explicitando de forma contraditória a proposta de currículo do IFSC/CF e o conhecimento sobre o próprio conceito. O conceito de cultura corporal está situado e voltado na Educação Física, segundo esta perspectiva, para a crítica ao sistema vigente a partir de uma proposta contextualizada, superadora, crítica e transformadora.

Neste sentido, a proposta procurou contemplar a gama de experiências e vivências que fazem parte do amplo e rico campo da cultura corporal da humanidade à determinados conteúdos, como os exercícios físicos, a ginástica e os esportes. Contudo, o que foi apresentado na matriz curricular de Educação Física, pareceu não levar em conta, tanto os fundamentos balizadores desta concepção, quanto a base que sustenta os PCNs (Brasil, 2000a, 200b) para a área. A matriz curricular enfatizou ainda, a melhoria das aptidões físicas, a compreensão de conceitos relacionados ao corpo sob o viés biológico e físico, a manutenção e aquisição da saúde e a importância da prática das atividades físicas para a qualidade de vida.

Quanto a BNCC (Brasil, 2017), embora, considerada um documento de caráter normativo e pragmático, os fundamentos que balizam este documento e orientam a atuação nesta área, ainda não foram reestruturados nesta e nas demais matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados. As alterações nos PPCs dos CTIEM precisam passar por alguns órgãos normativos e consultivos, dentre eles o Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho Superior do IFSC.

De toda forma, foi possível, perceber mudanças na forma de pensar os corpos e as corporeidades na área de Educação Física. Nos PCN (Brasil, 2000b), embora haja toda uma contextualização sócio-histórica a respeito do corpo na área e uma discussão que indica o seu potencial expressivo, sensível e estético, aproximando-o, inclusive do conceito de corporeidade, estas questões não ficaram evidentes. Na BNCC (Brasil, 2017), a corporeidade, embora seja compreendida como ato de linguagem que permeia todo o ensino básico, inclusive o ensino médio, apresentou-se ainda mais invisível e confusa. De maneira mais específica, apareceu

na etapa da Educação Infantil, no campo da experiência, na qual emergem os significados sobre o corpo, os gestos e os movimentos, sugerindo que o trabalho, por exemplo, com a expressão, o sensível, a exploração do espaço, os sons, os ritmos e o lúdico fizessem parte, sobretudo, desta etapa de ensino.

Quadro 17 - Organização da UC de Física conforme PPC dos CTIEM – IFSC/CF (1ª. fase)

Unidade Curricular	Física		
Cursos	Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento		
Período letivo	1ª. fase	Carga horária	80h
Competências			
Não são mencionados os marcadores “corpo”, “corporeidade”, “corporal” ou “corporais”			
Habilidades			
- Expressar-se corretamente utilizando a linguagem física adequada e elementos de sua representação simbólica; - Utilizar leis e teorias físicas da mecânica, relacionando grandezas, quantificando e identificando parâmetros relevantes; - Estabelecer e investigar situações-problema relacionados aos movimentos; - Identificar a situação física do cotidiano e relacionar com modelos da cinemática e da dinâmica, - Elaborar sínteses ou esquemas estruturados do saber físico. - Identificar diferentes formas de linguagens para representar movimentos; - Elaborar, ler e interpretar corretamente tabelas, gráficos, funções matemáticas, linguagem discursiva. - Reconhecer as causas da variação de movimentos associadas às forças e ao tempo de duração das interações. - Classificar os diversos tipos de movimentos. - Identificar as grandezas físicas. - Calcular grandezas físicas de acordo com a teoria de algarismos significativos. - Operar corretamente instrumentos de medidas. - Representar corretamente uma medida física. - Operar corretamente grandezas vetoriais. - Reconhecer as leis da mecânica enquanto construção humana contextualizada historicamente. - Elaborar modelos simplificados de cinemática e ou dinâmica a partir dos quais seja possível levantar hipóteses e fazer previsões. - Reconhecer que as modificações nos movimentos são consequências de interações entre corpos. - Diferenciar aceleração centrípeta de aceleração tangencial. - Identificar as condições de equilíbrio de uma partícula. - Reconhecer situações em que as partículas se encontram em equilíbrio estático ou dinâmico.			
Bases tecnológicas			
Não são mencionados os marcadores “corpo”, “corporeidade”, “corporal” ou “corporais”			

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC dos CTI/EM – IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020)

Quadro 18 - Organização da UC de Física conforme PPC dos CTI/EM – IFSC/CF (2ª. fase)

Unidade Curricular	Física		
Cursos	Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento		
Período letivo	2ª. fase	Carga horária	60h
Competências			
Não são mencionados os marcadores “corpo”, “corporeidade”, “corporal” ou “corporais”			
Habilidades			
- Relacionar grandezas físicas através de tabelas, gráficos e relações matemáticas. - Identificar e caracterizar códigos e símbolos físicos. - Reconhecer a evolução histórica das leis de Kepler. - Aplicar as leis de Kepler ao estudo do movimento dos planetas e satélites. - Analisar situações-problema que envolva a força gravitacional e a energia potencial gravitacional. - Descrever os movimentos de rotação e translação da Terra e suas implicações no cotidiano, tais como: estações do ano, marés, etc. - Relacionar grandezas utilizando tabelas, gráficos e relações matemáticas. - Reconhecer a evolução histórica dos princípios de Stevin, Pascal e Arquimedes. - Reconhecer os princípios de Stevin, Pascal e Arquimedes e relacioná-los com o funcionamento de aparelhos e equipamentos, explicar situações reais do cotidiano. - Utilizar os princípios de Stevin, Pascal e Arquimedes para solucionar problemas do cotidiano. - Identificar energia cinética, potencial gravitacional e elástica em sistemas conservativos e não conservativos. - Analisar as transformações entre as diversas formas de energia em sistemas conservativos e não conservativos. - Identificar fontes e transformações de energia, em diferentes equipamentos e máquinas. - Identificar e avaliar situações cotidianas que envolvam a conservação da quantidade de movimento. - Aplicar as leis de conservação da energia e do momento linear à análise do movimento de sistemas mecânicos. - Calcular o trabalho mecânico de forças de diferentes naturezas, em exemplos de situações reais. - Identificar as condições de equilíbrio de um corpo extenso. - Reconhecer situações em que um corpo extenso encontra-se em equilíbrio estático ou dinâmico			
Bases tecnológicas			
Momento de uma força; equilíbrio de um corpo rígido; Introdução gravitação universal; leis de Kepler; gravitação universal; movimento de satélites; variações da aceleração da gravidade; pressão e massa específica; pressão atmosférica; variação da pressão com a profundidade; aplicações da equação fundamental; princípios de Arquimedes; trabalho de uma força; potência, trabalho e energia cinética; energia potencial gravitacional; energia potencial elástica; conservação da energia; exemplos de aplicação da conservação da energia; Impulso e quantidade de movimento; quantidade de movimento de um sistema de partículas; conservação da quantidade de movimento, forças impulsivas e colisões.			

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC dos CTI/EM – IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020)

A UC de Física apresentou o marcador “corpos” nas matrizes curriculares das 1ª. fases e “corpo” nas de 2ª. fase dos CTIEM, utilizando-se do termo em relação as linguagens, expressões e leis específicas da própria física. O termo corpo ou corpos, portanto, refere-se, tanto ao corpo humano, como aos objetos que fazem parte da situação física do cotidiano e das situações-problema relacionadas aos movimentos. Percebeu-se que o conhecimento físico está em articulação com

diversas formas de expressão da cultura humana e com os fenômenos físicos que atuam no corpo, bem como as interações que ocorrem entre eles. Contudo, trata-se de um corpo físico, um corpo matéria, como porção limitada de um todo.

Nos PCN/EM (Brasil, 2000a) a Física situa-se na Área de Ciências da Natureza (onde se encontram também a Biologia e a Química), Matemática e suas Tecnologias. Segundo o documento:

A Física é um conhecimento que permite elaborar modelos de evolução cósmica, investigar os mistérios do mundo submicroscópico, das partículas que compõem a matéria, ao mesmo tempo que permite desenvolver novas fontes de energia e criar novos materiais, produtos e tecnologias (Brasil, 2000a, p. 22).

É objetivo da Física no ensino médio contribuir para a formação de uma cultura científica efetiva, que permita ao estudante “[...] a interpretação dos fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza como parte da própria natureza em transformação” (Brasil, 2000a, p. 22). É necessário também que este conhecimento seja compreendido como um processo histórico em contínua transformação, bem como a compreensão do conjunto de equipamentos e procedimentos, técnicos ou tecnológicos, do cotidiano doméstico, social e profissional.

O tema corpo, por sua vez, não foi mencionado, mas o texto sugere que, de acordo com a proposta da Área, esteja em acordo com uma visão sistêmica, onde o estudante seja capaz de relacioná-lo com a leitura da realidade e com os conhecimentos específicos da Física em diálogo com outras áreas do saber.

Na realidade, o aprendizado das Ciências da Natureza e da Matemática deve se dar em estreita proximidade com Linguagens e Códigos, assim como com as Ciências Humanas. Essas decorrências da interdisciplinaridade são objeto de atenção explícita do CNE/98 (Brasil, 2000a, p. 10)

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 537) a Física, assim como a Biologia e a Química, encontra-se na Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. As bases de conhecimento para o ensino médio estão relacionadas com a ampliação e sistematização das aprendizagens do Ensino Básico e Fundamental, aprofundando as temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. A BNCC (Brasil, 2017) diz que é possível unificar estas temáticas, para que seja possível compreendê-las de maneira mais ampla, ao considerar a complexidade relacionada à origem, evolução e manutenção da vida, bem como às dinâmicas das interações gravitacionais e modelos mais abrangentes. Contudo, não

ficou evidenciado as relações com o corpo e a corporeidade na área da Física, considerando apenas a citação (já mencionada na UC de Biologia) como comum a todas as que compõe a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

6.4.1.2 Primeiros diálogos sobre a temática corpo e corporeidade entre os documentos oficiais do IFSC e os projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis

Os documentos que fundamentam a identidade institucional do IFSC/CF, estão diretamente atrelados ao Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI, sendo este, uma exigência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e se consolidando como o principal instrumento de planejamento a cada ciclo de 5 anos. De acordo com o IFSC/PDI (2020) e com o Manual de Conceitos para as Bases de Dados do Ministério da Educação sobre Educação Superior, anexo à Portaria MEC n. 21/2017, o PDI é o documento onde é definida

[...] a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento (PDI/IFSC, 2020, p. 17)

Neste documento, o corpo e a corporeidade encontraram-se inviabilizados e ausentes. Contudo, os fundamentos que balizam o IFSC/PDI (2020) consideram a educação profissional como uma das possibilidades de construção do sujeito e do cidadão-trabalhador, inserido no seu contexto histórico-social, consciente de seus deveres e direitos. Portanto, não se trata somente da busca de soluções técnicas e do aprendizado de uma profissão, mas de uma educação que ultrapasse a visão instrumentalizada e da formação dos jovens voltada única e exclusivamente para o mercado de trabalho. Uma formação integral e emancipatória, que possibilite a intervenção crítica, criativa e preparada para o mundo, considerando o local e o global e as várias dimensões que envolvem e atravessam, tanto o trabalho, quanto seu modo de vida em sociedade.

Os Planejamentos de Desenvolvimento Institucional anteriores ao quadriênio 2020 – 2024 (2020), sendo eles, IFSC/PDI – 2009-2013 (2011) e IFSC/PDI – 2015-2020 (2017), também já apontavam para uma formação integrada na educação:

Nessa perspectiva, a educação, é um espaço fundamental para a formação integral do cidadão, sujeito consciente, com visão crítica e, sobretudo, atuante na sociedade. Mobilizar-se nessa direção significa condenar toda e qualquer ação que repercuta em exploração e submissão do Ser Humano e atuar para *humanizar o globo e não globalizar o homem*. Implica defender, nas práticas cotidianas, a solidariedade, a ética, a igualdade social, o reconhecimento das diferenças, a liberdade e o respeito à natureza (IFSC/PDI, 2011, p. 23).

A proposta de educação profissional e tecnológica do IFSC sustenta-se em uma concepção de educação integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva. (Silveira, 2007 apud IFSC/PDI, 2017).

Ciavatta (2005) compreende integrar como tornar inteiro, tornar íntegro, sendo que o termo remete,

[...] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral e torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ciavatta, 2005, p.84)

Embora os marcadores “corpo”, “corporeidade”, “corporal/corporais” não tenham sido encontrados no IFSC/PDI (2011, 2017, 2020), é possível visibilizar as questões sobre o corpo e a corporeidade, ao diminuir o distanciamento entre uma política de educação profissional voltada para os anseios do mercado de trabalho, onde o corpo geralmente é tratado como instrumento, e uma política de educação profissional voltada para a formação humana, onde o corpo, como corporeidade, geralmente encontra mais voz. Desta forma, é na conexão e no diálogo entre as duas políticas que a dimensão das corporeidades se relaciona. O documento, ao apresentar valores como, o compromisso social, a democracia, a equidade, a ética, a inovação, a qualidade, o respeito e a sustentabilidade, demonstrou que está aberto ao diálogo e novas ideias que possam contribuir para seu efetivo desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Sampaio (2021) corrobora com esta interpretação ao analisar os documentos que fundamentam a Educação Profissional no Brasil e o IFRN, ao perceber que com a adoção da concepção da formação humana integral, é possível

reconhecer o corpo em sua omnilateralidade, como constituinte no processo de aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Para Freire (2020) é nas bases do ensino médio integrado que residem os fundamentos omnilaterais e politécnicos de uma formação humana integral, pois é a partir da concepção de um sujeito integral, que a dimensão da corporeidade se relaciona. O ensino médio integrado, portanto, deve estar articulado com os princípios de uma escola unitária, politécnica e omnilateral, superando os dualismos entre o ensino geral e o profissional.

No IFSC/PDI (2020) consta o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documento este, elaborado democraticamente e coletivamente, e que, por sua vez, forma o marco referencial do IFSC, detalhando “objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar” (Libâneo *apud* IFSC/PDI, 2020, p. 17).

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) define o ideal educativo do IFSC em termos de políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Trata-se de um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico, norteador dos seus processos e práticas, fundamental à construção da identidade institucional e que expressa as suas intencionalidades transformadoras para os próximos anos. (IFSC/PDI, 2020, p. 62).

Neste contexto são elaborados os PPCs dos CTIEM, respeitando as mesmas concepções de educação, ensino, pesquisa, extensão e gestão que fundamentam o IFSC/PDI (2020) e apresentando coerência entre os itinerários formativos e os respectivos arcos ocupacionais. São também elaborados de forma coletiva pela comunidade escolar, atendendo: a perspectiva da concepção educativa histórico-crítica, democrática e emancipadora; a uma concepção de educação profissional tecnológica voltada a integralidade do sujeito e do trabalho como princípio educativo geral; um currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de viabilização do processo ensino-aprendizagem e, uma avaliação de caráter dialógico, que apresenta, três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa.

Assim, embora no PDI/IFSC de 2020-2024 (2020) as questões sobre os corpos e corporeidades não estivessem visíveis, foi possível interpretar através da leitura compreensiva e crítica dos fundamentos que regeram este documento, possibilidades e aproximações com as temáticas. Portanto, nesta versão do PDI

essa compreensão começou um pouco mais nítida, pois, trata-se do documento onde se encontram as concepções que fundamentam os processos e práticas que expressam a identidade do IFSC, embora, também, os termos corpo e corporeidade não estejam visíveis.

No PDI/IFSC de 2009 – 2013 (2011), o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi um dos elementos estruturantes mais importantes do projeto pedagógico do Instituto Federal, sendo que a construção destes projetos, institucionais ou de cursos, deveriam atender as seguintes dimensões: ético-política, didático-pedagógica e estrutural.

Nesse sentido, assumem importância fundamental os projetos pedagógicos dos cursos, concebidos como instrumentos de ações coletivas a partir das quais serão construídos os elos entre o que se sabe e o que se pode fazer com o que se sabe. O currículo será um espaço de produção e exercício da liberdade. Os conteúdos previstos na matriz curricular tornam-se ferramentas para novas buscas, novas descobertas e questionamentos. Algumas possibilidades para a organização do trabalho educativo, na perspectiva da flexibilização curricular são os Projetos Integradores (PI), a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (Estudos CTS) e a organização de atividades pedagógicas a partir de Temas Geradores (IFSC/PDI, 2011, p. 85)

Portanto, foi nos PPCs dos CTIEM, que os termos “corpo” e “corporal” passaram a ser apresentados, ainda que de forma simplificadora e fragmentada. O termo “corporeidade”, embora não explícito no documento, pareceu atravessar o campo de conhecimento das UCs de Educação Física e Artes. Desta forma, foi possível dizer que estes termos, de alguma forma, fazem parte do conjunto de aprendizagens essenciais que se encontram nas UCs dos PPCs dos CTIEM, sobretudo pelo caráter de integralidade e interdisciplinaridade que trata o currículo.

Contudo, percebeu-se contradições e descompassos que se refletiram nestes PPCs, uma vez que uma série de documentos oficiais que os embasaram, tanto a nível nacional, quanto do próprio IFSC, ganham a cada dia novos contornos e reformulações. Enquanto a última versão do IFSC/PDI (2020) já está no último ano de vigência e a última versão da BNCC data de 2017, por exemplo, as matrizes curriculares dos CTIEM do IFSC/CF, ainda permanecem as mesmas desde 2014.

Segundo Veiga (1988, p. 12) é um projeto pedagógico porque define “as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e intencionalidades”. É, portanto, um documento legal ou projeto de cunho teórico-metodológico, mas é um instrumento político e filosófico, repleto de aspectos ideológicos que expressam sentidos, significados e um compromisso com

o coletivo. É um processo de permanente de reflexão, de vivência democrática e de relação entre as dimensões política e pedagógica da escola.

Segundo Veiga (1988, p. 12):

[...] todo projeto pedagógico da escola, é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Todavia, ainda que os Institutos Federais tenham como característica a gestão participativa, a construção coletiva dos processos e gozem de autonomia pedagógica e administrativa, os fundamentos que subsidiam a criação e reestruturação de cursos com vistas à formação integrada, perpassam alguns documentos regimentais e normativos.

De acordo com Bagnara e Boscatto (2022) para que os estudantes tenham acesso a um conjunto de competências é necessário que os conhecimentos universais e específicos, sejam desenvolvidos de forma integrada, adequados de acordo com as diferentes realidades, características regionais e culturas locais e possibilitem a atuação e inserção dos sujeitos na sociedade.

Nessa compreensão, a autonomia das instituições educativas para organização curricular é relativa, pois ao mesmo tempo que a legislação apresenta e permite várias formas de operacionalização desta perspectiva, estabelece um conjunto de competências que devem se constituir como o pano de fundo desta organização e dos processos educativos desenvolvidos (Bagnara; Boscatto, 2022, p. 39)

Nesta perspectiva de formação integral, destacam-se no IFSC/PDI (2020), os seguintes fundamentos:

1. *Formação integral* que democratize o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente e preservados historicamente, promovendo análise crítica às dimensões fundamentais da vida, que estruturam a prática social – o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura;
2. *Trabalho, no sentido ontológico*, como transformação da natureza, realização inerente ao ser humano e mediação no processo de produção da sua existência, ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais;
3. *Trabalho assumido como princípio educativo*, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular. Evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho;
4. *Ciência* como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade;
5. *Cultura* como resultado do esforço coletivo, tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade;

6. *Tecnologia* como extensão das capacidades humanas que promove a transformação da ciência em força produtiva, visando à satisfação das necessidades humanas; e a mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real);
7. *Articulação entre formação básica, de caráter propedêutico, e a preparação para o exercício de profissões*, visando à formação integral, integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
8. *Indissociabilidade entre educação e prática social*, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
9. *Busca pelo desenvolvimento de todas as potencialidades humanas*, libertando-se da perspectiva histórica imposta pelo mercado e pelos segmentos produtivos de foco unicamente na formação para o trabalho;
10. *Integração de conhecimentos gerais e específicos*, analisando o processo de produção e/ou fenômeno social a partir de suas múltiplas dimensões (social, histórica, cultural, físico-ambiental, econômico-produtiva, técnico organizacional etc.), de forma a compreendê-lo como totalidade (PDI/IFSC, 2020, p. 79-80, grifos nossos)

No cenário dos Institutos Federais, a possibilidade de exercer uma gestão democrática, de construção coletiva e com certa autonomia, ainda que apresentadas limitações, dilemas e contradições torna possível a elaboração e reestruturação de outros documentos, que possibilitam uma identidade, uma organização e o desenvolvimento de processos educativos e pedagógicos ainda mais próximos das realidades onde se inserem estas instituições.

Assim, relacionado a gestão do processo educacional, encontra-se o Regulamento Didático-Pedagógico (IFSC/RDP, 2018/2021), que considera algumas normas, como: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei 9.394/96 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 13.005/2014 ou Plano Nacional de Educação (PNE) e outros documentos complementares, como as Diretrizes dos cursos do IFSC, por nível e modalidade e o Regulamento de criação, reformulação e extinção de cursos.

Art. 1º. O Regulamento Didático-Pedagógico (RDP) é o documento único de gestão do processo educacional que estabelece as normas referentes aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos por todos os campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), suas modalidades e diversas ofertas (IFSC/RDP, 2028/2021, p. 2).

Neste sentido, o Campus Florianópolis, como uma microestrutura complexa do IFSC e interconectado com a reitoria, também apresenta sua identidade. Por meio de assembleias, colegiados e conselhos, a partir das suas funções específicas, também delibera, cria normas, assessora e consulta. Dentre estas normas está o Regimento Interno do IFSC/CF (2011, p. 1) que:

[...] disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do Campus Florianópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias.

Encontra-se também como documento que rege os processos internos, a Organização Didático-Pedagógica do IFSC – Campus Florianópolis, que tem como finalidade: “[...] reger os processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos na Unidade Florianópolis (UF) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC.” (IFSC/ODP, 2011, p. 3).

Contudo, como já mencionado na Cena 2 (p. 435), nos documentos IFSC/RDP (2028/2021), no Regimento Interno (2011/2023) e a Organização Didático-Pedagógica do IFSC/CF (2011), não há menções sobre os termos “corpo”, “corporal” e “corporeidade”, sendo a característica destes documentos relacionados à gestão, organização, funcionamento, normas, competências, direitos e deveres da comunidade escolar do IFSC. Porém, como são fundamentadas pelos princípios que regem o IFSC/PDI (2020) e as regulamentações nacionais relacionadas à Educação em suas respectivas modalidades e níveis, atravessam, conectam e compõe o complexo sistema educacional do IFSC. Neste sentido, ainda que, mais inviabilizadas do que no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2020) e no Projeto Pedagógico (2020), os processos educacionais que levam a compreensão do corpo e da corporeidade estão tecidos neste sistema complexo, onde há interdependências.

Todavia, estas possibilidades que se encontravam diluídas nestes documentos, não garantem a concretização ou sequer a reflexão pela comunidade escolar. A começar que a construção coletiva de um trabalho na forma curricular integrada e interdisciplinar, de acordo com os princípios norteadores dos Projetos Pedagógicos Institucionais do IFSC, que supere a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento, é um desafio que não é apenas pedagógico, mas também político e ideológico. Além disso, segundo Frigotto *et al.* (2014, p. 18), a modalidade de educação técnico-profissional integrada ao ensino médio, ou os cursos técnicos integrados ao ensino médio, sob uma perspectiva integral, “é antitética à pedagogia das competências, das habilidades, da empregabilidade e do empreendedorismo”. Uma vez que esta modalidade de ensino deve ser entendida como uma formação para a classe trabalhadora, dentro da perspectiva de uma educação politécnica e de

uma escola desinteressada, é necessário aprofundar conceitualmente e buscar estratégias políticas para sua concretização.

A compreensão do corpo enquanto corporeidade e como possibilidade de superação da ideia de que a educação profissional e tecnológica se processa apenas na dimensão cognitiva, ou seja, apenas na mente dos estudantes, deve seguir uma reforma do próprio pensamento, segundo Morin (2004). Um pensamento que une e não separa, que considera o corpo e a corporeidade como partes de um mesmo todo e um todo de uma mesma parte. Um corpo que é o próprio pensamento, e que não está conectado apenas a uma parte localizada no cérebro. Um pensamento que não está exclusivamente a serviço do mercado e das descobertas científicas e tecnológicas que consideram o corpo como uma máquina inteligente. Um pensamento que desvenda o olhar do corpo enquanto instrumento simplificador e passa a perceber o fenômeno da corporeidade na sua imprecisão, complexidade, imperfeição e desordem. Um pensamento que esteja presente, não só nos processos educacionais relacionados aos cursos integrados ao ensino médio, mas como proposta política e educativa do IFSC. Uma proposta que, assim como Moreira (1995), exercite o invisível e revele as possibilidades do sensível, que geralmente está do outro lado do corpo ou é negado em detrimento da razão instrumental.

Para dar continuidade a este processo reflexivo, foi necessário, também, ouvir com todos os sentidos e compreender o que os estudantes tinham a dizer sobre estas ações, se elas existiam, se elas estavam ausentes ou se havia possibilidades de se concretizarem no cenário dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e no próprio IFSC/CF. Desta maneira, na apresentação da Cena 2, foram discutidas as aproximações e distanciamentos entre as unidades curriculares com a temática corpo e corporeidade, em conexão com a Cena 1.

6.4.2 Cena 2 - Aproximações e distanciamentos entre as unidades curriculares com a temática corpo e corporeidade

6.4.2.1 As unidades curriculares que trabalham com os corpos e sobre os corpos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis

A temática corpo e corporeidade nas unidades curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio apresentaram dicotomias, paradoxos, ausências e presenças. No contexto dos PPCs do IFSC (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020) estavam incluídas no currículo de Educação Física, Artes e Biologia, com significados e sentidos que ora se aproximavam e ora se distanciavam.

Neste sentido, foi perguntado aos estudantes: “*Quais as unidades curriculares trabalham com a questão do corpo e da corporeidade?*”

Já nas primeiras entrevistas, se percebeu que o tema corporeidade, como já discutido no primeiro Ato, não era um conceito conhecido pelos estudantes, o que já indicava que as respostas se voltavam somente para a temática do corpo. Porém, não significa que o desconhecimento do conceito de corporeidade, em si, possa afirmar que não exista uma abertura dos estudantes para novas discussões e reflexões a respeito do corpo e da corporeidade nas unidades curriculares. O que foi observado é que o tema corporeidade, não está incluído como conceito e proposta nos currículos do CTIEM do IFSC/CF. Desta maneira, estas questões apontaram que os estudantes não tiveram contato ou experiências com o conceito no contexto escolar, ainda que ele estivesse subtendido ou fosse sinalizado algum caminho em determinadas unidades curriculares e práticas pedagógicas.

A fala dos estudantes indicou que os processos educativos relacionados a temática corpo e corporeidade nas UCs, apresentaram dois caminhos: o trabalho *com* o corpo e o trabalho *sobre* o corpo. O trabalho *com* o corpo apontou para um processo educacional onde as práticas pedagógicas estavam voltadas ao corpo como instrumento, como vetor para realização de atividades e tarefas específicas ou até mesmo o trabalho com o próprio corpo. O trabalho *sobre* o corpo indicou um processo educacional onde a teoria estava aplicada à temática corpo. Em algumas falas dos estudantes sobre as UCs, foi possível perceber a conexão entre o trabalho *com* e *sobre* o corpo, mas na sua grande maioria, as dicotomias entre as UCs consideradas mais “práticas” e outras mais “teóricas” ficaram visíveis.

Para os estudantes, as UCs que trabalham *com* e *sobre* a temática corpo, são: Educação física, Artes, Sociologia, Filosofia, Inglês, Biologia, Química, Língua portuguesa, Instalações elétricas, Segurança e Higiene no trabalho, Laboratórios (em geral) e Operação e Manutenção de sistemas de saneamento (OPM). Neste

sentido, perguntei também, como estas unidades trabalharam com a questão do corpo.

Destas UCs, a Educação Física foi a mais citada, sendo que apenas uma estudante não acredita que ela trabalhe com a questão do corpo, pois, segundo ela, depende mais da própria vontade do estudante em participar das aulas. Esta estudante, que estava praticando no referido semestre a modalidade de vôlei, interpretou a questão do corpo nestas aulas como uma ferramenta para o movimento, para se manter fisicamente ativa, para realizar as posturas do jogo, mas não em relação ao próprio corpo.

Eu acho que a educação física às vezes é mais da nossa personalidade de vontade de conseguir jogar melhor, que eu faço vôlei, tem mais tempo, eu acho que é mais da nossa personalidade mesmo, da nossa vontade, do que do nosso corpo mesmo, eu acho que o corpo muda muito (Camila, 4ª. fase).

Apesar da negativa, continuei questionando para que ela pudesse me explicar, como esta UC não se aproximava desta temática:

- *A gente trabalha a questão do condicionamento físico, né? A gente está sendo fisicamente ativo, isso melhora, isso é bom. Mas eu não acho que o que eu vejo no corpo, o que eu vejo nas outras pessoas, Não é relevante. (Camila, 4ª. fase)*
- *Mas não se discute essas questões? (Andresa)*
- *Não, é só assim mesmo. É só, assim, a habilidade, a postura, às vezes, tudo em relação ao jogo, não em relação a gente ou ao nosso físico, assim.*

Todos os outros vinte e quatro estudantes, acreditam que o trabalho *com e sobre* o corpo encontram-se atrelados à Educação física. Quando questionei de que maneira esta UC trabalhava com esta questão, alguns elementos, abordagens, metodologias e conteúdos foram citados, cada um deles, duas vezes: saúde, aulas teóricas, prática e abordagem humanista. Já as demais, apenas uma vez: expressão corporal, condicionamento físico, melhoria das atividades motoras, alongamento e relaxamento, avaliação física, técnicas para o aprendizado do esporte, flexibilidade, olhar para si, saúde, hábitos, treinos, aulas teóricas, prevenção de lesões, posturas corretas, prática, abordagem humanista. Contudo, alguns conteúdos se destacaram e possibilitaram o trabalho com o corpo nestas aulas, segundo os estudantes. Em ordem decrescente, aparecem nas falas: exercícios físicos (nove vezes), movimentos (seis vezes), esporte (quatro vezes), anatomia/funcionamento do corpo/musculatura (quatro vezes).

Questão de saúde do corpo também, alongamento e essas coisas, pra gente se sentir mais relaxado e flexível quando a gente for fazer os exercícios. E também pra gente fazer exercício pra ficar mais condicionado,

com um corpo bom, sabe? Massa muscular e essas coisas, eu acho que é isso (Adele, 4ª. fase).

Exercitando ele (o corpo), tirando o sedentarismo. Daí tem as técnicas, as posturas corretas pra fazer, realizar o movimento pra que não se lesione, que é bem importante (Naila, 4ª. fase).

[...] educação física é praticar esporte, que também faz parte do corpo, né? (André, 4ª. fase).

No vôlei, por exemplo, eu usava muito a movimentação, tipo correr, os braços. Na segunda fase eu fiz futebol, então eu usava bastante as pernas, né? Correndo. Então, eu acho que é o trabalho mais em relação ao exercício físico, assim, sabe? (Gabriela, 4ª. fase).

A gente trabalha... Acho que depende dos exercícios que a gente tá praticando. Geralmente, se a professora falar pra gente fazer exercício, a gente vai tá treinando braço, perna. A gente vai tá treinando e a gente vai tá sentindo, né? Nas partes do nosso corpo. Tem outros esportes também, né? Mas não tô aprendendo sobre eles. Então, na minha aula de educação física é mais focada nisso (Miguel, 4ª. fase).

O trabalho com o corpo na Educação Física refletiu nas falas dos estudantes, portanto, as competências, habilidades e bases tecnológicas que estavam desenhadas no currículo para cada fase/semestre e inseridas nos PPCs de cada um dos CTIEM do IFSC/CF. Ou seja, de acordo com estes projetos pedagógicos, a Educação Física apresenta como papel, desenvolver competências voltadas para “aquisição de hábitos e atitudes que contribuam para o aprimoramento das capacidades físicas, intelectuais, morais e sociais do educando”, por meio das atividades físicas. A compreensão do ser humano enquanto produtor de cultura encontra-se relacionada a estes objetivos/competências, porém assumindo um papel secundário.

Estas percepções ressaltaram e afirmaram o que foi discutido na Cena 1 deste Ato, na qual a UC de Educação Física vem trabalhando sob a perspectiva da Atividade e Saúde, com característica essencialmente prática e invisibilizando as questões sobre os corpos e corporeidades. A prática de *exercícios físicos* foi o conteúdo que os estudantes acreditaram ter uma relação maior com o corpo, revelando a importância das dimensões física e biológica. Assim, o tema corpo e corporeidade, assim como os próprios conceitos de cultura corporal, na qual o próprio PCN/EM (Brasil, 2000a) para Educação Física propõe, assumiram um papel secundário e fragmentado. Além disso, a esportivização da Educação Física, continuou sendo enfatizada durante as aulas, e se relacionou com a própria cultura

escolar do campus, que incentiva a participação dos estudantes mais habilidosos nos treinos e nas competições escolares internas e externas.

Contudo, o *movimento*, de acordo com os estudantes, também se destacou em relação à Educação Física. Desta maneira, as relações entre corpo e movimento (ainda que fragmentados) com a UC de Educação Física, foram reafirmadas como objetos da educação física. Já a cultura, entre as falas dos estudantes, praticamente desapareceu. O sentido de corporeidade, pareceu, portanto, ser “função” do ensino infantil e fundamental.

Seguida da Educação Física, a UC de Artes também se destacou no trabalho *com* o corpo, especialmente por meio das aulas de teatro. Quinze estudantes, acreditam que o trabalho *com* e *sobre* o corpo encontram-se atrelados a esta UC. Os elementos, abordagens, metodologia e conteúdos citados foram: dança, contato corporal, exercícios, dinâmicas, música, exploração com o corpo, desenhos, noção espacial. Os que mais se destacaram e possibilitaram o trabalho com o corpo nestas aulas, foram: expressão corporal (seis vezes), preparação para o palco (duas vezes), movimentos (duas vezes), alongamento (duas vezes) e expressão de sentimentos (duas vezes).

E Artes eu acho que é mais expressar o que tu tá sentindo, sabe? E tu expressar o que tu tá sentindo em movimentos, sabe? Tipo, o professor pede pra te fazer alguma coisa improvisada e daí tu pensou em alguma coisa e tem que expressar aquilo, mexendo o braço ou a perna, sabe? (Gabriela, 4ª. fase)

O teatro que eu fiz era teatro de objetos. [...] Então, tipo, você tinha que expressar o que você queria expressar, tipo, colocar uma emoção numa figura. Mas a gente também fez atuar, sim. E tinha que, tipo, expressar a emoção. Tipo, a gente tinha falas. Só que a gente tinha que expressar também com o corpo. Porque, tipo, se você falasse, vamos supor, que nem um robô, assim, não ia ter emoção. Você tinha que colocar a emoção na sua voz e o seu corpo, ele também passava uma (Patrícia, 4ª. fase).

Mas artes também ela trabalha muito em corpo. Eu fiz teatro. Então teatro, tu trabalha muito com o corpo. Em relação a forma que o teu corpo se expressa, em relação a forma que tu tem que agir. Tu tem que intensificar pra deixar aquela atitude que tu tá fazendo real mesmo. Se tu tem que fazer uma cena que tá cansado, tu tem que demonstrar que o teu corpo tá cansado. E não só em relação ao facial (Kauê, 4ª. fase).

Estas questões, portanto, relacionaram a UC de Artes com a Cena 1 deste Ato e com as questões do corpo, sob um olhar na qual a *expressão corporal* ganhou destaque. Além dela, *os movimentos* e *a preparação para o palco* também foram mencionados pelos estudantes, especialmente através da modalidade de teatro. Nas competências e habilidades desejáveis aos estudantes do ensino médio nos

PCN/EM de Artes (Brasil, 2000a), os temas corpo/corporal aparecem nas linguagens artísticas de dança e teatro. Percebeu-se, portanto, que em relação aos PCN/EM de Artes (Brasil, 2000a), o fortalecimento das experiências sensíveis, estéticas, comunicacionais e criativas dos estudantes que se relacionam com o corpo e a corporeidade foram manifestadas na modalidade de teatro na matriz curricular de Artes. A linguagem da dança, embora não aparecesse nestas matrizes, foi experienciada nas aulas de Educação Física e nos Projetos de Extensão do IFSC/CF.

Os fundamentos que compõe a corporeidade, assim, apresentaram-se mais vinculados à UC de Artes, ainda que não estivesse especificado o termo na matriz curricular, nas falas dos estudantes e nas bases que as constituíram.

As UCs de Filosofia/Sociologia e Biologia foram mencionadas pelos estudantes, como UCs que trabalharam sobre as questões do corpo, sendo citadas, cada uma delas, por quatro participantes. Na UC de Sociologia/Filosofia, os elementos, abordagens, metodologia e conteúdos citados foram: questões de gênero, movimentos sociais, características corporais e história.

A estudante Ana relata que em Filosofia/Sociologia foram trabalhadas questões relacionadas ao corpo, porém não foi um conteúdo que estava programado, mas uma iniciativa da própria professora, abordado de maneira breve:

E foi a primeira coisa nossa primeira aula, foram perguntas em relação a gente aí, alguns gostos que nós tínhamos, qual era o nosso gênero, como a gente se identificava, se tinha algum nome de identificação... eu acho que isso que a prof trouxe, foi algo muito importante pra muita gente, muita gente realmente dentro da sala e foi pouco, mas foi significativo, certo? (Ana, 4ª. fase)

Analú também mencionou as questões sobre o corpo que foram trabalhadas na UC de Filosofia/Sociologia:

Eu colocaria talvez também em sociologia, porque a gente trabalhou um pouco com essa questão, a gente viu os movimentos dos trabalhadores, a gente viu um pouco das características deles, então acho que seria história também, a gente viu um pouco das características de alguns movimentos (Analú, 8ª. fase).

Ao analisar a matriz curricular desta UC nos PPCs dos CTIEM do IFSC/CF, (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020), percebeu-se que a Filosofia/Sociologia percorreu toda a jornada acadêmica, desde a 1ª. até a 8ª. fases (sendo 1ª., 2ª., 6ª. 7ª. e 8ª. fases com dois créditos em cada, e 3ª., 4ª. e 5ª. fases com um crédito em cada semestre). Contudo, não há menção sobre as questões sobre os corpos e

corporeidades, mas subtede-se que as discussões e problemáticas que permeiam os temas podem estar relacionadas, especialmente, com as dimensões históricas, sociais e culturais. Nesta UC há uma preocupação constante com a compreensão plural, crítica e reflexiva sobre a sociedade capitalista e o neoliberalismo, bem como os demais sistemas sociais, em conexão com a ideologia, a cultura e a política. Os temas filosóficos que compreendem a humanidade, dentre eles, a investigação dos fundamentos da sensibilidade, os juízos estéticos, a ética, o ser humano e o sentido da existência.

Ao analisar os PCN/EM (Brasil, 2000a) para área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde se encontram a Sociologia e a Filosofia, não encontra-se mencionado de forma explícita as questões sobre o corpo, mas ao tratar a área das humanidades (História, Geografia, Sociologia/Antropologia/Política e Filosofia) como complementares e não excludentes, temas, como por exemplo, “corpo e repressão” (Brasil, 2000a, p. 51), devem ser considerados, tanto de maneira isolada como combinadas com outras, ainda que ao optar por uma dessas opções não signifique a exclusão de uma por outra.

Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele (Brasil, 2000a, p. 7)

Já na BNCC/EM (Brasil, 2017), Sociologia e Filosofia encontram-se juntas com Geografia e História, na área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. O documento não menciona os marcadores “corpo”, “corporal/corporais” ou “corporeidade”, mas sugere que entre as competências necessárias para os estudantes do ensino médio estes temas estejam incorporados nas relações e dimensões que se estabelecem nas sociedades, na cultura, na política, no meio ambiente e na economia.

Na UC de Biologia, foram citadas duas vezes pelos estudantes, os termos: o funcionamento do corpo humano, a teoria sobre o corpo e anatomia. Também foram citados: sistemas do corpo, alimentação e movimentos. *“A biologia... a gente estuda parte do corpo, movimento do corpo, só que de forma mais teórica” (Analu, 8ª. fase).*

Ao relacionar estes termos com os conteúdos desenvolvidos e/ou que se aproximaram com esta UC, se manteve a compreensão da Cena 1 deste Ato, onde o corpo é trabalhado na sua dimensão biológica, sendo reconhecido em relação aos

sistemas que o compõe, com o ambiente, com os cuidados e as relações entre saúde e doença, bem como a manutenção de hábitos saudáveis e a prevenção de doenças. Na visão dos estudantes, esta UC trabalhou de maneira teórica e objetiva com as questões sobre o corpo, ainda que as mesmas fossem tratadas de maneira crítica e em relação com a realidade contemporânea.

Embora, a UC de Biologia nas matrizes curriculares dos PPCs dos CTIEM do IFSC/CF, (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020), tenham em seu currículo o marcador “corpo”, e a UC de Filosofia/Sociologia não apresente nenhum dos marcadores selecionados na Cena 1 deste Ato, ambas apareceram nas falas de oito estudantes como UCs que tinham relação com as questões do corpo e da corporeidade (quatro estudantes relacionaram com a Filosofia/Sociologia e quatro estudantes com a Biologia).

A UC de Português foi citada três vezes, como UC que trabalhou sobre as questões do corpo, sendo que os elementos, abordagens, metodologia e conteúdos mencionados, foram: descrição dos corpos no período histórico do romantismo e linguagem corporal. *“A gente tá estudando romantismo, daí romantismo tem... Eles usam bastante descrição corporal, sabe?” (Miguel, 4ª. fase); “Tem português também, que é mais a linguagem corporal, que eu penso também. De fato tem a linguagem corporal” (Kauê, 4ª. fase).*

Ao analisarmos os PCN/EM (Brasil, 2000a) para área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, onde se encontram a Arte, Educação Física, Informática e Língua Estrangeira Moderna, as questões sobre o corpo e corporeidade na Língua Portuguesa, não são mencionadas, uma vez que a abordagem se concentra na linguagem verbal. Da mesma forma que não são mencionadas no PPCs dos CTIEM do IFSC/CF (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020), onde as modalidades linguísticas oral e escrita são enfatizadas.

Na interação verbal, os sinais e suas combinações socialmente partilháveis organizam os dados perceptivos, em sistemas simbólicos, por atributos e intencionalidade. A fala como mediadora entre as relações humanas gera sistemas de linguagens, sentidos humanos que expressam, se concretizam e proliferam em múltiplos espaços simultâneos de forma relacional (Brasil, 2000a, p. 5-6)

A concepção de linguagem, embora em articulação com o pensamento, a comunicação, a expressão e os modos de agir, levou a interpretação de estar desvinculada do corpo e da corporeidade. Apesar dos PCN/EM para Língua Portuguesa (Brasil, 2000a), estarem em conexão com as demais formas de

linguagem, ao reconhecer “[...] que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas” (Brasil, 2000a, p. 6), a linguagem verbal foi percebida separada do próprio corpo e corporeidade.

No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, áudio-visuais, áudio-verbo-visuais etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, as normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social (Brasil, 2000a, p.6).

Já na BNCC/EM (Brasil, 2017), a Língua Portuguesa encontra-se com a Arte, Educação Física e Língua Inglesa, na área de Linguagens e suas Tecnologias. Este documento trata de maneira geral as linguagens, mas, assim como os PCN/EM (Brasil, 2000a), tem como objetivo possibilitar a consolidação e ampliação do uso e da reflexão sobre a linguagem verbal (oral ou viso-motora, como Libras, e escrita).

Também, as UCs de Química e Operação e Manutenção de Serviços de Saneamento (OPM) foram citadas, cada uma delas, duas vezes pelos estudantes, como UCs que trabalharam *com* e *sobre* as questões do corpo, sendo que os elementos, abordagens, metodologia e conteúdos mencionados, na UC de Química, foram: movimentações durante as aulas, corpo como instrumento para realizar as atividades no laboratório, teoria, funcionamento do corpo, células, anatomia e musculatura. E na UC de OPM, foram citadas: trilhas, subidas, visitas técnicas e movimentações corporais.

Para o estudante Kauê (4^a. fase), as UCs de Biologia e Química trabalharam de maneiras semelhantes em relação à temática corpo, no que diz respeito a teoria:

E biologia. Química também. E em relação ao corpo eu penso também na teoria e na prática. Tanto que como tu enxerga o teu corpo, como que funciona cada molécula, cada bactéria, célula que tem no teu corpo. (Kauê, 4^a. fase).

Para Tatiana (4^a. fase), as aulas de Química que foram realizadas no laboratório, são mais práticas, e portanto, trabalharam a questão do corpo:

Química, a gente fica em movimento também, porque como é laboratório, a gente não fica parado, sentado, esperando explicar. A gente tá fazendo o que a professora tá explicando. Então, a gente toda hora, sei lá, tá colocando o reagente. É ótimo (Tatiana, 4^a. fase)

Seguindo a mesma lógica, Clara (8^a. fase) e Simone (8^a. fase) citaram a UC de OPM, pois o trabalho era realizado na prática, por meio dos movimentos com o corpo:

E OPM porque a gente vai em muita trilha, sai pra visitar estação de tratamento de esgoto, de água. Então, acho que é por isso. Que a gente se movimenta mais (Clara, 8ª. fase).

Às vezes, a gente tem uma disciplina chamada OPM, que é Operação, Manutenção... De alguma coisa. Mas é que a gente faz visita técnica, então às vezes tem que subir escada, a gente faz trilha, às vezes. Então, acho que influencia também, né? (Simone, 8ª. fase)

Neste sentido, a UC de Química⁶⁷ estava em relação com a UC de Biologia, aproximando as questões teóricas sobre o funcionamento e a compreensão sobre os sistemas corporais. Se aproximou também das questões sobre o movimento, que foram mencionadas tanto na UC de Química, como de OPM⁶⁸, trazendo o corpo como vetor ou instrumento para realização de movimentações, refletindo deste modo, muito mais, o trabalho *com* o corpo, do que, *sobre* o corpo. Não há menções sobre os marcadores “corpo”, “corporal ou corporais” e “corporeidade”, nos PPCs dos Cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020), nos PCN/EM (Brasil, 2000a), nem tampouco na BNCC (Brasil, 2017) na área de Química, embora ela se conecte, especificamente, com as demais áreas das Ciências da Natureza.

As UCs de Inglês, Instalações Elétricas, Segurança e Higiene no Trabalho e Laboratórios (em geral), foram citadas pelos estudantes, cada uma delas, uma vez. Os elementos, abordagens, metodologia e conteúdos citados na UC de Inglês foram: trabalho com as propagandas que sexualizam as mulheres na história; nas UCs de Instalações Elétricas e nos Laboratórios: movimentações na aula, questão espacial; na UC de Segurança e Higiene no Trabalho: primeiros socorros e posturas corporais.

O estudante João (4ª. fase) mencionou um trabalho que foi realizado pela UC de Inglês na qual a questão do corpo foi abordada:

Estamos sabendo agora, inclusive, em inglês, sobre o corpo, propagandas... Que objetificação da mulher, né? Propagandas que sexualizam muito a mulher e tal. E como que vai mudando ao longo do tempo a propaganda, né? (João, 4ª. fase)

⁶⁷ Esta UC faz parte de todas as matrizes curriculares dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFSC/CF, de 1ª. a 4ª. fases, sendo a carga horária de 4h na 1ª. fase, 3h na 2ª. fase e de 2h na 3ª. e 4ª. fases. Esta UC também aparece vinculada com outros títulos, em outras fases, a depender das especificidades de cada curso. Toma-se como exemplo, a UC de Química Inorgânica I e II, presentes na Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Química.

⁶⁸ UC específica da matriz curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFSC de Saneamento – Campus Florianópolis, na 7ª. e 8ª. fase, sendo ambas com carga horária de 4h.

Vinícius (4^a. fase) explicou porque a UC de Instalações Elétricas trabalhou com o corpo: *“Instalação elétrica é mais porque o cara não fica só sentado, né? O cara vai sempre mexendo com ferramenta. Porque é mais prático”*.

Naila (4^a. fase) justificou o trabalho realizado no Laboratório com a questão do corpo, pois era necessário ter uma noção de espaço para não se machucar: *“A gente tem que sempre ter cuidado no laboratório pra gente não cometer algum erro e acabar se machucando. Então tem que ter uma noção de espaço”*.

Sobre a UC de Segurança e Higiene no Trabalho, Laís (8^a. fase) disse:

“É, da postura e os equipamentos que a gente tinha que usar coisas assim e a gente teve uma aula de primeiros socorros também mas até mesmo por cima não tratava muito corpo.”

Segundo os estudantes, as Ucs de Instalações Elétricas⁶⁹ (UC específica do curso de Eletrotécnica, com carga horária de 2h) e os Laboratórios, em geral, se relacionaram com os corpos e corporeidades, por meio do movimento, ou seja, sendo considerado, o corpo, como instrumento ou objeto para a realização das atividades específicas destas UCs.

Já as UCs de Inglês e Segurança e Higiene no Trabalho, encontram-se relacionadas à questões específicas sobre cada uma destas Ucs, e de acordo com os contextos abordados. A UC de Inglês, neste sentido, pode trabalhar as questões sobre o corpo e corporeidade, em diálogo com outras UCs, especialmente porque tratava-se de uma linguagem que poderia possibilitar o acesso a informação de outras culturas e grupos sociais, bem como a compreensão das premissas que refletem a forma de pensar, agir e sentir de quem os produz. Estas UCs fazem parte de todos os PPCs dos CTIEM do IFSC/CF, sendo que, A UC de Inglês (ou Espanhol) é tratada de 2^a. a 5^a. fases (carga horária de 2h para cada fase), e de Segurança e Higiene no Trabalho na 4^a. fase (carga horária de 2h).

A UC de Segurança e Higiene no Trabalho é abordada em todos os PPCs dos CTIEM do IFSC/CF, na 4^a. fase e com carga horária de 2h. Os estudantes disseram que a questão sobre os corpos e corporeidades aproximaram-se com os conteúdos sobre a saúde e os primeiros socorros desta UC, especialmente em relação aprendizagem e compreensão sobre as posturas corporais adequadas para

⁶⁹ Nos PPCs dos Cursos Técnicos Integrados, esta UC aparece vinculada com outros títulos, a depender das especificidades de cada curso. Toma-se como exemplo, a UC de Projeto e Instalações Elétricas I e II, presentes na Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Edificações.

as atividades laborais, evitando riscos, acidentes e lesões que possam comprometer, tanto a sua própria saúde, quanto a produção no trabalho.

6.4.2.2 Aproximações e distanciamentos entre as unidades curriculares que trabalham com a temática corpo e corporeidade nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis

Ao questionar aos estudantes sobre as possíveis aproximações entre as UCs que trabalharam a temática corpo e corporeidade citadas inicialmente, foi possível perceber, também, os distanciamentos. Isso porque nem todas estas UCs que foram citadas, segundo os estudantes, conseguem se aproximar devido as suas características.

Várias possibilidades surgiram nas falas, sendo que alguns elementos-chave são capazes de aproximar estas UCs. As aproximações mais citadas foram relacionadas as UCs de Educação Física e Artes (sete estudantes), seguidas das aproximações entre Educação Física e Biologia (dois estudantes), Artes, Educação Física e Filosofia/Sociologia (dois estudantes) e Educação Física e OPM (dois estudantes). Também foram citadas aproximações entre: Educação Física e Filosofia/Sociologia; Educação Física, Artes e Segurança e Higiene no Trabalho; Educação Física e os Laboratórios em geral; Sociologia/Filosofia e História; Educação Física e Instalações Elétricas; Educação Física, Biologia, Química, Artes e Português; Artes, Educação Física, Biologia e todas as demais. Uma das entrevistadas citou também a modalidade de condicionamento físico na UC de Educação Física, como a que mais se aproximava destas questões.

✓ Educação Física e Artes: se aproximam em relação a temática corpo e corporeidade, em especial pela modalidade de teatro na UC de Artes, pelos elementos-chave: exercício físico, movimento, alongamento, noção espacial, expressão, postura corporal, consciência corporal e o próprio corpo.

No vôlei, por exemplo, eu uso muito a movimentação, tipo correr, os braços. Na segunda fase eu fiz futebol, então eu usava bastante as pernas, né? Correndo. Então, eu acho que é o trabalho mais em relação a exercício físico, assim, sabe? [...] E Artes eu acho que é mais expressar o que tu tá sentindo, sabe? E tu expressar o que tu tá sentindo em movimentos, sabe? Tipo, o professor pede pra te fazer alguma coisa improvisada e daí tu pensou em alguma coisa e tem que expressar aquilo, mexendo o braço ou a perna, sabe? (Gabriela, 4ª. fase)

A estudante Patrícia (4ª. fase) disse acreditar que o trabalho entre Artes e Educação Física seja possível, porém dependeria dos objetivos, já que *“ambas trabalham o corpo, só que, tipo, de maneiras diferentes”*. A UC de Artes enfatiza a expressão corporal e, a Educação Física, os movimentos necessários para aprendizagem de determinado esporte:

Eu teria que ver como funcionaria, porque na Educação Física é mais técnico sobre, tipo, aquela disciplina, aquela área. No caso que eu tô fazendo o vôlei, ou por exemplo, o futebol, que a gente vai trabalhar o corpo pra aquele momento, pra aquele esporte. Já no teatro, a gente aprende, tipo, como expressar os nossos sentimentos com o corpo e como atuar. Então, tipo, dependendo de qual fosse o objetivo do projeto e qual fosse a metodologia utilizada, talvez daria certo (Patrícia, 4ª. fase)

O estudante Peter (8ª. fase), embora tenha participado da modalidade de música, na UC de Artes, acredita que o Teatro e a Educação Física se aproximam em relação ao tema corpo e corporeidade. Ele relatou, que durante as aulas de Educação Física, que aconteceram na pandemia, eram realizados exercícios, alongamentos, mas que não visavam especificamente a consciência corporal, pois *“a gente só estava praticando exercícios”*. Porém, ao se envolver com as atividades da academia de musculação, começou a aprender sobre a movimentação, sobre o corpo, sendo possível relacioná-las com as aulas de Educação Física.

Eu acho que especificamente teatro tem. A parte de consciência corporal, eles têm bastante a ver. Tanto para exercício físico, quanto para expressar a expressão mesmo. Elas desenvolvem bastante expressão corporal. (Peter, 8ª. fase).

A estudante Fernanda (4ª. fase), acredita que as UCs de Educação Física e Artes se aproximam pois ambas realizam determinados tipos de exercícios, como os alongamentos, como uma preparação para as atividades seguintes. Na Educação Física: *“[...] alongamento e essas coisas, pra gente se sentir mais relaxado e flexível quando a gente for fazer os exercícios.”* E nas aulas de Teatro, *“[...] muito alongamento pra gente fazer peça e essas coisas, então eu gostava bastante”*.

Percebeu-se, entre os estudantes, que disseram ser possível a aproximação entre as UCs de Educação Física e Artes, que o corpo foi percebido como instrumento para a realização de exercícios que visavam o alcance de determinados objetivos. Na Educação Física, para aquisição de saúde, condicionamento físico e o aprendizado ou melhora no desempenho de determinado esporte. Nas Artes (Teatro), percebeu-se uma ênfase no trabalho com a expressão corporal e na preparação corporal para apresentação de uma peça teatral final.

Ainda que não estivesse explícito para estes estudantes, suas falas revelaram que, tanto Educação Física como Artes, utilizam o corpo como linguagem, sendo a primeira voltada ao corpo como objeto e, a segunda, se aproximando da corporeidade. Pode-se, considerar, portanto, que estas UCs trabalham *com* o corpo, sendo o processo de ensino-aprendizagem e a aquisição de habilidades e competências, alcançados por meio de experiências *pelo* corpo e *com* o corpo. Esta percepção ficou evidente na fala da estudante Luíza (4ª. fase), ao dizer que, enquanto Artes (Teatro) e Educação Física trabalham *com* o corpo, as demais disciplinas trabalham *com* a mente:

Ah, eu fazia teatro, a gente usava bastante corpo, assim, para ocupar espaço, a gente fazia uns negócios bem legais. [...] a educação física, a gente só usa o corpo, tudo a gente usa o corpo, a gente tem que usar o corpo para fazer as coisas. Só que a educação física, a gente trabalha mais o corpo. Nas outras matérias, a gente trabalha mais a mente, a gente tem que absorver a informação (Luíza, 4ª. fase)

Todavia, o estudante André (4ª. fase) acredita, que Educação Física e Artes trabalham com as questões do corpo e corporeidade, mas não se aproximam, pois tem sentidos diferentes. Enquanto a Educação Física trabalha com os esportes, as Artes trabalham com a expressão: “*A arte é aquela questão de dança e se expressa, eles fazem peça, eles ficam todos de pé descalço pra ter o contato com não sei o quê, e educação física é praticar esporte, que também faz parte do corpo, né?*” (André, 4ª. fase).

Aqui notou-se a divisão entre as duas UCs, que apesar de se aproximarem, consideram o corpo com sentidos diferentes, como se o esporte não fosse uma cultura corporal de movimento expressivo e a expressão não pudesse contemplar os esportes. O objetivo da UC de Artes seria, neste sentido, trabalhar com os movimentos expressivos e a UC de Educação Física com os movimentos técnicos de determinado esporte.

O estudante João (4ª. fase), cita as UCs de Inglês, Artes e Educação Física como as que trabalham com a questão do corpo e da corporeidade, mas não soube dizer como a UC de Inglês poderia “*se encaixar*”. Acredita que Educação Física trabalha o corpo e o teatro “*trabalhou bastante o corpo, os movimentos e tal também. [...] Educação Física e artes eu acho que são mais próximas.*”

Aqui novamente, percebeu-se que estas tres UCs se aproximaram, pois apesar de serem linguagens diferentes, é possível um trabalho interdisciplinar, ainda que o estudante sinta dificuldade em explicar como ele se daria com a Língua

Estrangeira. De toda forma, ao analisar a entrevista do estudante João (4ª. fase), foi possível interpretar que, o fato dele ter aproximado as tres UCs, estava relacionado com as experiências que o mesmo teve com a temática corpo no contexto destas aulas no IFSC. A experiência recente que o estudante teve na UC de Inglês sobre o trabalho com as propagandas que objetificavam o corpo da mulher, abriu o leque de ligações que pareciam ser apenas da Educação Física e Artes.

A estudante Tatiana (4ª. fase) cita as UCs de Química, Artes e Educação Física como as que trabalham com a questão do corpo e da corporeidade, mas acredita que a UC de Química, embora tenha relação com as outras duas citadas, refere-se somente ao corpo que fica em movimento durante a aula: *“Química, a gente fica em movimento também, porque como é o laboratório, a gente não fica parado, sentado, esperando explicar.”* Para Tatiana (4ª. fase), Artes (música) e Educação Física talvez tenham alguma relação: *“Por exemplo, fazer uma dinâmica...ai, não sei...uma dinâmica com a música e a Educação Física.”*

A fala da estudante Tatiana (4ª. fase) demonstrou que Educação Física e Artes mantém uma relação mais próxima, sendo possível desenvolver um projeto com a temática corpo e corporeidade entre elas. A UC de Química, ao ser realizada em laboratório, necessitou de uma frequente movimentação corporal neste espaço, mas a estudante não vislumbrou um trabalho interdisciplinar entre as tres UCs.

✓ Educação Física e Biologia: se aproximam em relação à temática corpo e corporeidade pelo corpo biológico e pelo movimento. Todavia, a UC de Educação Física trata do corpo de maneira mais prática e a Biologia de maneira mais teórica, como percebido nos diálogos que seguem. Estes diálogos reafirmaram, portanto, as relações que foram abordadas na Cena 1 e nas demais discussões anteriores. Ratificou a ideia de que a Educação Física trabalha *com* o corpo e a Biologia *sobre* o corpo, refletindo o trabalho manual e o intelectual e, sendo o corpo compreendido de maneira fragmentada e de acordo com o paradigma da simplificação.

- Educação física. E eu sinto que também é um pouco de biologia quando a gente aprende a parte de sistemas e corpo humano (Adele, 4ª. fase)
 - E tu acha que biologia e educação física, elas se aproximam? (Andresa)
 - Porque tem toda questão de anatomia, né? Educação física estuda essa parte. Biologia também estuda essa parte. Então, eu acho que são coisas que meio que se interligam nessa parte de anatomia.

- E tu acha que biologia e educação física se aproximam? (Andresa)
 - Sim, bastante. Porque querendo ou não, elas tratam a mesma linha, que é o corpo (Sofia, 8ª. fase)
 - E como que tu via a biologia trabalhando o corpo?

- A biologia??? A gente estuda parte do corpo, movimento do corpo, só que de forma mais teórica. Na educação física seria mais prático.

✓ Artes, Educação Física e Sociologia/Filosofia: se aproximam em relação a temática corpo e corporeidade, pelos elementos-chave: o próprio corpo, movimento, preparação corporal e as identidades/individualidades.

A estudante Clara (8ª. fase) especifica exatamente como estas três UCs se aproximam, expressando dúvidas, mas indica que a UC de Filosofia/Sociologia se relaciona um pouco com as outras duas, pois aborda os gostos e personalidades de cada um. Já Educação Física é “o corpo em movimento” e as Artes (teatro) relacionada a “[...] questão corporal, claro, para estar em palco, pode-se dizer” (Clara, 8ª. fase). O estudante Pedro (4ª. fase), também ficou em dúvida, mas acredita que estas aproximações se dão porque ambas trabalham questões sobre o corpo.

Por outro lado, o estudante Augusto (4ª. fase) citou as UCs de Educação Física e Sociologia como as que trabalham com a questão do corpo e da corporeidade, mas também expressou dúvida, como Ana (4ª. fase) e Pedro (4ª. fase), pois acredita que elas tem linguagens diferentes, e portanto, não se aproximam:

- Mais ou menos, acho que não é, acho que Educação Física, não, na real não, acho que não. Não que elas, é que eu não sei explicar, elas falam a mesma língua, mas é tipo... (Augusto, 4ª. fase)
- São linguagens diferentes? (Andresa)
- É, as ideias não são iguais, tu entende?

Augusto (4ª. fase) ainda, procurou explicar melhor as relações e distanciamentos entre as duas UCs citadas:

Acho que a Sociologia, ela trabalha o corpo, não só o corpo, mas a relação das pessoas, tipo, é bem isso que eu te disse, a cultura, ela vem, vai explicando meio que a história e tal. Educação Física, ela já traz mais essa ideia de dar percepção, de tu olhar pra si, de se entender, de ver se tu tá saudável, porque, né, tem tudo isso, não é porque a pessoa é boa que a pessoa é saudável, não quer dizer que a pessoa é magra que a pessoa não é saudável, enfim.

Estas falas refletiram a ideia de que o corpo e a corporeidade, ainda que não tenha sido compreendido diretamente pelos estudantes, podem atravessar as fronteiras da Educação Física e das Artes. É possível, portanto, a criação de um projeto interdisciplinar entre estas quatro áreas do conhecimento, considerando as relações entre os corpos e a sociedade, entre o seu próprio corpo e os demais

corpos, atentando para as questões identitárias, culturais e individualidades, por exemplo.

✓ Sociologia/Filosofia e História: se aproximam em relação a temática corpo e corporeidade, pelos elementos-chave: movimentos sociais, questões de gênero e história.

A estudante Analu (8ª. fase) disse que Artes e Educação Física também trabalham com o corpo, mas Sociologia/Filosofia e História são as UCs que mais se aproximam, embora, de forma não aprofundada. Estas duas UCs traziam questões sobre as características físicas, gênero, raça, etnia, movimentos sociais e lutas. Neste sentido, a estudante Analu (8ª. fase), aproximou-se da percepção da estudante Ana (4ª. fase) e de Pedro (4ª. fase), incluindo a História: *“Ah sim, eles não se aprofundam mas eles trabalham as características principais então a gente vê, por exemplo em tal movimento a predominância de mulheres, brancas gordas, magras a gente vê tipo isso [...]”* (Analu, 8ª. fase).

✓ Educação Física, Artes e Segurança e Higiene no Trabalho: se aproximam em relação a temática corpo e corporeidade, pelo próprio corpo, como ferramenta para a realização de atividades específicas de cada UC.

Eu acho que sim, porque meio que todas elas, o corpo é uma ferramenta assim, então pra teatro, pra atuar tu tem que estar usando teu corpo. Para fazer as posições pro vôlei, pra conseguir atacar e defender tudo mais. E segurança e higiene do trabalho eu acho que também usa o corpo e trabalha nessa parte do corpo, porque justamente é onde tá sendo chamada atenção pra o que pode dar errado com teu corpo ali (Laís, 8ª. fase).

✓ Educação Física e os Laboratórios em geral: se aproximam em relação a temática corpo e corporeidade, pelos elementos-chave: espaço corporal e postura corporal.

A estudante Naila (4ª. fase), embora, acreditasse que em um primeiro momento estas duas UCs parecessem não se relacionar, encontrou aproximações. Segundo ela, a Educação Física como UC que tem como objetivo contribuir contra o sedentarismo e ensinar as técnicas, as noções espaciais e as posturas corporais adequadas evitando lesões, apresenta um conhecimento também necessário para o uso correto do corpo e do espaço nos laboratórios.

Assim, olhando de primeira elas parecem bem diferentes, mas... A gente tem que sempre ter cuidado no laboratório pra gente não cometer algum erro e acabar se machucando. Então tem que ter uma noção de espaço. (Naila, 4ª. fase)

✓ Educação Física e Instalações Elétricas: se aproximam em relação a temática corpo e corporeidade pelo movimento e por serem UCs práticas.

De acordo com o estudante Vinícius (4ª. fase), as UCs de Educação Física e Instalações Elétricas se aproximam, pois o corpo está sempre em movimento. São UCs práticas, onde o corpo em movimento é solicitado frequentemente. Marcos disse que: *“a Educação Física é muito boa porque todo mundo ali, até os mais...tímidos, o mais tímido, assim, joga, mexe o corpo.” E Instalações Elétricas: “Tem que estar sempre andando pra lá e pra cá, pegando muitas ferramentas. [...] “Porque é mais prático.”*

Nestas três últimas relações citadas pelos estudantes: Educação Física, Artes e Segurança e Higiene no Trabalho; Educação Física e os Laboratórios em geral; Educação Física e Instalações Elétricas, o corpo foi visto como ferramenta para a realização de atividades acadêmicas, bem como instrumento que deve ser constantemente avaliado e disciplinado para que as posturas corporais e as ações espaciais sejam controladas para evitar riscos de lesões e acidentes. O movimento também fez parte destas relações, mas realizava-se no “automático”, sem a necessidade de uma reflexão, sendo ele, mais uma vez, o objeto que aproximou a Educação Física das demais UCs.

✓ Educação Física, Biologia, Química, Artes e Português: se aproximam em relação a temática corpo e corporeidade, pelos elementos-chave: alongamento, estrutura corporal, linguagem corporal, teoria, prática. O estudante Kauê (4ª. fase) fala que as UCs de Educação Física, Biologia, Química e Artes se aproximam *“de alguma forma”*, mas lembra que a UC de Português também pode ser incluída, pois: *“Tem português também, que é mais a linguagem corporal, que eu penso também.”* Ele me explicou melhor a aproximação entre as UCs citadas:

É, artes eu acho que é mais que educação física. Pelo menos no teatro eu achei bem mais. Porque tu trabalha com todas as partes do corpo, todas as musculaturas, todas as... Educação física ela trabalha mais o alongamento muscular, as articulações. Artes e educação física são bem parecidos. Mas a educação física é onde tu cansa mais, tem mais cansaço, tu gasta mais energia, diferente de artes. Então eu acho que educação física, e pelo menos o teatro em artes, eles trabalham a mesma coisa da parte da articulação, do alongamento, pra te sentir o corpo mais leve. Mas a educação física gasta mais energia, mais caloria, tu cansa mais. E a biologia e a química é mais a estrutura, a formação do corpo, como que é a formação do organismo, dos órgãos, dos tecidos. É mais a parte da teoria pra te saber de onde vem teu corpo, como que ele se forma, como ele pode se comportar. Em relação a alimentação também. Essas coisas (Kauê, 4ª. fase)

De acordo com a compreensão do estudante Kauê (4ª. fase), a UC de Artes, especificamente na modalidade de teatro é a que mais trabalha com as questões sobre o corpo e a corporeidade, embora a Educação física também cumpra com este papel. Porém, nesta UC, o estudante afirmou dizer, que “cansa mais”, “gasta mais energia”, ao experimentar esta percepção em seu corpo, enquanto a UC de Artes prepara melhor o corpo por meio de alongamentos, com atividades que são percebidas/sentidas de maneira “mais leve”. Já, as UCs de Biologia e Química trabalham as questões sobre o corpo de maneira mais teórica, confirmando a divisão entre as UCs teóricas e práticas.

Já o estudante Miguel (4ª. fase), citou apenas as UCs de Português e Educação Física como as que trabalham com a temática corpo e corporeidade, mas acredita que as duas não se aproximam. Ao estudar o período do romantismo na UC de Português, onde foi abordado questões sobre as descrições corporais deste movimento, Miguel (4ª. fase) não encontrou relação com a Educação Física, pois esta última se referia a realidade atual, a prática de exercícios e esportes que estão sendo experimentadas no seu corpo, enquanto que o conteúdo trabalhado em Língua Portuguesa estava longe do real e dos acontecimentos presentes: *“Acho que não. Acho que educação física a gente tá aprendendo de uma forma mais real. E o romantismo que a gente tá lendo, às vezes o que a gente tá lendo nem é real. É ficção, né?”* (Vinícius, 4ª. fase)

✓ Artes, Educação Física, Biologia e todas as demais: se aproximam em relação a temática corpo e corporeidade, pelos elementos-chave: expressão, influência dos alimentos no corpo, exercícios físicos, saúde e o próprio corpo.

Segundo o estudante Lu (8ª. fase), na UC de Biologia foi possível aprender sobre alimentação e as questões que influenciavam o corpo; em Artes na modalidade de música, a maneira de falar e se expressar, sendo que na modalidade de teatro, o trabalho com a expressão corporal é mais enfatizado; em Educação Física, a compreensão da importância dos exercícios e atividades físicas para saúde e como eles atuam no corpo, bem como suas execuções corretas para não se lesionar.

Eu acho que... Praticamente todas as matérias conseguem fazer alguma coisa junto. Não todas, todas, todas! Mas muitas matérias conseguem. É só questão de... Ver um trabalho, ver uma área em específico que as duas se juntam. Não acho que nenhuma área de estudo, de ensino... Seja uma caixa fechada. Todas elas têm área. Ou têm maneiras de se juntar com as

outras. E que se... Sobrepõem ou overlapping. Meio que as duas se encontram. Então, acho que isso sempre pode acontecer (Lu, 8ª. fase)

Dentre todas as respostas, a fala do estudante Lu (8ª. fase) foi a que mais se aproximou da interdisciplinaridade, conforme a proposta dos documentos que norteiam a concepção de educação no IFSC/CF. No IFSC/PDI (2020), consta que uma das ações que sustentam as ações educacionais na instituição refere-se à interdisciplinaridade:

Interdisciplinaridade como práxis pedagógica visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação da organização curricular, principalmente entre os pares formação geral ou propedêutica/formação técnica (IFSC/PDI, 2020, p. 69).

Embora, no seu relato, os objetos de cada uma destas UCs, apresente-se de forma fragmentada, o estudante conseguiu conectá-las e apresentar uma visão na qual, estas e as demais UCs presentes nas matrizes curriculares dos CTIEM do IFSC/CF, (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020, possam se “juntar” ou se “encontrar” umas com as outras e estar em constante abertura, pois ele não considera que nenhuma área de ensino seja uma “caixa fechada.”

✓ Educação Física e a modalidade de condicionamento físico: se aproximam em relação a temática corpo e corporeidade, pois o condicionamento físico é a modalidade que mais trabalha com o corpo, *“com cada parte do nosso corpo”*, segundo a estudante Julia (4ª. fase), pois os esportes trabalham com movimentos específicos.

Eu acho que é condicionamento, que é o que eu faço agora. Porque volei, o é que tu vai descobrir? Tipo, ah, como sacar isso, assim? Mas o condicionamento é do teu corpo mesmo, né? A gente trabalha flexibilidade no nosso corpo. Trabalha com cada parte do nosso corpo. Tem aula que a gente trabalha mais superiores, tem aula que a gente trabalha mais inferiores (Julia, 4ª. fase)

Aqui a estudante Júlia (4ª. fase) percebe que a proximidade e o trabalho com as questões sobre o corpo e a corporeidade se relacionam na própria maneira da UC de Educação Física organizar seu currículo, ou seja, de acordo com as especificidades das modalidades oferecidas. Para ela, a modalidade de Condicionamento Físico é a que possibilita um trabalho com o corpo de maneira mais integral, pois as modalidades esportivas trabalham movimentações muito específicas. Porém, esta “integralidade” é contraditória, uma vez que o trabalho *sobre* o corpo ocorre em detrimento do trabalho *com* o corpo, sendo este

compreendido de maneira compartimentalizada: *“Trabalha com cada parte do nosso corpo. Tem aula que a gente trabalha mais superiores, tem aula que a gente trabalha mais inferiores.”*

Neste sentido, depois de ouvir os estudantes sobre as percepções em relação as as possibilidades e os limites que atravessaram as experiências dos seus corpos e corporeidades no contexto do IFSC/CF, nos movimentamos para a última Cena deste Ato.

6.4.3 Cena 3 - Limites e possibilidades educativas dos corpos e corporeidades no contexto do IFSC – Campus Florianópolis

6.4.3.1 Os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do IFSC – Campus Florianópolis: movimentos dialógicos de abertura e fechamento

Os corpos e corporeidades que formam os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF são tecidos na complexa trama que os acompanha e estão interrelacionados de forma multidimensional. Desta maneira, esta cena se inicia, com o diálogo sobre os limites e as possibilidades educativas sobre esta temática, com os movimentos de abertura e fechamento que estão inscritos nos corpos e corporeidades dos jovens participantes desta pesquisa.

Além das possibilidades educativas *sobre e com* os corpos, há zonas invisíveis que não permitem com que os corpos e corporeidades dos estudantes sejam vivenciados e experienciados na sua integralidade. Estas zonas cegas, que se pode considerar, como aquelas que estão entre os corpos e corporeidades, não são zonas vazias e aleatórias. Apesar de estarem inseridas em um mesmo nível de realidade, a macrorealidade do IFSC/CF, se organiza e é ao mesmo tempo organizada pelas microrealidades dos jovens.

Estas microrealidades, que se organizam e auto-organizam, também formam e são formadoras dos processos educativos do IFSC, portanto partiu-se de algumas falas dos estudantes, ou elementos destas microrealidades, sobre as limitações e possibilidades a partir de suas experiências e vivências corporais no contexto do IFSC/CF.

É importante salientar que, embora as percepções presentes nestes diálogos iniciais, estejam relacionadas às análises realizadas nos demais Atos, confundindo-se, inclusive com determinadas cenas, elas contribuíram para compreender de forma complexa, como as lógicas sociais e culturais estavam engendradas nos espaços que pareciam estar vazios, mas que estavam corporificadas no cotidiano da escola, ora se revelando, ora se escondendo. Elas encontram-se, portanto, de forma transversal, com elementos que se ligam a uma flecha apontada para um novo olhar sobre os corpos e corporeidades, e que carregam possibilidades para uma educação *entre, através e além*.

Desta maneira, fizeram parte de um bloco de perguntas aos estudantes participantes sobre os limites e as possibilidades dos corpos e corporeidades, três questões: a) *“Você se sente limitado corporalmente no IFSC?”*; b) *“Em que espaço da escola você se sente mais à vontade para expressar seu corpo? E quais os espaços que você não se sente à vontade?”* c) *“Há diferenças entre as unidades curriculares em relação as suas posturas corporais?”* Este bloco de perguntas referiu-se, assim, aos limites e possibilidades dos corpos, sob as perspectivas e percepções dos estudantes, para que fosse possível no decorrer do processo de compreensão dos sentidos, discutir sobre os limites e possibilidades educativas *com, sobre, entre, através e além* dos corpos e corporeidades.

Desta maneira, perguntei em um primeiro momento, se os estudantes se sentiam limitados corporalmente neste contexto educacional e as respostas reafirmaram as interpretações dos demais Atos. Nenhum dos estudantes disse sentir-se limitado para viver seu corpo e corporeidade, porém alguns relataram algumas limitações, em relação: aos receios que não diziam respeito ao IFSC, a cobrança que sentiam sobre a imagem de seu próprio corpo e as comparações que eram realizadas com outros corpos, as roupas que vestiam, os problemas que surgiram após um período de sedentarismo na pandemia de COVID19, a força de vontade que os limitava a realizar outras atividades ou práticas corporais, o julgamento de outras pessoas, a limitação intelectual e não corporal e as pessoas que fazem parte da instituição (notadamente os amigos, mas não a instituição em si).

Perguntei, então, quais locais do IFSC/CF, os estudantes se sentiam mais à vontade para expressar seus corpos e corporeidades. Os locais ou momentos citados, foram: nas aulas de Educação Física (citada oito vezes) em todos os

locais/geral da escola (sete vezes), com os amigos (quatro vezes), nas demais UCs (três vezes). Também foram citados: com as pessoas mais próximas, no tecido acrobático (projeto de extensão) e no clube de artes.

Pode-se perceber que o espaço da aula de Educação Física, por tratar os conteúdos da cultura corporal de movimento e se aproximar dos momentos de lazer, sociabilização e ludicidade, são bem aceitos pelos estudantes como facilitadores para expressar seus corpos e corporeidades. Estas percepções reforçaram a ideia, de que esta UC, é uma das que mais se aproxima e trabalha com esta temática, facilitando assim, a abertura para vivenciar e experimentar *com o corpo e através do corpo*: “*Eu acho que na educação física, muito de boa. Acho que onde a gente mais tem muita movimentação do corpo, mais pra cima*” (Júlia, 4ª. fase); “*E... Ah, eu me sentia confortável, assim. Falar sobre o corpo ali (na aula de Educação Física)*” (Simone, 8ª. fase).

Porém, a maioria dos estudantes não diferenciou os locais ou momentos no contexto do IFSC/CF, onde seus corpos e corporeidades podiam sentir-se mais “à vontade”, pois a instituição como um todo, possibilita a expressão de suas individualidades: “*Eu acho que não. É muito... eu não tenho espaço. Eu acho que o IFSC inteiro, eu entro aqui, eu me sinto muito à vontade*” (Miguel, 4ª. fase).

Ah, eu acho que todos os locais eu me sinto bem à vontade assim, porque justamente o IFSC eu vejo que é um local onde as pessoas também não não julgam nem nada, então tem. Eu lembro que durante esse período que a gente tinha contraturno eu gostava muito de ficar perto da quadra dos ginásios, que lá tinha uma árvore e lá a gente levava canga, e daí podia ficar deitado lá, então, eu ficava na sombrinha (Laís, 8ª. fase).

Ah, e agora? Eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Acho que... Acho que no ambiente inteiro. No IFSC que é um todo, porque... Da mesma forma que eu sou, por exemplo, dentro da sala de aula, eu sou jogando vôlei, sabe? Então, acho que não tem nenhum ambiente que me sinta mais atraída em relação a isso (Gabriela, 4ª. fase)

Estar com os amigos e pessoas mais próximas, também foram considerados como momentos onde os estudantes sentem-se à vontade para se expressar, pois para eles, não depende do local, mas quais são seus parceiros. Os amigos, foram considerados, portanto, as pessoas que julgam a sua sexualidade, os gestos e expressões, as roupas usadas e as atitudes. Estas considerações se relacionaram com a Cena 1 do Primeiro Ato, a respeito das *Influências da Sociedade e as relações sociais que permeiam os corpos e corporeidades dos estudantes*. Os amigos constituem-se como parte da identidade, o espelho social deste jovem, que

os toma como referência. Constituem-se como redes de apoio, integração e fraternidade, assumindo papel importante na sua constituição como cidadãos e membros de uma comunidade: *“Eu acho que em um momento que eu estou mais com os meus amigos. Independente do lugar. Eu acho que quando eu estou com eles, eu me sinto mais livre”* (Sofia, 8ª. fase).

Quando eu estou com os meus amigos, eu me sinto bem livre para o gesto, porque eu tenho muito gesto, muito expressão, então quando eu estou com eles, eu me sinto bem confortável para fazer o que eles não julgam, não criticam (Camila, 4ª. fase).

Eu acho que, assim, não depende muito do lugar, mas assim, com as pessoas que eu estou, que eu me sinto mais livre. Assim, por exemplo, com meus amigos. Eu me sinto bem mais livre com meus amigos e não importa muito o local, assim... Não, peraí! Eu me sinto mais livre com meus amigos e com pessoas que eu não conheço. Além dos amigos, porque tem questões de o que as pessoas vão pensar, tem toda aquela coisa, né? Tem questão de sexualidade e tal, que a gente nunca sabe como as pessoas vão reagir. Então tem, né, essa questão, que eu me sinto mais livre com meus amigos (João, 4ª. fase).

Três estudantes citaram outras UCs, além das aulas de Educação Física, como os momentos e locais onde sentem-se mais à vontade. Um dos estudantes, porém, disse que é justamente o espaço das demais aulas que lhe permite deixá-lo mais confortável, pois na Educação Física, de alguma forma, o seu corpo e corporeidade fica mais exposto. Esta fala do estudante, complementa o depoimento sobre a vergonha que tem sobre seu corpo, pois sente-se acima do peso: *“Acho que na sala de aula, que eu não sou muito de expressar o meu corpo, sabe? Eu não tenho, não tiro camisa, não troco na frente de ninguém, nem nada do tipo, acho que na sala de aula, pra mim, é o lugar mais confortável”* (Augusto, 4ª. fase).

Neste sentido, o estudante disse que não se sente à vontade nas aulas de Educação Física, pois alguns movimentos expõe partes do corpo que o deixam desconfortável.

É porque, sei lá, às vezes a gente tá fazendo um exercício, daí tem que pular, daí a barriga vai mais cima e desce, daí é meio desconfortável, sabe? Às vezes tem uma posição que todo mundo consegue fazer, mas tu não consegue. Não é que seja culpa da aula de educação física, não, não tem nada a ver com isso. É só porque a gente se sente mais acanhado assim, sabe? (Augusto, 4ª. fase).

Duas estudantes refiram-se a dois projetos de extensão do IFSC, ligados à Arte e Educação Física, como espaço de expressão de seus corpos e

corporeidades: o Tecido Acrobático (Projeto Dança e Movimento no IFSC – Educação Física) e Clube de Artes (Coordenadoria de Atividades Artísticas).

Em contrapartida, perguntei aos estudantes sobre os locais onde eles menos se sentiam à vontade para expressar seus corpos e corporeidades no IFSC/CF: doze deles disseram não existir nenhum local. Os demais citaram os seguintes locais: sala de aula (citada seis vezes, sendo as aulas de Educação Física duas vezes); hall da cantina e os banheiros/vestuário (citados três vezes cada um). Também foram citados: o estágio curricular e o DALTEC (ao serem chamados para comparecer a este local: *“Quando chamam a gente pro DALTEC, eu fico com o pé atrás se eu fiz alguma coisa errada”* (Vinícius, 4ª. fase).

A cantina foi citada por três estudantes, pois trata-se de um local onde estão concentradas muitas pessoas ao mesmo tempo: *“Acho que talvez em lugares onde tem muita gente, tipo, vamos supor, a cantina. Sabe quando ela tá lotada?”* (Patrícia, 4ª. fase); *“Acho que onde é muito cheio também, cantina (Júlia, 4ª. fase)”*.

A maioria dos estudantes, porém, disse não existir nenhum lugar onde sentem-se menos à vontade no IFSC/CF, conectando com a respostas sobre os locais onde sentem-se mais à vontade. Estas relações reafirmam a tese de que o Campus é um local diverso, múltiplo, de respeito as individualidades e aos coletivos, possibilitando que corpos e corporeidades estejam em cena, na estesia do cotidiano e em determinadas UCs, ainda que de forma fragmentada.

Contudo, o contexto da sala de aula foi considerado, para alguns estudantes, um espaço onde, em alguns momentos, os corpos e corporeidades apresentam algumas limitações. Uma delas, chamou a atenção, pelas questões de gênero:

Não diria local mas às vezes são algumas aulas com alguns professores, geralmente mais masculinos que às vezes eles fazem uma piadinha aqui, outra ali às vezes pega um pouco, aí a gente fica um pouco contraída assim, mas também não é tão desconfortável, logo depois já dispparam, também se conversar com eles, eu sei que vai ser super de boa, mas seria assim, em aulas mais masculinas (Analu, 8ª. fase).

Em outra fala, uma das estudantes disse que, em alguns momentos nas aulas de Educação Física, não se sente tão à vontade, pois tem receio de usar alguns tipos de roupas:

Ah, assim, na educação física, às vezes tá muito, muito calor e eu queria usar top, eu não posso usar top. Mas acho que é norma, assim, porque vai, os garotos começam a tirar blusa, aí pode ser que fique desconfortável, então entendo esse lado. (Fernanda, 4ª. fase)

Estes depoimentos, portanto, se relacionaram com as problemáticas de gênero. As falas das duas estudantes complementaram as discussões presentes no Segundo Ato em relação aos padrões estabelecidos para o comportamento, de acordo com o gênero. Padrões que são constituídos por uma visão conservadora da sociedade, que se revela em práticas machistas, muitas vezes, praticadas pelos docentes e consumidos pelas estudantes, em “pequenas doses”, por meio de piadas e brincadeiras que parecem “inofensivas”, mas que subestimam o papel da mulher ao homem. São culturas que estabelecem, fixam e amplificam os papéis sociais de gênero, sobre o que pode ou não ser vestido, realizado, falado e expressado.

De acordo com Carvalho e Leite (2013 *apud* Sanguinete, 2016) o brasileiro carrega uma herança cultural que aceita a diferenciação entre raça, classe, gênero ou sexualidade, reproduzindo e se inserindo em uma cultura machista de forma natural. Geralmente, estas pessoas acabam reproduzindo comportamentos e pensamentos machistas, alguns, inclusive, de forma sutil.

Drumont (1980, p. 81) define o machismo como “um sistema de representações simbólicas, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher”.

O machismo constitui, portanto, um sistema de representações-dominação que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos (Drumont, 1980, p. 82)

Embora, estas discussões tenham trazido à tona a discussão sobre práticas docentes de cunho machista ou colonialistas, não foi possível afirmar que estas práticas estejam sendo realizadas pelos professores do IFSC/CF, já que esta pesquisa não teve como objetivo analisar estas relações de forma aprofundada, nem tampouco ultrapassar as questões éticas que lhe cabiam. De toda forma, ao escrever esta tese, como mulher, é possível, por meio do meu próprio corpo e corporeidade, perceber que o machismo baliza e apropria-se da realidade, codificando e cristalizando as relações de poder (papéis sexuais, símbolos, signos, imagens etc.) em todas as instâncias da vida em sociedade.

Perguntei, também, se havia diferenças entre as posturas e expressões nas UCs dos CTIEM do IFSC/CF. Entre as respostas mais citadas, destacaram-se: depende da relação/abertura/liberdade que os professores dão (citada onze vezes), não há diferenças (sete vezes), depende da UC (seis vezes), tem relação com os

cuidados a serem tomados nos laboratórios para se evitar os riscos de acidentes (cinco vezes), depende do local (duas vezes). Outros fatores também foram citados: conteúdo da UC, personalidade, exigência de uma postura no IFSC por ser considerada uma instituição federal, a 8ª. fase dificulta a percepção e as afinidades.

Percebeu-se que a relação professor-aluno foi o fator que mais influenciou na maneira dos estudantes expressarem seus corpos e corporeidades. Segundo os estudantes, alguns professores permitem que os gestos, expressões e maneiras de se sentar, por exemplo, sejam realizados de acordo com as corporeidades dos estudantes; já outros, preferem que os estudantes adotem uma postura mais ereta para que seja possível uma melhor concentração em relação a aula.

Geralmente é tudo igual. Acho que varia mais em relação ao professor, sabe? Tem professor que prefere que tu sente assim, mais retinho, com as pernas mais coisa. Mas geralmente eu sinto, assim, encostado na cadeira, às vezes com a perna esticada, com a perna dobrada. Mas é praticamente todos os alunos é igual (Gabriela, 4ª. fase)

Eu... Pra mim tem diferença. É, pra mim tem diferença porque pelo convívio que eu tenho assim, pelo que eu vejo, depende muito da intimidade com o professor. Se a pessoa tem uma intimidade e se sente mais à vontade com aquele professor, ela vai se sentir mais solta. Mas como pra mim, pelo menos como aqui é o IFSC, é uma federal, é diferente de quando tu vai pra uma municipal, pra um estadual, que tu tá mais acostumado, que tu foi sempre a vida inteira. Tu já procura, no início, te portar mais adequadamente. Porque tu tá numa escola federal, é algo desconhecido, né? (Kauê, 4ª. fase).

É diferente, tem que ter uma postura diferente na minha concepção. Tem um professor meu que sempre fala, a postura de estudante, eu mando, não sei o que, ele fala isso todo dia pra mim. Só que eu nunca sei se é pelo jeito que eu me visto, ou... se eu, tô fazendo as coisas certas (Fernanda, 4ª. fase).

Atrelada a esta abertura ou fechamento em relação aos professores, encontram-se nas UCs, os conteúdos/conhecimentos e a própria afinidade dos estudantes com algum ou entre todos estes fatores.

É mais ou menos tudo igual. Só que, tipo, em certas aulas tu tem uma postura diferente. Tem aulas que eu tô mais, tipo, pra cima. Outras eu não tô a fim de aprender. Tem aulas que eu não tô querendo muito prestar atenção. Aí, você vai modificando também o lugar, né? Porque tem professor que não gosta que a gente sente lá atrás e aí bota a gente lá pra frente. E aí, é meio que assim, varia bastante de aula pra aula (Adele, 4ª. fase).

Eu acho que é ambas. Às vezes é uma disciplina que eu não gosto, vamos supor. Só que... Eu também não gosto do professor. Aí complica mais. Aí a gente fica assim. E aí também, por exemplo, tem matérias que eu gosto bastante e o professor é legal. Tipo, matérias que eu gosto e não gosto do professor, ou matérias que eu não gosto e eu gosto do professor. Então, eu acho que a matéria tem um pouco disso, mas o professor também tem um grande papel, assim, de como deixa a pessoa à vontade também influenciar

muito se a gente gosta dele ou não e o que a gente pensa (Patrícia, 4ª. fase).

Eu acho que muda de acordo com o conteúdo, também faz parte, mas principalmente pela liberdade que o professor tiver dando pra gente. Se for um professor mais focado no conteúdo, geralmente a gente vai tomar uma postura correta e só prestar atenção. Sem brincadeiras, sem descontração. Mas se for um professor que gosta de conversar com a gente, dar mais liberdade pra gente conversar na aula, fazer a aula junto com ele, daí rola mais descontração. Daí é uma postura mais aberta (Miguel, 4ª. fase).

Neste contexto, alguns estudantes deixaram explícitos em sua fala, que as posturas corporais se diferenciam, de acordo com as dificuldades que as UCs apresentam e entre as área técnica e geral: *“Elas são um pouco parecidas, mas na área que eu tenho um pouco mais de dificuldade, eu tento prestar mais atenção. Em outras que são mais tranquilas, eu fico um pouco mais relaxada” (Naila, 4ª. fase).*

Isso aí realmente acontece por exemplo, em aulas nossas como hidráulica, como instalações, assim, a gente fica um pouco mais recatado realmente, porque são matérias às vezes mais técnicas que necessitam de uma seriedade. Mas por exemplo, em educação física já fico muito mais leve, em português, em sociologia, a gente já fica muito mais leve que eu sinto que são mais para a gente se expressar. Então assim, eu vejo até que nos nossos gestos, mesmo quando eu estou em aula, parece que eu me gesticulo mais, que eu falo mais assim, abertamente. E quando é hidráulica a gente já fica mais aqui centrado, mais paradinho aqui no lugar (Analu, 8ª. fase).

Além disso, foi citado o cuidado com os movimentos e as posturas corporais que devem ser tomadas durante algumas aulas, especialmente, quando realizadas nos laboratórios, pois há exigência de cuidados em relação ao risco de acidentes, seja com produtos químicos ou maquinários e equipamentos específicos: *“Na maioria eu fico jogada mesmo. A não ser quando é laboratório, claro que daí eu fico mais séria, porque eu posso morrer (Luíza, 4ª. fase)”.*

Varia muito do professor. Então, por exemplo, você pega professores mais liberais, que não dão muita bola pra isso e tem professores que, por exemplo, na aula dele, até por uma questão de segurança com o laboratório, tem que ir de calça. Mas eu tenho um professor de física que, teoricamente, a aula de física tem que ir de calça, mas ele não dá bola, pode ir de bermuda mesmo assim. Então, depende muito do professor (kauê, 4ª. fase)

Eu acho que nas de laboratório eu acabo tipo não sei, sentando de um jeito mais certinho e tudo mais, mas nas aulas de filosofia história, geografia ou até naquela do professor G, que a gente não mede nada, eu vejo que eu fico com o corpo bem mais tranquilo porque daí eu não preciso me preocupar em levar choque ou deixar alguma coisa cair. Então é mais sobre isso, eu acho porque nas disciplinas de laboratório a gente tem que ficar cuidando do trabalho (Laís, 8ª. fase).

Ao trazer à cena as experiências dos estudantes no contexto do cotidiano da escola e que, permitiram junto à análise de outras dimensões, uma visão mais complexa da realidade, nos voltamos, de forma retroativa, às questões que envolvem o currículo dos cursos integrados ao ensino médio do IFSC/CF. Neste sentido, o grande desafio da complexidade foi tornando-se cada vez maior quando os corpos e corporeidades foram colocados em perspectiva, em contextos múltiplos e em movimentos que se retroalimentavam e se autoecoorganizam.

Para abrir caminhos à metamorfose da humanidade é preciso reinventar a educação, ou o que é o mesmo, avançar pela vida que enlaça a cidadania com a transformação da política e com as reformas do pensamento e do ensino (Morin; Diaz, 2016, p. 7).

Portanto, as complexidades que se encontram invisíveis nos corpos e corporeidades dos estudantes, no contexto do ensino profissional e tecnológico, precisam encontrar visibilidades nos processos educacionais, para que seja possível, ao menos, advogar pela esperança e pela utopia. Uma esperança que esteja liberta da ilusão, da cegueira e da impossibilidade de agir. Uma esperança lúcida. Uma esperança cognoscente, movida pelo desejo e sustentada por um arco intencional, que segundo Merleau-Ponty (2018) projeta em nós o passado, o presente e o futuro. Que possibilita a unidade entre os sentidos e a inteligência, a unidade entre a sensibilidade e a motricidade. Uma esperança que é inseparável dos corpos e das corporeidades e, portanto, do mundo ao seu redor e do conhecimento que se constrói nas múltiplas relações.

Uma utopia que, de acordo com Frigotto (2006, p. 20) se assenta no compromisso de construir relações sociais de novo tipo.

A utopia (buscar outro lugar) é uma tensão permanente daquilo que é posto como medida final, como imutável: nesse tempo histórico o pensamento único do sistema capital. É para isso que serve a utopia: buscar um outro lugar para além do sistema capital na sua expressão local, regional, nacional e mundial. A utopia é que ajuda a afirmar a busca de uma sociedade e sistemas formativos emancipadores sob os princípios da igualdade, justiça, solidariedade e generosidade humana.

Uma utopia que esteja diretamente ligada a ideia de educação como ato político, ético e estético. De acordo com Silva *et al.* (2021) a utopia é essencial para a discussão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao se propor a uma formação integral e crítica em relação ao mundo e a formação de trabalhadores e cidadãos críticos, diante das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Além disso, “a implantação da própria rede federal de EPT é, por assim dizer, a

materialização de algo antes tido como utópico, mas que agora se configura como uma utopia de inédito viável” (Pacheco, 2020 *apud* Silva *et al.*, 2021, p. 7)”.

Esperança e utopia, utopia e esperança, em um movimento interdependente, enquanto posicionamento crítico, sensível e de compreensão complexa da realidade. Uma esperança utópica e lúcida, que nada tem a ver com um olhar ingênuo e romântico da realidade, mas que forma o horizonte da existência humana enquanto perspectiva de um inédito viável, segundo Paulo Freire, ou seja, a materialização dos sonhos possíveis, ainda que não sejam os ideais.

6.4.3.2 Os processos educacionais sobre os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do IFSC – Campus Florianópolis: entre as brechas, as fronteiras e as incertezas

Quase fechando as cortinas deste espetáculo apresentado até aqui, há mais perguntas sem respostas, do que respostas aparentemente definitivas. A concepção de corpo e corporeidade que passei a acreditar que pudesse existir, estava dançando de forma marginal nos cenários do IFSC/CF, e que se encontram separados do local e do global, das partes e do todo, sem receber convite para dançar no grande palco da vida e do cosmos.

Como os corpos e corporeidades dos estudantes são educados para que possam incorporar as competências e habilidades que estão inseridas nos PPCs dos Cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF? Embora, nas Cenas 1 e 2 algumas pistas pudessem ser reveladas, me questionei se o currículo prescrito, real e o oculto, imbricados nestas relações, possuem o mesmo peso ou meios adequados para que a educação interdisciplinar, proposta nos documentos oficiais, se efetive, de fato. Mais do que isso: Seria possível relacionar a educação dos corpos, *com* os corpos e *sobre* os corpos, e propor uma abordagem transdisciplinar, para *além* da abordagem interdisciplinar, nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio?

Foi necessário, para início de conversa, esclarecer alguns termos que se confundiam e muitas vezes são equivocadamente empregados.

De acordo com Nicolescu (1999) a necessidade de laços entre as diferentes disciplinas do conhecimento, fez emergir, na metade do século XX, algumas abordagens:

- Pluridisciplinaridade: refere-se ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Exemplo: os padrões corporais das mulheres nas redes sociais nos últimos 5 anos, pode ser estudado pela ótica da sociologia, em conjunto com a história, as artes e a educação física. O objeto, nesta abordagem, será enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas, sendo ele aprofundado pela contribuição pluridisciplinar. Contudo, esta pesquisa pluridisciplinar apenas traz “algo mais” à disciplina em questão (Sociologia). Todavia, este “algo mais” está a serviço apenas desta disciplina. *“Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar”* (Nicolescu, 1999, p. 52 – grifo do autor);

- Interdisciplinaridade: refere-se à transferência de métodos de uma pesquisa para outra. Pode diferenciar-se em três graus: aplicação, epistemológico e a geração de novas disciplinas, sendo esta última, contributiva para a especialização das disciplinas. Contudo, assim como a pluridisciplinaridade, ela também ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece registrada na pesquisa disciplinar;

- Transdisciplinaridade: tem como objetivo a *“compreensão do mundo presente”* e refere-se *“àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através de diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”* (Nicolescu, 1999, p. 53 – grifos do autor).

Nicolescu (1999) questiona se haveria alguma coisa entre, através e além das disciplinas. Neste sentido, questionou-se se haveria alguma coisa *entre, através e além* dos corpos e das corporeidades. *Entre, através e além* das disciplinas ou UCs que trabalham com esta temática. Do ponto de vista do *corpo objeto* não haveria nada, apenas um espaço vazio, pois bastaria a explicação de apenas uma disciplina ou área do conhecimento. Do ponto de vista da *corporeidade*, os espaços vazios poderiam ser preenchidos, mas ainda estariam restritos, pois de acordo com os postulados da ciência moderna, não seriam tão rigorosos a ponto de satisfazer, por exemplo, as explicações da física ou da matemática.

Conforme Nicolescu (1999, p. 55) a pesquisa transdisciplinar corresponde a determinados graus, se aproximando ora da multidisciplinaridade, da pluridisciplinaridade ou da interdisciplinaridade. “A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”.

Assim, embora, a transdisciplinaridade não negue a interdisciplinaridade, sendo esta, uma das bases conceituais de currículo do IFSC, não é possível dizer que, nem mesmo a interdisciplinaridade ultrapasse a pesquisa ou a visão sobre os corpos e corporeidades de maneira disciplinar.

Contudo, enquanto pesquisa, acredita-se que é possível abordar os corpos e as corporeidades de maneira transdisciplinar, mas enquanto realidade que se encontra no contexto do IFSC/CF, seria realmente possível estabelecer estas relações entre a educação profissional, os processos formativos integrados ao trabalho, à ciência e à tecnologia?

Não creio que haja respostas simples para perguntas complexas, nem tampouco que a realidade seja legível, visível e inteligível. Os corpos que enxergamos no espelho social não refletem necessariamente as teorias que criamos, pois elas traduzem uma parte da realidade ou apenas um nível na qual a filosofia contemporânea se debruça. Estas teorias que acabamos reproduzindo nos currículos escolares, portanto, não permitem uma visão complexa do todo. Nem uma teoria que se valha do fundamento da educação integral permitiria este tipo de visão, nem aquela que consideramos disciplinar. Seria necessário então, outro conceito que ultrapassasse a corporeidade ou outro tipo de currículo para os CTIEM do IFSC/CF?

As dificuldades que foram trazidas pelos estudantes em relação ao trato com o conhecimento sobre o corpo, sobretudo, associado à corporeidade, requer uma postura desafiadora de toda comunidade escolar. Superar as lacunas, as fragmentações e o paradigma simplificador que está ora inviabilizado, ora visível, no pensamento, e, portanto, nos próprios corpos e corporeidades, envolvem não somente a efetivação concreta ou sistematizada do currículo ou sua reformulação.

Esta mudança, requer, inclusive, a reforma do pensamento dos docentes, que se encontra tanto em abertura, como fechamento, de acordo com as falas dos estudantes. Abertura esta, que foi sentida pelos estudantes, não apenas pelo conhecimento transmitido em sala de aula pelo professor, ou pela possibilidade de participação dos estudantes nas aulas, mas pelas relações afetivas que se estabeleceram nestes espaços. Mesmo com uma série de limitações, percebeu-se que os estudantes encontram o IFSC um espaço de abertura, muito mais do que fechamento, em relação as experiências e vivências com seus corpos e corporeidades.

Contudo, permitir que os estudantes se sintam ou não à vontade neste contexto, não basta para que sejam capazes de experimentar e viver os corpos e corporeidades em sua complexidade. É necessária uma reforma do pensamento, que seja capaz de gerir o contexto e o complexo, ligando e enfrentando a incerteza. Um pensamento que possa gerar um pensamento complexo *sobre* o corpo e *com* o corpo, em contexto, ligando e enfrentando a rigidez da lógica clássica e de uma educação fragmentada, que considera a temática corpo e corporeidade pertencente a uma ou duas áreas do conhecimento, marcadamente nesta pesquisa, encontrada nas UCs de Educação Física e Artes.

O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes (Morin, 2004, p. 92-93).

Contudo, é um caminho no qual ainda se encontra resquícios dos três princípios do Discurso sobre o Método, de René Descartes, em 1637. Resumidamente, no primeiro princípio, a ideia é nunca aceitar alguma coisa como verdadeira, se esta não for comprovada; o segundo é dividir cada uma das dificuldades, tantas vezes for necessário para melhor resolvê-las e, a terceira é, conduzir os pensamentos por ordem, dos mais simples aos mais complexos. Neste sentido, “[...] no segundo princípio encontra-se potencialmente, o princípio de separação, e no terceiro, o princípio de redução” (Morin, 2004, p. 87).

A partir da limitação destes princípios, é necessário, de acordo com Morin (2004), um pensamento:

- “que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes” (p. 88). Portanto, é necessário um pensamento que compreenda que o conhecimento do corpo depende do conhecimento da corporeidade e que o conhecimento da corporeidade depende do conhecimento do corpo;
- “que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões” (p. 89). É necessário, assim, compreender os corpos e as corporeidades dos jovens estudantes em todas as suas dimensões: políticas, econômicas, sociais, culturais etc. (ainda que não seja possível, muitas vezes, compreendê-las na sua integralidade);

- “que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas” (p. 89). Portanto, é necessário reconhecer que a educação profissional e tecnológica se alimenta de antagonismos, contradições, ao mesmo tempo que regula e disciplina os corpos e corporeidades;
- “que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade” (p. 89). Deste modo, que respeite as diversidades dos corpos e corporeidades, enquanto reconhece suas unicidades.

Entretanto, a educação profissional e tecnológica de ensino médio, em sua visão fragmentada e simplificadora, dissolve no corpo a complexidade das aparências para ocultar a corporeidade, esta que se revelou nos jovens, sujeitos de desejo, sonhos e esperanças. O conhecimento científico aliado ao pensamento médico higienista, e ao discurso sobre a saúde do corpo, a prevenção de doenças, aos cuidados mentais e a necessidade da prática de atividades físicas como fim, contribuiu para simplificar o fato de que o corpo é também cultural e histórico. Neste contexto, as UCs de Educação Física, Biologia, Química e Física encontraram-se em aproximação, ainda que a cultura atravessasse suas matrizes curriculares nos PPCs dos CTIEM do IFSC/CF.

Da mesma maneira, pode-se refletir que o pensamento sociológico e cultural, atrelado exclusivamente a estes aspectos, pode contribuir para inviabilizar a relação do ser humano com a sua própria natureza, bem como com as dimensões estéticas ou do sensível. Neste contexto, as UCs de Filosofia, Sociologia e História encontraram ecos, ainda que as temáticas sobre o corpo tenham ganhado espaço nas discussões escolares e procurem outros elos com as demais UCs.

Desta maneira, também não foi possível dizer, que não estejam sendo realizadas práticas ou atitudes transdisciplinares no âmbito da educação profissional e tecnológica. Pode-se inferir, que essa dificuldade, conforme Machado, Rocha Filho e Lahm (2018), esteja relacionada pelo uso recente da transdisciplinaridade na educação, a escassez de práticas indicadas no cenário da educação a respeito do tema, bem como da dificuldade em definir o que seriam atividades compatíveis com o conceito.

Machado, Rocha Filho e Lahm (2018) por meio de uma revisão bibliográfica cita onze indicadores transdisciplinares que são compatíveis com as atitudes transdisciplinares. Estes indicadores, portanto, contribuiriam para avaliar atitudes dos docentes, qualificando-as, ou não, como de caráter transdisciplinar. São elas:

Sentimento de pertença ao cosmo; Vivência no tempo presente; Presença do sagrado; Transculturalidade; Imaginação; Níveis de realidade; Transcedência; Respeito pelo outro; Solidariedade; Cooperação e Aprender a aprender.

Os autores dizem, que estes indicadores, embora se confundam, podem se interpenetrar, pois um pode ser condição para o outro ou estarem associados entre si. “Individualmente, sugerem uma atitude transdisciplinar em manifestação. Juntos, confirmam a transdisciplinaridade na sua forma plena” (Machado; Rocha Filho; Lahm, 2018, p. 18). Isso não significa, porém, que as atitudes ou ações docentes tenham que apresentar todos estes indicadores para serem consideradas transdisciplinares, mas por conta da dificuldade em caracterizar, de fato, a transdisciplinaridade, estes indicadores podem qualificar atitudes docentes de caráter transdisciplinares.

A formação de novas atitudes é fundamental para o desenvolvimento dos estudos da corporeidade; isso porque a corporeidade, conceito transversal, não se aprisiona a uma exclusiva área da produção de conhecimento ou a um único modelo de investigação, havendo necessidade de dialogar com diversas competências. Observa-se a necessidade de diálogo permanente, de dedicação, do gosto estético e da atitude ética (Nóbrega, 2010, p. 113).

Assim, para construir um currículo sistêmico, baseado em um pensamento transdisciplinar, na qual corpo e corporeidade possam estar *entre, através e além* das disciplinas, é preciso compreender, de acordo com Nicolescu (1999) a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os diferentes níveis de realidade.

O primeiro princípio é a *complexidade*, como um desafio em todos os campos de conhecimento, que conduz a integralidade dos modos simplificadores de pensar, e que se recusa a mutilar os corpos e corporeidades dos estudantes. Esta mutilação não se dá apenas no campo teórico, mas no campo do mundo vivido, do cotidiano da escola. Apesar da maioria dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF, perceberem este espaço como múltiplo, diverso e acolhedor, percebeu-se seus receios em manifestar as corporeidades e o seu próprio corpo diante dos demais olhares: *“Porque querendo ou não, a maioria das meninas aqui tem um corpo muito bonito e padronizado. Então, acaba ficando com um pouco dessa pressão.”* (Sofia, 8ª. fase).

Às vezes... Ah, a parte que tu te sente um pouco meio assim é no vestiário. Quando tu vai trocar assim de roupa, tu vai fazer assim, tu vê o pessoal ali, tu vê a mudança de um pro outro, entendeu? Ali tu se sente um pouco. (Kauê, 4ª. fase)

Portanto, de acordo com Morin (2015a), embora o conceito de complexidade, tenha chegado, através da teoria da informação, da cibernética e da teoria dos sistemas, ele cresceu, estendeu suas ramificações para outras áreas do conhecimento, dentre elas, a educação. Nicolescu (1999) compartilha deste pensamento ao dizer que a complexidade invade todos os campos do conhecimento e, nos questiona se a complexidade teria sido criada pela nossa cabeça ou na própria natureza dos seres e coisas. Porém,

O indivíduo permanece estranhamente calado diante da compreensão da complexidade. E com razão, pois fora declarado morto. Entre as duas extremidades do bastão – simplicidade e complexidade -, falta o terceiro incluído: o próprio indivíduo (Nicolescu, 1999, p. 48).

O segundo princípio, para compreender a transdisciplinaridade seria referente à lógica do *terceiro incluído*. Pode ser representado pelos termos (A, não-A e T). Nesta lógica, os três termos coexistem no mesmo momento do tempo, sendo que [...] os opostos são antes contraditórios: a tensão entre os contraditórios promove uma unidade mais ampla que os inclui” (Nicolescu, 1999, p. 40).

Portanto, não é isso e aquilo, é isso e aquilo. Não é o corpo e a corporeidade, é corporeidade e o corpo que se encontram em uma zona de resistência (o espaço T). Diferente da lógica do terceiro excluído ou uma lógica binária, na qual, ou é corpo ou é corporeidade, ou é biologia ou é cultura, ou é o trabalho manual ou é o intelectual. São as conjunções “E” e “E”, ao invés de “OU” e “OU”.

Isso, quer dizer também, que a lógica do terceiro incluído não elimina a do excluído, mas limita sua área de validade. A lógica do terceiro excluído poderia ser validada por situações mais simples, por exemplo: a quantidade de peso corporal permitida dentro de um elevador. Não seria possível, portanto, entrar em um elevador já lotado, correndo-se o risco de acidentes. Por outro lado, a lógica do terceiro excluído, pode tornar-se uma verdadeira lógica de exclusão nos casos mais complexos, como por exemplo, no campo político ou social: ricos ou pobres, homens ou mulheres, brancos ou negros, corpos magros ou gordos.

Desse modo, trata-se de dialogar, compreender, atravessar e mediar conflitos em busca de soluções que façam a diferença para determinado contexto. É uma lógica da mediação, que não deve ser confundida com o relativismo, mas que deve transcender o problema das UCs ou disciplinas. Assim, trata-se não somente

de uma educação transdisciplinar, mas uma forma de pensar e agir, um princípio de organização do conhecimento, que transcende o conhecimento disciplinar. Não se trata, também, da criação de uma nova disciplina que trate do corpo e corporeidade, nem tampouco fazer com que todas as disciplinas dos currículos dos cursos integrados ao ensino médio do IFSC trabalhem com este tema ou seja transformado em uma normativa de base tecnológica ou profissionalizante.

Nas ideias de Morin (2010) para que o conhecimento esteja em conexão com as realidades locais e globais, micro e macro, é necessário que os seres humanos se reconheçam como parte de um mesmo planeta e um mesmo cosmos. As crises que afetam o planeta (guerras, epidemias, clima etc.), mostram que todos os seres humanos, todos os jovens, todos os estudantes do IFSC, são confrontados com os mesmos problemas e partilham de um destino comum. A crença na ausência de qualquer conexão não local, ou seja, de que a educação *com e sobre, entre, através e além* dos corpos e corporeidades diz respeito somente as conexões locais com o contexto do IFSC/CF, limita a visão transdisciplinar e complexa. Mutila a ideia de que os corpos e corporeidades, são plurais e ao mesmo tempo únicas.

O terceiro princípio, segundo Nicolescu (1999), diz respeito aos *níveis de realidade*. Neste sentido, o mundo quântico abriu caminho para que a ciência começasse a explorar outras realidades, embora, outras tradições e civilizações já o fizessem.

As pesquisas avançadas na astronomia e na física quântica revelam a existência de diferentes níveis de realidade (macrocósmico e microcósmico), regidos por princípios que desafiam a física clássica. A ciência passa a lidar com o indeterminismo, a descontinuidade e a causalidade global enquanto princípios atuantes no infinitamente pequeno e no infinitamente grande, em oposição à “realidade” média em que percebemos o mundo com nossos sentidos (Locarno, 1997 *apud* Targa, 2014, p. 98)

Contudo, para Nicolescu (1999), a realidade é mais do que aquilo que resiste às experiências humanas, representações, imagens e formulações matemáticas. Ela é uma categoria ontológica, na medida em que a natureza participa do ser do mundo.

A realidade não é apenas uma construção social, o consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo. Ela também tem uma dimensão transdisciplinar, na medida em que um simples fato experimental pode arruinar a mais bela teoria científica (Nicolescu, 1999, p. 31)

De acordo com Paul ([s/d], p. 4):

O conceito de níveis de realidade pertence à história da filosofia e das ciências, mas que perdeu e depois reencontrou o favor de uma mudança de paradigma, solicitando uma atitude nova, a atitude transversal ou transdisciplinar.

Contudo, Nicolescu (1999, p. 32) nos diz que os níveis de realidade não devem ser confundidos com os níveis de organização.

Os níveis de organização não pressupõem uma ruptura nos conceitos fundamentais: vários níveis de organização pertencem a um único e mesmo nível de realidade. Os níveis de organização correspondem a estruturas diferentes das mesmas leis fundamentais.

Neste contexto, pode-se tomar como exemplo de organização, a própria fundamentação legal que balizou os currículos dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF: Constituição Federal/1988 → LDB/1996 → DCN/EM/1998/2013 → PCN/EM/2000a → IFSC/PDI/2009-2013.

De acordo com Paul ([s/d], em nosso mundo habitual conseguimos compreender, por meio da física, ao menos dois níveis: o macrofísico (referentes aos corpos que estão visíveis, como os astros, por exemplo) e o microfísico (entidades e processos em níveis subatômicos). Porém, a educação acaba inserindo os corpos e corporeidades apenas em um único nível de realidade, onde a causalidade, a continuidade e o determinismo sustentam a ideia de corpo-objeto ou corpo-máquina.

Demais autores, de outras áreas do conhecimento, como a filosofia e a sociologia, contudo, relacionam os conceitos de macrofísica e microfísica, ao abordar questões sociais e culturais na qual os corpos e corporeidades estão tecidas, como é o caso de Foucault. É a partir de sua obra que se deve o enraizamento inicial do corpo no discurso das ciências humanas, e embora seja em *Vigiar e Punir*, - a última fase de seu trabalho - o horizonte histórico de longa duração da questão das coerções exercidas sobre a carne, ou sobre o corpo, ele soube abordar outras questões referentes ao objeto em questão.

Para Foucault (*apud* Courtine, 2013) o corpo é ao mesmo tempo matéria que se mantém ao longo da história. É um ente, composto por carne, ossos, órgãos e membros. Contudo, esta matéria não é inerte, mas uma superfície moldável, sujeita a transformações por meio de técnicas disciplinares, da biopolítica, da microfísica do poder, que sofre as ações das relações de poder que compõem as tecnologias políticas e históricas. De acordo com Mendes (2006, p. 168), o corpo em Foucault preexiste como superfície.

Contudo, como objeto de relações de poder-saber que constituem atitudes corporais e formas de sujeito, o corpo sofre ações baseadas em diferentes

tecnologias historicamente elaboradas. Pode-se dizer que o corpo seria um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar ao "ser" e também ser prisioneiro deste. A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de determinada maneira, só é possível pelo "caminho" do corpo.

Na obra *Microfísica do Poder* (1996, p. 20), Foucault atrela o corpo à proveniência (*Herkunft*), ou melhor, à origem, “o tronco de uma raça”; “o antigo pertencimento a um grupo – de sangue, da tradição, de ligação entre aqueles da mesma altura ou da mesma baixeza.” É ela que vai nos balizar, marcar nossos corpos de determinadas formas. Mas, se de um lado a proveniência está em nossos corpos, de outro, eles estão atrelados as relações de poder-saber e suas técnicas e tecnologias específicas.

Enfim, a proveniência diz respeito ao corpo. Ela se inscreve no sistema nervoso, no humor, no aparelho digestivo. Má alimentação, má respiração, corpo débil e vergado daqueles cujos ancestrais cometeram erros; que os pais tomem os efeitos por causas, acreditem na realidade do além, ou coloquem o valor eterno, é o corpo das crianças que sofrerá com isto. A covardia, a hipocrisia, simples rebentos do erro; não no sentido socrático, não porque seja preciso se engajar para ser malvado, nem também porque alguém se desviou da verdade originária, mas porque o corpo traz consigo, em sua vida e em sua morte, em sua força e em sua fraqueza, a sanção de todo erro e de toda verdade como ele traz consigo também e inversamente sua origem – proveniência (Foucault, 1996, p. 15)

Ao apoiar-se em Nietzsche, Foucault diz que as ligações culturais e sociais vão ser impressas no corpo de forma não linear. “São lutas, desvios, articulações que vão compô-las e recompô-las. Sendo assim, as origens belas, superiores e bem determinadas pela história e pelo sangue são negadas” (Mendes, 2006, p. 170).

O corpo – e tudo o que diz respeito ao corpo, a alimentação, o clima, o solo – é o lugar da *Herkunft*: sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (Foucault, 1996, p. 15).

Foucault (1996) continua seu pensamento, atentando para a necessidade de problematizar o corpo, uma vez que as análises histórias são delimitadas temporalmente:

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo (Foucault, 1996, p. 15).

Portanto, é preciso refletir, que para estudar o corpo, não basta apenas estudar sua história, sua cultura, sua biologia, mas conceder lugar ao campo político, as relações de poder que, por sua vez, tem alcance imediato sobre ele, marcando-o, disciplinando-o, submetendo-o de forma complexa à interesses individuais e de pequenos grupos cujo sistema está apoiado em relações de dominação e de sujeição. Esta sujeição, que pode estar visível ou invisível, pode ser obtida por instrumentos de violência ou ideologia, sem necessariamente apresentar na carne do corpo marcas visíveis, como eram, por exemplo, a atribuição aos castigos físicos nas escolas e nas prisões. Pode ser pensada tecnicamente na contemporaneidade, de modo a formular discursos contínuos e sistemáticos, sendo muitas vezes impossível de localizá-la. Trata-se de uma microfísica do poder que é posta, neste contexto, pelo ensino profissional e tecnológico, ou melhor, pela instituição escola, entre essa tecnologia política e os próprios corpos. Isso supõe que o poder exercido nesta microfísica do poder seja concebido como uma estratégia, quase invisível, enredada numa rede de relações tensas, mas, ao mesmo tempo, eficientes em direção a estes corpos como objetos de saber.

A gestão do corpo enquanto política de Estado que reproduz no Ensino Profissional e Tecnológico uma ideia de corpo instrumentalizado, apresentando boas condições de saúde para as atividades laborais e a vida em sociedade, torna-se ao mesmo tempo uma política de controle quanto de potência de lucro. Um controle que passa a ser cada vez mais responsabilidade do próprio jovem, ao receber uma enxurrada de influências de todos os cantos do globo, especialmente pelos meios virtuais. Um instrumento de lucro, tanto pelo seu potencial “ser máquina” como “ser submisso”.

A educação dos corpos nas escolas e além delas tem uma longa e vária história, nas suas diversas manifestações tem em comum a tentativa de desenvolver e orientar em uma determinada direção as energias, capacidades, disposições e deliberações daqueles a ela submetidas. Procurando sobreviver e prosperar em um ambiente global cada vez mais competitivo, estados-nação contemporâneos continuam a colocar a educação no centro de seus esforços a fim de assegurar a máxima produtividade física e mental das futuras gerações de trabalhadores (Shilling, 2023, p. 72).

A formação integrada, portanto, presente nos documentos legais que constituem a identidade e concepção do IFSC, pressupõe não só superar as dicotomias entre o trabalho manual e intelectual, entre a teoria e a prática, entre corpo e corporeidade, mas garantir aos estudantes e aos jovens trabalhadores o

direito a uma formação que seja capaz de realizar uma leitura de mundo e para atuação como cidadão que pertence a um país, a um planeta, que está integrado à economia, a política e a cultura. Uma formação que supõe a compreensão e luta contra as microfísicas do poder que se inserem nos corpos e corporeidades.

Os termos formação integrada, formação politécnica e, mais recentemente, educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade (Ciavatta, 2005, p. 2-3).

Neste sentido, uma educação integral ou com vistas à transdisciplinaridade no IFSC, deve buscar a realização de ensino, pesquisa e extensão aliadas ao trabalho, a ciência e a tecnologia, para além dos projetos científicos e da preparação para o mercado de trabalho, mas possibilitar a compreensão a respeito do não conhecido, do indeterminado e do acaso. Todavia, isso não significa que o acaso é um acontecimento eventual ou que significa indeterminação, uma vez que a noção de precisão também está ligada neste movimento. O que se pretende é a construção de saberes e conhecimentos que possam contribuir à transformação de algo em alguma coisa melhor, não só em relação aos objetos, mas aos sujeitos e o planeta.

A abordagem transdisciplinar supõe uma abertura constante, seja da ciência clássica às novas ciências, do diálogo com outras formas de conhecimento, das vivências e experiências dos corpos e corporeidades enquanto conhecimento subjetivo, cultural e espiritual, da contradição e do paradoxo de fatos experimentáveis e reproduzíveis à realidade de uma presença, do sujeito e de suas dimensões subjetivas e intersubjetivas, de seus corpos às suas corporeidades e intercorporeidades.

É justamente nesse ponto que a transdisciplinaridade aparece como uma abordagem extremamente valorosa para a reflexão sobre ciência e sociedade. Seus princípios permitem, ao mesmo tempo, desenvolver um olhar multidimensional sobre os impactos da ciência sobre a sociedade e da sociedade sobre a ciência, bem como estabelecer uma perspectiva crítica capaz de captar a multiplicidade de fatores que constituem o mundo em que vivemos (Targa, 2014, p. 99)

Contudo, parafraseando Nicolescu (1999): *estamos presos em uma das extremidades do bastão.*

A sabedoria popular exprime algo muito profundo quando nos diz que *um bastão sempre tem duas extremidades*. Imaginemos na paródia *Le bout du bout* de Raymond Devos (que aliás compreendeu melhor que muitos eruditos o sentido do terceiro incluído) que um homem queira, a todo custo,

separar as duas extremidades do bastão. Ele vai cortar seu bastão e perceber que agora tem, não apenas duas extremidades, mas dois bastões. Ele vai continuar a cortar cada vez mais nervosamente seu bastão, porém, embora estes se multipliquem sem parar, é impossível separar as duas extremidades! (Nicolescu, 1999, p. 41 – grifos do autor).

Neste contexto, de um lado está o corpo físico, sua forma, sua estrutura, sua objetividade e do outro lado, sua consciência, seus sentidos, sua subjetividade. Ao não nos darmos conta de que o corpo, por si só, já é transdisciplinar e complexo (ele é um único bastão), mais uma vez o conduziremos apenas a uma extremidade do bastão e por lá ainda permaneceremos, até que possamos considerá-lo sob outra perspectiva.

6.4.3.3 Entre as brechas, as fronteiras e as incertezas, uma nova dança se movimenta em direção aos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC – Campus Florianópolis com os corpos e as corporeidades

Um dos textos do *Livro dos Começos*, de Noemi Jaffe (2016) tornou-se um fio condutor interessante para iniciar estas últimas discussões. O conteúdo desta obra não tem numeração de páginas e os textos são apresentados em folhas individuais, soltas, como uma espécie de fichário. A autora oferece ao leitor 19 começos ou pequenos ensaios sobre o tema que podem ser iniciados como e quantas vezes quiser.

O começo não passa de uma interrupção de algo que já vinha ocorrendo, mas que ainda não tinha recebido nome. As coisas estão em permanente processo até que alguém apareça e nomeie um ponto das coisas como começo. Assim, o começo pode até ser chamado de fim, em nome de uma fúria nomeadora (s/p)

Escolhi este trecho, como metáfora, para dizer que, entre as brechas, as fronteiras e as incertezas, surge um começo, mas que não passa de algo que já vem sendo construído, porém, ainda sem nome. Este começo representa o fim, inclusive, em um movimento de morte e vida, vida e morte. Uma metáfora para considerar a dinâmica do conhecimento, da ciência e da educação.

Trata-se, portanto, de um rascunho a respeito dos fundamentos ou princípios que constituem um projeto político pedagógico baseado na transdisciplinaridade e no pensamento complexo. O esboço desta nova coreografia, não trata da educação *do* corpo, mas corresponde aos saberes necessários a educação *com* os corpos e

sobre os corpos, aquela cujo conhecimento sobre os corpos e corporeidades, está *entre, através e além*. Está baseado, especialmente, em uma das obras de Morin (2011) e de Nicolescu (1999), sem deixar de dançar com as ideias de Merleau-Ponty (2018) e Le Breton (2012).

Morin (2011) propõe em sua obra, sete saberes necessários à educação do futuro, que são: Ensinar sobre as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Ensinar sobre os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Ensinar a enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão e Ensinar a ética do gênero humano.

Embora estejam elencados sete saberes, para Morin (2011), não há número exato de saberes “fundamentais”, pois as possibilidades não se fecham, mas se abrem as incertezas do mundo e a complexidade da condição humana. Alguns, fundamentos, porém, encontram-se ignorados ou esquecidos.

Nicolescu (1999) diz que é necessária uma educação que leve em conta todas as dimensões do ser humano, bem como a consciência de que os sistemas educacionais se encontram defasados em relação as tensões e mutações globais. Contudo, o autor não acredita em uma receita milagrosa para dar conta de todos os desafios de nossa época. Ele, anuncia assim, quatro pilares para um novo tipo de educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver em conjunto e Aprender a ser. “Neste contexto, a abordagem transdisciplinar pode ter uma contribuição importante no advento deste novo tipo de educação” (Nicolescu, 1999, p. 144).

- *Aprender a conhecer*: significa a aprendizagem dos métodos que auxiliam a distinguir o que é real do ilusório e tem como fundamento principal o espírito científico, “baseado no questionamento, na recusa de qualquer resposta pré-fabricada e de toda certeza em contradição com os fatos” (p. 144). Denota também ser capaz de estabelecer pontes entre os diferentes saberes e seus significados para a vida cotidiana.

- *Aprender a fazer*: significa a aquisição de uma profissão, dos conhecimentos e práticas necessárias para o seu desenvolvimento. Este fazer necessita estar em constante abertura as novas descobertas científicas, num processo contínuo de formação. Além disso, ele é um aprendizado da criatividade e de ligação com outras profissões.

- *Aprender a viver em conjunto*: significa não somente o respeito as normas que regem uma coletividade, mas “[...] reconhecer-se a si mesmo na face do Outro” (p. 147). Viver em conjunto significa respeitar e tolerar as opiniões, crenças e culturas dos outros, porém, sem que estas submetam o ser humano a condições de opressão, injustiça, entre outras.

- *Aprender a ser*: trata-se de um aprendizado e descoberta permanente sobre nossos condicionamentos, medos, desequilíbrios, cavando as fundações das nossas convicções a fim de descobrir o que se encontra embaixo. Significa, também, conhecer e respeitar o que liga o sujeito e o objeto, o sujeito e o outro sujeito.

Além disso, o autor diz que na visão transdisciplinar, há uma transrelação que liga estes quatro pilares à educação e que tem origem na própria constituição dos seres humanos. Assim, uma educação só pode ser viável se ela for integral, se dirigindo à totalidade aberta do ser humano.

Nicolescu (1999) critica o privilégio da inteligência do homem, em detrimento de sua sensibilidade e do seu corpo, arrastando os seres humanos para a lógica da eficácia pela eficácia. De acordo com o autor, a inteligência assimila de maneira mais eficiente os saberes quanto são compreendidos com o corpo e com o sentimento.

Este é o protótipo daquilo que denominamos antes da revolução da inteligência: o surgimento de um novo tipo de inteligência, baseado no equilíbrio entre a inteligência analítica, os sentimentos e o corpo. Somente assim, a sociedade do século XXI poderá conciliar efetividade com afetividade (Nicolescu, 1999, p. 150).

Neste sentido, para uma educação profissional e tecnológica de nível médio - integral, complexa e transdisciplinar - é preciso, transgredir a posição hierárquica entre as UCs gerais e UCs profissionalizantes, não apenas aumentando o número de carga horária curricular para as atividades artísticas ou esportivas, mas tornando estes conhecimentos, em igualdade no topo das posições curriculares.

Seguindo os pressupostos de Nicolescu (1999) a educação transdisciplinar deveria ser permanente e exercida não somente no IFSC, mas ao longo de toda a vida dos jovens e em todos os lugares da vida. Não seria, portanto, necessária a criação de novos departamentos e UCs, mas no âmbito da instituição, *uma “oficina de pesquisa transdisciplinar”* (Nicolescu, 1999, p. 151 – grifo do autor). Nesta oficina, educadores e educandos seriam agrupados, mas estes membros mudariam com o decorrer do tempo. Segundo o autor, a Universidade, e aqui, podemos dizer o IFSC,

é um lugar privilegiado de formação em consonância com o nosso tempo, de formação integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Para o autor, ainda seria necessário, construir uma cultura e uma educação para a paz.

No bojo das ações exitosas do IFSC, é interessante mencionar, que todas as matrizes curriculares dos CTIEM – IFSC/CF, possuem uma UC que se chama Projeto Integrador. Esta UC faz parte das matrizes curriculares da 1ª. fase (PI-1), 2ª. fase (PI-2) e 8ª. fase (PI-3), sendo cada uma delas com carga horária de 2h semanais.

Na 1ª. fase, o objetivo do PI-I é desenvolver a iniciação a pesquisa, sendo caracterizado pela apresentação e compreensão de novos conhecimentos e situações vinculadas a realidade. Esta UC é ministrada por um grupo de professores de diversas áreas do conhecimento e, geralmente, os conteúdos que atravessam a pesquisa científica, nesta fase, partem de temas gerais em relação aos sujeitos e aos grupos sociais, em conexão com múltiplos fatores. Exemplo: No semestre de 2019/2 o tema norteador foi “Direitos Humanos.”

Na 2ª. fase, o objetivo do PI-II é desenvolver e ampliar os conhecimentos relacionados as habilitações oferecidas pela Instituição, tendo como foco a educação ambiental em conexão com os conhecimentos específicos do curso em questão.

Na 8ª. fase o objetivo do PI-III é integrar os fundamentos teóricos, a pesquisa científica, a aprendizagem profissional e as competências adquiridas ao longo do curso, através do desenvolvimento de atividades práticas supervisionadas. Entre estas atividades encontram-se: o estágio não obrigatório, projetos de pesquisa, projetos de extensão, de iniciação científica e bolsa de trabalho, desenvolvidos na área do curso. O PI-III, porém, encontra-se somente nas matrizes curriculares dos cursos de Saneamento e Química.

Neste sentido, as experiências do IFSC/CF com os Projetos Integradores, pode ser comparada à estratégia educacional que Nicolescu (1999) chamou de *Oficina de pesquisa transdisciplinar*. Ainda que seja necessário novos debates e reestruturações acerca dos Projetos Integradores, a ideia de uma concepção de formação técnica integrada com a realidade, ganha contornos e formas com base na diversidade e pluralidade de ideias de cada estudante.

De acordo com Morin (2015a) desde que um indivíduo empreende uma ação, ele entra em um universo de interações, na qual o meio ambiente apossa-se

desta ação. Esta posse, pode, contudo, ao mesmo tempo tornar possível a ação, como tomar outro caminho contrário. Mas, esta é apenas uma estratégia ou ação, que luta contra o acaso e ao mesmo tempo o utiliza para buscar as informações ou os conhecimentos. Portanto, é necessário estar vigilante, inovar e considerar a complexidade. Ela, por si só, já é um desafio, que não tem como intenção resolver todos os problemas da humanidade, mas de buscar de forma constante novas estratégias. “A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora” (Morin, 2015a, p. 83).

Desse modo, a penetração do pensamento complexo e transdisciplinar nas estruturas, nos currículos, nos projetos pedagógicos poderia permitir uma evolução em direção ao estudo do universal. O IFSC, poderia transformar-se, assim, em um local de aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, do diálogo entre a cultura artística e científica, entre cultura geral e profissional, entre o trabalho, a ciência e a tecnologia.

Díaz e Morin (2016) dizem que para reinventar a educação é necessário incluir o contexto; uma reforma profunda do ensino e do pensamento; considerar o que ocorre na ciência, a ética e a política; a reconceitualização da democracia, do trabalho e assumir o pensamento do Sul.

Para completar a proposta final desta pesquisa com vistas a uma educação profissional e tecnológica para a *transcorporalidade*, seria necessário, portanto:

- a) Incluir o contexto em que estes termos estão apresentados, relacionando-os ao contexto planetário;
- b) Uma reforma profunda na forma de pensar o corpo, enquanto objeto da ciência e enquanto conteúdo de duas ou três áreas do conhecimento;
- c) Considerar o que ocorre com os corpos e corporeidades em relação à ciência, à tecnologia, ao trabalho, à ética, à política e à estética;
- d) Conceber e assumir um pensamento do Sul;
- e) Reconceituar a corporeidade enquanto subjetividade e o corpo enquanto objetividade, proporcionando e valorizando as experiências sensíveis e estesiológicas.

a) *Os contextos dos corpos e corporeidades:*

Os contextos nas quais os corpos e corporeidades se organizam e se auto-eco-organizam encontram-se em relação com as polícrises da humanidade. Ao mesmo tempo que:

- Avançamos na prevenção e cura de doenças, nega-se, por exemplo, a eficácia de vacinas, medicamentos e da própria ciência;

- Avançamos na democracia, somos impedidos de vivê-la plenamente, por conta de forças políticas e ideologias que questionam a lisura, por exemplo, de urnas eletrônicas;

- As lutas dos movimentos sociais conquistam elementos importantes para as vivências e experiências com os corpos e corporeidades, retrocedemos em relação a elas, por exemplo, ao considerar os corpos e corporeidades negras e dos que fogem aos padrões heteronormativos, como inferiores;

- Avançamos no ambiente escolar em relação ao que ensinar, como ensinar e o que ensinar em conexão com a realidade, docentes são impedidos de trabalhar com determinadas leituras e metodologias inovadoras, especialmente aquelas que dizem respeito a sexualidade;

- Avançamos na discussão e nos projetos que levam em conta as mudanças climáticas e as consequências da ação humana sobre a natureza, e consequentemente sobre nossos corpos e corporeidades, somos limitados, por exemplo, por meio de legislações que possibilitam queimar, degradar e construir empreendimentos em nome do desenvolvimento econômico a serviço do capitalismo.

O capitalismo, contudo, não representa a única ameaça para a humanidade: “há os fanatismos desenfreados, as ditaduras implacáveis, a possibilidade de novos totalitarismos e, até mesmo de guerras aniquiladoras” (Morin, 2015b, p. 35). Derivadas do capitalismo, vemos ser desenvolvidas novas formas de pensar a economia política, como o neoliberalismo, que age nos corpos e corporeidades de maneira sutil e rasteira, enquanto nos distraímos nas redes sociais, no espaço cibernético, na televisão e nos jornais.

Ao escrever esta última cena da tese, acompanho e sofro distante por uma catástrofe ambiental no sul do país. O que me faz refletir que sou carne deste mesmo mundo. Neste período, as obras de Edgar Morin me saltam aos olhos e fazem todo o sentido na estesia do cotidiano.

São corpos e corporeidades arrastados pela água das fortes chuvas que desagua nos rios e submersos na lama que fica entre os escombros e sobre os telhados das casas. É gente de toda parte do Brasil e do mundo se unindo de forma solidária para salvar vidas e levar um pouco de dignidade, acolhimento, suprimentos básicos e amor a quem perdeu tudo. Há um esforço do poder público federal e coletivo dos governos. É possível perceber aí a humanidade da humanidade, a que se refere Morin (2012), da qual somos inseparáveis. Mas é possível, também, perceber a desumanidade na humanidade. Aquela que é desprovida de amor, de empatia e que não se reconhece na dor do outro; aquela na qual políticos e famosos se aproveitam da tragédia para “ganhar likes” nas redes sociais, aquela na qual as pessoas usam os fundamentalismos religiosos para atacar quem pensa diferente e recortar ainda mais o tecido da Terra-Pátria; aquela onde internautas inventam mentiras e incitam o medo e o ódio; aquela na qual pessoas se aproveitam da fragilidade e da generosidade do povo para captar recursos para si; aquela na qual desabrigados roubam os próprios desabrigados, saqueando casas e supermercados.

Estamos confrontados com a crise da humanidade que não consegue atingir a humanidade. Estamos confrontados com um planeta que ao mesmo tempo em que dá continuidade ao dinamismo triunfante da técnica, da ciência e da economia coloca-se em situação perigosa (Morin, 2011, p. 15)

Percebe-se assim, uma série de avanços e retrocessos que se impõe sobre nossos corpos e corporeidades e que não se limitam apenas ao contexto do IFSC/CF. É necessário e urgente, portanto, um pensamento do complexo, que permita compreender as policrises e as crises da humanidade, aquelas que escondem as corporeidades e viabilizam apenas os corpos, de acordo com seus interesses. Requer, portanto, um pensamento complexo para compreender que a dominação está inserida nos corpos e corporeidades, mas que nestes mesmos corpos e corporeidades inserem-se suas resistências.

Quase nada no local, escapa do global. As crises não são desconexas, elas são sistêmicas e revelam a crise da própria humanidade. Muito mais do que as crises que abalam as identidades das UCs, por exemplo, os corpos e corporeidades evidenciam, de alguma forma, o que acontece no mundo. É necessário, portanto, uma reforma profunda no ensino, na pesquisa e na extensão que seja capaz de se conectar com a ciência, a tecnologia, o trabalho, a ética, a política e a estética.

b) Em direção a uma reforma profunda do pensamento e do ensino, da pesquisa e da extensão em relação aos corpos e corporeidades:

Ao se referir as reformas do pensamento em relação ao ensino, a pesquisa e a extensão, significa dizer, que elas se conformam em um ciclo que se retroalimenta. De acordo com Diáz e Morin (2016) esta reforma não está restrita aos métodos, procedimentos, as mudanças políticas, de infraestrutura e de currículo, mas um pensamento que seja capaz de encontrar soluções aos problemas que são guiados por um pensamento disjuntivo e fragmentador.

Trata-se, de qualquer forma, de compreender as relações, as redes de relações, de reinterpretar a causalidade para compreender as retroações e as curvas geradoras, de superar a rigidez lógica e considerar os processos de auto-organização, o pensamento sistêmico, a dialógica que enfrenta as dicotomias e os isolamentos. De fomentar a atitude para contextualizar e globalizar, e desdobrar as capacidades a fim de propor e resolver problemas. De alcançar o pleno emprego da inteligência e uma nova atitude para organizar os conhecimentos em formas inter, multi e transdisciplinares (Diáz; Morin, 2016, p. 69-70).

Trata-se de considerar as histórias, as culturas e as experiências com os corpos e sobre os corpos dos estudantes, em um ambiente educativo que contribua para sua formação ética, estética e política. Os Institutos Federais se multiplicaram e se estenderam por todo o Brasil, junto com o seu prestígio entre as famílias, a comunidade e a sociedade em geral, apesar das contradições e paradoxos. E como, percebeu-se ao longo desta pesquisa, não é a estrutura interna do IFSC/CF, não é somente o trato com o conhecimento sobre e com os corpos e corporeidades nas UCs e a abertura dos docentes em relação a estes temas, mas a organização disciplinar dos conhecimentos que os limita, fragmenta e o impede de desdobrar-se em outras realidades e dimensões.

Reformar o pensamento, quer dizer, reformar os próprios corpos e corporeidades. Significa criar estratégias e ações que ampliem estes conhecimentos, de forma a contribuir para a formação de um sujeito ético, emancipado e crítico. Significa abrir o leque de possibilidades de trabalho *com* os corpos e *sobre* os corpos, além do ensino.

Diante das realidades que se apresentam no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF, é possível incluir alguns questionamentos: Por que algumas pesquisas são consideradas mais importantes que as outras e encontram melhores condições de receberem orçamento público e privado? Por que

o tema corpo e corporeidade não é abordado nas pesquisas dos Institutos Federais de Educação? Por que os documentos que balizam a identidade do IFSC limitam o tema corpo e corporeidade à Educação Física, Artes e Biologia?

Embora, a temática *sobre* e *com* os corpos e corporeidades encontrem ecos importantes nestas três disciplinas, percebe-se movimento semelhante a identidade de alguns projetos de extensão, pois as relações com o tema se estabelecem, geralmente, no universo das Artes e da Educação Física. Toma-se como exemplo, os projetos Dança e Movimento no IFSC e o Grupo teatral Boca de Siri. Mas não seria possível a construção de outros projetos em parceria com outras unidades curriculares em relação ao tema? Ou de pesquisas transdisciplinares, que permitissem o diálogo entre as áreas técnicas e de formação geral? Não seria possível, por exemplo, uma pesquisa na área de saneamento que levasse em consideração não somente os aspectos técnicos das redes de esgoto da comunidade, mas como os corpos e corporeidades são afetados, não somente pela falta destas redes e as suas relações com o binômio saúde-doença, mas de forma mais ampla e complexa, incluindo outras áreas do conhecimento? Ou melhor, um conhecimento que partisse da necessidade da própria comunidade escolar, em busca de ações de relevância para esta realidade?

Não significa, contudo, como já foi dito, que a temática corpo e corporeidade estejam incluídas, necessariamente, em todas as bases tecnológicas das matrizes curriculares, mas que elas possam estar *entre, através e além*.

c) Os corpos e corporeidades em conexão com a ciência, a tecnologia, o trabalho, a ética, a política e a estética:

Com o avanço científico, tecnológico e as mudanças nas relações de trabalho, os corpos e corporeidades passaram a se alimentar destas transformações, ao mesmo tempo que as alimentaram. Os resultados, do campo da genética, da biomedicina e da cibernética, por exemplo, trazem a possibilidade de transformar este corpo em uma máquina separada da sua natureza e cultura. Embora as mudanças sejam fundamentais, renunciamos aos afetos, a sensibilidade e a solidariedade em nome de gigantescas possibilidades de persuasão, manipulação e lucro. As descobertas extraordinárias da ciência em parceria com tecnologias cada vez mais avançadas e com as políticas internas e externas, muitas

delas, inclusive, nascidas dos Institutos Federais, apresentam seus paradoxos e contradições.

Segundo Morin (2011) a ciência não é apenas o produto de uma dinâmica histórica, social e cultural, mas é, ela mesma, produtora e transformadora da dinâmica que a produz e transforma. Portanto, de acordo com Morin (2019, p.11), a ciência deve reatar com a reflexão filosófica e com a consciência política e ética:

O que é um conhecimento que não se pode partilhar, que permanece esotérico e fragmentado, que não se sabe vulgarizar a não ser em se degradando, que comanda o futuro das sociedades sem se comandar, que condena os cidadãos à crescente ignorância dos problemas de seu destino?

Os Institutos Federais enquanto espaço de produção de conhecimento e de pesquisas, ao sinalizarem as necessidades do capital, cujo escopo está baseado em uma visão simplificadora e determinista entre desenvolvimento econômico e social, tendem a desprezar as realidades locais e globais, a sua missão social e as necessidades das classes menos favorecidas.

Por outro lado, não há como negar e negligenciar os inúmeros feitos da ciência e da tecnologia para o bem-estar e qualidade de vida em sociedade, bem como a transformação do cotidiano e dos corpos e corporeidades. Porém, as incertezas éticas e políticas exigem que estejamos preparados para as consequências das nossas próprias descobertas, bem como em constante abertura para o mundo sensível que se encontra *entre, através e além* de nós.

Neste sentido, é necessária uma política que seja capaz de se desvencilhar dos grupos e nichos políticos que competem pelo poder, pelo dinheiro e reproduzem as desigualdades e injustiças. Uma política que seja capaz de contribuir para a consciência do mundo e dos corpos e corporeidades, das relações democráticas que fomentem o diálogo desprovido de interesses individuais e de grupos que buscam o lucro a qualquer custo.

Se requeremos uma política de civilização e humanidade, que reconheça nossas responsabilidades e nosso lugar na Terra-Pátria, a educação há de se tornar profundamente política neste sentido mais amplo (Díaz e Morin, 2016, p. 77)

Uma política *com, sobre, entre, através e além* a respeito dos corpos e corporeidades no ensino profissional e tecnológico, supõe, portanto, a aliança entre educação e a política, que permita que os jovens estudantes possam alcançar uma consciência crítica e emancipatória sobre suas ações, seu trabalho e sua vida.

d) Conceber e assumir um pensamento do Sul

Diáz e Morin (2016) falam sobre a necessidade de construir um pensamento complexo e do Sul, na qual seja possível unir e contextualizar, que reconheça a complexidade e assuma os desafios da própria complexidade. Para os autores, o pensamento do Sul não se reduz a uma forma e nem a uma localização geográfica; não despreza as contribuições do Norte e não se limita a um pensamento, pois há muitos *suis*. Ele é, ainda, um pensamento universalista, pois está aberto a todas as culturas; é um pensamento que reproblematisa a relação do humano com a natureza; que reproblematisa a razão, a racionalidade; que privilegia a ética, a responsabilidade e a solidariedade; que rejeita a unificação abstrata, que reconhece, alimenta-se e se abre à diversidade; é um pensamento que não fica na prosa, mas que se abre, também, para a poesia da vida e o viver.

O problema da colonização/descolonização da América Latina na contemporaneidade volta à ordem do dia, agora com a proposta de um diálogo sobre o Pensamento do Sul fundamentado na diversidade/unidade culturais. É uma reflexão que parte do processo de mundialização no Sul e no Norte (Ocidente), que tem imposto seus pressupostos aos países menos desenvolvidos. O Pensamento do Sul é uma proposta de diálogo, mas também de resistência, significando, no entanto, uma oposição complementar com o saber do Norte (Cruz; Sales, 2012, p. 323)

A necessidade do pensamento do Sul, como forma de compreender as imposições dos paradigmas eurocêntricos e colonizadores da Europa sobre a América Latina, torna-se, portanto, um pensamento em potencial. No entanto, ele “não é uma concepção única, como pretende o pensamento do Norte diante da necessidade de ordenar o que lhe parece fora da ordem e de onde parecem se destacar apenas o atraso e o subdesenvolvimento” (Miranda, 2011, p. 133)

Em sua progressão globalizante, o pensamento do Norte avança na direção de “devorar”, conforme Morin, os “suis”. Diante disso, o potencial pensamento do Sul deve ser fortalecido por meio da proteção das culturas locais, suas “artes de viver, saber e fazer”, para que possa, sem rejeitar certos ditames e virtudes do pensamento do Norte, criticá-los, na medida da necessidade de sua autoelaboração enquanto pensamento complexo e de ligação (Miranda, 2011, p. 133, grifos do autor).

Para Morin (2011c) a noção de pensamento do Sul é relativa, pois depende da perspectiva de quem fala e de quem observa. O que é denominado como Norte há algumas décadas foi chamado de Ocidente, ao se opor ao Oriente. O Norte passou a ser denominado como oposto ao Sul, quando o termo “Terceiro Mundo” não foi mais utilizado. Contudo, embora para o Sul, exista uma hegemonia que é do Norte, pautada na técnica, na economia, na racionalização e na eficiência, isso não

quer dizer que se deva desprezar estes elementos. O pensamento do Sul deve se encaminhar para expressar, de maneira consciente e crítica, a respeito do pensamento do Norte, a fim de considerar o dinamismo do planeta como um todo, considerando a multiplicidade de culturas, artes de viver, modos de conhecimento e qualidades de ambos.

Neste sentido, esta proposta supõe pensar os corpos e corporeidades baseada em um pensamento do Sul, sem negar os pensamentos e conhecimentos de outras direções. O pensamento do Sul, portanto que possa assumir o seu caráter problematizador, reproblematicando a relação dos seres humanos com a natureza, com seus corpos e corporeidades, com as crenças, os mitos, os credos e a razão.

É preciso, segundo Morin (2011c) problematizar a humanidade, já que ela apresenta duas faces. É necessário abandonar a face do homem dominador, arrogante, do senhor e mestre da natureza e abraçar a outra face do humanismo.

A outra face do humanismo é a do valor e da dignidade de todo ser humano, qualquer que seja ele, venha de onde vier. É esse humanismo que devemos não apenas assumir, mas também propagar nesta era planetária, em que toda a humanidade vive uma comunidade de destino. (Morin, 2011c, p. 11)

É necessário abandonar a ideia de padrão corporal homogeneizante que destrói as diversidades, reveladas nos corpos gordos, magros, negros, gays etc. Também, faz necessário abandonar o fechamento das singularidades dos corpos e corporeidades em si mesmas, isolando-as do resto da humanidade. É preciso abandonar a lógica do Norte, enquanto pensamento fundado na noção de *homo economicus*, determinado unicamente pelo interesse pessoal e cego a tudo o que escapa desse interesse.

Por outro lado, é preciso considerar as conquistas do Norte, entre elas, por exemplo, a própria teorização do corpo, que foi restaurada e aprofundada por vários autores europeus no século XX, especialmente os franceses, entre eles, o próprio Merleau-Ponty. Embora, existam autores de grande alcance na comunidade científica brasileira a respeito do tema, de forma paradoxal, a tendência é basear o pensamento do Norte sobre os corpos e corporeidades e desprezar autores do Sul, especialmente da América Latina. Uma tendência, que, inclusive, baseou esta pesquisa e que, portanto, vale uma autocrítica.

A missão do pensamento do Sul seria, então, restaurar o concreto, a existência, o que existe de afetivo na nossa vida. Restaurar o singular, não dissolvê-lo num universal abstrato, mas integrá-lo no universal concreto que liga a unidade à diversidade (Morin, 2011c, p. 19)

De fato, as bases científicas e tecnológicas do pensamento do Norte, ampliaram e difundiram o conhecimento a níveis inimagináveis, tornando o mundo uma verdadeira máquina em rede, transformando muitas vezes, as experiências corporais em experiências artificiais da vida. Mas ainda nos resta as possibilidades de buscar, nos próprios corpos e corporeidades, o reencontro do próprio ser humano com a natureza, a cultura e a sua história.

6.4.3.4 O conceito de transcorporalidade como proposta para a educação profissional e tecnológica

Nos movimentos deste grande espetáculo até aqui apresentado, paradoxos, contradições e antagonismos se fizeram presentes. Não é possível eliminá-los, uma vez, que nossos corpos e corporeidades carregam estas condições. Diante de uma série de crises e polícrises locais e mundiais que atingem a humanidade, e de forma hologramática, qual seria o sentido de reinventar ou reproblematicar o conceito a respeito da corporeidade nos Institutos Federais? Teria este novo conceito a possibilidade de promover mudanças na educação profissional e tecnológica, na vida dos estudantes e na sociedade?

Novamente, torno a repetir a compreensão de que há muito mais, perguntas sem respostas, do que respostas prontas. É uma característica dos objetos complexos e transdisciplinares, na qual os corpos e corporeidades se identificam, que é provocar o inacabado, as dúvidas e as incertezas. Contudo, ainda assim, é possível e necessária uma abertura do olhar em relação ao pensamento simplificador e fragmentado a respeito dos corpos e corporeidades nos CTIEM do IFSC/CF e da própria educação profissional e tecnológica.

Se a história do corpo na história e na educação fundamentou-se na disciplinaridade, é possível, portanto, a existência de uma outra história, inseparável, conectada e inter-poli-transdisciplinar. Não significa, contudo, como já foi dito, que seja necessária uma disciplina exclusivamente voltada ao corpo, correndo-se o risco, inclusive, de uma hiperespecialização e de um isolamento desta em relação a outras disciplinas.

Trata-se de pensar os conhecimentos *com* os corpos e *sobre* os corpos, que estão ao mesmo tempo, *entre* as Unidades Curriculares, *através* das diferentes

Unidades Curriculares e *além* de qualquer Unidade Curricular. Para enfrentar o conhecimento sobre os corpos e corporeidades que se encontram a nível paradigmático, e, portanto, imperando sobre os docentes, estudantes e comunidade escolar, é preciso inicialmente concebê-lo a partir do pensamento complexo. Além disso, é necessário considerar que interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade não se excluem, mas se complementam.

O grande problema, pois, é encontrar a difícil via de interarticulação entre as ciências, que tem, cada uma delas, não apenas sua linguagem própria, mas também conceitos fundamentais que não podem ser transferidos de uma linguagem à outra (Morin, 2004, p. 114)

Portanto, sugere-se um conceito que permita a religação daqueles que se encontram separados e difusos, fechados e fragmentados, sem que haja eliminação, mas complementaridade.

O conceito de *transcorporalidade*, assim, parece ao mesmo tempo ultrapassar/transportar ou ir além de qualquer disciplina, sem romper com todo o fechamento, ao mesmo tempo que permanece entre as disciplinas, atravessando-as. Nele, a lógica do terceiro incluído é representada, pelos termos (C, não-C e T). Repetindo: *Não é o corpo e a corporeidade, é corporeidade e corpo, que se encontra em uma zona de resistência (o espaço T).*

Pode-se tomar, como hipótese ou exemplo, o seguinte tema levantado pelos estudantes para realização de uma oficina transdisciplinar: *Os padrões corporais entre os jovens na sociedade*. UCs como Biologia, Sociologia/Filosofia, Artes e Educação Física se envolveriam na discussão do tema nas suas respectivas áreas, e de forma concomitante, haveria encontros entre os professores das UCs, para discutir o planejamento desta temática (com idas e vindas necessárias, progredindo das partes ao todo e do todo às partes), especialmente através das demandas dos estudantes. As UCs partiriam dos conhecimentos específicos de sua área, sem deixar de conectá-los com os contextos local e global. A UC de Biologia poderia tratar das individualidades e generalidades biológicas; a UC de Sociologia/Filosofia poderia realizar um apanhado histórico-cultural sobre os padrões corporais na atualidade; a UC de Artes junto à Educação Física poderia realizar um trabalho de experimentação e conscientização corporal, a partir do teatro ou de atividades rítmicas e expressivas, por exemplo. Este trabalho transdisciplinar acolheria as experiências e percepções dos estudantes, suas culturas, crenças e mitos de forma

a enriquecer a discussão e possibilitar a compreensão de sentidos e significados que estão invisíveis.

Assim, seria preciso ajudar as mentes adolescentes a se movimentar na noosfera⁷⁰ (mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, ideias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura) e ajudá-las a instaurar o convívio com suas ideias, nunca esquecendo que estas devem ser mantidas em seu papel mediador, impedindo que sejam identificadas com o real (Morin, 2004, p. 53-54)

Além disso, todas estas UCs poderiam trabalhar *com* o corpo, por meio de experiências práticas, voltadas especialmente as manifestações do sensível (e não somente as UCs de Educação Física e Artes) e *sobre* o corpo (por meio de textos críticos, desenhos em quadrinhos, vídeos, entre outros), ampliando assim as experiências corporais com o uso dos sentidos. Este mesmo projeto, poderia também ser desenvolvido, através do coletivo de outras UCs, com a mesma temática, inclusive, a fim de encontrar soluções para um determinado problema que estivesse acontecendo na instituição a respeito de algum elemento levantado no processo deste projeto.

Contudo, essa temática precisaria ser desenvolvida por meio de um pensamento complexo e transdisciplinar, incluindo-se os cinco princípios do aprender: *aprender a aprender, a conhecer, a fazer, a viver em conjunto e a ser*. Estes princípios não se restringiriam aos professores, mas se amplificariam a todos os jovens estudantes, tanto enquanto protagonistas da vida acadêmica, como ao longo de toda vida e em todos os lugares ocupados pelos seus corpos e corporeidades. Além destes princípios, torna-se necessário e urgente uma educação estética, na qual as experiências sensíveis com o corpo possam ser valorizadas. Uma educação que proponha aos jovens compreender seu corpo, enquanto sujeito perceptivo, que não existe sem estar em relação contínua com o mundo. Que possibilite experiências estesiológicas, que se abram para a criação de novas formas de pensar, sentir e agir com o mundo e no mundo.

⁷⁰ “Noosfera” segundo Morin (2011b) é um termo forjado por Teilhard de Chardin nos anos 20 e que Pooper em 1977 denominou como o “mundo três.” Esse mundo três, é produto do espírito humano e adquire uma existência própria. Neste caso, é possível aceitar a realidade ou a autonomia de um terceiro mundo, admitindo-se que ele nasce como um produto da atividade humana. “Podemos, desde então, pensar a noosfera, emergindo com sua vida própria a partir do conjunto das atividades antropossociais, reconhecendo ao mesmo tempo, nessa própria emergência, o seu caráter irreduzível” (Morin, 2011b, p.140).

Este exemplo, ainda incompleto, ilustra o que está *entre* e *através* das disciplinas, mas sem a intenção de deixar claro o que está *além* delas. O que está *além*, representa o que está invisível e incerto, que transcende ao espaço da escola. É o que está na complexidade de cada ser. É a *zona T*. Aquela que resiste ao que está posto, que não aceita as imposições e opressões sobre os corpos e corporeidades sem questionar e problematizar; que transgride a lógica dualista e fragmentadora; que compreende os sentidos dos acontecimentos de forma complexa; que aceita as histórias, as culturas, as cores, as identidades de gênero, as posições políticas, religiosas diferentes das suas e tem curiosidade em aprender sobre as outras; que leva em conta as subjetividades, intersubjetividades e intercorporeidades; que leva em conta o que se encontra na noosfera de cada corpo e corporeidade; que amplia o olhar sobre o corpo como instrumento de trabalho e de desempenho; que percebe a ação e luta contra os micropoderes nos seus corpos e corporeidades; que possibilita o trabalho inter-poli-transdisciplinar e, que conduz a uma mudança radical na forma de pensar, sentir e agir no mundo. Acredito, que aí talvez, o termo *transcorporeidade* possa fazer sentido no contexto do ensino profissional e tecnológico.

O que está *além*, contudo, não é uma solução, mas uma via, uma porta aberta para a atualização de todas as possibilidades que permitam a condução e o estabelecimento de uma consciência planetária na qual todos e todas possam se reconhecer como habitantes desta mesma Terra. Uma sociedade-mundo na qual seja possível reconhecer os corpos e corporeidades em suas diferenças, generalidades, individualidades, limites e potencialidades, em conexão com o ambiente, com os outros e consigo mesmo.

Contudo, é bom lembrar, de acordo com o pensamento complexo, que o que está *além*, pode, inclusive, se transformar em uma lógica excludente, uma lógica do terceiro excluído. Para isso é necessário que o processo que nos guia até a zona do terceiro incluído seja forte, organizado, crítico, problematizador, sensível, político e democrático, compreendendo e agindo de maneira firme nos ruídos, desvios e dissipações.

Efetivamente, a mundialização é simultaneamente, o melhor (a emergência de um mundo novo) e o pior (a possibilidade da autodestruição da humanidade). Ela traz consigo perigos inacreditáveis; traz, também oportunidades extraordinárias. Ela traz consigo a improvável, mas possível esperança (Morin, 2015b, p. 36).

Para um improvável, mas possível conceito, chamado de *transcorporalidade*, tornar-se parte da identidade do IFSC, há muito caminho a trilhar e muita dança a se dançar. O primeiro passo, portanto, não é somente colocar os corpos e corporeidades no centro das discussões em educação, mas interligá-los com as multimensionalidades que fazem parte da condição humana, e, portanto, da vida. A esperança utópica e lúcida, nos convida ao risco e a incerteza, mas também nos faz acreditar na metamorfose da vida. Por ela, por todos os seres vivos e não vivos na natureza, pelo planeta, seguimos dançando.

6.4.4 Compreensão dos sentidos sobre os limites e as possibilidades do IFSC - Campus Florianópolis - em relação aos corpos e corporeidades

No contexto do Instituto Federal de Santa Catarina, a noção de integralidade na formação dos estudantes, assume caráter fundante na identidade do Projeto Pedagógico da instituição. A própria nomenclatura da modalidade, Cursos Técnicos *Integrados* ao Ensino Médio, já se direciona, inclusive, à integralidade da educação profissional ao trabalho, ciência e tecnologia.

Entretanto, a integralidade que se destaca como proposta de superação da divisão entre formação profissional e técnica da educação básica, entre as unidades curriculares gerais e técnicas, entre as dimensões artísticas, esportivas e culturais das dimensões cognitivas, apresentam-se ainda separadas, na visão dos estudantes. Da mesma maneira, no cenário do IFSC/CF, a temática corpo e corporeidade, não encontra visibilidade nos documentos que fundamentam a sua identidade institucional: nas versões do IFSC/PDI (2011, 2017, 2020), nos Projetos Pedagógicos destes PDIs, nos documentos IFSC/RDP (2018/2021), Regimento Interno IFSC/RI (2011/2023) e na Organização Didático-Pedagógica do IFSC – Campus Florianópolis (2011)

Contudo, em relação aos demais documentos institucionais analisados, essa temática encontrou maior visibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), na BNCC (Brasil, 2017) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d e 2020).

Tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000a), como na Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio (Brasil, 2017), o corpo e a corporeidade, aparecem, especialmente na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Em ambas, os conhecimentos sobre os corpos e corporeidades, se destacam nestes documentos, na Educação Física e Artes. Além de Educação Física e Artes, os conhecimentos sobre o corpo encontram-se na Biologia, sendo esta, inserida nos PCN/EM (Brasil, 2000a) e nas DCN (Brasil, 2018) na área de Ciências da Natureza e na BNCC/EM (Brasil, 2017), na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

No contexto dos CTIEM do IFSC/CF, as bases que fundamentam as matrizes curriculares destas Unidades Curriculares encontram-se em ligadas as propostas dos PCN/EM (Brasil, 2000a), ainda que outras documentações propositivas e normativas já estejam em vigor na atualidade.

Os PCN/EM para Educação Física (2000a), trazem como proposta o trabalho com a Aptidão Física e Saúde, voltando-se ao aprendizado e a prática de exercícios e atividades físicas como mecanismos de prevenção de doenças e da melhoria de qualidade de vida dos estudantes. Esta proposta, portanto, foi assumida pela área de Educação Física do IFSC/CF e foi apontada nas matrizes curriculares presentes nos PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, trazendo especialmente, o aprendizado de determinadas modalidades como: voleibol, futebol, basquete, handebol e ginástica voltada ao condicionamento físico e a prática de exercícios.

A proposta da Aptidão Física e Saúde, inserida nos PCN/EM (Brasil, 2000a), embora não esteja explicitada, procurou relacionar o corpo a outros elementos da corporeidade. Contudo, nas matrizes curriculares da Educação Física dos PPCs dos CTIEM, esta relação não pareceu levar em conta estes elementos. Desta maneira, percebeu-se que o olhar para o corpo se concentrou na sua dimensão biológica e física, mesmo que nos documentos estivessem inseridas as dimensões da experiência e da cultura. A ênfase do aprendizado destes conhecimentos está centrada na prática, constituindo-se no trabalho *com* os corpos, ainda que a teoria esteja implícita.

Esta compreensão se deu, não somente pela falta de registro nestas matrizes, mas pela fala dos estudantes que consideraram a UC de Educação Física

como uma disciplina de caráter prático. Os conteúdos relacionados ao corpo que se destacaram estão presentes na prática dos exercícios físicos, nos movimentos, nos esportes e nos conhecimentos teóricos sobre sua anatomia e fisiologia. O corpo também serve de instrumento para aquisição de habilidades técnicas e de desempenho para as competições esportivas. Esta UC é, na visão dos estudantes, a que mais se aproxima com o trabalho com o corpo e a corporeidade.

Os PCN/EM para Artes (Brasil, 2000a), trouxeram como proposta a apropriação dos estudantes aos saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, favorecendo o interesse à novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida, considerando as diversidades histórico-culturais. Além disso, um dos objetivos é contribuir para o fortalecimento da experiência sensível, da criatividade, do exercício da cidadania e da ética. Os conhecimentos desta área encontram-se articulados à música, artes visuais, dança e teatro. Embora neste documento, o corpo ou o termo corporal/corporais, encontrem maior visibilidade nos processos pedagógicos das linguagens artísticas de dança e teatro, o corpo percorre toda a fundamentação da área de artes.

Esta proposta encontrou-se em consonância com as matrizes curriculares de Artes dos PPCs dos CTIEM do IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020), sendo que os conhecimentos relacionados ao corpo se encontraram interligados a expressão, a improvisação, aos movimentos presentes nos jogos de integração, com as vivências práticas da construção do espetáculo teatral, na exploração do espaço, dos objetos e do próprio corpo, nas relações entre o palco e a plateia. A cultura, neste contexto, foi um elemento importante para compreensão dos estudantes como seres simbólicos e sociais que pensam e se expressam por meio de signos de sua cultura e de outras realidades.

Ambos os documentos, apontaram para o corpo em relação com sua corporeidade, bem como as falas dos estudantes, apresentando conexões com os aspectos estéticos e comunicacionais articulados com a dimensão sensível-cognitiva. A UC de Artes foi a segunda mais citada pelos estudantes em relação ao trabalho com os corpos e corporeidades. Assim como a Educação Física, são enfatizadas as experiências corporais, traduzindo-se na ideia de um trabalho *com* o corpo, ainda que a teoria esteja relacionada à práxis pedagógica. Estas percepções encontraram ligações, especialmente, com o trabalho de expressão corporal,

preparação para o palco, com os movimentos, os alongamentos e a expressão de sentimentos. A modalidade de teatro se destacou como a que mais trabalha com as questões do corpo e da corporeidade, principalmente pelo seu caráter expressivo e comunicacional com o corpo.

Para a Biologia, os PCN/EM (Brasil, 2000a), trazem como proposta a compreensão da natureza viva e dos limites, contradições dos diferentes sistemas explicativos, sendo que estas percepções devem estar articuladas com a complexidade de vida dos estudantes. Propõe, junto com a Química e a Física e outras áreas do conhecimento, uma visão sistêmica, onde os conhecimentos possam permitir uma compreensão mais articulada do ser humano em seu meio natural, como construtor e transformador deste meio. Os aspectos críticos, éticos, culturais, sociais, políticos e econômicos devem estar conectados nestas relações.

A temática sobre o corpo, foi enfatizada quanto considerada em relação ao estudo das funções vitais básicas, estrutura, órgãos e sistemas em relação com o ambiente. Embora, tanto os PCN/EM (Brasil, 2000a) quanto as matrizes curriculares de Biologia, especificamente a de 1ª. fases dos CTIEM, apresentassem uma tentativa de articulação com o todo, as falas dos estudantes apontaram para a compreensão do corpo nesta área em relação aos aspectos teóricos sobre os sistemas do corpo, anatomia e fisiologia. Desta maneira, sendo uma UC de caráter teórico, na visão dos estudantes, sua ênfase está centrada no trabalho *sobre* os corpos. As questões relacionadas aos aspectos da corporeidade, entretanto, não se encontram visibilizados.

Embora, na UC de Física o termo corpo fosse encontrado nas matrizes curriculares das 1ª. fases e 2ª. fases dos CTIEM do IFSC/CF, o termo foi utilizado como referência tanto ao corpo humano, como aos objetos que fazem parte da situação física do cotidiano e das situações-problema relacionadas aos movimentos. Ainda que estes conhecimentos estejam em articulação com a cultura e as interações sociais, trata-se de um corpo físico, um corpo matéria, como porção limitada de um todo. A Física não foi mencionada pelos estudantes como uma UC que se aproxima com a temática corpo e a corporeidade e não foi citada em ligação com outras áreas do conhecimento a respeito do tema.

Em contrapartida, embora o corpo e a corporeidade não estivessem mencionados nos PCN (Brasil, 2000) e nos PPCs dos CTIEM do IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2020), nas UCs de Filosofia e Sociologia, as falas dos

estudantes apontaram e destacaram estas disciplinas, como as que se aproximam com esta temática, a partir do trabalho com a história dos corpos, as questões de gênero e os movimentos sociais. São UCs que tem como característica o trabalho *sobre* os corpos.

Além da Filosofia/Sociologia, outras UCs também foram citadas pelos estudantes como UCs que trabalham os corpos e corporeidades: Inglês, Química, Língua Portuguesa, Instalações Elétricas, Segurança e Higiene no Trabalho, Laboratórios (em geral) e Operação e Manutenção de Sistemas de Saneamento (OPM).

As dimensões culturais e sociais presentes nos documentos balizadores das UCs citadas pelos estudantes, encontram-se nas matrizes curriculares dos Cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF, atravessando a temática corpo e corporeidade. Todavia, estas dimensões encontraram-se inviabilizadas nas falas dos estudantes, ainda que alguns deles aproximassem estes elementos com as UCs de Filosofia/Sociologia, Inglês e Língua Portuguesa.

Ao trazer para a discussão as ideias de Le Breton, Edgar Morin e Merleau-Ponty acerca da integralidade da formação dos estudantes no contexto do IFSC/CF, ambos oferecem caminhos possíveis em relação ao que está tecido nos corpos e corporeidades e aquilo que se pode aplicar nos processos pedagógicos *com* e *sobre* os corpos e corporeidades. Neste sentido, foi possível tecer relações que permitissem contribuir para pensar a educação em relação aos corpos e corporeidades, em ligação com seus pressupostos antropológicos, políticos, filosóficos, biológicos e sociais, de forma a apontar e favorecer a construção de um pensamento que une e não separa.

Le Breton (2012a) aponta para um Sociologia do corpo, que não se encontra fechada na UC de Sociologia ou na área das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, mas que atravessa de forma permanente outros campos epistemológicos e outras UCs. Embora seja necessário discernir a fronteira do objeto corpo, levando em conta o seu caráter complexo e de difícil apreensão, a tarefa consiste em esclarecer as zonas escuras ou cegas, através da atualização do pensamento sobre os corpos e corporeidades. Esta tarefa é fruto de um olhar que não descarta a construção social e cultural a respeito dos corpos e corporeidades. Embora o autor não tenha deixado evidenciado ou sugerido propostas para a educação, a leitura de sua obra permitiu a compreensão dos corpos e corporeidades a partir das

dimensões simbólicas, percepções e representações que se encontraram emaranhadas nas lógicas sociais e culturais que as atravessaram.

Merleau-Ponty (2018) embora não descarte as dimensões sociais e culturais que atravessam os corpos e corporeidades, caminha pelas zonas invisíveis a partir da suspensão destas dimensões, ao enfatizar as dimensões subjetivas e intersubjetivas. Ao trazer a noção de intercorporeidade presente na obra *O Invisível e o Invisível* (1964/2009), o autor prolonga a reflexão sobre o social e a dimensão subjetiva do corpo. Segundo Dupond (2010) a intercorporeidade, se constitui uma troca primeira, carnal e depois simbólica. Contudo, isso não significa dizer que as dimensões sociais e culturais sejam ignoradas, mas que elas se encontram entrelaçadas no grande espetáculo da vida, pois o corpo estesiológico ou aquele que sente e atribui sentido à experiência de sentir, é envolvido pelo ser total do corpo e pelo ser do mundo. Neste sentido, uma educação profissional e tecnológica que se propõe a integralizar, não se volta somente para a integralização ou diálogo entre as disciplinas, mas a formação de um sujeito ou de um cidadão sensível as problemáticas do mundo. Pensar as subjetividades e intersubjetividades, as corporeidades e intercorporeidades, nos leva a considerar os corpos dos estudantes em constante abertura ao mundo e ao outro, bem como as possibilidades de contato consigo e com os outros.

Portanto, embora Merleau-Ponty, também não tenha sistematizado propostas para a educação profissional e tecnológica, seus pressupostos afastam os pensamentos clássicos e cartesianos a respeito do corpo e possibilitam uma infinidade de questões e contribuições à educação escolar. Ao manifestar sua perspectiva educativa e pedagógica, especialmente nos *Cursos da Sorbonne* na França (1949-1952), ele revela a importância que a temática corpo tem na educação e na formação do indivíduo. Sua concepção valoriza a sensibilidade, a corporeidade, a intersubjetividade, a linguagem e a relação com o mundo dos sujeitos que estão em constante processo de aprendizagem.

E, para tal, é necessário enfatizar que tanto o Corpo como o Sensível se constituem como eixos problemáticos fundamentais para a compreensão do tema da Educação e da Pedagogia. Nesse sentido, Merleau-Ponty ocupa-se sempre do tema da Educação de um ponto de vista fenomenológico, isto é, educar consiste em ensinar a ver, em dar valor à Sensibilidade e à Percepção, em reconhecer verdadeiramente o Corpo (Pinho, 2014, p. 758).

Neste sentido, a compreensão do corpo enquanto corporeidade encontra-se invisibilizada nos documentos fundantes do IFSC/CF, bem como nas respostas dos

estudantes, o que aponta um desconhecimento sobre este conceito em relação as questões teóricas. Além disso, revela certa ausência de experiências corporais que, ao serem desenvolvidas nas UCs entre os estudantes, possibilitem a compreensão do corpo como corporeidade. Percebeu-se, porém, que a UC de Artes foi a que mais se aproximou desta compreensão, trazendo elementos importantes como o trabalho com a expressão e as atividades sensório-cognitivas, enquanto a UC de Educação Física foi a que mais se aproximou do corpo enquanto objeto para realização de atividades físicas e esportivas, com vistas a obtenção da saúde e desempenho físico.

Apesar destas duas UCs serem consideradas as disciplinas que mais ofereceram experiências com o corpo, a fala dos estudantes apontou para um processo educacional onde as práticas pedagógicas estão voltadas ao corpo como instrumento, como vetor para realização de atividades e tarefas específicas ou até mesmo o trabalho com o próprio corpo. Já o trabalho *sobre* os corpos indicou um processo educacional onde a teoria estava aplicada a temática corpo, revelando-se nas demais UCs. Desta maneira, o conceito de corpo na sua visão simplificadora foi enfatizado na realidade dos CTIEM do IFSC/CF.

No contexto destas discussões, aproximações e distanciamentos foram apontados pelos estudantes entre as UCs em relação ao corpo e corporeidade, refletindo a necessidade de pensar estes dois termos como realidades inseparáveis, como parte de um mesmo todo e um todo de uma mesma parte, como parte de um currículo que se propõe a uma formação integral.

Foram citadas pelos estudantes aproximações entre as UCs em relação aos corpos e corporeidades, sendo elas: Educação Física e Biologia; Artes, Educação Física e Filosofia/Sociologia; Educação Física e OPM; Educação Física e Filosofia/Sociologia; Educação Física, Artes e Segurança e Higiene no Trabalho; Educação Física e os Laboratórios em geral; Sociologia/Filosofia e História; Educação Física e Instalações Elétricas; Educação Física, Biologia, Química, Artes e Português; Artes, Educação Física, Biologia e todas as demais. Estas aproximações entre as UCs permitiram reforçar a ideia de que o corpo é interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar e, portanto, permite a criação de estratégias e ações que possibilitem um trabalho inter-poli-transdisciplinar.

Morin (2004), sistematiza algumas propostas para a educação de ensino médio, no contexto da realidade da França, formulando suas ideias a partir em

meados de 1997. Para ele, o ensino secundário deveria ser o momento de aprendizagem da verdadeira cultura, aquela que estabelece o diálogo entre as culturas das humanidades e a cultura científica. A História deveria permitir ao estudante internalizar a história de sua nação, situando-a num futuro mais amplo da humanidade, “[...] desenvolvendo, em si mesmo, um modo de conhecimento que aprenda as características multidimensionais ou complexas das realidades humanas” (Morin, 2004, p. 78).

Segundo o autor, os programas deveriam ser substituídos por guias de orientação situando as disciplinas nos contextos do universo, da terra, da vida e do humano. A partir daí, os conhecimentos da filosofia poderiam convergir para o reconhecimento da condição humana, no meio do mundo físico e biológico, bem como a reflexão sobre o conhecimento científico e não científico, e sobre o papel da tecnociência. O ensino das humanidades deveria, portanto, ser otimizado. Deveria ser instituído um ensino recomposto de ciências humanas, centralizado nos destinos individual, social, econômico, histórico, imaginário e mitológico, orientado, de acordo com as disciplinas.

Nota-se, neste sentido, que Morin (2004) se aproxima de Merleau-Ponty (2018, 2009) ao considerar a necessidade de reintegrar os domínios das ciências à cultura das humanidades com vistas ao estudo da condição humana, valorizando as linguagens da literatura, da poesia, do cinema, da pintura, da música, da dança e das artes em geral, que nos levam a dimensão estética da existência.

Segundo Morin (2004), as matemáticas devem ser ensinadas como forma de pensamento lógico que possibilitem as operações calculáveis, junto a um ensino filosófico que introduza a problemática da racionalidade e a oposição entre racionalidade e racionalização.

Os professores, neste contexto, devem educar os jovens sobre o mundo e considerar as suas culturas, instruindo-o e possibilitando a compreensão das lutas de classes e a autonomia conquistada pelos jovens em relação a cultura familiar e escolar. E, por fim, o “círculo da docência não deveria fechar-se, como uma cidadela sitiada, sob o bombardeio da cultura de mídia, exterior à escola, ignorada e desdenhada pelo mundo intelectual” (Morin, 2004, p. 80).

Contudo, ainda que os documentos balizadores que constituem a identidade do IFSC/CF, apontem para uma educação integral e interdisciplinar, ou que possibilitem, segundo Morin (2004), repensar a reforma na educação e reformar o

pensamento, as falas dos estudantes refletem a ideia de que o trabalho com o corpo está concentrado nas UCs de Artes e Educação Física, assumindo as demais UCs, um papel secundário nesta temática. Os estudantes destacaram as relações entre as UCs de Educação Física e Artes, por meio do exercício físico, movimento, alongamento, noção espacial, expressão, postura corporal, consciência corporal e do próprio corpo. Estes elementos refletiram, portanto, que os conhecimentos a respeito dos corpos e corporeidades partem de experiências *com* os próprios corpos.

Dentre estes elementos, o que mais aproximou as UCs a respeito do corpo e da corporeidade foi o movimento, inclusive das disciplinas técnicas das gerais. Neste sentido, o movimento tornou-se a experiência com o corpo que possibilitou aos estudantes sentirem a presença do próprio corpo.

Estas percepções se relacionaram com as ideias ou a filosofia de Merleau-Ponty (2018) ao dizer que, a experiência ao passar pelo corpo, não se constitui em um pensamento visível, transparente, pois ela se processa durante um longo período de “incubação no corpo”, que extrapola as experiências formativas na escola, de acordo com Curado (2015, p. 115). Desta maneira, proporcionar aos estudantes um leque de experiências corporais não significa, necessariamente, garantir ao estudante a experiência de ser e estar no mundo, uma vez que, de acordo com as falas dos participantes da pesquisa, a maioria destas experiências se constituem em repetições e/ou a reprodução de movimentos que visam o produto em vez do processo.

É necessário, portanto, considerar, de acordo com o pensamento de Merleau-Ponty (2018), que as experiências dos estudantes com seus corpos encontram-se inseparáveis de seu mundo vivido e, que por sua vez, estão em articulação com o movimento de sua própria existência, “pois a própria noção de experiência já implica a articulação entre natureza e cultura, corpo e alma, como também da história, dos ciclos orgânicos e da singularidade dos atos pessoais. (Curado, 2015, p. 115).

Percebeu-se que, embora os estudantes considerem o trabalho *com* os corpos e *sobre* os corpos, como métodos de abordagem sobre o tema, o distanciamento das UCs se deve, justamente, em relação ao binômio teoria e prática. Também foi possível perceber distanciamentos em relação as concepções de corpo como expressão de sentimentos, emoções, posturas, em relação ao corpo

como instrumento para realização das diversas atividades pedagógicas e de movimentações funcionais do cotidiano.

Desta maneira, estes distanciamentos apontaram as fragmentações do saber e do fazer, a que Morin (2004) e Nicolescu (1999) se referem. Ao organizar os conhecimentos das UCs das matrizes curriculares dos CTIEM do IFSC/CF, determina-se a seleção dos conteúdos sobre os corpos e corporeidades e suas fraturas em relação a teoria e a prática.

Esta seleção e fragmentação que revelou a ausência de contato com seus corpos e corporeidades em sua integralidade, na perspectiva da *Fenomenologia da Percepção* de Merleau-Ponty (2018), refletiu o abandono do próprio corpo e das experiências que possibilitassem a criatividade, a sensibilidade e as relações entre a natureza e a cultura. O trabalho *com* o corpo encontrado nas UCs de Educação Física e Artes, contudo, exige na visão de Merleau-Ponty (2018) aprender de corpo inteiro, pois ele não é apenas um transmissor de mensagens, ele é a própria linguagem do sensível.

De acordo com Merleau-Ponty (2018, p. 32):

O sensível é aquilo que se apreende *com* os sentidos, mas nós sabemos agora que este "com" não é simplesmente instrumental, que o aparelho sensorial não é um condutor que mesmo na periferia a impressão fisiológica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais.

De acordo com Curado (2015) o saber e o fazer não são dois momentos separados, mas que se articulam simultaneamente. A percepção constitui-se como uma inteligibilidade que permite conceber o conhecimento como apreensão do sentido, e não como mera repetição.

Desse modo, Merleau-Ponty (1999, *apud* Curado, 2015, p. 119) contribui para se pensar o tempo, o espaço, o movimento, a liberdade, a autonomia e a expressão como temas comuns que articulam-se na formação do homem na medida em que compõem as experiências vividas com e pelo corpo. Incluir suas contribuições para conceber uma educação mais plena de sentido nas escolas torna-se decisivo e crucial nos dias atuais.

Le Breton (2013) chama atenção para este corpo sem afetos, reduzido de emoções, e sentimentos, esmigalhado, indiferente as mazelas do mundo, que se desdobra e se perde nas forças que imprimem um esvaziamento de seu caráter simbólico e cada vez menos necessário à construção de um corpo a altura dos desafios contemporâneos. "As tecnologias contemporâneas dão a sensação de um poder de ação de ação simbólica sobre o próprio corpo e suas origens" (Le Breton, 2012, p. 17).

Entre os distanciamentos e as possibilidades educativas *sobre e com* os corpos e corporeidades, encontram-se “zonas cegas” ou invisíveis, que não foram consideradas pelos estudantes. Elas corresponderam ao conjunto de fatores multidimensionais citados ou não pelos estudantes nas cenas anteriores, como: a influência da família, das redes sociais e da formação docente.

Reafirmou-se, especialmente na Cena 3 deste Ato, que os corpos e corporeidades no contexto do IFSC/CF, encontram-se em abertura, pois os estudantes não se sentem limitados para viver suas corporeidades. A maioria dos estudantes não diferenciou os locais ou momentos na Instituição na qual seus corpos e corporeidades pudessem sentir-se mais “à vontade”, pois o IFSC acolhe as expressões de suas individualidades.

As aulas de Educação Física, constituíram-se para maioria dos estudantes, como um espaço que ao tratar dos conteúdos da cultura corporal de movimento, possibilita a aproximação com o lazer, sociabilização e ludicidade, sendo aceitos pelos estudantes como facilitadores para expressar seus corpos e corporeidades. Estas percepções reforçaram a ideia de que esta UC é uma das que mais se aproxima e trabalha com esta temática, propiciando assim, a abertura para vivenciar e experimentar com os corpos e através dos corpos.

Ainda que algumas limitações se constituíssem em fechamentos, como por exemplo, a cobrança que os estudantes apresentaram sobre a imagem de seu próprio corpo e as comparações que realizadas com outros corpos, elas não estavam ligadas diretamente a instituição em si, mas as suas próprias experiências com os corpos e corporeidades. Há locais, contudo, onde os estudantes se sentem menos à vontade para expressar seus corpos e corporeidades no IFSC/CF, sendo especialmente o espaço do hall da cantina e os banheiros/vestuário. O primeiro por concentrar o maior número de estudantes em determinados períodos, como por exemplo, no horário do intervalo e, o segundo, por trazer à tona as questões de gênero. Ambos os locais revelaram a vergonha que os estudantes sentem em relação aos seus corpos e corporeidades, seja porque seus corpos encontram-se mais expostos ou porque a sua identidade de gênero estava em jogo.

Por meio destas considerações foi possível compreender que as lógicas sociais e culturais que engendram os corpos e corporeidades dos estudantes encontram-se invisibilizadas, pois a escola reproduz a sociedade, assim como a

sociedade reproduz a escola. Neste sentido, estes movimentos não foram percebidos pelos estudantes como parte de um mesmo todo.

Estes movimentos dialógicos, recursivos e hologramáticos (Morin, 2015a, 2015b) que se estabelecem entre a escola e a sociedade, a sociedade e a escola, portanto, precisam ser compreendidos e refletidos pelos estudantes como princípios que auxiliam a pensar a complexidade dos corpos e corporeidades. É necessário também considerar que a liberdade dos estudantes está ligada tanto a autonomia individual quanto as dependências.

Esta liberdade que marcou as experiências dos estudantes com os corpos e corporeidades no contexto do IFSC/CF traz de volta a ideia de que as subjetividades se encontram inacabadas, de acordo com Merleau-Ponty (2013). Não foi possível, portanto, delimitar as identidades dos jovens pelas suas subjetividades, ao mesmo tempo que não foi possível identificar os jovens pelas suas subjetividades ou corporeidades. Havia, portanto, um paradoxo que levou a refletir acerca da liberdade:

Se há uma verdadeira liberdade, só pode existir no percurso da vida, pela superação da situação de partida e sem que deixemos, contudo, de ser o mesmo - eis o problema. Duas coisas são certas a respeito da liberdade: que nunca somos determinados e que não mudamos nunca, que retrospectivamente, poderemos sempre encontrar em nosso passado o prenúncio do que nos tornamos. Cabe-nos entender as duas coisas ao mesmo tempo e como a liberdade irrompe em nós sem romper nossos elos com o mundo (Merleau-Ponty, 2013, p. 128).

De toda forma, ainda que existam movimentos de abertura e fechamento no IFSC/CF a respeito da liberdade dos estudantes em vivenciar seus corpos e corporeidades, os movimentos de abertura prevaleceram sobre os de fechamento. O IFSC foi apresentado como um local diverso, múltiplo, de respeito as individualidades e coletividades possibilitando que corpos e corporeidades estejam em cena, na estesia do cotidiano e em determinadas UCs, ainda que de forma fragmentada.

Neste contexto, no cenário interno das UCs, embora os estudantes não percebessem muitas diferenças entre as suas posturas e expressões corporais durante as aulas, elas estavam geralmente condicionadas a relação/abertura/liberdade que os professores possibilitavam. Alguns professores permitem que os estudantes expressassem seus corpos e corporeidades de acordo

com suas individualidades e identidades, e outros, preferem enfatizar a necessidade de manter suas posturas e expressões voltadas para o aprendizado dos conteúdos.

Estas percepções, portanto, contribuíram para compreender de forma complexa, como as lógicas sociais e culturais estavam engendradas nos espaços que pareciam estar vazios, mas que eram corporificadas no cotidiano da escola, ora se revelando, ora se escondendo. Ao tratar de maneira complexa estas relações o desafio foi tornando-se maior, pois novos elementos iam se juntando às cenas, ao mesmo tempo que a compreensão dos sentidos foi desvendando os elementos presentes nos movimentos que se retroalimentavam e se autoecoorganizavam no contexto do IFSC/CF.

Neste sentido, a discussão sobre o currículo ou sobre o lugar que a temática corpo e corporeidade ocupa neste espaço de luta, que por sua vez, é política, ganhou novos contornos e foram trazidos novos questionamentos.

Definitivamente, não há respostas simples para perguntas complexas, nem tampouco a consideração que a realidade seja legível, visível e inteligível. Os limites, possibilidades, aproximações e afastamentos trazidos pelos estudantes, pelas observações de campo e pela análise dos documentos a respeito dos corpos e corporeidades neste contexto escolar, encaminham em direção a um pensamento de união, ao invés de separação, de complementariedade, apesar de seus antagonismos e contradições. Superar este pensamento fragmentado, inserido em um paradigma simplificador, portanto, não envolve somente uma mudança ou um replanejamento do currículo das matrizes destes cursos no contexto do IFSC/CF, mas no contexto dos Institutos Federais pelo Brasil. Não envolve somente a postura e as práticas pedagógicas dos professores nas suas aulas, mas implica discutir processos que envolvem a sua formação e as relações que são estabelecidas entre os estudantes. Não envolve somente as possibilidades que a Instituição oferece e ao mesmo tempo respeita e acolhe em relação aos corpos e corporeidades, mas que elas sejam refletidas junto aos estudantes de maneira crítica, complexa e ao mesmo tempo política. Não envolve somente a aplicação de atividades que envolvam a educação estética, mas que valorizem as experiências corporais dos estudantes e permitam a criação coletiva de outras. Não envolve somente a atuação de uma ou duas áreas do conhecimento, como é o caso das UCs de Educação Física e Artes, mas de tantas outras áreas na qual seja possível um trabalho inter-poli-transdisciplinar.

Morin (2004) diz que o importante, contudo, não é apenas a ideia de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, mas de levar em conta tudo que é contextual nas disciplinas, suas condições sociais ou culturais, o meio em que nascem, levantam problemas, apresentam debilidades e transformações. É necessário também o metadisciplinar, ou seja, ultrapassar e conservar, já que não se pode demolir o que já foi criado, romper todo o fechamento: “há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja ao mesmo tempo aberta e fechada” (Morin, 2004, p. 115).

Na esteira das transformações possíveis e reais, uma mudança de paradigma que envolve toda uma sociedade, cada vez mais inserida em um sistema global, é um desafio que exige esforços coletivos que envolvem uma série de dimensões: políticas, econômicas, sociais, culturais etc. Contudo, é na criação de pequenas estratégias e ações locais, que são tecidas possibilidades mais amplas. Ainda que as ações escapem muitas vezes as intenções, elas supõem, segundo Morin (2015a) a complexidade, ao acaso, ao imprevisto, a iniciativa, a decisão a consciência das derivas e transformações.

Merleau-Ponty *apud* (Curado, 2015), chama atenção para uma filosofia da existência ou uma filosofia do movimento, centrada na postura e na atitude do sujeito em abertura perante o outro, ao mundo e a si mesmo, de forma dinâmica e reflexiva.

A noção de experiência, no pensamento *merleau-pontiano*, nos faz considerar um saber “sabido”, portanto “latente”, bem como a possibilidade do novo, da criação vinculada ao movimento próprio do devir. A possibilidade do novo não dispensa o saber já adquirido, mas coloca em evidência o movimento próprio do ser de apreender a realidade e a simultaneidade do passado, do presente e do futuro (Curado, 2015, p. 126, grifos do autor)

O IFSC, como espaço de referência para sociedade catarinense e brasileira, de uma educação profissional, científica e tecnológica que se propõe a uma formação integral e, portanto, humana, pode constituir-se como uma instituição educativa na qual seja possível o planejamento e a efetivação de ações transdisciplinares voltadas a compreensão dos corpos e corporeidades de maneira complexa. Esta compreensão exige, acima de tudo uma mudança de pensamento. Um pensamento na qual os corpos e a corporeidades possam ser percebidos e compreendidos como partes de um todo, e um todo das partes que se complementam, apesar de seus paradoxos e contradições.

Nos cenários que constituem a realidade do IFSC/CF, e que se encontram muito mais em abertura do que fechamento, a respeito dos corpos e corporeidades dos estudantes, do currículo que está muitas vezes oculto e dos processos pedagógicos que envolvem esta temática, é possível, embora, complexo, desafiador e utópico, a construção de um novo olhar para os corpos e corporeidades. A proposta que se desenhou após uma dança repleta de Atos e Cenários nesta tese, para pensar os corpos e corporeidades, se encaminhou para o que foi chamado, inicialmente, *transcorporalidade*. Uma concepção na qual os corpos e corporeidades sejam capazes de questionar e problematizar as imposições e opressões; transgredir a lógica dualista e fragmentadora; reivindicar um pensamento complexo do Sul; compreender o complexo a partir do contexto; aceitar, refletir e compreender as histórias, culturas, cores, identidades de gênero, posições políticas e religiosas que se engendram neles e através deles; levar em conta as subjetividades, intersubjetividades e intercorporeidades e o que se encontra na noosfera; ampliar o olhar sobre o corpo como instrumento de trabalho e de desempenho; perceber as lutas contra os micropoderes que se encontram invisíveis; possibilitar a compreensão das descobertas da ciência e da tecnologia em diálogo com o bem comum; possibilitar o trabalho inter-poli-transdisciplinar e, que conduz a uma mudança radical na forma de pensar, sentir e agir no mundo com, sobre, entre, através e além dos corpos e corporeidades.

Entre os limites, as fragmentações e as realidades que se impõe no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC/CF, foram escolhidas as brechas e as possibilidades, como janelas que se abrem e conduzem a *transcorporalidade*. Junto a ela, ligada em uma mesma flecha, está a esperança e a lucidez. A esperança enquanto emoção do futuro e a lucidez enquanto condição do presente. Ambas, contudo, carregando em si o passado, o presente e o futuro no horizonte da existência humana no planeta.

7 AS CORTINAS QUE SE FECHAM E SE ABREM PARA UMA NOVA DANÇA

7.1 AS CORTINAS QUE SE FECHAM: UMA ÚLTIMA DANÇA

Em um espetáculo de dança, geralmente há um desfecho final da narrativa. Pode ser uma última coreografia, uma performance ou um movimento que permita o fechamento do espetáculo. Essa, portanto, é uma última coreografia, antes das cortinas se fecharem. Neste sentido, esta performance final, resume os temas e as principais análises e compreensões que foram dançadas ou escritas nos Atos desta tese.

A compreensão dos sentidos indicou que a percepção do corpo pelos estudantes, geralmente, é compartimentada e instrumentalizada, com foco na disciplina, saúde e preparação para o trabalho e estudos. A imagem corporal é frequentemente reduzida a uma representação mental e influenciada pelo humor e circunstâncias diárias, com sentimentos de insatisfação, especialmente em relação a corpos gordos. Embora tenha-se observado um movimento em direção à aceitação do corpo, a influência das redes sociais e da família é significativa, com um desejo persistente de alcançar padrões corporais idealizados.

A pesquisa revelou que, apesar da fragmentação na abordagem educacional sobre corpos e corporeidades, existem experiências significativas nas disciplinas de Educação Física e Artes, que se aproximam de uma compreensão mais integrada. As práticas pedagógicas, no entanto, ainda tratam o corpo predominantemente como um instrumento. A invisibilidade do tema nos documentos institucionais e o desconhecimento teórico entre os estudantes destacam a necessidade de uma abordagem educativa inter-poli- transdisciplinar.

Neste sentido, para buscar superar o paradigma simplificador atual, é essencial promover uma formação docente e discente crítica, ética, estética e política, que reconheça a importância das relações sociais e culturais na formação das corporeidades. A proposta final, denominada *transcorporalidade*, sugere uma nova forma de pensar, sentir e agir em relação aos corpos e corporeidades, integrando múltiplas dimensões de maneira complexa e holística.

No Primeiro Ato, observou-se a tendência dos estudantes em perceber seus corpos de maneira simplificada e instrumental, separados da mente e da alma, servindo apenas como ferramentas para as atividades cotidianas, para o trabalho e para as atividades acadêmicas. Essa visão é influenciada pela padronização corporal promovida pelo mercado de consumo e pela supervalorização da beleza e da saúde.

No entanto, a autoimagem dos estudantes é fluida e suscetível a variações de humor, gerando sentimentos de dúvida, vergonha e insatisfação, particularmente com aspectos como peso corporal e características faciais, influenciados pelo uso frequente de redes sociais. Essa insatisfação leva muitos a desejar mudanças físicas para se adequar aos padrões sociais.

A pandemia de COVID-19, por sua vez, exacerbou problemas como aumento de peso, sedentarismo e ansiedade, mas o retorno às aulas presenciais trouxe melhorias na percepção corporal devido às atividades físicas e artísticas oferecidas pelo IFSC/CF. Contudo, a pressão acadêmica e a autocobrança continuam a gerar estresse e ansiedade.

No Segundo Ato, destacou-se a interdependência entre as relações sociais e culturais a respeito dos corpos e corporeidades. As influências culturais e sociais moldam os ideais de corpo perfeito, frequentemente promovidos pelas mídias digitais e internalizados pelos jovens, levando-os a práticas de autovigilância e controle corporal.

A diversidade de corpos no IFSC foi percebida positivamente, mas a comparação constante e a pressão para alcançar padrões corporais idealizados, reforçados por influenciadores digitais e redes sociais, geram autocobrança entre os estudantes. Embora, as imagens de corpos perfeitos nas redes sociais sejam reconhecidas como inalcançáveis, ainda são aspiradas pelos estudantes.

A família exerce uma influência significativa nas percepções corporais, destacando-se como uma referência emocional e comportamental. A pressão familiar por corpos saudáveis e magros, associada a preocupações com saúde e aceitação social, é recorrente, refletindo-se em hábitos saudáveis incentivados desde a infância.

A cultura também foi um fator importante, influenciada pela localização e características regionais, destacando-se Florianópolis, por ser uma cidade turística com padrões estéticos específicos. No contexto escolar, as roupas representam uma

expressão de identidade e pertencimento, enquanto os celulares se configuram como extensões dos corpos dos estudantes, transformando suas interações e identidades.

Neste sentido, revelou-se a complexa relação dos estudantes com seus corpos e corporeidades, influenciada por fatores sociais, culturais, familiares e midiáticos, evidenciando um cenário de constantes pressões e expectativas que moldam suas percepções corporais.

No Terceiro Ato, a repetição do cotidiano no IFSC trouxe à discussão a complexidade nas relações dos corpos e corporeidades dos estudantes, cujos gestos e expressões tornam-se, muitas vezes, transparentes e rotineiros. Essa transparência, leva a uma visão simplificadora ao tratar os movimentos e expressões, apenas como respostas motoras universais a estímulos externos, sem considerar a diversidade de fatores que moldam esses gestos.

No IFSC/CF, uma diversidade de movimentações foi observada, desde ações universais como andar, correr e saltar, até gestos específicos das aulas de Educação Física, ricos em significações culturais e técnicas. Além disso, atividades diárias como cumprimentar, jogar, utilizar o celular, conversar, sentar-se e observar, revelaram a multiplicidade das expressões corporais. Os palavrões, por exemplo, podem ser considerados como uma forma comum de comunicação, refletindo as culturas juvenis dos estudantes. As emoções são transitórias, variando de acordo com o contexto e as interações.

Os gestos das mãos destacaram-se na comunicação, tornando-se muitas vezes indispensáveis para a fala. Esses movimentos facilitavam a compreensão e a expressão de intenções, memórias e afetos. Cada movimento, embora culturalmente reconhecível, carregava nuances individuais, refletindo a inseparabilidade entre gesto e fala. Essa comunicação gestual se apresentava de forma dinâmica e variada, dependendo das relações estabelecidas entre os estudantes e o ambiente.

A visão emergiu como o sentido mais evidente no cotidiano do Campus, facilitando o primeiro contato com colegas, objetos e o espaço ao redor. Os celulares direcionavam os olhares, substituindo muitas vezes as interações face a face. O olhar não apenas estabelecia conexões, mas também atuava como um vigia constante, simplificando as percepções em relação ao mundo, aos outros e a si mesmo.

Os corpos e corporeidades dos estudantes são influenciados por grupos como a família e os amigos, bem como as redes sociais e a escola, embora essas influências muitas vezes sejam percebidas, geralmente, na camada mais superficial. A centralidade do olhar também se manifestava nas salas de aula, onde a visão era privilegiada nas explicações e nas estratégias pedagógicas, reduzindo outras experiências sensoriais e limitando a exploração completa do ambiente escolar.

O IFSC/CF foi percebido como um espaço familiar e acolhedor, onde múltiplos sentidos e trocas se entrelaçam. A arquitetura e a organização espacial, embora limitantes, não impedem que a escola seja um lugar de aprendizado e de trocas significativas.

Durante as entrevistas, a proximidade física e a troca de olhares entre pesquisadora e pesquisados, favoreceram uma compreensão mais profunda dos gestos e expressões dos estudantes. Essas interações revelaram um "halo emocional", onde o rosto e o olhar expressavam identidades e emoções essenciais. A vergonha, a timidez e a força eram visíveis nos olhares dos estudantes, mostrando suas tentativas de se posicionar no mundo.

Finalmente, notou-se que há rupturas que limitam a percepção completa dos jovens, como a separação entre corpo e corporeidade e a hierarquização dos sentidos. Essas divisões dificultam a compreensão da complexidade da realidade em que os corpos e corporeidades estão inseridos, ressaltando a necessidade de uma abordagem transdisciplinar.

No Quarto Ato, ao explorar os limites e possibilidades do IFSC/CF em relação aos corpos e corporeidades, observou-se que a proposta de integralidade e interdisciplinaridade, fundamentais para o ensino profissional e tecnológico, é implementada de forma fragmentada. Embora os documentos que definem a identidade institucional do campus não abordem explicitamente a temática dos corpos e corporeidades, essa temática ganha maior visibilidade nos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, vigentes desde 2014.

Esses Projetos Pedagógicos foram construídos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013) e, especialmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PPN/EM (2000a), que incluem elementos sobre o corpo e, de forma inicial, sobre a corporeidade. Embora novas documentações como a BNCC (2017) estejam em vigor, a análise focou-se nas conexões com os PCNs de 2000a.

Ao identificar os marcadores "corpo", "corporal/corporais" e "corporeidade" nos PCN/EM (2000a), percebeu-se que a temática corpo e corporeidade se relaciona principalmente com Educação Física, Artes, Biologia e Física, conforme também visto nos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos do IFSC.

Na Educação Física, a ênfase está na dimensão biológica e física do corpo, com foco nas práticas esportivas e exercícios físicos. Embora a dimensão cultural e expressiva seja mencionada nos documentos, a prática predomina, refletindo-se nas percepções dos estudantes que percebem esta UC como essencialmente prática, centrada na anatomia, fisiologia e desenvolvimento de habilidades técnicas para competições esportivas.

Na área de Artes, tanto os PCNs (2010a) quanto os PPCs do IFSC/CF (MEC, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d e 2020) consideram o corpo em relação à expressão, improvisação e vivências práticas, especialmente no contexto do teatro. As atividades envolvem a exploração do espaço, dos objetos e do próprio corpo, destacando a importância da cultura na formação simbólica e social dos estudantes. As aulas de Artes são vistas como um espaço para expressão estética e comunicacional, integrando teoria e prática.

Para Biologia, os currículos enfatizam o estudo das funções vitais, estrutura, órgãos e sistemas do corpo humano em relação ao ambiente. Os estudantes percebem essa UC como centrada nos aspectos teóricos da anatomia e fisiologia, sem visibilidade para a corporeidade.

Embora os PCN/EM (2000a) não mencionem diretamente o corpo em Física, sugerem uma visão sistêmica que relaciona conhecimentos físicos com a realidade cotidiana. Neste sentido, no contexto dos PPCs, o termo "corpo" é usado em referência tanto ao corpo humano quanto a objetos físicos, mas a Física não é vista pelos estudantes como uma disciplina que aborda significativamente o corpo e a corporeidade.

Os estudantes mencionaram as UCs de Filosofia e Sociologia como importantes para a temática dos corpos, abordando a história dos corpos, questões de gênero e movimentos sociais, apesar de não serem mencionadas explicitamente nos PCN/EM (2010a) e nos PPCs.

Outras UCs como Inglês, Química, Língua Portuguesa, Instalações Elétricas, Segurança e Higiene no Trabalho, Laboratórios e Operação e Manutenção de

Sistemas de Saneamento também foram citadas pelos estudantes por se aproximarem da temática corpo e corporeidade.

A compreensão do corpo como corporeidade permanece invisível nos documentos institucionais e na percepção teórica dos estudantes, embora existam experiências práticas, especialmente nas UCs de Educação Física e Artes. A UC de Artes é a que mais se aproxima da compreensão do corpo como expressão sensível-cognitiva, enquanto a UC de Educação Física se foca na saúde e desempenho físico.

As práticas pedagógicas, conforme relatado pelos estudantes, tendem a tratar o corpo como instrumento ou objeto para realização de atividades específicas. No entanto, há uma necessidade de superar essa visão fragmentada e integrar as experiências corporais de maneira inter-poli-transdisciplinar, valorizando a complexidade dos corpos e corporeidades.

Os estudantes apontaram diversas interconexões entre UCs em relação à temática do corpo, sugerindo uma abordagem interdisciplinar. As UCs de Educação Física e Artes se destacam como as mais conectadas, enquanto outras UCs desempenham papéis secundários. A noção de movimento emerge como central para a experiência corporal dos estudantes.

Por fim, o IFSC/CF é percebido como um espaço diversificado e acolhedor, apesar de alguns limites impostos pela comparação e julgamento entre os corpos dos estudantes, especialmente em espaços como o hall da cantina e os vestiários. A maior parte dos estudantes se sente livre para viver seus corpos e corporeidades, sendo estas muitas vezes, condicionadas pela relação com os professores em sala de aula, que variam entre permitir a expressão individual e/ou enfatizar a postura voltada para o aprendizado.

A proposta de *transcorporalidade* emergiu, assim, como uma nova forma de pensar, sentir e agir no mundo, integrando corpo e corporeidade de maneira complexa e interligada, superando a visão simplificadora e fragmentada que ainda prevalece.

7.2 AS CORTINAS QUE SE ABREM: EM BUSCA DE UMA NOVA DANÇA

Viver é movimentar-se. A dança é uma forma condensada e estilizada da vida. Todos os elementos da dança são encontrados na vida. Uma dança, mesmo com uma técnica perfeita, será sempre medíocre se o coreógrafo e o bailarino não tiverem nada a dizer. (Garaudy, 1980, p. 122)

A escolha da dança como metáfora para organização desta tese encontra-se em relação com este trecho do livro de Roger Garaudy (1980), onde todos os elementos e partes que constituem um espetáculo de dança podem ser encontrados na vida. Porém, mesmo que esta “dança” ou esta tese tenha apresentado as técnicas e a estrutura adequadas ao modelo científico preconizado pelo universo acadêmico, ela poderá apenas ficar guardada ou esquecida no espaço cibernético, se os conhecimentos produzidos se transformarem em meras abstrações da realidade.

As cortinas que permanecem em aberto representam a continuidade, que não se limita a conclusão, mas que, tem a intenção de permitir que o final seja o início de um novo processo. Um processo na qual, com base na compreensão das lógicas sociais e culturais que atravessam os corpos e corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus – Florianópolis, seja possível traçar novos movimentos na qual a *transcorporalidade* possa ser assumida como atitude diante da vida.

Ao traçar os desenhos metodológicos para esta tese, baseados especialmente nos princípios da Hermenêutica e no Método de Interpretação dos Sentidos e ao abrir o diálogo com o pensamento complexo, foi possível construir uma proposta que pudesse compreender os corpos e corporeidades dos estudantes de maneira transdisciplinar. Esta proposta, conduzida pelo que foi chamado de Hermenêutica da Complexidade e o Método de Compreensão dos Sentidos, possibilitou muito mais do que compreender os dados obtidos durante o processo da pesquisa e alcançar os objetivos elencados. Mas, compreender ou segundo Morin (2004), apreender em conjunto, *com-prehendere* (grifo do autor), abraçar junto o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno.

A escassez de pesquisas, estudos e propostas pedagógicas sobre os corpos e corporeidades sob uma perspectiva transdisciplinar no contexto do ensino profissional e tecnológico e, em especial, na modalidade dos cursos técnicos

integrados ao ensino médio, reforça a necessidade de um olhar complexo para a temática baseado na ciência com consciência.

Eu acho bem interessante esse tema e eu acho que eu gostaria se tivesse mais aqui no início, porque eu acho que o tema sobre o corpo não é algo muito falado. Eu gostei bastante da pesquisa por conta disso. Tipo, normalmente é um tema mais geral, que às vezes é só comentado de vez em quando, assim. No Fundamental também, por exemplo, ficava: Ah! Você tem seu corpo, assim. E também sobre educação sexual, assim, de tipo, meio que dizendo ah, você tem, você vai gostar de tal pessoa, de tal pessoa, você tem seu corpo, você... É...então... Mas era uma coisa mais geral, não é algo mais aprofundado. E eu acho que, na verdade, é um tema bem interessante que deveria ser tratado mais... tipo...Mais detalhes, né? (Patrícia, 4ª. fase)

O enredo desta grande coreografia, centrado nos corpos e corporeidades dos estudantes, revelou o que muitas vezes se encontrava invisível, em virtude de uma sociedade e de uma cultura que simplifica o corpo e a corporeidade, apagando suas complexidades. O paradigma simplificador que acompanha a história do IFSC/CF, foi se resignificando durante a trajetória, ganhando novos contornos e mantendo algumas dicotomias, fragmentações e dualidades. O pensamento sobre o corpo permanece compartimentado, instrumentalizado e obedecendo as lógicas sociais e culturais que procuram mantê-lo disciplinado, saudável e preparado para o trabalho e para as atividades acadêmicas. Uma falsa racionalidade baseada de forma unidimensional nos conhecimentos da área da saúde e que reduz os conhecimentos das humanidades e das ciências sociais, bem como das linguagens artísticas se processa de forma persistente e na maioria das vezes, aceita pelos estudantes. As fragmentações do conhecimento que se refletem na separação das unidades curriculares gerais e técnicas, a predominância das Ucs de Educação Física e Artes como responsáveis pelo trato *com* e *sobre* o conhecimento a respeito do corpo e da corporeidade, a ausência da temática nos documentos oficiais do IFSC e de estratégias pedagógicas que possibilitem a manifestação e compreensão das corporeidades apresentam-se como desafios cada vez mais complexos.

Contudo, as conquistas e os avanços no contexto do ensino profissional e tecnológico, permitiram mudanças importantes, como por exemplo, a presença feminina em grande número nos diversos cursos e modalidades do IFSC; as cotas para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência; a perspectiva de integralidade e interdisciplinaridade que fundamenta o currículo e o ensino do IFSC; a criação de grupos de trabalho que acolhem os estudantes, discutem coletivamente e

compartilham conhecimentos relacionados às questões de gênero e de direitos humanos; a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e o respeito as diversidades, realidades, identidades e culturas. Estas mudanças, reverberaram, portanto na maneira de viver os corpos e corporeidades dos estudantes, ainda que algumas não fossem concretizadas e/ou apresentassem uma série de contradições.

Considerando o inacabamento do conhecimento sobre os corpos e corporeidades, os paradoxos e contradições que permearam esta temática, o diálogo com Edgar Morin, Merleau-Ponty e Le Breton permitiu progredir na ideia de que *o próprio corpo é transdisciplinar*. Sua característica polissêmica e de permanente incompletude, possibilitou os cruzamentos e as interconexões entre os fundamentos e as perspectivas epistemológicas de cada um deles, resultando em uma compreensão dos significados, dos signos e dos sentidos marcados nas corporeidades dos sujeitos da pesquisa.

O convite destes autores à reflexão crítica, contextualizada, ética, política e estética sobre os corpos e corporeidades avança no sentido de construir novos caminhos e trajetos para a educação profissional e tecnológica de ensino médio a fim de possibilitar uma educação aberta às experiências do corpo com o mundo, com o outro, com seu próprio corpo, com sua história e sua cultura.

Edgar Morin nos desafia a olhar para o corpo em contexto, do local ao global, do global ao local, de forma multidimensional e ecologizada. Busca uma reforma do pensamento que une e não separa, que mobiliza o todo e contribui para enfrentar as incertezas, a barbárie, a fragmentação do conhecimento, o compromisso neurótico com o progresso, o desejo de dominação, a cegueira coletiva que impede de compreender a compreensão e de exercer a consciência reflexiva. Nos convida a dançar com o estado estético e poético da vida. Nos chama a assumir o princípio da resistência e da esperança, que por sua vez, está no corpo e, também, na educação. Mas não nega que no jogo dos contrários, todo nosso esforço para nos compreendermos como parte de um mesmo todo e o todo de uma mesma parte, não impede de continuarmos cegos, surdos, mudos e insensíveis diante das realidades.

A tarefa é imensa e incerta. Não podemos nos subtrair nem à desesperança, nem à esperança. A missão e a demissão são igualmente impossíveis. Precisamos nos armar de uma “ardente paciência”. Estamos às vésperas não da luta final, mas da luta inicial. (Morin, 2011, p. 181)

Neste sentido, é possível a construção de uma educação na qual o estabelecimento de relações com os corpos e corporeidades possam ser percebidos, como uma unidade que contém a diversidade, como potência criadora e expressiva, como lugar onde se forma e constitui a identidade individual e planetária, ainda que em doses de conta-gotas.

Merleau-Ponty nos convida a olhar para o corpo enquanto corporeidade, superando o termo consciência corporal, geralmente utilizado de forma fragmentada, pois consciência e organismo não são causalidades distintas. Ao fundamentar um dos seus maiores estudos na percepção, nos atenta para necessidade de considerá-lo como essencial para a compreensão do mundo, ultrapassando a ideia de que este tipo de conhecimento é inválido ou inferior para a ciência. Ao enfatizar a experiência vivida, possível pela corporeidade, não nega, contudo, a história, a cultura e os demais contextos da existência humana e, conseqüentemente, das realidades dos estudantes. Assim, nos chama a investir no contexto da educação voltado à experiência do sentir como modo de conhecimento que está ligado ao corpo, não apenas como um dado físico, pois é por meio destas experiências que os sentidos são atribuídos e possibilitam aos jovens conhecerem o mundo, a escola, as relações, os outros corpos, os fenômenos, o seu próprio corpo e as suas emoções e afetos.

Le Breton nos convida a dançar pela sociologia do corpo, procurando desvendar as lógicas sociais e culturais que atravessam os corpos e corporeidades. Enfatiza o exercício de abertura do sujeito ao mundo e ao outro. Não deixa de considerar o todo, mas nos chama atenção para o corpo e a corporeidade no contexto do local, onde este mesmo corpo assume outras dimensões simbólicas, outros valores, definições, referências e modos de existência. Nos convida a um olhar antropológico e que é ao mesmo tempo, sensível, crítico e de alteridade. No contexto da educação, convida a desvendar os corpos que estão inseridos nas sociedades e nas culturas, para que seja possível aos estudantes a descoberta do próprio corpo como extensão de sua relação com o mundo.

Ao finalizar esta tese, repito que há mais perguntas do que respostas. Elas permanecem incompletas, diante da complexidade do mundo e dos sujeitos. Contudo, no horizonte dos possíveis, um novo desenho coreográfico se inicia, em busca de um novo espetáculo que permita dançar com a vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2008. p.37-72.

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2008.

ALCÂNTARA, Cássia V. M. A adolescência vivida no próprio corpo: interrogações fenomenológicas e psicanalíticas a partir dos estudos de Merleau-Ponty, Freud e Lacan. *In*: X COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, v. 10, n. 01, 2016, Aracajú, SE. **Anais do Educon**. Aracajú, SE, set./2016. p. 1-16. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8949/3/A_adolescencia_vivida_no_proprio_corpo_interrogaes_fenomenologicas.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

ALMEIDA, Dulce F. de; CHAVES, Simone F. O GTT Corpo e cultura no CBCE: andanças e percursos nos contornos de um campo em construção. *In*: SILVA, Maria Cecília de P.; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (orgs.). **Corpo e Cultura**, Volume 7, Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 anos de CBCE, Natal, RN: EDUFRN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-64, maio/jun./jul/ago. ANPEd/Autores Associados, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

AMARAL, Ana Carolina S.; ANDRADE, Mônica R. M.; OLIVEIRA, Tiago P.; MADEIRA, Rafael H. A.; FERREIRA, Maria E. C. A cultura do corpo ideal: nível de satisfação corporal entre escolares de diferentes faixas etárias – estudo comparativo. **HU Revista**, Juíz de Fora, 2007, v. 33, n. 2, p. 41-45, abr./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/hurevista/article/view/60/41>. Acesso em: 07 out. 2023.

ANDRADE, Eloisa B. Intencionalidade e estrutura: Merleau-Ponty e a relação entre sujeito e mundo vivido da experiência. **Rev. Paranaense de Filosofia**, v.1, n. 2, p. 260-278, jul./dez. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/16326-1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ANDRADE, Maria Adilina F. J; NÓBILE, Vânia do C. **Currículo e práticas pedagógicas na educação profissional**. Especialização em educação profissional (Conteúdo didático curricular). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

ANDRADE, Mônica R. M.; AMARAL, Ana Carolina S.; FERREIRA, Maria Elisa C. Corpo ideal: prevalência de insatisfação corporal em adolescentes. **Psicologia em Pesquisa**, 2010, UFJF, v. 4, n. 01, p. 24-30, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipeseq/v4n1/v4n1a04.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1998.

ANTONIAZZI, Maria Regina F. A educação profissional no contexto da sociedade capitalista brasileira: análise a partir do método crítico-dialético. **Rev. Entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 127-145, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6634>. Acesso em: 06 jun. 2021.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3. ed., Dados eletrônicos, Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAGÃO, Vera. O olhar do espectador: o visível e o invisível na construção da imagem no ballet. **European Review of Artistic Studies**, 2012, v. 3, n. 4, p. 73-78. 2012. Disponível em: <http://www.eras.utad.pt/docs/11%20INTERDISCIPLINARES.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

ASSIS, Dayane N. C. de. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. **Rev. da ABPN**, v. 9, n. 21, p. 123-134, nov.2016/fev.2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/231>. Acesso em: 28 nov. 2023.

AZEVEDO, Daniele G. de. **Pensando a consciência corporal no ensino médio integrado ao técnico**: um olhar sobre o corpo no processo de ensino e aprendizagem, 2020, 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2020. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/pos-graduacao-stricto-sensu/mestrado-profissional-em-educacao-profissional-e-tecnologica/dissertacoes-1/pensando-a-consciencia-corporal-no-ensino-medio-integrado-ao-tecnico-um-olhar-sobre-o-corpo-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 13 jun. 2022.

AZEVEDO, Luciana J. C. Considerações sobre a medicalização: uma perspectiva cultural contemporânea. **Rev. CES Psicologia**, Colômbia, 2018, v. 11, n. 2, p. 1-12. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v11n2/2011-3080-cesp-11-02-00001.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

BAGNARA, Ivan; BOSCATTO, Juliano D. **Educação Física no ensino médio integrado**: especificidade, currículo e ensino. Uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos. Ijuí: Unijuí, 2022.

BARBOSA, José Mario S. O processo dialógico na hermenêutica de Gadamer: uma ligação entre a tradição e a razão. **Rev. Pensamento Extemporâneo**. Faculdade Dom Luciano Mendes. Publicado em 22 de junho de 2018. Disponível em: <https://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=2707>. Acesso em: 09 de jun. 2023.

BARREIROS, Isabela. Pé de Lótus: as mulheres chinesas que fraturavam os próprios pés. **AH, Aventuras na História**. Publicado em 23/08/2019, atualizado em 24/05/23. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-pe-de-lotus-quando-mulheres-chinesas-fraturavam-os-proprios-pes-para-casar.phtml>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Tradução: Artur Morão. Arte & Comunicação. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução: Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BERTOLIN, Rosângela B; CAPPELLE, Mônica C. A; BRITO, Mozar José de. Corporeidade e estética na aprendizagem organizacional: insights emergentes. **Rev. Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 15-37, mar./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v15n2/v15n2a02.pdf>. Acesso em: 21 de mar. 2019.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/por-uma-teoria-pratica/>

BEZERRA, Fabrício L. L; MOREIRA, Wagner W. Corpo e Educação; o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. **Rev. Encontro Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, p. 61-75. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/699-Texto%20do%20artigo-3121-1-10-20131030-1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BLANES, Simone. Por que jovens estão fazendo tanta cirurgia plástica? **Revista Veja**, atualizado em 13 jul. 2022 e publicado em 04 maio de 2022. Disponível: <https://veja.abril.com.br/comportamento/por-que-jovens-estao-fazendo-tanta-cirurgia-plastica>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BOCCHI, Josiane C.; LANFRANCHI, Ariela C. Ser perspectivo em movimento: angústia e rotinas de práticas corporais no distanciamento social da pandemia de COVID-19. **Rev. Motricidades**, v. 6, n. 1, p. 26-36, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n1-p26-36>. Acesso em: 11 out. 2023.

BONFIM, Cristiane H.; SILVA, Luciana de S. A.; SILVA, Rita de C. G.; PEREIRA, Álvaro I. S.; RIBEIRO, Francisco, A. A. O ensino médio integrado no contexto dos institutos federais de educação: um mapeamento sistemático. **Rev. Labor**, Fortaleza, CE, v. 01, n. 21, p.31-55, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46752>. Acesso em: 25 maio 2022.

BOSCATTO, Juliano D. **Proposta Curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina**: uma construção colaborativa virtual. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, SP, Rio Claro, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_603c1e6ff4eb5a797d592e6e598c584e. Acesso em: 11 out. 2023.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente (orgs.). **O Ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2010.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRAZIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/589450>. Acesso em: 05 jun. 2022.

_____. **Decreto n. 9.070, de 25 de outubro de 1911**. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. **Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. **Decreto-Lei n. 4.127, de 23 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. **Decreto n. 20.754, de 15 de março de 1946.** Declara de utilidade pública, para desapropriação, os imóveis que menciona, situados em Florianópolis, Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/439629/publicacao/15695370>. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-norma-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. **Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959.** Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-norma-pe.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. **Decreto n. 50.492, de 25 de abril de 1961.** Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50492-25-abril-1961-390234-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. **Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a qualificação e denominação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. **Lei n. 5.554, de 05 de novembro de 1968.** Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5524.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. **Lei n. 5.5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2022.

_____. CONGRESSO NACIONAL. Legislação citada anexada pela coordenação de estudos legislativos – CEDI. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras Providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=477426&filenome=LegislacaoCitada%20PL%201404/2007. Acesso em: 24 jun. 2021.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. **Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 07 jun. 2022.

_____. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760.

_____. MEC. Ministério da Educação. **Resolução CEB n. 3, de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEB, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5478&ano=2005&ato=2ffk3ZU5UMRpWT7b4>. Acesso em: 07 jun. 2022.

_____. **Decreto n. 5.800, de 08 de agosto de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 07 jun. 2022.

_____. MEC. Ministério da Educação/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Documento base. Brasília: MEC/Setec. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 18 jun. 2021.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 05/2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U de 24/1/2012, Seção 1, pág. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2024.

_____. MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 24 abr. 2024.

_____. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

_____. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 mar. 2023.

_____. MEC. **Portaria n. 21, de 21 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/conarq/pt-br/legislacao-arquivistica/portarias-federais/portaria-no-21-de-21-de-dezembro-de-2017>. Acesso em: 12 abr. 2023.

_____. MEC. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. 2ª. versão.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 maio. 2021.

_____. MEC. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio. 3ª. versão.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 22 maio. 2021.

_____. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação (DAV). **Documento de Área. Área 21: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.** 2019. Disponível em: https://ppgfon.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Educacao_fisica-documento-a%CC%81rea-21.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

_____. MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 2020. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2022.

_____. **Plataforma Nilo Peçanha.** 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 18 jun. 2021.

_____. MEC. Ministério da Educação. **Portal do MEC.** Instituições da rede federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRUHNS, Heloisa T. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Rev. Motrivivência**, n. 9, p. 27-43, dez. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5654>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CALLONI, Humberto; AMORIM, Filipi V. Os desafios da compreensão: um ensaio sobre a hermenêutica da complexidade. **Rev. Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 197-217, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/45843>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CAMARGO, Daisy. **O trabalho artístico sócio-educativo de Ivaldo Bertazzo: projeto dança comunidade**, 2012, 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2012.

CAMINHA, Iraquitã de O. O corpo e a experiência de existir enquanto “eu” e “nós”. *In: III Colóquio Internacional Corpo e Cultura de Movimento, I Jornada Internacional de Biossistêmica*, 2012, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal, RN, set. 2012.

_____. A cegueira da visão segundo Merleau-Ponty. **Rev. Estudos Filosóficos**, São João Del Rei, MG, UFSJ, n. 13, p. 63-72, 2014. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>. Acesso em: 24 de abr. 2022.

CARDOSO, Alexandra S.; LEANDRO, Maiara.; SILVA, Mariana L. B.; MORÉ, Carmen L. O. O.; BOUSFIELD, Andréa B. Representações sociais da família na contemporaneidade: uma revisão integrativa. **Pensando Famílias**, v. 24, n.1, p. 29-44, jul. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v24n1/v24n1a04.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CARRANO, Paulo C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento: Revista de Educação**, n. 1, Universidade Federal Fluminense, DP&A Editora, maio 2000. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32415>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CARVALHO, Gisele F. S.; LOPES, Daniel P. A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: elementos de potencial contra-hegemônico. **Rev. Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)**, [S.l.], v. 2, n. 23, p.1-15, nov. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15932/3811>. Acesso em: 22 set. 2022.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em rede: do conhecimento à política. *In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs.). A Sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Conferência promovida pelo Presidente da República, 4 e 5 de março de 2005, Centro Cultural de Belém, Lisboa, Portugal, Imprensa Nacional, Casa da Moeda. Disponível em: https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf. Acesso em: 05 dez. 2023.

_____. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHRISPINO, Renata F.; DESLANDES, Andrea C. Relação entre imagem corporal e ansiedade em adolescentes. *In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 11 a 26 set. 2011, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, set. 2011, 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3330>. Acesso em: 06 out. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Rev. Trabalhonecessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 11 abr. 2024.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Rev. Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 22 set. 2022.

COLARES, Mateus C. **Indicadores de Qualidade de Vida de Professores de ensino médio integrado da Rede Federal no Estado de Santa Catarina**.

Dissertação (Mestrado), Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COLOMBO, Irineu M. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-28, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/zXWJRxQDDnRGSdjhGzGr3FR/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 09 jun. 2022.

CONDESSA, Isabel; ANASTÁCIO, Zélia C.; ANTÃO, Celeste. Motivações para ser (in)ativo em período pandêmico: um estudo exploratório com adolescentes e jovens adult@s. **Rev. INFAD de Psicologia**, International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2021, v. 2, n. 2, p. 459-466. 2012. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2254/1953>. Acesso em: 11 out. 2023.

CONIF. 2016. **Documento Base para a promoção da formação integral**, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/Documento-Base-ensino-m%C3%A9dio-integrado-na-Rede-EPCT-FDE-maio-2016-1.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2021.

COSTA, Antonio G.; PIRES, Giovani D. L. Moda/indumentária em culturas juvenis: o corpo como espetáculo e como consumidor. **Rev. Conexões**, Campinas, SP, UNICAMP, v. 5, n.1, p. 51-66. 2007. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637979>.

Acesso em: 30 jan. 2024.

COSTA, Marcelo; ALMEIDA, Felipe Q. A educação física e a “virada culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Rev. Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 22, n. 01, p. 1-12, jan./abr. 2018. Disponível em:

file:///C:/Users/andre/Downloads/5222-Texto%20do%20Artigo-20296-1-10-20180217-2.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2013.

CRUZ, Dalcy da S; SALES, Rodrigo V. A geopolítica do pensamento do sul. **Rev. de Geopolítica**, Natal, RN, v. 3, n. 2, p. 320-330, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://revistageopolitica.com.br/index.php/revistageopolitica/article/viewFile/58/66>.

Acesso em: 07 maio 2024.

CRUZ, Lauro; NEGRÃO, Alice R. M.; ABREU, Meriane C. P. Concepções e perspectivas à educação física na base nacional comum curricular do ensino médio no Brasil. **Rev. Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-17, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v32n62/2175-8042-motri-32-62-e66752.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

CURADO, Denise A. F. **A experiência em Merlau-Ponty e o sentido da educação**, 2015, 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/7489de9a-40ca-4f7f-8b36-b73401046a2f/content>. Acesso em: 24 mar. 2024.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, ed. especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DAYRELL, Juarez.; NOGUEIRA, Maria A.; RESENDE, José M.; VIEIRA, Maria M. (orgs.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados** Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2012.

DEBERT, Guita G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Rev. Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/Ns9LnNnkmBzcLFfdwQNd6Yf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2022.

DÍAZ, Carlos J. D; Morin, Edgar. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Tradução: Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

DIORAK, Francielle. **Integração corpo e mente: as contribuições do Aikido na formação integral do indivíduo nos Institutos Federais**, 2021, 185f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2021. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/pos-graduacao/mestrado-profissional-profept/matriculados/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

DOULA, Sheila M. Família, escola e juventude nos debates sobre a cultura contemporânea. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 305-310, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zSnw9g5s7r5PcgrhwRNmY8n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2023.

DRUMONT, Mary P. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectivas**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 81-85. 1980. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1696/1377>. Acesso em: 03 maio 2024.

DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

FALCÃO, Francine De La V; LANGARO, Fabíola. “A beleza dói”: os efeitos dos padrões de beleza hegemônicos na percepção de adolescentes do ensino médio de uma escola pública de Florianópolis/SC. **Repositório Anima Educação**, Unisul, Santa Catarina, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/Artigo%20Francine-1.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FÁVERI, Marlene de; SILVA, Kamylla. Mídias, mulheres e mercado do sexo: ambiguidades & consumo. **Gavagi: Revista Interdisciplinar de Humanidades**, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, v.1, n.1, p. 71-79, mar./abr. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/8890-Texto%20do%20artigo-29384-1-10-20180808.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

FERRAÇO, Carlos E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-108.

_____. Eu caçador de mim. *In*: Garcia, Regina L. **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Pedro P. Sociologia da imagem corporal. *In*: TAVARES, Maria da Consolação G. C. (org). **O Dinamismo da imagem corporal**. São Paulo: Phorte editora, 2007. p. 33-67.

FIGUEIREDO, Luiz Henrique C.; FERREIRA, Antônio A. I. Questões sobre o corpo e a moda: reflexões e intercessões com a psicanálise e a psicologia. XVI Encontro de Iniciação Científica da UNI7. **Anais [...]**, v. 8, n.1, p. 1-11. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/view/727>. Acesso em: 29 jan. 2024.

FONTES, Joaquim B. O corpo e sua sombra. Prefácio à 2ª edição. *In*: SOARES, Carmen. (org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. *In*: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FREIRE, Luciana B. de O. **Do corpo à corporeidade**: tecendo sentidos no ensino médio integrado, 2020. 210 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Fortaleza, 2020.

FREITAS, Giovaninna G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 2. ed. Ijuí: editora Unijuí, 2004.

FREGONASSE, Henrique. Em um ano, obesidade entre os jovens dispara. *In*: **Correio Braziliense**. Postado em 30 de junho de 2023. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/06/5105660-em-um-ano-obesidade-entre-os-jovens-dispara-entenda.html>. Acesso em: 23 maio 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87. 2001. Disponível

em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 25 out. 2023.

_____. (org.). **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; NOGUEIRA, Marise R.; GOMES, Cláudio R. Produção de conhecimento sobre ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. *In*: Colóquio Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. p. 11-18.

FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane C. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 445-450. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/RmBNRmVhDydstrCX9wB6j3B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2024.

G1. Santa Catarina. **Florianópolis é a cidade com pessoas mais bonitas do mundo, diz The Sun**. Reportagem publicada em 19/05/2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2014/05/florianopolis-e-cidade-com-pessoas-mais-bonitas-do-mundo-diz-sun.html>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GOLDENBERG, Mirian. O Corpo como capital: para compreender a cultura brasileira. **Arquivos em Movimento**, Revista eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ, v. 2, n. 2, p. 115-123, jul./dez. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/mmelo,+199-1055-1-SM-1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

GOMES, Christianne R.; ALVES, Manuela V. B.; SIQUEIRA, Thiago S.; FORMIGA, Giceli C. B.; BARBOSA, Ana Cecília C. Estudo da condição de saúde mental do estudante do IFS. **Rev. Expressão Científica**, Aracaju, v. 4, n. 3, ed. Especial SNCT, p. 48-52. 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1241>. Acesso em: 18 out. 2023.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. p. 79-108.

GONÇALVES, Hebe S; COUTINHO, Luciana G. Juventude e família: expectativas, ideais e suas repercussões sociais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 8, n. 3, p.597-611, 2º. Semestre de 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v8n3/v8n3a04.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 9. ed., São Paulo: Papirus, 2006.

GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

GROPPO, Luís A. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Florianópolis. Código: 4205407. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/florianopolis.html>. Acesso em: 23 mar. 2024.

IFSC. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Plano de desenvolvimento institucional do IFSC (PDI): 2009-2013**, Florianópolis. 2011. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/524605/PDI+2009-2013/55ac50ff-7c41-4ed3-8967-b364225e8fa8>. Acesso em: 09 mar. 2022.

_____. **Regimento Interno do Campus Florianópolis**. 2011/2021. Aprovado pela Resolução n. 39/2011/CS. 2011. (Alterado pela resolução CONSUP n. 63 de 11 de dezembro de 2023). Disponível em: https://regimentos.ifsc.edu.br/files/2015/04/Resolucao_63_Consum.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

_____. **Organização didático-pedagógica do Campus Florianópolis**. 2011. Aprovada pela Resolução n. 035/2088/CD de 04 de dezembro de 2008. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/1035121/2084586/ODP_2014_-_2011.pdf/3c264fc8-5616-4e9f-846f-ae612afa0139. Acesso em: 23 mar. 2024.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional do IFSC (PDI): 2015-2019**, Florianópolis. 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VserTvlCS4INHx_oxrMwf4nnup2u2VaH/view. Acesso em: 09 mar. 2022.

_____. **Regulamento didático-pedagógico do IFSC**. 2018/2021. Resolução CONSUP n. 20, de 25 de junho de 2018. (Alterado pela Resolução CONSUP n. 52 de 15 de dezembro de 2021). Disponível em: file:///C:/Users/andre/Downloads/Resolucao_CONSUP_20_2018_ALTERADA_52_2021-1.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional do IFSC (PDI)**: 2020-2024, Florianópolis. 2020. Disponível em: http://www.pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_versao_final_menor_2.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

JACOB, Helena. Redes sociais, mulheres e corpo: um estudo da linguagem fitness na rede social Instagram. **Rev. Comunicare**, Dossie Feminismo, v. 14, n. 1, p. 88-105. 2014. Acesso em: 10 mar. 2023.

JAFFE, Noemi. **Livro dos começos**. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Caludinei (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LASSANCE, Antonio. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 73-86.

LAZOLLI, José K.; NÓBREGA, Antonio C. L.; CARVALHO, Tales.; OLIVEIRA, Marcos A. B.; TEIXEIRA, Antônio C.; LEITÃO, Marcelo B.; LEITE, Neiva.; MEYER, Flávia.; DRUMMOND, Felix A.; PESSOA, Marcelo S. da V.; REZENDE, Luciano.; De ROSE, Eduardo H.; BARBOSA, Sérgio T.; MAGNI, João Ricardo T.; NAHAS, Ricardo M.; MICHELS, Glaycon.; MATSUDO, Victor. Atividade física e saúde na infância e adolescência. **Rev. Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 4, n.4, p. 107-109, jul./ago.1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbme/a/FYF9LC6DWWKRDQCz33xwNLk/?format=pdf&lang=p>t. Acesso em: 07 out. 2023.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012a.

_____. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. In: COUTO, Edvaldo S.; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). **O triunfo do corpo**: polêmicas contemporâneas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012b.

_____. **Adeus ao corpo**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

_____. **Antropologia do corpo**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

_____. **Uma breve história da adolescência.** Ed. PUC Minas/BH, 2017.

_____. **Antropologia das emoções.** Ed. Petrópoles/RJ: Vozes, 2019.

LIMA NETO, Avelino A.; LIMA, Analwik. Um novo modo de sentir: a fenomenologia de Merleau-Ponty, a pesquisa qualitativa e o desassossego da estesiologia. *In*: NÓBREGA, Terezinha P. (org.). **Estesia: corpo, fenomenologia e movimento.** São Paulo: LiberArts, 2018. p. 171-190.

LOPES, Amliz; MENDONÇA, Érika de S. Ser jovem, ser belo: a juventude sob holofotes na sociedade contemporânea. **Ver. Subjetividades**, Fortaleza, 2016, v.16, n.2, p. 20-33, ago. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v16n2/02.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

LÓPEZ, Thiago Eduardo S; MELLO, Geison J. Arquitetura da escola profissional e tecnológica: base teórica para o desenvolvimento de princípios espaciais favoráveis ao ensino integrado. **REMOA**, Revista Monografias Ambientais, Santa Maria, v. 21, p. 1-55. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/66819>. Acesso em: 24 mar. 2023.

LOURENÇO, Braulio A. O Diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. *In*: BOSSLE, F e MOLINA NETO, V. (orgs.). **O Ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar.** Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 55-75.

LOURO, Guaciara L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8164425/mod_resource/content/1/corpo%20%20escola%20e%20identidade_guacira.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

MACEDO, Roberto S. Formacce: tempospaço de multirreferências e intercriticidade em currículo e formação. *In*: MACEDO, Roberto S. *et al.*, (orgs.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas.** Salvador: EDUFBA, 2012. p-13-17. Disponível em: <https://repositoriohml.ufba.br/bitstream/ri/16737/1/curriculo%20e%20processos%20formativos.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

MACHADO, Celso P.; ROCHA FILHO, João B.; LAHM, Regis. Indicadores para identificação de atitudes transdisciplinares. **Rev. Contexto & Educação**, v. 33, n. 106, p. 6-20, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7767>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MACHADO, Vitor. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. *In*: SOUSA, Janice T. P; GROppo, Luís Antônio. (orgs.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo.** Florianópolis: Editora em Debate, 2011. p. 31-74.

MANZI FILHO, Ronaldo. **Em torno do corpo próprio e sua imagem**, 2007, 190f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-05122007-150449/publico/TESE_ROMALDO_MANZI_FILHO.pdf. Acesso em: 25 de jul. 2023.

MARÇAL, Maria C. C; MELLO, Sérgio C. B; CORRÊA, Maria I. de S. As crises silenciadas pela modernidade e pelas tecnologias da cultura da virtualidade real. **Rev. FAMECOS**, Porto Alegre, v.19, n.1, p. 249-263, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/11351/7742>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MARTINS, Denise da F.; NUNES, Maria F. O.; NORONHA, Ana Paula P. Satisfação com a imagem corporal e autoconceito em adolescentes. **Psicologia: Teoria e Prática**, Universidade São Francisco, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 94-105. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v10n2/v10n2a08.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

MATIAS, Thiago S.; ROLIM, Martina K. S. B.; KRETZER, Fernanda L.; SCHMOETZ, Camile P.; ANDRADE, Alexandro. Satisfação corporal associada a prática de atividade física na adolescência. **Motriz**, Rio Claro, 2010, v. 16, n. 2, p. 370-378, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p370/2982>. Acesso em: 07 out. 2023.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. *In*: MAUSS, Marcel; LEVI-STRAUSS, Claude. **Sociologia e antropologia**. Volume II. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: 1974.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. IFSC-Campus Florianópolis. **PPC: Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Edificações**. 2014a. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/tecnicos-integrados/-/visualizar/edificacoes/Campus-Florianopolis/54/77/nO9EQhPgKNer> Acesso em: 12 abr. 2023.

_____. **PPC: Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Eletrônica**. 2014b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/tecnicos-integrados/-/visualizar/eletronica/Campus-Florianopolis/78/118/nO9EQhPgKNer>. Acesso em: 12 abr. 2023.

_____. **PPC: Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Química**. 2014c. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/tecnicos-integrados/-/visualizar/quimica/Campus-Florianopolis/187/254/nO9EQhPgKNer>. Acesso em: 12 abr. 2023.

_____. **PPC: Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Saneamento**. 2014d. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/tecnicos-integrados/-/visualizar/saneamento/Campus-Florianopolis/175/233/nO9EQhPgKNer>. Acesso em: 12 abr. 2023.

_____. **PPC: Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica.** 2020. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/tecnicos-integrados/-/visualizar/eletrotecnica/Campus-Florianopolis/76/113/nO9EQhPgKNer>. Acesso em: 12 abr. 2023.

_____. IFSC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Concepção e Diretrizes.** 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. **Resolução CEPE/IFSC n.º 41, de 30 de julho de 2020.** Estabelece orientações para a realização de atividades pedagógicas não presenciais (ANP) e atendimento da carga horária letiva nos cursos do IFSC, devido à pandemia Covid-19. 2020. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Res._Cepe-41__ANP_Covid19_-_Atualizada_Cepe_30_07.pdf. Acesso em: 09 abr. 2023.

MENDES, Cláudio L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Rev. de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17993>. Acesso em: 07 out. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice **O primado da percepção e suas consequências filosóficas.** Campinas: Papirus; 1990.

_____. **A Estrutura do comportamento.** Tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O Visível e o invisível.** 4. ed. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Moura. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Fenomenologia da percepção.** 5. ed. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

_____. **O Olho e o espírito.** Coleção Portátil 24. São Paulo: Ed. Cozac & Naify, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário prático da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. *In*: MINAYO, Minayo C.S.; DESLANDES, Suely F. (orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p.83-107.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Ministerial n. 331, de 17 de junho de 1968.** Documento de trabalho nº 6, Volume II, setembro de 1968. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002488.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MIRANDA, Danilo S. Considerações sobre Edgar Morin e a defesa de um pensamento do sul. 2011. *In*: **SESC**, Departamento Nacional, Rio de Janeiro, p. 130-135, mar. 2011.

MIOTO, Regina C. T. Do conhecimento que temos à intervenção que fazemos: uma reflexão sobre a atenção as famílias no âmbito das políticas sociais. *In*: ALTHOFF, Coleta R.; ELSEN, Ingrid; NITSCHKE, Rosane G. (orgs). **Pesquisando a família: olhares contemporâneos**. Florianópolis: Papa-Livro, 2004. p. 107-114.

MOLINA NETO, Vicente. Possibilidades da educação física no ensino médio técnico. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 325-336, jan./mar. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/54333-Texto%20do%20artigo-256376-1-10-20160219.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MORAES, Átila A.; DIEMER, Odair. Bases históricas da criação dos cursos técnicos integrado ao ensino médio no Brasil. **História de ciência e ensino: construindo interfaces**, v. 20 especial, p. 238-247. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/44863-Texto%20do%20artigo-134170-1-10-20191223-1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MOREIRA, Wagner W. (org.). **Corpo presente**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo – 1**, Neurose. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha. 9a. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Rev. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2011a.

_____. **O Método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

_____. Para um pensamento do sul. *In*: **SESC**, Departamento Nacional, Rio de Janeiro, p. 9-21, mar. 2011c.

_____. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

_____. **O Método 2:** a vida da vida. 5. ed. – Porto Alegre: Sulina: 2015b.

_____. **O Método 3:** o conhecimento do conhecimento. 5. ed. Porto Alegre: Sulina: 2015c.

_____. **O Método 1:** a natureza da natureza. 5. ed. Porto Alegre: Sulina: 2016.

_____. **Ciência com Consciência.** 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

NASCIMENTO, Matheus; CAVALCANTI, Cláudio J. de; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2023.

NECHAR, Patrícia A. Diversidade de corpos: a ascensão do corpo gordo através das artes, redes sociais e o movimento Plus Size. *In*: 41. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Joinville, SC. **Anais [...]**, Joinville, SC, p. 1-15. 2018. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-1009-1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

NICOLESCU, Basarb. **O Manifesto da transdisciplinaridade.** 3. ed. São Paulo: Triom, 1999.

NÓBREGA, Terezinha P. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da Educação Física. **Rev. Motrivivência**, n. 16, p. 1-11. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4967>. Acesso em: 12 nov. 2023.

_____. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Rev. Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia.** UFRN, Natal, RN, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

_____. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte e a inexistência da verdade. **Cronos**, Natal, RN, v. 9, n. 2, p. 393-403, jul./dez. 2008b. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1784/pdf_34. Acesso em: 23 abr. 2023.

_____. **Uma Fenomenologia do corpo.** São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2010.

_____. **Corporeidades:** inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.

_____. (org.) **Estesia**: corpo, fenomenologia em movimento. São Paulo: LiberArs, 2018.

NOSELLA, Paolo. Prefácio. *In*: MANACORDA, Mário A. (org.) **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. *In*: **Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas**, Paraná: Ed. Universidade Tuiuti do Paraná, 2008. p. 13-31.

NOVAES, Caio R. B. Ciência e o conceito de corpo e saúde na Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, 2019, v. 5, n. 2, p. 383-395, abr./jun. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/1955-Article%20Text-12190-1-10-20090714.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

NOVAES, Joana de V. **O intolerável peso da feiúra**: sobre as mulheres e seus corpos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.

OLIVEIRA, Blenda C; CRUZ, Shirleide P. da S. Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais: uma construção histórica. **Rev. HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 639-661, abr./jun. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/AppData/Local/Temp/8645865-Texto%20do%20artigo-32271-1-10-20171020.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

OLIVEIRA, Inês B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 98, v. 28, p.47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/z6FSLxXRZqCPMZ64hmkcnRq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

_____. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. especial, p. 162-184, out. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>. Acesso em: 25 jan. 2024.

OLIVEIRA, Jaíne; CAIXETA, Eunice A. “Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça”: o padrão de beleza da mulher brasileira nos últimos 70 anos. **Revista Pergaminho**, Centro Universitário de Pato de Minas, v. 13, p. 121-146. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/andre/Downloads/pergaminho_v13-2022-121-146-1.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

OLIVEIRA, Marta O. R; UBAL, Danine C. P. N; CORSO, Kathiane B. O. Meu smartphone, uma extensão de mim: self estendido e os paradoxos tecnológicos. *In*: **XVII SEMEAD**, Seminários em Administração, p. 1-17, out., 2014. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/671.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

OLIVEIRA, Nucia A. S. A beleza feminina nas páginas da imprensa florianopolitana nos anos 1960 e 1970. **Rev. Santa Catarina em História**, Florianópolis, UFSC, p. 1-

16. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/590-Texto%20do%20artigo-2150-1-10-20130516-2.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

OMS. Organización Mundial de la Salud. **Informe mundial sobre salud mental.** Transformar la salud mental para todos. Panorama general. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>. Acesso em: 19 out. 2023.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele:** a arquitetura e os sentidos. Tradução técnica: Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: Bookman, 2011.

PASSOS, Rita M. C. **Currículo e complexidade:** marcas multirreferenciais. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Linha de pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1651/2/Rita%20Margareth%20Costa%20Passos.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

PAUL, Patrick. **Os diferentes níveis de realidade: entre ciência e tradição.** CETRANS, Centro de Educação Transdisciplinar, [s.d]. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/textos/os-diferentes-niveis-de-realidade-entre-ciencia-e-tradicao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.

PENA, Geralda A. de C.; PIRES, Fabíula Tatiane. Dez anos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: mapeamento da produção científica. Colóquio Nacional e Colóquio Internacional - a produção do conhecimento em educação profissional: em defesa do projeto de formação humana integral, IFRN, RN, **Anais [...]**. 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/VIColoquioNacionalIIIColoquioInternacional/444281-DEZ-ANOS-DOS-INSTITUTOS-FEDERAIS-DE-EDUCACAO-CIENCIA-E-TECNOLOGIA--MAPEAMENTO-DA-PRODUCAO-CIENTIFICA>. Acesso em: 08 jul. 2022.

PENNA, Violeta V. **Gestualidades de jovens em praças periféricas: um álbum criativo de dramaturgias nas artes em cena.** 241f. Tese (Doutorado em Artes) - Programa de graduação em Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48235>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Rev. Brasileira de Educação**, Campinas, n. 5, p. 15-24, mai./ago.1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781997000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2023.

PEREIRA, Ana Cristina C. **Os gestos das mãos e a referenciação: investigação de processos cognitivos na produção oral.** 148f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8TELM4/1/accpereira__final_p_s_defesa_para_impress_o_revisado_19_04_2010.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

PEREIRA, Elizabeth A. **A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus da rede federal**. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20532/2/Elizabeth%20Alves%20Pereira.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

PEREIRA, Nereu Do V. **Florianópolis das 100 praias**. Coleção Mares do Sul, Editora Mares do Sul, 1999.

PINHO, Romana V. Corpo, educação e pedagogia em Merleau-Ponty. **Cadernos de História da Educação**, v.13, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/29217>. Acesso em: 07 nov. 2023.

PINTO, Silvana B. **A Juventude e as interações sociais**: a influência do grupo de pares e a constituição da identidade dos jovens. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5077>. Acesso em: 15 jan. 2024.

POZZANA, Laura; KASTRUPPP, Virgínia. Da propriocepção à apropriação da experiência: uma prática corporal com pessoas com deficiência. **Rev. Periferia, Educação, Cultura & Comunicação**, UFRJ, Dossiê temático: educação especial e inclusiva, v. 9, n.1, p. 358-382. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29409>. Acesso em: 24 mar. 2024.

QUEVEDO, Margarete de. Verticalização nos IFs. Concepção(ões) e desafios. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: URJ, LPP, 2018. p. 225-239.

QUINTELA, Hugo F. Segunda pele: a linguagem das roupas, seus signos e a configuração da identidade social através do vestuário. *In*: Seminário Nacional da Pós-graduação em Ciências Sociais, UFES, **Anais [...]**. Espírito Santo, v.1, n.1, p. 1-25. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snpgcs/article/view/1551>. Acesso em: 27 jan. 2024.

RAMOS, Maria da R. Democratização do ensino na rede federal de educação profissional: um estudo de caso. **Pesquisas no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**: Interdisciplinaridade 2. Capítulo 6. Stricto Sensu Editora, 2021. Disponível em: <https://sseditora.com.br/wp-content/uploads/6-DEMOCRATIZACAO-DO-ENSINO-NA-REDE-FEDERAL-DE-EDUCACAO-PROFISSIONAL-UM-ESTUDO-DE-CASO.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

RATEKE, Deise. **As Contradições de estudantes da classe trabalhadora por meio da implementação da Lei de Cotas nos cursos de ensino médio técnico integrado do IFSC – Campus Florianópolis**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206044>. Acesso em: 07 mar. 2022

REIS, Nayara B. O corpo como expressão segundo a filosofia de Merleau-Ponty. **Rev. Kinesis**, v. 3, n. 6, p. 137-153, dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/moraesunesp,+4429-14540-1-CE-1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RODRIGUES, Antonia Z. Smartphone como extensão do corpo: percepções dos universitários sobre a utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. In: CASTRO, Paula A. **VII CONEDU**, Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, v.1, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74086>. Acesso em: 29 mar. 2023. E-book.

RODRIGUES, Thaís; MARQUES, Jaqueline. A medicalização e a patologização como fundamentos de exclusão e segregação. Notícias e publicações. Publicado por **Desinstitute** em 7 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://desinstitute.org.br/noticias/a-medicalizacao-e-a-patologizacao-como-fundamentos-de-exclusao-e-segregacao/>. Acesso em: 11 out. 2023.

ROMERO, Elisabeth L. **O gesto como imagem e a imagem como gesto: a gestualidade das mãos na comunicação**. 199f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/5218/1/Elisabeth%20Leone%20Gandini%20Romero.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

RUFINO, Márcia Regina C. F. **Mediação cultural e reciprocidade no contexto das práticas turísticas em Florianópolis – SC**. 316f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Ilha de Santa Catarina, Curso de Pós-graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89084/226211.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SACRISTÁN, José. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SALES, Celecina V; VASCONCELOS, Maria Aurilene de D. M. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alere, v. 41, n.1, p. 69-90, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Y89F6GJRDjRmG7jJPTHxvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SAMPAIO, Ana Kamily de S. **“Espelho, espelho meu”**: um olhar sobre as práticas pedagógicas de educação física a partir da imagem corporal de estudantes do ensino médio integrado. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal. 2021. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2127>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SANGUINETE, Daniel. **O conservadorismo social brasileiro e sua influência na manifestação do machismo nas práticas pedagógicas**. 27f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em gênero e diversidade na escola), Universidade Federal de Minas Gerais. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33229>. Acesso em: 03 maio 2024.

SANT'ANNA, Denise B. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 49-58, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46832>. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2. ed. Revisada, Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, Ademir V. dos; VECHIA, Ariclê. As Escolas que construímos: a história de instituições escolares na revista brasileira de história da educação. **Rev. Brasileira de História da Educação**, Dossiê, v. 19, p. 1-26. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/47235/pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

SANTOS, Breno B. Cultura do consumo: promessa de felicidade ao sofrimento psíquico. **Revista Latitude**, Maceió, AL, v.11, n.1, p. 295-333. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/3064>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SARTI, Cynthia A. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004a, p. 115-129.

_____. A família como ordem simbólica. **Psicologia**, USP, v.15, n.3, p. 11-28. 2004b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/N8jxmySj8PqRZp6ZnJz7Cwd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Rev. Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, ano XXXI, p. 36- 49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

SCHILDER, Paul. **A Imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. **A Imagem do corpo:** as energias construtivas da psique. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SEVERO, Ricardo. Reflexos do isolamento social no período pandêmico para juventude. **CIVITAS**, Revista de Ciências Sociais, PUCRS, Escola de Humanidades, 2023, v. 23, p. 1-11, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/CsBg8YBy9q4kcybppJjprxp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2023.

SHILLING, Chris. **O Corpo:** uma introdução histórica, social e cultural. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SIEBERT, Marília N.; CORSO, Gizelle K.; SILVEIRA, Cláudia R.; BOFF, Ana Paula. Ações de permanência e êxito no período da pandemia de covid-19 para estudantes dos cursos técnicos integrados do IFSC – Câmpus Florianópolis: um relato de experiência. **Revista Labor**, Fortaleza, 2021, v.1, n. 26, p. 193-216. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71921/197535>. Acesso em: 16 out. 2023.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado:** reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas/SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

_____. A natureza da *physis* humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, Carmen. (org.). **Corpo e história**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 25-41.

SILVA, Andressa M. B.; MACHADO, Wagner de L.; BELLODI, Anita C.; CUNHA, Kainara S.; EMUNO, Sônia R. F. Jovens insatisfeitos com a imagem corporal: estresse, autoestima e problemas alimentares. **Psico-USF**, Bragança Paulista, 2018, v. 23, n. 3, p. 483-495. jul./set/. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/HSP7zqggvW8D54QYcXvhzrK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2023.

SILVA, Ewellin R. **Avaliação ergonômica:** a ergonomia como ferramenta importante para uma melhor usabilidade do smartphone (celular). 75f. Monografia (Bacharelado em Engenharia de Produção), Curso de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Alagoas. 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5748>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SILVA, Alex C.; INFANTE_MALACHIAS, Maria Elena. Reflexões sobre a convergência do pensamento de Paulo Freire e de Edgar Morin: contribuições para a formação docente. In: **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 42, p. 223 - 242, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2155>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SILVA, Maria L. A; RIBEIRO, Josina M. P; PEREIRA, Ricardo dos S. Esperança e utopia como horizonte para o ensino médio integrado ao técnico: aproximações entre filosofia freiriana e a saga *Star Wars*. **EPT em Revista**, v. 5, n.3, p.31-54.

2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/926>. Acesso em: 07 maio 2024.

SILVA, Priscila J.; ROMANOWSKI, Joana P. Os Institutos Federais no Brasil: da educação profissional à formação de professores. *In: XII Congresso Nacional de Educação/EDUCERE*, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23512_12121.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVEIRA, Tatiana T. **O Ensino técnico, a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação física**: capturas neoliberais e formas de resistência. 239f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná. 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/35048/R%20-%20T%20-%20TATIANA%20TEIXEIRA%20SILVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 out. 2023.

SOARES, Andresa S. **Educação Física e família**: construindo aproximações por meio da dança na escola. 220f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

SOARES, Carmen L. (org.). COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Manoel de J. A. As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas fontes inspiradoras. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 69-77, out./dez. 1981. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87515/82328>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs). Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-127.

SWINGLER, David D. **Tabu linguístico**: mapeamento das atitudes relacionadas a palavrões e à influência que os fatores sociais, conversacionais, emocionais e de identidade exercem seu uso cotidiano. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2016.

TARGA, Dante C. **Ciência e Sociedade**. Livro didático. UnisulVirtual, Palhoça/SC, 2014.

TAVARES, Maria da Consolação G. C. **Imagem corporal**: conceito e desenvolvimento. Barueri: Manole, 2003.

_____. (org.). **O Dinamismo da imagem corporal**. São Paulo: Phorte editora, 2007

TEDARDI, Amanda de C.; MARIN, Tatiana. A Importância da alimentação adequada na adolescência e o desenvolvimento escolar: uma revisão bibliográfica. **Rev. Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, Londrina, 2021, v. 37, n. 73, p. 164-178, jul/dez, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatest/article/view/2452/2050>. Acesso em: 07 de out. 2023.

TRINCA, Tatiane P. **O Corpo-imagem na “cultura do consumo”**: uma análise histórico-social sobre a supremacia da aparência no capitalismo avançado. 154f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. 2008. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/trinca_tp_ms_mar.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TSUNEMATSU, Josiane de P. J; PANTONI, Rodrigo P.; VERSUTI, Fabiana M. Saúde mental discente na educação profissional e tecnológica: experiências de estudantes e docentes dos cursos técnicos integrados. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 70-90. 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/753>. Acesso em: 18 out. 2023.

TUPPY, Maria Isabel N. A educação profissional. *In*: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 107-121.

TURTELLI, Larissa S.; TAVARES, Maria da Consolação G. C. Afinal, o que é imagem corporal? *In*: **O Dinamismo da imagem corporal**. TAVARES, Maria da Consolação G. C. (org). São Paulo: Phorte editora, 2007. p. 83-101.

VALLE, Ione R. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. *In*: VALLE, Ione R.; HAMDAN, Juliana C.; DAROS, Maria das Dores. (orgs.). **Moderno, modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-34.

VALOR ECONOMICO. **Brasil ocupa o segundo lugar no ranking de países que mais realiza cirurgias plásticas**. Por Dino, publicado em 05/08/2022. Disponível em: <https://valor.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2022/08/05/brasil-ocupa-o-segundo-lugar-no-ranking-de-paises-que-mais-realiza-cirurgias-plastica.ghtml>. Acesso em: 06 abr. 2024.

VASCONCELOS, Naumi A; SUDO, Iana; SUDO, Nara. Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia. **Rev. Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 4, n.1, p. 65-93, mar. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v4n1/04.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VERÍSSIMO, Danilo S. A noção de esquema corporal na filosofia de Merleau-Ponty: análises em torno da Fenomenologia da Percepção. **Rev. Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 205-225. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v12n1/v12n1a12.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

VIEIRA, Kelmara M.; POSTIGLIONI, Gabrielle F.; DONADUZZI, Géderson.; PORTO, Caroline dos S.; KLEIN, Leander L. Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **Rev. Ead em Foco**, Edição especial: EaD em tempos de pandemia e pós-pandemia, v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1147>. Acesso em: 16 out. 2023.

WEISHEIMER, Nilson; ZORZI, Analisa. Culturas Juvenis. In: WEISHEIMER, Nilson. *et al.* **Sociologia da Juventude**. Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 107-119.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

ANEXO A – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Corpos e Corporeidades no contexto do ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina: complexidades (in)visíveis

Pesquisador: Victor Julierme Santos da Conceição

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 64220222.6.0000.0121

Instituição Proponente: Colégio de Aplicação - UFSC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.921.199

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O objetivo deste estudo é investigar e compreender as lógicas sociais e culturais que atravessam e possibilitam as corporeidades dos/das estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis. Para contribuir com estas análises, desenvolver-se-á um diálogo com Edgar Morin sob a lente do Paradigma da Complexidade, em conjunto com os pressupostos teóricos do antropólogo David Le Breton e do filósofo Maurice Merleau-Ponty para tratar de corpo e corporeidade. Será realizado um estudo do tipo etnográfico, tendo como lócus de investigação o IFSC - Campus Florianópolis e como participantes os/as estudantes das 4a e 8a. Fases dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Para compor a proposta metodológica desta pesquisa serão utilizadas como instrumentos da coleta de dados: a observação participante, entrevista semiestruturada, questionário, análise dos documentos, diário de campo e os diálogos. Para o tratamento dos dados será utilizada a abordagem qualitativa e como estratégia de análise a triangulação de dados. Para integrar as análises sobre os corpos e corporeidades serão utilizados os pressupostos do pensamento complexo.

Introdução:

Corpo. Território de poder e submissão. Marco zero do mundo, onde os caminhos e os espaços se cruzam e se relacionam. O corpo é ponto de partida na relação com o mundo, ao mesmo tempo que se torna ponto de retorno na invisível teia construída pelo conjunto de sistemas simbólicos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.199

que se fundamentam na existência individual e coletiva. Instrumento de análise para estudar a corporeidade, o conceito de corpo é polissêmico, abordado por várias áreas e campos de conhecimento e nos remete a uma infindável teia investigativa. Ao considerar que quando falamos de corpo, estamos falando de homens, mulheres, travestis, transexuais... enfim, estamos falando de seres humanos, as veredas para pensar os corpos e as corporeidades são ampliadas, as histórias e a cultura de cada corpo podem ser problematizadas, bem como a abertura para uma escuta de si e dos outros. A possibilidade de sermos e estarmos no mundo é corporal, o corpo é enigma, é onde ancoram memórias e experiências. Assim, a potência deste tema se coloca EM e COM relação e nos faz questionar o sentido de nossa própria existência. Portanto, o primeiro caminho é que não devemos falar em corpo, mas em corpos. Nem de corporeidade, mas de corporeidades. Desta maneira, torna-se necessário desconstruir nossas representações ocidentais sobre o corpo, para melhor elaborar a natureza do objeto sobre o qual se pretende exercer a compreensão. Somos semelhantes pelo corpo e ao mesmo tempo diferentes pelos corpos. De acordo com Le Breton (2012, p. 24) o corpo não é a condição de visibilidade que nos põe no mundo. "O corpo não é uma natureza. Ele nem sequer existe. Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se vê corpos." Dentre tantas escolhas que poderiam ser feitas, me desafio a pensar sobre as tramas complexas de representações que o corpo ocupa e é ocupado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, de forma a apontar para a realidade que se apresenta em uma de suas modalidades: os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina. Isto porque no bojo das relações deste tipo de ensino trago para estas reflexões minhas memórias, histórias e as experiências que atravessaram o meu corpo - tanto como egressa do Curso de Saneamento pela antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina/ETFSC, como exercendo atualmente a função de docente na área de Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC – Campus Florianópolis. Contudo, como existem várias realidades dentro do IFSC, o meu recorte se dá no ensino médio integrado, uma vez que é por ali que dançam minhas experiências, apesar de também realizar trabalhos de extensão na área da dança. Junto a este diálogo, que é essencialmente corporal, encontram-se também, as trocas e as partilhas com meus e minhas colegas docentes, com o Grupo de Estudos em Pesquisa e Prática Educativa, Identidade e Cultura Escolar/GEPPICE/UFSC, proximidade que nos conduz a refletir de forma dialógica as questões sobre o corpo e a corporeidade. Acompanhadas delas estão as experiências e memórias que compartilhei com meus alunos/alunas/alunes e com os/as que observava nos espaços no IFSC durante estes 9 anos que estou lá, entre ensino, pesquisa e extensão, sem esquecer as experiências dos 14 anos que atuei na Rede Estadual de Ensino de SC e

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.199

na Universidade do Vale do Itajaí. Nestes contextos, a experiência faz parecer que algumas corporeidades se mostram mais visíveis na aula de Educação Física, nas aulas de artes e nos projetos de extensão que abarcam a questão do movimento, tornando-se espaços ricos em “investigações” sobre as corporeidades – e onde me arrisco a apontar junto com os/as autores/as alguns caminhos para a problematização das questões elencadas. Mas compartilho especialmente, as experiências que partem do próprio corpo, aquele que pesquisa e é pesquisado, sujeito e objeto que joga de forma criativa com a razão e a sensibilidade, sem que uma cancele e/ou priorize outra, uma comunicação sensível e necessária em tempos de incertezas, conflitos e desafios de toda ordem. Portanto, a compreensão da corporeidade que é silenciada e invisível, tanto na cultura escolar, como na própria consciência dos sujeitos, encaminha para uma direção no sentido de unir esforços teóricos e epistemológicos para que se possa interpretar a realidade de forma a privilegiar a complexidade dos processos corporais. Trata-se do exercício de pensar as relações complexas que estão imbricadas nas corporeidades que são silenciadas e invisíveis, tanto no sistema e na cultura escolar, como na própria consciência dos sujeitos. Para estas análises sobre o corpo, conversei com Edgar Morin, sob a lente do Paradigma da Complexidade e as contribuições teóricas do antropólogo David Le Breton e do filósofo Maurice Merleau-Ponty para tratar de corpo e corporeidade. Ao considerar que os estudos de Edgar Morin, Merleau-Ponty e David Le Breton dialogam em várias situações para entender o corpo, mas que paradoxalmente configuram-se com pressupostos teóricos e epistemológicos diferentes, que pressupõe também distanciamentos, não pretende-se realizar uma bricolagem ou uma colcha de retalhos, mas uma aproximação ao tomar o desafio do conhecimento como um tecido conjunto e dinâmico. A triade presente nos pressupostos destes autores, nos convida a pensar de forma transdisciplinar, centrando esforços para que os estudos sobre os corpos e as corporeidades possam receber tratamento e pertinência epistemológica adequada. Uma investigação capaz de compreender o humano, sua identidade individual, social, histórica, planetária e futura, ainda que permaneça um mistério para nós mesmos. Esta comunicação pode permitir, levando-se em conta o que já foi estudado, a criação de novas hipóteses explicativas para compreender a corporeidade na educação profissional e tecnológica. Merleau-Ponty, David Le Breton e, de forma mais incisiva Edgar Morin, confessam a necessidade do diálogo com outras áreas do conhecimento, uma abertura necessária para que o conhecimento sobre o corpo e as corporeidades, que estão imersas neste caldo social, cultural, histórico e político, possam ser melhor compreendidas, ampliadas e para que se permita dentro do contexto escolar, o espaço necessário para as experiências corporais. Neste sentido, ao abordar as representações do corpo, sendo elas representações do próprio sujeito, importa saber

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.921.199

de que corpo estamos falando neste contexto para que possamos responder aos problemas da pesquisa, uma vez que o corpo comporta uma série de paradoxos. "O corpo não é uma natureza incontestável objetivada imutavelmente pelo conjunto das comunidades humanas, dada imediatamente ao observador que pode fazê-lo funcionar como num exercício do sociólogo" (LE BRETON, 2012, p. 24). Que corpo é este, experiência viva que encarna o mundo e emudece, tensiona e procura representar um papel de um estudante preocupado com seu futuro, produtivo e vitorioso nos seus objetivos pragmáticos e ao mesmo tempo brinca, ri, chora e expressa toda juventude que está permeada pelo contexto do ensino profissional e tecnológico? Quais as lógicas sociais e culturais que atravessam, limitam e possibilitam as corporeidades destes estudantes? De que corpo estamos falando no IFSC? Este campo de investigação significativo, potente, contraditório, mas ainda pouco explorado no contexto dos Institutos Federais, não possibilita somente o exercício como pesquisadora e docente, mas a descoberta de elementos que possam subsidiar futuros estudos na formação de um currículo que contemple o corpo e as corporeidades, não somente nas aulas de Educação Física e de artes. Assim, fica a pergunta: Como trabalhar estas corporeidades se ainda não consideramos as experiências e o conhecimento que os/as estudantes têm sobre elas? Para Merleau-Ponty (2018), é a realidade do corpo que nos permite perceber o mundo, as coisas, as pessoas, os desejos, os sentidos. A experiência vivida é essencial para o conhecimento, pois não podemos pensar que somos apenas uma parte do mundo, um simples objeto da biologia ou da sociologia, pois "tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. (MERLEAU PONTY, 2018, p. 3)" Cabe dizer que o processo de socialização da experiência corporal, que é experiência vivida, e as representações do corpo são vastas, o que torna um desafio ainda maior compreender e interpretar estas relações no contexto da educação profissional e tecnológica. Uma vez que os Institutos Federais têm em seu formato os cursos técnicos integrados ao ensino médio, onde recentemente busca-se uma educação com uma formação mais ampla e que ultrapasse a barreira do ensino puramente técnico, há de se refletir ainda mais sobre as possibilidades que estes espaços oferecem para a conquista de uma educação cujo currículo seja reelaborado de forma transdisciplinar, possibilitando os/as educandos/as a compreender e agir no mundo de forma mais crítica, sensível e criativa. A busca pelo conhecimento e por uma educação emancipadora que compreenda o/a educando/a de forma complexa e os aspectos que possibilitem sua atuação como protagonistas da realidade em que vivem, tem provocado algumas tentativas de sistematização dos modelos pedagógicos e nas formas de integrar os diversos conhecimentos produzidos pela humanidade. Entretanto, o diálogo

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.199

com a corporeidade dos/as próprios/as educandos/as tem se mostrado incipiente ou quase inexistente. Neste sentido, torna-se necessário repensar a educação corporal dos/as jovens, uma vez que no processo de existência, a educação possibilita a mediação da corporeidade, onde a escola pode ser tempo e lugar de superação de concepções dicotômicas de corpo, herança cartesiana que ainda sobrevive em pleno século XXI. Todavia, não obstante, a cultura escolar ainda reproduz a ideia de corpo como mero instrumento de acesso às faculdades mentais e o trata como objeto coisificado. O ser humano como extensão da máquina, uma relação que sobrevive a lógica da desumanização, onde a racionalização técnica e os comportamentos sociais modernos acompanham o ritmo das máquinas e dos computadores. E ainda o corpo como mercadoria, detentor de representações simbólicas que ocultam sua dimensão de fetiche, vendidos nas vitrines das redes sociais e nos meios de comunicação de massa, que perpassam o imaginário dos corpos que conversam entre os espaços escolares. Há os/as que não se aproximam dos corpos dos outros, afastando-se, inclusive de si mesmos/as. Há os/as que preferem imaginar seus corpos em outros corpos, virtualmente construídos por programas de computador e jogos eletrônicos. Há ainda os que transgridam a regra, professores/as que oferecem oportunidade aos/as educandos/as de ampliar o olhar sobre seu corpo, entendendo-o como parte integradora e integrante da complexidade humana; como há também educandos/as que permitem enxergar seus corpos e o dos outros, tornando-os um campo privilegiado para a investigação da sua própria cultura e da sociedade. Contudo, ao considerar que escolhas ideológicas para manter a ordem social são estabelecidas no contexto da educação profissional e tecnológica, pensar o corpo de maneira complexa se torna quase invisível, uma vez que o corpo que dá visibilidade a esta educação é geralmente o que se estrutura em uma base produtiva e preparado para o mercado de trabalho. Diminuir o distanciamento entre educação e corpo e construir uma práxis sobre o corpo ainda não é objeto principal deste tipo de educação, pois ele continua ocupando papel secundário, ainda mero instrumento onde o fazer/agir e o pensar/refletir são separados e morando longe do sentir. O corpo do/a educando/a ainda que aparentemente real e acessível a descrição, aparece isolado de sua subjetividade, cultura e sua história. Eis a contradição: O corpo é visível aos olhos, mas, ao mesmo tempo, invisível em sua corporeidade, o que não se reduz a simples representação. O que é visto não é apenas possibilitado pelos órgãos da visão; a visão é uma forma de movimento do corpo e para ver é preciso alcançar com o corpo – o que não significa o contrário, ou seja, “ver” como sinônimo de conceituar, não existindo nada de verdade quanto ao que vemos. (ARAGÃO, 2012, p. 85) A complexa rede de correspondência entre a condição humana e a natureza ou cosmo que o cerca, encontra-se invisível nos corpos que constituem a escola,

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.199

contudo, ela deveria funcionar com um espaço de visibilidades. O corpo parece explicar-se a si mesmo, mais nada é mais enganoso. O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural. (LE BRETON, 2012, p. 26) Neste sentido, me permito usar as lentes do Paradigma da Complexidade na tentativa de compreender as corporeidades de tal forma que se possa incluir nesta caminhada investigativa um tipo de pensamento que integre em si os modos simplificadores e mutiladores do conhecimento, aspirando por um conhecimento multidimensional. E que, embora este conhecimento completo seja impossível, é esta tensão, é esta dança permanente entre a incompletude e a incerteza, entre a ordem e a desordem que pretensamente se propõe a pensar o corpo no e do mundo ou ao menos sensibilizar para a necessidade de um pensamento que une e não separa, que enfrenta o jogo infinito das contradições do corpo num contexto onde a cegueira contemporânea encontra morada no próprio corpo. Segundo Morin (2019, p. 272) o termo complexo não diz respeito apenas ao que é confuso, imbricado, e, portanto, o que não poderia ser descrito. A complexidade está no seu próprio princípio. A incerteza, a aleatoriedade, as contradições alimentam a explicação complexa. "A complexidade é insimplificável. É o que decorre do paradigma-sistema. É complexo porque nos obriga a unir noções que se excluem no âmbito do princípio de simplificação/redução." Desta maneira, une e não separa, noções como: uno-múltiplo, todo-partes, ordem/organização-desordem, sujeito (observador), objeto (sistema observado). É complexo porque estabelece conjunções e implicações mútuas, entre noções historicamente distintas. É complexo porque não separa o corpo da alma, a razão da emoção, o corpo da corporeidade. Ao tomar no conjunto destas investigações acerca das corporeidades dos estudantes, toma-se como recorte de análises as primeiras fases (semestre) do ensino médio integrado, geralmente ingressantes com idade entre 14 a 16 anos, os estudantes das quartas fases e oitavas fases (última fase dos cursos integrados). Desta maneira, há de se considerar que estamos tratando de um período onde a reformulação na organização e reestruturação do corpo e da identidade estão implicados de forma mútua, fortemente influenciadas pelo mercado, pela publicidade, especialmente nas redes sociais, e pelas relações com a família, com a escola e, especialmente, com os amigos/amigas. O jovem experimenta o sentimento de estar sempre sob o olhar dos outros, objeto de sua atenção meticulosa, de seus elogios ou de sua reprovação. Uma inserção significativa de si estabelece um

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.199

segundo corpo, uma linha de domesticação. A estima de si não vem mais da adesão a valores unânimes que estruturam o laço social, ele não se alimenta mais no espelho dos mais velhos ou dos ancestrais, mas no dos pares. (LE BRETON, 2017, p. 108). Portanto, ao procurar entender esta realidade, questionada no campo das incertezas lança-se ao risco e a aventura daquele/a que observa e de quem é observado/a, de quem pesquisa e é pesquisado/a. A leitura das representações e lógicas do corpo, especialmente aquelas que se encontram invisíveis e entrelaçadas por experiências imersas em lógicas sociais e culturais que estão ocultas, requer sensibilidade, cientificidade e amorosidade, uma vez que a escola está mergulhada nos processos culturais de interação social que seguem padrões preestabelecidos. Assim, é tratar de complexidades que nem sempre são decifráveis apenas com o olhar ou por meio de uma avaliação aligeirada que nos orienta a uma cegueira coletiva. Assim, longe de ser uma descrição da pessoa ou de uma imagem corporal, bem como uma tentativa de fazer do corpo um princípio de análise sem considerar suas complexidades e seus imaginários sociais, as questões aqui abordadas procuram convidar a uma reflexão epistemológica sobre a própria corporeidade. Levando-se em conta a característica ambígua, paradoxal e contraditória do corpo, qualquer tentativa objetivada e simplificada, sem situar o fenômeno corporal e considerar as experiências vividas corre o risco de universalizar as corporeidades, de falsificar as elaborações culturais e sociais que as atravessam e são atravessadas. Não há como omitir o ser humano que o encarna, como evitar o mergulho no sensível e no invisível, e portanto, trata-se de colocar o estudo da corporeidade na educação em contato com o conceito de corporeidade de Merleau-Ponty. Não há como deixar de compreender a corporeidade enquanto estrutura simbólica e suas infinitas variantes, destacando as lógicas sociais e culturais, um dos papéis da sociologia do corpo de David Le Breton. Não há como deixar de pensar o ser humano e sua corporeidade sem considerar que ele é ao mesmo tempo, cosmo físico e esfera viva - corpo este portador de si mesmo e do universo, da vida e da morte, da cultura e da história. Assim, o diálogo com os pressupostos de Edgar Morin torna-se emergencial em tempos onde o próprio corpo não reconhece a si mesmo. Em tempos de incertezas, de individualismo exacerbado, de tsunamis de representações efêmeras sobre o corpo, a produção de um sentimento de identidade torna-se cada vez mais líquida e híbrida, redobrando a atenção ao corpo e aos modelos a serem aceitos e copiados, lá onde há a separação dos outros e do mundo.

Hipótese:

Algumas questões de pesquisa: Quais são as lógicas sociais e culturais que atravessam, possibilitam e integram os corpos e as corporeidades dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina? Como estas lógicas são

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.199

percebidas por estes/estas estudantes? Quais são as experiências corporais e o conhecimento que os/as estudantes têm sobre sua corporeidade? De que corpo estamos falando no IFSC? Quais, onde e como se estabelecem os processos educativos sobre o corpo neste contexto?

Metodologia Proposta:

Este estudo estará baseado na proposta de etnografia da prática escolar a partir de André (2012), que por sua vez, recorre a diversos campos do conhecimento para a compreensão do cotidiano escolar - dentre eles, a sociologia. Por meio deste tipo de estudo, é possível documentar o não documentado, desvelando os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, permitindo uma aproximação estreita com a sua realidade, abrindo espaço para compreender os corpos e as corporeidades no contexto do IFSC - Campus Florianópolis. A negociação do acesso ao IFSC - Campus Florianópolis se dará a partir do diálogo e da entrega do Projeto de Tese à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFSC. Após este diálogo aguarda-se a autorização para iniciar o trabalho de campo. Quando houver autorização por parte desta Pró-reitoria, será também entregue o Projeto de Tese e realizado um diálogo com a Direção Geral do IFSC - Campus Florianópolis, com o Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência e com a Coordenadoria de Educação Física e Desportos, de forma a explicitar os objetivos da pesquisa e aguardar sua autorização. Estudantes serão convidados/as a participar desta pesquisa, de forma espontânea, e escolhidos de acordo com requisitos que comportem diversos tipos de corpos e corporeidades. Serão também convidados alguns professores e professoras destes estudantes para que possam colaborar com o estudo, no sentido de ampliar o entendimento sobre as lógicas sociais e culturais do corpo no ensino médio integrado. Estes professores e professoras, considerados como "colaboradores" não serão considerados o público-alvo desta pesquisa, mas serão ouvidos e suas considerações serão anotadas no diário de campo. Pelo acesso e proximidade da pesquisadora com o campo de estudo, já foi realizado um levantamento no Registro Acadêmico do IFSC - Campus Florianópolis, sobre a quantidade de estudantes nas 4a e 8a fases nos turnos matutino e vespertino. Atualmente tem-se um total de 123 estudantes nas 4a. Fases e de 131 estudantes nas 8a Fases no semestre 2022.1. Contudo, este número poderá variar de acordo com os semestres em decorrência de uma série de fatores (desistências, transferências, entre outros). Para coleta de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos: Observação Participante, Questionário, Entrevista, Análise de documento, Diário de campo, Diálogos informais.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.199

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar e compreender as lógicas sociais e culturais que atravessam e possibilitam as corporeidades dos/das estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-SC.

Objetivo Secundário: • Compreender como as lógicas sociais e culturais sobre o corpo e as corporeidades são percebidas pelos/as estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-SC; • Identificar como corpos e corporeidades formam o ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis-SC; • Investigar como se estabelecem os processos educativos sobre corpo e corporeidade no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

PRIMEIRO: A adesão como colaborador (a) neste estudo, não oferece risco à saúde do/a estudante, tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário, ao responder a entrevista e ao observar sua rotina escolar, pode ocorrer algum constrangimento e/ou mobilizar alguns sentimentos e emoções nem sempre agradáveis nos/as participantes. Ainda assim, todo o objetivo de cada instrumento de coleta de dados será apresentado previamente para que possa ser compreendido o processo da coleta de dados. Salientamos ainda que, mesmo que a pesquisa não ofereça risco à saúde do/a estudante, deixamos claro que a sua participação resultará em material essencial para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o anonimato (o nome não será revelado) para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá. **SEGUNDO:** O/A estudante receberá uma via da sua entrevista para validar, que se constitui na leitura e modificações ou não das informações, conforme seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa. **TERCEIRO:** Conforme Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016, todo e qualquer dano causado pela pesquisa ao/a participante será de responsabilidade da pesquisadora e da instituição proponente. Neste caso, ao entender a existência de algum risco ao/a participante, a pesquisa será encerrada. **QUARTO:** Os/as participantes da pesquisa serão acompanhados/as durante todo o período da investigação, em caso de necessidade, sendo comprovado que o motivo foi por conta do processo de coleta de dados, e os/as participantes terão total assistência da pesquisadora, sejam elas materiais ou

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.199

financeiras. QUINTO: A participação do/a estudante não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele/a, porém, se ele /a sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, poderá conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Benefícios:

Os benefícios estão relacionados a possibilidades de mudanças curriculares a partir do entendimento sobre o que se faz no IFSC-Florianópolis-SC

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto referente a tese de Andresa Silveira Soares do Programa de Pós-Graduação em Educação orientada por Victor Julierme Santos da Conceição.

Estudo nacional, prospectivo e unicêntrico.

Número de participantes: 50 participantes, 20 professores que serão submetidos à entrevistas e 30 estudantes que serão submetidos a questionários.

Previsão de início da coleta de dados: 01/03/2023

Previsão de fim do estudo: 31/07/2024

Previsão de gastos: R\$ 5.000,00, com financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2026807.pdf	20/02/2023 16:16:37		Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B – DECLARAÇÃO DO IFSC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tenho conhecimento da pesquisa intitulada **“CORPOS E CORPOREIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: COMPLEXIDADES (IN)VISÍVEIS”**, sob a responsabilidade de Andresa Silveira Soares. Diante da análise da proposta de pesquisa, realizada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, autorizo a sua execução. Esta autorização não exime, contudo, a responsabilidade do pesquisador em atender à Resolução CNS 466/12, de 12/12/2012, e à Resolução CNS 510/16, de 07/04/2016 e complementares, e à Lei 13.709 de 14 de agosto de 2018.

Florianópolis, 13 de fevereiro de 2023.

Flavia Maia Moreira
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Portaria do(a) Reitor(a) N° 2496, de 25 de agosto de 2021

ANEXO C – TCLE PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES MENORES DE IDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS/AS ESTUDANTES PARTICIPANTES)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA- UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG
Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física – NEPEF
Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas Educativas, Identidade Docente e Cultura
Escolar - GEPPICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos convidando para participar da pesquisa de tese de doutorado intitulada **“Corpos e Corporeidades no contexto do ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina: complexidades (in)visíveis”**, desenvolvida pela pesquisadora Andresa Silveira Soares, sob a orientação do professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição.

Desta maneira, solicitamos cordialmente a leitura deste documento para que você possa ficar ciente do que se trata a pesquisa, bem como sanar eventuais dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, a participação do/a menor de idade neste estudo.

Para preservar todos os aspectos éticos desta pesquisa, o projeto foi encaminhado para o CEPISH-UFSC, que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (conforme Resolução Nº 510/2016).

Você receberá uma via deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

OBJETIVOS DO ESTUDO:

Objetivo Geral: Investigar e compreender as lógicas sociais e culturais que atravessam e possibilitam as corporeidades dos/das estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis.

Objetivos Específicos:

- Compreender como as lógicas sociais e culturais sobre o corpo e as corporeidades são percebidas pelos/as estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis;
- Identificar que corpos e corporeidades formam o ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis;
- Investigar como se estabelecem os processos educativos sobre corpo e corporeidade no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis;

Procedimentos Metodológicos:

Para coleta de dados serão utilizadas algumas estratégias metodológicas como: observação de algumas aulas, intervalos, entrada e saída da escola, questionário, entrevista e diálogos informais. As observações serão gerais e não apenas com foco nos/nas participantes. O questionário será preenchido nas aulas de Educação Física pelos/as participantes em horário previamente combinado com os/as professores/as desta Unidade Curricular. As entrevistas orais também serão agendadas previamente, sendo estas gravadas (gravador de voz) e com uma duração máxima de no máximo 1 hora. Após a transcrição das entrevistas pela pesquisadora, elas serão devolvidas aos/as entrevistados/as para validar seu conteúdo.

Riscos e Benefícios do Estudo:

PRIMEIRO: A adesão como participante neste estudo, não oferece risco à saúde do/a estudante, tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário, ao responder a entrevista e ao observar sua rotina escolar, pode ocorrer algum constrangimento e/ou mobilizar alguns sentimentos e emoções nem sempre agradáveis nos/as participantes. Ainda assim, todo o objetivo de cada instrumento de coleta de dados será apresentado previamente para que possa ser compreendido o processo da coleta de dados. Salientamos ainda que, mesmo que a pesquisa não ofereça risco à saúde do/a estudante, deixamos claro que a sua participação resultará em material essencial para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o anonimato (o nome não será revelado) para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá. No entanto, mesmo que de foram não intencional, caso isso aconteça,

poderá causar alguns constrangimento individual, aja vista que a escola poderá ser reconhecida pela comunidade acadêmica.

SEGUNDO: Será encaminhada uma via da entrevista para validar, que se constitui na leitura e modificações ou não das informações, conforme seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

TERCEIRO: Conforme Resolução Nº 510/2016, todo e qualquer dano causado pela pesquisa ao/a participante será de responsabilidade da pesquisadora e da instituição proponente. Neste caso, ao entender a existência de algum risco ao/a participante, a pesquisa será encerrada.

QUARTO: Os/as participantes da pesquisa serão acompanhados/as durante todo o período da investigação, em caso de necessidade, sendo comprovado que o motivo foi por conta do processo de coleta de dados, e os/as participantes terão total assistência da pesquisadora, sejam elas materiais ou financeiras.

QUINTO: A participação do/a estudante não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele/a, porém, se ele /a sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, poderá conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Confidencialidade:

Os dados referentes aos/as estudantes serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Voluntariedade:

A recusa dos/as participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Garantia de Ressarcimento:

De acordo com o Art. 2º, Art. 9º e Art. 16º da Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantimos o ressarcimento das possíveis despesas e danos aos/as

participantes, em decorrência dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Contudo, esclarecemos que a participação é voluntária e não haverá retribuição financeira ao aceitar participar desta investigação.

Contatos e Questões:

a) Pesquisadora:

Andresa Silveira Soares - (48) 999744146

Email: andresa.soares@gmail.com

Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Florianópolis – Coordenadoria de Educação Física e Desportos - Av. Mauro Ramos, 950 - Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
CEP: 88020-300

b) Orientador:

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição - (48) 999249600

Email: victorjulierme@gmail.com

Campus Reitor João David Ferreira Lima - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil
CEP: 88040-900

c) Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da UFSC (CEPSH/UFSC):

Universidade Federal de Santa Catarina/Pró-Reitoria de Pesquisa/Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC

CEP 88.040-400 - Contato: (48) 3721-6094

cep.propesq@contato.ufsc.br

Concordo em participar da pesquisa

Nome do/a participante: _____

E-mail (pais ou responsável): _____

(Assinatura do/a RESPONSÁVEL LEGAL) - Data: ____/____/____.

Responsabilidade da pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução Nº 510/2016 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao/à participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEPISH/UFSC perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo/a participante.

Nome da pesquisadora: Andresa Silveira Soares

(Assinatura da pesquisadora) - Data: ____/____/____

ANEXO D – TALE PARA ESTUDANTES PARTICIPANTES MENORES DE IDADE**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA
ESTUDANTES PARTICIPANTES MENORES DE IDADE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA- UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física - NEPEF
Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas Educativas, Identidade Docente e Cultura
Escolar - GEPPICE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Estamos convidando para participar da pesquisa de tese de doutorado intitulada **“Corpos e Corporeidades no contexto do ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina: complexidades (in)visíveis”**, desenvolvida pela pesquisadora Andresa Silveira Soares, sob a orientação do professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição.

Desta maneira, solicitamos a leitura deste documento para que possa ficar ciente do que se trata a pesquisa e para que não tenha dúvidas antes de aceitar participar da mesma. Após a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos seus pais ou responsáveis, você poderá então participar da pesquisa e assinar este Termo.

Para preservar todos os aspectos éticos desta pesquisa, o projeto foi encaminhado para o CEPESH-UFSC, que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (conforme Resolução Nº 510/2016).

Você receberá uma via deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

OBJETIVOS DO ESTUDO:

Objetivo Geral: Investigar e compreender as lógicas sociais e culturais que atravessam e possibilitam as corporeidades dos/das estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis.

Objetivos Específicos:

- Compreender como as lógicas sociais e culturais sobre o corpo e as corporeidades são percebidas pelos/as estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis;
- Identificar que corpos e corporeidades formam o ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis;
- Investigar como se estabelecem os processos educativos sobre corpo e corporeidade no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis;

Como será realizada esta pesquisa?

Para coleta de dados serão utilizadas algumas estratégias metodológicas como: observação de algumas aulas, intervalos, entrada e saída da escola, questionário, entrevista e diálogos informais. As observações serão gerais e tem especialmente o objetivo de compreender as expressões corporais, os gestos, os comportamentos e as movimentações corporais. O questionário será preenchido nas aulas de Educação Física em horário previamente combinado com os/as professores/as desta Unidade Curricular. As entrevistas orais também serão agendadas previamente, sendo estas gravadas (gravador de voz) e com uma duração máxima de no máximo 1 hora. Após a transcrição das entrevistas pela pesquisadora, elas serão devolvidas aos/as entrevistados/as para validar seu conteúdo.

Quais são os riscos e benefícios ao participar desta pesquisa?

PRIMEIRO: A adesão como participante neste estudo, não oferece risco à sua saúde, tampouco você será submetido (a) a situações constrangedoras. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário, ao responder a entrevista e ao observar sua rotina escolar, pode ocorrer algum constrangimento e/ou mobilizar alguns sentimentos e emoções nem sempre agradáveis nos/as participantes. Ainda assim, todo o objetivo de cada instrumento de coleta de dados será apresentado previamente para que possa ser compreendido o processo da coleta de dados. Salientamos ainda que, mesmo que a pesquisa não ofereça risco à sua saúde, deixamos claro que a sua participação resultará em material essencial para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o anonimato (o nome não será revelado) para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá. No

entanto, mesmo que de foram não intencional, caso isso aconteça, poderá causar alguns constrangimento individual, aja vista que a escola poderá ser reconhecida pela comunidade acadêmica.

SEGUNDO: Será encaminhada uma via da entrevista para validar, que se constitui na leitura e modificações ou não das informações, conforme seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

TERCEIRO: Conforme Resolução Nº 510/2016, todo e qualquer dano causado pela pesquisa ao/a participante será de responsabilidade da pesquisadora e da instituição proponente. Neste caso, ao entender a existência de algum risco ao/a participante, a pesquisa será encerrada.

QUARTO: Os/as participantes da pesquisa serão acompanhados/as durante todo o período da investigação, em caso de necessidade, sendo comprovado que o motivo foi por conta do processo de coleta de dados, e os/as participantes terão total assistência da pesquisadora, sejam elas materiais ou financeiras.

QUINTO: A participação do/a estudante não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele/a, porém, se ele /a sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, poderá conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Os meus dados pessoais (nome, endereço, etc.) serão sigilosos?

Os dados referentes aos/as estudantes serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Posso deixar de participar da pesquisa a qualquer momento?

A recusa dos/as participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Tenho alguma garantia de ressarcimento? Há ganhos financeiros?

De acordo com a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantimos o ressarcimento das possíveis despesas e danos aos/as participantes, em decorrência dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Contudo, esclarecemos que a participação é voluntária e não haverá retribuição financeira ao aceitar participar desta investigação.

Contatos e Questões:

a) Pesquisadora:

Andresa Silveira Soares - (48) 999744146

Email: andresa.soares@gmail.com

Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Florianópolis – Coordenadoria de Educação Física e Desportos - Av. Mauro Ramos, 950 - Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
CEP: 88020-300

b) Orientador:

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição - (48) 999249600

Email: victorjulierme@gmail.com

Campus Reitor João David Ferreira Lima - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil
CEP: 88040-900

c) Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da UFSC (CEPSH/UFSC):

Universidade Federal de Santa Catarina/Pró-Reitoria de Pesquisa/Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC

CEP 88.040-400 - Contato: (48) 3721-6094

cep.propesq@contato.ufsc.br

Concordo em participar da pesquisa

Nome do/a participante: _____

E-mail (pais ou responsável): _____

ANEXO E – TCLE PARA OS ESTUDANTES PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA ESTUDANTES PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG
Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física - NEPEF
Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas Educativas, Identidade Docente e Cultura Escolar - GEPPICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos convidando para participar da pesquisa de tese de doutorado intitulada “**Corpos e Corporeidades no contexto do ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina: complexidades (in)visíveis**”, desenvolvida pela pesquisadora Andresa Silveira Soares, sob a orientação do professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição. Desta maneira, solicitamos cordialmente a leitura deste documento para que você possa ficar ciente do que se trata a pesquisa, bem como sanar eventuais dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, a participação voluntária neste estudo, que ocorre mediante assinatura ou resposta ao e-mail no qual este termo foi-lhe enviado.

Para preservar todos os aspectos éticos desta pesquisa, o projeto foi encaminhado para o CEPESH-UFSC, que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (conforme Resolução Nº 510/2016).

Você receberá uma via deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

OBJETIVOS DO ESTUDO:

Objetivo Geral: Investigar e compreender as lógicas sociais e culturais que atravessam e possibilitam as corporeidades dos/das estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis.

Objetivos Específicos:

- Compreender como as lógicas sociais e culturais sobre o corpo e as corporeidades são percebidas pelos/as estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis;

- Identificar que corpos e corporeidades formam o ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis;
- Investigar como se estabelecem os processos educativos sobre corpo e corporeidade no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis;

Procedimentos Metodológicos:

Para coleta de dados serão utilizadas algumas estratégias metodológicas como: observação de algumas aulas, intervalos, entrada e saída da escola, questionário, entrevista e diálogos informais. As observações serão gerais e não apenas com foco nos/nas participantes. O questionário e as entrevistas orais serão aplicadas de forma presencial, porém quando não for possível, o questionário será enviado via endereço eletrônico (Google Forms) e para entrevista será agendado uma videochamada com data e horário acordados entre a pesquisadora e o/a participante. As entrevistas serão gravadas (gravador de voz ou de vídeo) e com uma duração máxima de 1 hora. Após a transcrição das entrevistas pela pesquisadora, elas serão devolvidas aos/as entrevistados/as para validar seu conteúdo.

Riscos e Benefícios do Estudo:

PRIMEIRO: A adesão como participante neste estudo, não oferece risco à sua saúde ou exposição a situações constrangedoras. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário, ao responder a entrevista e ao observar sua rotina escolar, pode ocorrer algum constrangimento e/ou mobilizar alguns sentimentos e emoções nem sempre agradáveis nos/as participantes. Ainda assim, todo o objetivo de cada instrumento de coleta de dados será apresentado previamente para que possa ser compreendido o processo da coleta de dados. Salientamos ainda que, mesmo que a pesquisa não ofereça risco à sua saúde, deixamos claro que a sua participação resultará em material essencial para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o anonimato (o nome não será revelado) para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá. No entanto, mesmo que de foram não intencional, caso isso aconteça, poderá causar alguns constrangimento individual, aja vista que a escola poderá ser reconhecida pela comunidade acadêmica.

SEGUNDO: Será encaminhada uma via da entrevista para validar, que se constitui na leitura e modificações ou não das informações, conforme seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

TERCEIRO: Conforme Resolução Nº 510/2016, todo e qualquer dano causado pela pesquisa ao/a participante será de responsabilidade da pesquisadora e da instituição proponente. Neste caso, ao entender a existência de algum risco ao/a participante, a pesquisa será encerrada.

QUARTO: Os/as participantes da pesquisa serão acompanhados/as durante todo o período da investigação, em caso de necessidade, sendo comprovado que o motivo foi por conta do processo de coleta de dados, e os/as participantes terão total assistência da pesquisadora, sejam elas materiais ou financeiras.

QUINTO: A participação não é obrigatória e, a qualquer momento, podendo desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém, se houver desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, poderá conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Confidencialidade:

Os dados referentes aos/as estudantes serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Voluntariedade:

A recusa dos/as participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Garantia de Ressarcimento:

De acordo com o Art. 2º, Art. 9º e Art. 16º da Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantimos o ressarcimento das possíveis despesas e danos aos/as participantes, em decorrência dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

Contudo, esclarecemos que a participação é voluntária e não haverá retribuição financeira ao aceitar participar desta investigação.

Contatos e Questões:

a) Pesquisadora:

Andresa Silveira Soares - (48) 999744146

Email: andresa.soares@gmail.com

Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Florianópolis – Coordenadoria de Educação Física e Desportos - Av. Mauro Ramos, 950 - Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
CEP: 88020-300

b) Orientador:

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição - (48) 999249600

Email: victorjulierme@gmail.com

Campus Reitor João David Ferreira Lima - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil
CEP: 88040-900

c) Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da UFSC (CEPSH/UFSC):

Universidade Federal de Santa Catarina/Pró-Reitoria de Pesquisa/Prédio Reitoria II
R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC
CEP 88.040-400 - Contato: (48) 3721-6094
cep.propesq@contato.ufsc.br

Concordo em participar da pesquisa

Nome do/a participante: _____

E-mail: _____

(Assinatura do/a ESTUDANTE PARTICIPANTE) - Data: ____/____/____.

Responsabilidade da pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução Nº 510/2016 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao/à participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEPISH/UFSC perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo/a participante.

Nome da pesquisadora: Andresa Silveira Soares

(Assinatura da pesquisadora) - Data: ____/____/____

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA- UFSC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Data da observação: _____

Início: _____

Término: _____

Observação sobre o cotidiano dos/das estudantes: entrada, saída, intervalo das aulas, eventos escolares. Relacionamentos e comportamentos sociais, organização dos espaços físicos, ocupação dos corpos e corporeidades nos espaços de lazer, nas aulas propedêuticas e técnicas.

Observação sobre os corpos e corporeidades dos/das estudantes: expressões corporais, gestos, movimentações, relação com os seus corpos, com o dos/das colegas, dos/das professores/as e com os demais atores/atrizes da comunidade escolar. Relações de gênero, diversidades corporais.

Observação sobre os processos educativos relacionados à temática corpo e corporeidade nas unidades curriculares: aproximações, limites, possibilidades.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO BIOSOCIOCULTURAL**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA- UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Este questionário é um instrumento para coleta de informações que faz parte da pesquisa **Corpos e Corporeidades no contexto do ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina: complexidades (in)visíveis**, a qual você está sendo convidado(a) a participar, após o assentimento do termo que foi enviado aos pais ou responsáveis. O objetivo é realizar uma avaliação inicial sobre o perfil biosociocultural dos/as participantes. Dependendo da quantidade de participantes, serão selecionados/as alguns/algumas deles/as para que seja possível representar da maneira mais diversa possível, os corpos e corporeidades dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo eles: sexo, gênero, cor da pele, condição socioeconômica e os cursos na qual estão matriculados/as.

Desde já, agradecemos sua participação e sua disponibilidade em respondê-lo!

1. NOME COMPLETO: _____

2. TELEFONE (WHATSAPP): _____

3. ENDEREÇO DE EMAIL: _____

4. CURSO: _____

5. FASE: _____

6. COMO VOCÊ SE IDENTIFICA?

() feminino

() masculino

() outro _____

() prefiro não responder

7. QUAL SUA ORIENTAÇÃO SEXUAL?

() heterossexual

() homossexual

() bissexual

() assexual

() pansexual

() outro _____

() prefiro não responder

8. QUAL SUA IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO/RACIAL?

- () negro/a
- () branco/a
- () mestiço/a/pardo/a
- () indígena
- () outro _____

9. QUAL SUA IDENTIFICAÇÃO RELIGIOSA?

- () católico/a
- () protestante/evangélico/a
- () espírita
- () religiões de matrizes africanas (candomblé, umbanda, etc)
- () judaísmo
- () hinduísmo
- () budista
- () outro _____

10. QUAIS SÃO SUAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS? (cor dos olhos, cor dos cabelos, estatura, peso)

11. VOCÊ POSSUI ALGUMA DEFICIÊNCIA FÍSICA OU INTELECTUAL?

- () não () desconheço() sim – Qual? _____

12. VOCÊ CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL EM:

- () apenas escolas públicas
- () a maior parte em escolas públicas
- () metade em escolas públicas, metade em escolas privadas
- () a maior parte em escolas privadas
- () apenas em escolas privadas

13. COMO FOI SUA FORMA DE INGRESSO NO IFSC?

- () ampla concorrência
- () sistema de cotas
- () pessoa com deficiência

14. SE VOCÊ TEVE SEU INGRESSO PELO SISTEMA DE COTAS, ASSINALE QUAL DESTES FOI REALIZADO?

- ☐ pessoas com baixa renda
- ☐ indígenas
- ☐ negros/as ou pardos/as
- ☐ pessoas com deficiência

15. EM RELAÇÃO AO/AS SEUS/SUAS RESPONSÁVEIS, COM QUEM VOCÊ MORA?

- ☐ pais
- ☐ apenas a mãe
- ☐ apenas o pai
- ☐ avô ou avó
- ☐ moro sozinho/a
- ☐ outros parentes – Quem? _____

16. SOMANDO TODAS AS RENDAS DAS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ, INCLUSIVE A SUA, SE HOVER, E CONSIDERANDO O VALOR DO SALÁRIO-MÍNIMO ATUAL (R\$1.212,00), QUAL É O VALOR, APROXIMADAMENTE, A RENDA FAMILIAR MENSAL?

- ☐ menor que 1 salário-mínimo (até R\$1.212,00)
- ☐ um salário-mínimo (R\$1.212,00)
- ☐ entre 1 e 2 salários-mínimos (acima de R\$1.212,00 até R\$2.424,00)
- ☐ entre 2 e 3 salários-mínimos (acima de R\$2.424,00 até R\$3.636,00)
- ☐ entre 3 e 5 salários-mínimos (acima de R\$3.636,00 até R\$6.060,00)
- ☐ acima de 6 salários mínimos

Obs: Qualquer dúvida, entrar em contato pessoalmente, pelo e-mail ou fone abaixo:
andresa.soares@gmail.com – (48) 999744146

Obrigada! 😊

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PARTICIPANTES/ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA- UFSC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

1. Identificação:

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Curso e fase:
- d) Gênero:

2. Autodescrição:

- a) Como você se descreve? (Características físicas e pessoais de forma breve)

3. Percepção corporal:

- a) Como você enxerga seu corpo quando se olha no espelho?
- b) Como você se sente em relação ao seu corpo?
- c) Há algo que você gostaria de modificar? Por quê?
- d) Você percebeu mudanças em relação ao seu corpo desde o momento que ingressou no IFSC?

4. Conceito de corpo:

- a) O que é corpo para você?

5. Conceito de corporeidade:

- a) Você já ouviu falar em corporeidade? O que você acha que significa?

6. Influências sociais sobre o corpo:

- a) Como a sociedade influencia na imagem, representação e percepção que você tem sobre seu corpo?
- b) Quem ou qual grupo ou instituição (escola, amigos, família) que você acredita que influencia mais sobre as questões relacionadas ao seu corpo?
- c) O IFSC influencia na percepção que você tem de corpo? Como?

7. Influências Culturais sobre o corpo:

- a) O que você entende como cultura?
- b) Como a cultura influencia a forma de perceber seu corpo?
- b) Qual a importância da cultura para seu corpo?
- c) Como as redes sociais influenciam a maneira de viver o seu corpo?
- d) A maneira como você se veste tem relação com seu corpo?

8. Limites e possibilidades do corpo no EMI:

- a) Você se sente limitado corporalmente no IFSC?
- b) Em que espaço da escola você se sente mais a vontade para expressar seu corpo? E quais os espaços que você não se sente a vontade?
- c) Há diferenças entre as unidades curriculares em relação as suas posturas corporais?

9. Sobre os processos educativos sobre o corpo e corporeidade no EMI:

- a) Quais unidades curriculares trabalham com a questão do corpo e da corporeidade?
- b) Algumas delas se aproximam mais? Ou menos?
- c) Como elas trabalham a questão do corpo?

10. Outros discursos que atravessam e possibilitam as corporeidades no EPT:

- Espaço para falar sobre seu corpo e corporeidade no EPT no IFSC

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA (EXEMPLO)

Entrevistada 11: Patrícia
Data: 05/05/23
Duração da entrevista: 19'58"
Local da entrevista: Sala do almoxarifado do Ginásio 1
Percepção sobre a entrevista A entrevista com Patrícia foi realizada na sala do almoxarifado da Educação Física (anexa ao Ginásio 1). Trata-se de um local arejado, sem muito barulho e com certa privacidade. Patrícia sentou-se em uma cadeira na minha frente, onde havia uma mesa nos separando. Brinquei com ela que estava parecendo uma consulta médica. Vestia uma camisa roxa, tênis, bermuda e óculos. Respondia as perguntas de forma tranquila, sempre querendo passar alguma mensagem. Percebi influência significativa de sua mãe para sua imagem corporal. No meio da entrevista alguns estudantes entraram na sala para entregar uma bola de basquete. Ao final da entrevista, agradei e fomos até o ginásio conversando. Patrícia me relata que estudava em uma escola pública e que gostava de participar destas pesquisas, pois sua escola anterior ficava localizada próxima a UFSC, e sempre recebia pesquisadores/as. Mostrou-se disponível, caso precisasse contribuir.

- Patrícia, muito obrigada pela tua participação. Bom dia!
- Bom dia.
- Obrigada pela tua participação nesse estudo, ele é muito importante, não só pra mim, né? É... Mas como um todo, penso que a ideia final, talvez, né? Seja propor alguma coisa nesse sentido. É, e aí assim, tudo que tu me responderes tem a ver com aquilo que tu pensas, que tu percebes, né? As tuas representações. Não tem o certo nem errado, tá? Não tô aqui pra julgar o que é certo e o que é errado, mas justamente eu quero saber aquilo que tu pensas sobre, tá? Então, vamos lá. Teu nome completo?
- Patrícia xxxxxxxxxxxx
- Qual a idade?
- 16.
- Teu curso e fase?
- Eu tô na quarta fase, curso de Química.
- Gênero?
- Feminino.
- Como é que tu te descreve, de forma bem resumida, fisicamente e de personalidade?
- Eu acho que, tipo, de personalidade, eu quando não conheço ainda muito bem as pessoas, eu sou uma pessoa muito introvertida, mas quando aí eu conheço as pessoas, eu tenho, tipo, muita energia, muita empolgação e aí sou uma pessoa bem emocionada, com bastante ansiedade, então não paro muito quieta. E eu acho, tipo, de fisionomia, né?
- É, fisicamente.
- É, tipo...
- É, como é que tu te enxerga? Eu sou magra? Eu sou alta? Eu tenho cabelo ruivo? É isso.
- Ah, tá. É... eu acho que eu tô... Não sou magra, mas também... Acho que eu tô, Tipo, meio termo.
- Tu é que vai dizer.
- Eu não sou muito alta, eu queria ser mais alta, porque eu não tenho a mãe mais. Não sou muito alta, mas também não sou baixinha, e, na verdade, meu cabelo não é ruivo, ele é pintado. Ele era ruivo quando eu era menor, já que ele escureceu.
- Mas tu gosta da cor?
- Sim.
- E quando tu te olha no espelho, como é que tu enxerga o teu corpo? Como é que tu enxerga o teu corpo no espelho? Tu gosta daquele que tu vê?
- Eu acho que a maioria das vezes, sim.

- É? Depende do teu humor? Ou tu sempre gosta? Olha, passa lá no espelho, assim: Olha, que legal! Tu gosta do teu corpo.
- Eu acho que também depende muito do meu humor, e, tipo, como que eu tô no dia. Porque tem um dia que quando você tá muito cansado e tá sem vontade de fazer nada, você fica, olha só, eu tô um caco, não quero sair de casa. Mas aí, tipo, quando eu tô bem, eu fico: Nossa, que felicidade! Olha! Que bonita e tals.
- É, entendi. E como é que tu sente a relação do teu corpo? Sente satisfeita com ele?
- Não.
- Não? Por quê?
- É porque, tipo... eu acho que eu não faço atividade muito física, e antes, é...por exemplo, eu fazia bastante atividade física e o meu corpo estava de um jeito que, tipo, eu achava que tinha meio que um pouco... era mais forte, entendeu? E aí, conforme a pandemia foi passando, eu perdi isso e aí eu comecei, por exemplo, eu fiquei bem preguiçosa na pandemia. Aí eu comecei a dar xauzinho e aí minha mãe ficava: Olha aí o xauzinho! E aí eu ficava...E aí eu fico meio assim...
- Entendi. E aí se tu fosse mudar alguma coisa no teu corpo, tu mudarias alguma coisa?
- Eu acho que eu gostaria de ter um pouquinho menos de bunda.
- Tu queria ser mais alta?
- Sim, também.
- A tua mãe é alta?
- É... não muito. Ela, tipo, tem 1,70. E aí, sei que o meu pai é mais baixo. Ele tem, tipo, 1,64.
- E tu tem quanto?
- 1,65.
- É, mas tá ótimo. Quase da tua mãe, né? Tu percebeu mudanças no teu corpo desde que tu veio aqui pro IFSC?
- Sim.
- Que tipo de mudanças?
- Tipo, eu acabei emagrecendo mais. É... um pouco por conta da ansiedade e também por conta que aí eu comecei a fazer mais atividade física.
- O que é corpo pra ti?
- Pra mim... O corpo seria, tipo, meio que o meu ser. Eu acho que... Eu não seria nada sem o meu corpo porque eu não existiria. Porque eu acho que o corpo é aquela coisa que, tipo, me dá mobilidade e o que me compõe também. O que, tipo, tem a parte psicológica, né? Mas o corpo é onde carrega aquela parte psicológica que seria meu cérebro. Então, sem ele eu não seria aquilo.
- Tu já ouviu se falar no conceito de corporeidade?
- Não.
- Não? Quase nem ideia que isso seja isso?
- Não.
- Como que tu acha que a sociedade, né? A sociedade como um todo, ela influencia na tua imagem? Na tua percepção? Na representação que tu tem do teu corpo? Tu acha que a sociedade influencia?
- Eu acho que sim. Porque, é... a sociedade ela influencia um pouco pelo padrão de beleza que ela impõe. Tipo, que normalmente, é... agora, não sei se, tipo, muita gente usa, mas principalmente aqui no ensino médio eu ouvi que tem gente que usa, tipo, ah, você é padrão, assim, tipo. Se refere, tipo, a mulheres que são bem magras, são bonitas, tipo, facilmente, que normalmente estão sempre bem arrumadas e normalmente loiras, assim. E aí é um padrão mais ou menos que a sociedade impõe. E eu acho que isso influencia muito.
- Mas isso te influencia?
- Tipo, mais ou menos. A maioria das vezes não, porque eu penso que cada um tem o seu jeito e seria bem chato se todos fossem iguais, mas às vezes é como a sociedade influenciaria e isso atrapalha. Porque aí não é, tipo, aí todo mundo está muito melhor e influencia também.
- Entendi. E qual que tu acha que é o grupo, instituição... aí eu vou te dar um exemplo de instituição. Escola, igreja, família, né? Teu grupo de amigos, o que tu acha que tem mais influência sobre a tua percepção sobre o corpo?
- Minha família.
- Tua família? Por quê?
- É...porque... A minha família, ela é bem feitinha com isso. Porque a gente, mas a gente é mais velha que, tipo, tinha bastante dinheiro e eles sempre ficavam, tipo: Ah, nossa, tem que ser magra! Assim, com o cabelo sempre bem arrumado e tal, se cuidar bastante da pessoa. Tipo, eu tento me cuidar, mas, tipo, eu acho que coloca muita pressão. E aí, tipo, isso foi passando de geração pra geração. Aí minha mãe, por mais que ela tenha uma percepção parecida com a minha, né? Já está

impregnada nela e às vezes ela fica tipo assim: Olha só essa barriga e tal! Então eu acho que acaba influenciando.

- Tu não é a primeira estudante ou primeiro estudante que me fala isso, né? É interessante porque na minha cabeça, na minha representação, eu achei que a influência maior era dos amigos.

- Sim.

- Né? Mas é bem interessante isso.

- Tipo, se fosse colocar, eu acho que seria a família depois ou a escola, assim. Porque, tipo, a escola é um lugar muito grande, né? E eu acho que sempre tem alguém que vai estar julgando. Só que como na família tu sempre convive com aquelas pessoas, é... o pensamento delas e o posicionamento delas influencia mais do que as pessoas que tu vê de vez em quando. E tu acha que o IFSC em si, o IFSC, né? Ele influencia na percepção que tu tens sobre o teu corpo?

- O IFSC em si?

- É, a escola IFSC.

- Não.

- Não? O que tu entendes como cultura? Em termos mais gerais.

- Eu acho...

- Não tem correção. É o que tu pensa.

- Acho que cultura é meio que uma tradição e um hábito que é passado de geração pra geração e que a gente tipo utiliza. Vamos supor, por exemplo, o Natal é uma tradição que a gente tem e eu acho que ele se impregna na cultura que a gente tem por aqui.

Tipo... o jeito como se comemora Natal pode ser... ter sido exportado de outro lugar também, mas ele se impregna na nossa cultura. É algo que é mais ou menos esperado que seja feito.

- E aí nesse sentido, tu acha que a cultura, né? Tu tá me dizendo que ela se refere às tradições, né? À história. Tu acha que isso tem uma influência sobre o teu corpo? Sobre a percepção que tem do teu corpo? Tipo... Essas tradições que são passadas de geração em geração tem influência na maneira que percebe o teu corpo?

- Tipo... Se essas tradições me influenciam? Eu acho que não.

- Não? Tá. E como que tu enxerga que as redes sociais influenciam na maneira de viver o teu corpo?

- Eita... É porque, tipo... Eu acho que a rede social ela é interessante. Tipo, um jeito de se comunicar e tals. De ver coisas novas, mas eu acho que não ajuda muito porque às vezes, tipo, pessoas que têm insegurança com o corpo, às vezes, né? Tá ali no feed e aí passa, por exemplo alguém que tá... Uma pessoa vai dizer, nossa, que pessoa bonita, sabe? Assim, olha o corpo dela eu queria ter esse corpo. E eu acho que isso não ajuda muito. E às vezes, tipo, eu já pensei nisso.

- E tu, mas... Tô perguntando de ti, né? Tu tá falando de uma forma bem geral, né? Mas isso te influencia?

- Um pouco. Quando eu tô bem insegura.

- Acaba comparando, né? E a maneira que tu te vestes? Ela tem relação com teu corpo? A roupa que tu veste ela, digamos assim, ela representa quem tu és? Ela cabe dentro desse teu corpo?

- É... eu acho que um pouco, sim. Tipo, eu tento usar roupa que combina porque é uma coisa que, tipo, da minha família também, né? Que minha mãe sempre me chamou, tipo, vixe com roupa que combina e tal. E aí eu me acostumei muito. E aí me dá agonia quando usar algo que, na minha opinião, não combina. Então... Mas acho que depende muito também do meu humor, pelo que eu uso. Por exemplo, tem dias que eu tô mais disposta a usar algo tipo... muito assim, como que é o nome?

- Confortável?

- É. Por exemplo, quando eu tô cansada, assim. Não quero pensar muita coisa. Eu pego algo que combine, mas eu não vou pegar algo, tipo, muito elegante, algo assim. Então acho que reflete muito bastante também no meu humor.

- Entendi. E tu te sente limitada corporalmente aqui no IFSC?

- Como assim?

- Tu sente que algumas posturas corporais, algumas expressões corporais, tu não consegue fazer aquilo? Não pode fazer? Tu tá me entendendo? Tu não consegue... Às vezes eu quero me expressar, sentar de qualquer jeito, ou dançar em qualquer lugar, ou sei lá. Tu te sente limitada nesse sentido? Tu fica com vergonha? Ou tu tá de boa, assim?

- Ah! Às vezes eu fico com vergonha, assim. Mas às vezes, quando eu tô com minhas amigas, eu faço mais de boa, sabe? Mas sozinha, assim, não. Eu fico mais com vergonha.

- E tem algum lugar aqui na escola que tu te sente mais... Qual lugar que tu sente mais a vontade pra expressar o teu corpo?

- Na educação física. Acho que na educação física. Ou, tipo, em algumas aulas, né? Na sala de aula, mas não são em todas, só em algumas aulas, porque depende muito da matéria e como que é o professor em relação com os alunos. E aí, tipo, ou se tá um tempo muito concentrado, ou mais solto.
- E tem algum lugar que tu não te sente a vontade?
- Acho que talvez em lugares onde tem muita gente, tipo, vamos supor, é...a cantina. Sabe quando ela tá lotada?
- Porque tu é tímida, como tu diz.
- É. Assim, depois da família envolve também um negócio que eu não gosto muito, a gente fica num lugar onde tem muita gente que eu começo a ficar meio agoniada.
- Entendi. Tá. Tu acha que tem diferença entre as unidades curriculares em relação às tuas posturas? Tu já me falou mais ou menos, né? Tem algumas aulas, dependendo do professor, que tu fica mais à vontade, outras não, né? Mas as disciplinas, elas têm a ver com isso ou é o professor que tem a ver com você se sentir mais à vontade?
- Eu achei que é ambas. Porque é tipo... Às vezes é uma disciplina que eu não gosto, vamos supor. Só que... Eu também não gosto do professor. Aí complica mais. Aí a gente fica assim. E aí também, por exemplo, tem matérias que eu gosto bastante e o professor é legal. Tipo, matérias que eu gosto e não gosto do professor, ou matérias que eu não gosto e eu gosto do professor. Então, eu acho que a matéria tem um pouco disso, mas o professor também tem um grande papel, assim, de como deixa a pessoa à vontade também influenciar muito se a gente gosta dele ou não e o que a gente pensa.
- Entendi. E quais as unidades curriculares que trabalham a questão do corpo? Tu tem percebido? Tipo... Que trabalha o corpo mesmo. Que fala sobre o corpo, que movimenta esse corpo.
- Ah, é a educação física.
- Mas a educação física, o professor fala sobre a questão do corpo, sobre essas questões ou apenas... Ou é o corpo para o movimento?
- Acho que é para o movimento. Tipo... Aqui no IFSC, aqui no ensino médio, eu não vi muito, tipo, tendo conversas sobre o corpo, pra que a mão funcione e tal. Teve mais sobre uma movimentação que, no caso, a gente mantém a educação física, mais pra, tipo: Ah! Como você tem que usar seus braços pra fazer a manchete e isso.
- E artes, o que que tu fez?
- Artes? Ah, tá. Sim, teve, sim. Teatro.
- Aí vocês usaram a questão do corpo no teatro?
- É que era, tipo... É porque, na verdade, a gente... O teatro que eu fiz era teatro de objetos.
- Ah, tá.
- Que tava nessa área de teatro de objetos, né? Então, tipo, você tinha que expressar o que você queria expressar, tipo, colocar uma emoção numa figura. Mas a gente também fez de atuar, sim. E tinha que, tipo, expressar a emoção. Tipo, a gente tinha palavras. Só que a gente tinha que expressar também com o corpo. Porque, tipo, se você falasse, vamos supor, que nem um robô, assim, não ia ter emoção. Você tinha que colocar a emoção na sua voz e o seu corpo, ele também passava uma mensagem junto.
- E tu acha que Educação Física e Artes elas têm alguma coisa em comum? Elas têm alguma coisa em comum?
- Tipo, eu acho que ambas trabalham no corpo, só que tipo, de maneiras diferentes.
- E tu acha que se as duas fizessem um projeto pra trabalhar o corpo, tu acha que daria certo? Projeto? É! Ou não? Tipo assim, ah, vamos juntar Educação Física e Artes pra fazer um projeto pra trabalhar o corpo. Já que tu tá me dizendo que essas duas trabalham, tu acha que daria certo?
- É... Mais ou menos. Eu teria que ver como funcionaria, porque na Educação Física é mais técnico sobre, tipo, aquela disciplina, aquela área. No caso que eu tô fazendo o vôlei, ou por exemplo, o futebol, que a gente vai trabalhar o corpo pra aquele momento, pra aquele esporte. Já no teatro, a gente aprende, tipo, como expressar os nossos sentimentos com o corpo e como atuar. Então, tipo, assim... dependendo de qual fosse o objetivo do projeto e qual fosse a metodologia utilizada, talvez daria certo.
- E aí, como que a Educação Física trabalha a questão do corpo? No movimento?
- É... Tipo, a gente tá normalmente parado dentro da sala de aula, e aí a gente vem pra Educação Física e a gente faz, por exemplo, aquecimentos, onde a gente tem que aprender, onde a gente, na verdade, pratica os passes, ou manchete, o saque, coisas que a gente vai utilizar quando a gente faz o jogo. Aí depois a gente vai pro jogo, onde a gente vai colocar em prática, Tipo, no jogo mesmo, o que a gente estava praticando antes pra ver como funciona. E aí, assim, a gente vai elaborando. E a gente tem que ficar trabalhando o corpo, porque a gente tá em movimento. Tipo, não é que nem basquete, que normalmente a gente sempre tá correndo assim, né? Mas a gente sempre tem que estar atento e preparado, pra ver se a bola vem na direção, aí, por exemplo, tá vindo mais ou menos

na minha direção, mas não vem exatamente onde eu tô posicionada. Eu tenho que me movimentar e eu tenho que ver como que meu corpo vai conseguir pegar a bola pra passar pro outro lado.

- Entendi. E tem alguma outra, né, de tudo que eu te perguntei? Tem alguma outra coisa que tu gostaria de falar e que eu não te perguntei sobre essa questão do corpo? Tu gostaria de completar?

- Eu acho bem interessante esse tema e eu acho que eu gostaria se tivesse mais aqui no início, porque eu acho que o tema sobre o corpo não é algo muito falado. Eu gostei bastante da pesquisa por conta disso. Tipo, normalmente é um tema mais geral, que às vezes é só comentado de vez em quando, assim. No Fundamental também, por exemplo, ficava: Ah! Você tem seu corpo, assim. E também sobre educação sexual, assim, de tipo, meio que dizendo ah, você tem, você vai gostar de tal pessoa, de tal pessoa, você tem seu corpo, você... É...então... Mas era uma coisa mais geral, não é algo mais aprofundado. E eu acho que, na verdade, é um tema bem interessante que deveria ser tratado mais... tipo...Mais detalhes, né?

- Entendi. Patrícia, muito obrigada. Foi excelente a nossa entrevista. Obrigada mesmo. Cada frasezinha é uma tese. Uma tese gigantesca. Muito obrigada mesmo.

APÊNDICE E – MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE DIÁRIO DE CAMPO

Diário de Campo – Observação 14
Data: 17/05/23
Horário: 13h30 – 15h20
Local: sala de aula
Característica: aula da 4ª. fase – CTI/EM - eletrônica – UC: Eletricidade 2

- A aula inicia com 10 alunos, todos meninos, vestem roupas escuras. Apenas um deles veste uma camisa de time de futebol.
- Alguns estudantes mexem nos cabelos, outros nos materiais. Muitos trazem garrafa de água. Um dos alunos usa um fone de ouvido.
- Batem os pés, pernas. Outros se encostam na parede.
- Na sala há uma mesa no centro e duas nas laterais, onde encontram-se os computadores. Os estudantes bocejam, braços cruzados, pernas cruzadas, olhos atentos à explicação do professor. As costas vão aos poucos ficando mais soltas. Não está mais apoiada no encosto da cadeira.
- Alguns alunos anotam as figuras que o professor desenha no quadro. Um dos alunos permanece com as mãos apoiadas no rosto há pelo menos uns 15'.
- Os estudantes levantam os braços espreguiçam-se. Prof. pede para que um aluno vá ao quadro, provocando movimentação na sala. O aluno tenta responder o questionamento do professor.
- Professor diz para eu observar o aluno que está “sempre” dormindo e me diz: “Aproveita que ele está acordado agora”. Outro colega diz: “Boa maneira de registrar a expressão corporal: dormindo”, e sorri.
- Um dos alunos se gaba por ter feito o exercício na aula passada de forma perfeita. Professor o elogia.
- O estudante que estava com o braço/mãos apoiado no rosto, muda a posição, apesar de ele continuar apoiado na parede. Participa do exercício e usa as mãos para se comunicar. Dois alunos olham o celular.
- As mãos estão apoiadas na nuca com a cabeça baixa. Um dos alunos alonga os braços lateralmente. Alunos batem palmas após o colega finalizar o exercício no quadro. Um dos alunos brinca com a caneta, girando. Quando o professor muda o exercício, eles gritam: “Eh!”
- As pernas balançam, alguns se espreguiçam. Os rostos estão sérios, mas em alguns momentos há sorrisos, especialmente quando há brincadeiras entre eles. Professor solicita um exercício e conversa com aquele aluno que estava com as mãos no rosto solicitando que faça o exercício e pergunta para ele: “Tu veio lá de Garopaba para deixar o caderno fechado?”
- As mãos permanecem apoiadas nos rostos. Percebi que um dos estudantes da turma tem autismo, pois eu já tinha sido professora dele na UC de Projeto Integrador 1. Ele ocupa a cadeira da frente, próximo ao professor e ao quadro, aparentemente “isolado” dos demais.
- Os rostos prestam atenção na explicação do professor. Alguns procuram resolver a questão solicitada pelo professor e usam a calculadora ou celular pra auxiliar. Ao realizar o exercício estão concentrados. O professor anda pela sala e auxilia os que tem dificuldade.

- As pernas balançam, mãos na cabeça. Um aluno baixa a cabeça e apoia as mãos, que está sobre o caderno. Outros coçam a cabeça enquanto fazem o exercício, levam a mão na boca, o corpo procura estender-se na cadeira. Os estudantes não precisam pedir licença para ir ao banheiro.
 - O professor faz uma pergunta e o aluno responde com as mãos que não sabe. Outros alongam os braços acima da cabeça. Apoiam uma perna na cadeira. Um aluno se aproxima do outro para realizar o exercício junto. A cabeça está entre os braços apoiada. Mãos passam pelo cabelo, especialmente os que tem mais longo. Espreguiçam os braços para trás das costas. Percebo que as cadeiras não são confortáveis. Alguns coçam o queixo. Um dos alunos que está no canto da sala conversa bastante com os que chegam próximo. Um aluno mastiga chicletes. Outros estalam os dedos. A cadeira balança com seu corpo. Um aluno sai de seu lugar e vai para trás da sala, próximo ao final da mesa. Estalam os dedos, estouram espinha no rosto enquanto prestam atenção no professor. A cadeira permanece sendo balançada por um dos alunos.
 - O aluno que está no canto da sala e seu parceiro dão risadas, falam, comentam algo. Há apenas um estudante negro na turma. O conteúdo da aula termina, mas o professor solicita que os estudantes façam a avaliação docente no sistema. Pergunto ao professor se não há meninas na turma e ele me responde que tinha uma, mas mudou de curso.
 - O aluno autista continua solitário e tem dificuldades em se socializar.
 - Ao terminar a aula, agradeço os alunos e ao professor. Os alunos continuam realizando a avaliação/exercício, mesmo com o término da aula, mas a maioria deles sai e vai para o intervalo.
 - Converso com o professor na porta da sala. Falamos sobre a pandemia, do difícil trabalho de adaptar as aulas práticas para casa, especialmente pelos riscos do manuseio que alguns materiais podem causar. Ainda conversamos sobre a rotina da pandemia em casa, dos filhos. O professor oferece ajuda, caso necessite em outros momentos.
-

**APÊNDICE F – QUADRO GERAL DOS PARTICIPANTES COM BASE NAS
RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS**

NÚMERO	NOME	CURSO/FASE	IDENTIFICAÇÃO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO/RACIAL	IDENTIFICAÇÃO RELIGIOSA
1	Adele	Saneamento/4. fase	feminino	heterossexual	Mestiça/parda	católica
2	Fernando	Saneamento/4ª. fase	masculino	homossexual	branco	agnóstico
3	Kauê	Eletrotécnica/4ª. fase	masculino	heterossexual	branco	religião de matriz africana
4	Vinicius	Eletrotécnica/4ª. fase	masculino	heterossexual	branco	católico
5	Augusto	Saneamento/4. fase	masculino	homossexual	negro	religião de matriz africana
6	Júlia	Saneamento/4ª. fase	feminino	heterossexual	branca	sem religião
7	Patrícia	Química/4ª. fase	feminino	prefere não responder	branca	ateia
8	Gabriela	Saneamento/4ª. fase	feminino	bissexual	branca	protestante/evangélica
9	André	Edificações/4ª. fase	masculino	heterossexual	mestiço/pardo	ateu
10	Pedro	Edificações/4ª. fase	ambos	homossexual	branco	não tem
11	Camila	Eletrotécnica/4ª. fase	feminino	heterossexual	branca	agnóstica
12	Luíza	Eletrotécnica/4ª. fase	ambos	pansexual	mestiça/parda	espírita
13	João	Edificações/4. fase	masculino	bissexual	branco	judeu
14	Ana	Edificações/4ª. fase	feminino	prefere não responder	branca	não pratica nenhuma religião
15	Fernanda	Edificações/4ª. fase	feminino	bissexual	mestiça/parda	católica
16	Miguel	Eletrotécnica/4ª. fase	masculino	heterossexual	mestiço/pardo	católico
17	Tatiana	Saneamento/4a. fase	feminino	heterossexual	branca	católica
18	Naila	Química/4ª. fase	feminino	heterossexual	mestiça/parda	católica
19	Lais	Eletrônica/8. fase	feminino	heterossexual	branca	protestante/evangélica
20	Peter	Eletrônica/8ª. fase	masculino	heterossexual	mestiço/pardo	agnóstico
21	Lu	Eletrônica/8ª. fase	não binário	pansexual	branco	agnóstico
22	Clara	Saneamento/8. fase	feminino	bissexual	branca	católica
23	Analu	Saneamento/8ª. fase	feminino	heterossexual	negra	católica
24	Sofia	Saneamento/8ª. fase	feminino	bissexual	branca	católica
25	Simone	Saneamento/8ª. fase	feminino	bissexual	branca	católica

APÊNDICE G – NÚCLEOS DE SENTIDO DAS ENTREVISTAS

NÚCLEOS DE SENTIDO DAS ENTREVISTAS – ÚLTIMA ETAPA	
EIXO CENTRAL 1: OS CORPOS E CORPOREIDADES DOS ESTUDANTES EM CENA	TÍTULOS PROVISÓRIOS
✓ Como você enxerga seu corpo quando se olha no espelho? - Normal: 2x - Alta - Magra/o: 3x - Bem: 4x - Saudável - Meio termo - Na maioria das vezes, sim - Às vezes feio/a, às vezes bonito/a: 3x - Depende do humor: 3x - Depende do dia: 3x - Meio desconfortável, porque se acha um pouco gordo - Tinha dificuldade em se aceitar, mas agora está se sentindo melhor do que antes - Um pouco acima do peso, mas imagina onde quer chegar - Em desenvolvimento, não é apegado a questão estética - Falta alguma coisa - Tenta ser realista - Gosta do que vê - Tem disforia - Algumas coisas incomodam - Queria voltar no passado e ter o corpo que tinha antes - Às vezes gosta, às vezes não - Não gosta de se olhar no espelho, porque: se compara com outros corpos, não gosta de se sentir pressionada, se sente gordo, não tem autoestima porque se sente gordinha, tem dificuldade em se aceitar porque está acima do peso	<i>Percepções e representações dos estudantes em relação aos seus corpos e corporeidades</i>
✓ Como você se sente em relação ao seu corpo? - Tranquilo - Tem coisas que não se sente confortável: 4x - Tem disforia - Às vezes sim, outras não: 6x - Ser magro é um problema - Não gosta do que vê - Depende do dia: 3x - Depende do humor: 2x - Gosta em geral: 4x - Pode melhorar: 3x - Se sente bem: 5x - Insatisfeito - Se acha gordo/a: 2x - Dificuldade em se aceitar - Fora dos padrões: 2x - Estava melhor antes da pandemia, pois realizava atividades físicas - Não se sente bem, porque: não gosta do seu sorriso, não tem o hábito de ficar sem camisa na frente dos outros, não gosta de andar desleixado; está com sobrepeso (2x); de mostrar a parte inferior da cintura; não se sente satisfeita/a com seu corpo; de como sua mente pensa sobre seu corpo; de fazer exercícios para ter um corpo bonito; porque se compara com outras pessoas e não gosta de muita pressão	

✓ Há algo que você gostaria de modificar no seu corpo? - Peso corporal: 3x (queria ser menos magro 1x, queria ser mais magra 2x) - Nariz: 4x (nariz grande) - Sorriso - Corcunda - Peito: 2x (não queria ter peitos/seios) - Testa - Queria ter mais massa muscular - Pernas (diminuir o tamanho) - Espinhas - Coxas - Barriga: 2x (menos barriga) - Costas (diminuir a gordura) - Queria ser mais alta - Queria ter menos bunda - Queria ter mais bunda - Cor dos olhos - Estrias - Rosto: 2x - Braço	Percepções e representações dos estudantes em relação aos seus corpos e corporeidades
✓ Você percebeu mudanças em relação ao seu corpo desde o momento que ingressou no IFSC? - Pandemia influenciou (sedentarismo, aumento de peso, perdeu peso): 8x - Mudanças subjetivas (gostos, personalidade): 2x - Surgiram mais espinhas - Queda de cabelo - Não percebeu mudanças: 5x - Mudanças físicas: 3x - Sentiu necessidade de se exercitar mais e ser mais ativo/a: 3x - Ganhou mais peso: 4x - Passou a alimentar-se mais quando vem para escola - Percebeu mudanças no processo de envelhecimento: 4x - Passou a alimentar-se mal: 2x - Passou a alimentar-se melhor - Emagreceu: 8x - Mudanças ocasionadas devido a prática de exercícios físicos: 3x - Mais resistente e mais forte - Ficou mais ansioso/a: 5x - Aumentou massa muscular - Ficou mais estressada - Não queria estar em um corpo	Mudanças corporais percebidas pelos estudantes durante a permanência nos cursos técnicos no IFSC
✓ O que é corpo para você? - É a história da pessoa - Sou eu - É matéria, tudo que se pode enxergar - É onde se sente bem, instrumento de expressão - Maneira de estar no mundo, representação física no mundo - Instrumento que a mente tem para se situar no espaço - É pele - Algo normal que todo mundo tem - O que a mantém viva - Forma de se expressar - Não queria estar em um corpo - É o que vê, o que sente, o que consegue tocar e mexer - É o físico: 3x - É uma arte, algo individual - Onde se sente bem e confortável - É a nossa casa: 2x	Sobre o conceito de corpo e corporeidade para os estudantes

- É o que faz ser “eu” e que mantém - É tudo: 3x - Não sabe responder	
✓ Você já ouviu falar em corporeidade? O que você acha que significa? - Não sabe: 24x - Tem relação com o movimento	
EIXO CENTRAL 2: RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS COM OS CORPOS E CORPOREIDADES	TÍTULOS PROVISÓRIOS
✓ Como a sociedade influencia na imagem, representação e percepção que você tem sobre seu corpo? - A sociedade não influencia - O IFSC não influencia: 11x - Diversidade do IFSC: 7x - A sociedade influencia (24x), especialmente, através das: Redes sociais: 7x Família: 17x Amigos: 5x Escola (outra escola) IFSC: 2x Pressão exercida sobre as mulheres: 2x Autocobrança: 2x Comparações: 7x ✓ Quem ou qual grupo ou instituição (escola, amigos, família) que você acredita que influencia mais sobre as questões relacionadas ao seu corpo? - Conjunto - Autocobrança: 2x - Escola: 3x - Amigos: 3x - Família influencia positivamente: 2x - Família torna-se referência por querer ser diferente (mais saudável do que seus familiares) - Família influencia na aquisição de padrões, apontando erros, estimulando hábitos de saúde, ser magro/a: 17x ✓ O IFSC influencia na percepção que você tem de corpo? Como? - O IFSC não influencia: 16x - O IFSC influencia: 2x ✓ Como as redes sociais influenciam a maneira de viver o seu corpo? - Redes sociais não influenciam: 1x - Não acompanha as redes sociais ou evita: 4x - Redes sociais influenciam um pouco: 4x - Influenciam de maneira geral, mas não se sente influenciado/a: 9x - Tem consciência das influências: 3x - Redes sociais influenciam: 10x Em relação aos padrões corporais, corpo perfeito: 11x Distorcem a realidade: 4x Estimulam comparações: 6x Criação de necessidades: 2x	<i>Influências sociais sobre os corpos e corporeidades dos estudantes</i>
✓ O que você entende como cultura? - Tudo: 3x - Passado de geração em geração: 6x - Tradições, costumes, religiões, hábitos, ações, rituais: 10x - Depende do lugar e da sociedade: 11x - História: 4x - Arte: 3x - Modificada com o tempo	<i>Influências culturais sobre os corpos e corporeidades dos</i>

✓ Você se sente limitado corporalmente no IFSC? - Não se sente limitado/a: 10x - Não se sente limitado/a, mas: tem receios que não dizem respeito ao IFSC; às vezes fica envergonhada; se cobra; sua força de vontade o limita a fazer outras coisas; após a pandemia ficou mais sedentária e cansada; o IFSC é diverso, mas alguém sempre vai julgar; não pelo seu corpo, mas pela sua cabeça. - Não se sente limitado/a, especialmente, porque: teve experiência negativa com outra escola anterior (2x); não é o local e, sim, as pessoas - Sente-se um pouco limitada: 2x (corpo, roupas) - Sente-se limitada (roupas, corpo padrão, comparação)	<i>Limites e possibilidades dos corpos e corporeidades no IFSC</i>
✓ Em que espaço da escola você se sente mais à vontade para expressar seu corpo? E quais os espaços que você não se sente à vontade? - Sente-se à vontade: no vestiário com os colegas, com as pessoas mais próximas, com os amigos (4x), em casa, nas aulas (2x), nas aulas de Educação Física (3x), no futebol, em geral (7x), tecido acrobático, clube de Artes - Não se sente à vontade: em sala de aula (3x), banheiros (3x), estágio, não há (10x), quando usa determinado tipo de roupa, onde não consegue se expressar quem é, Hall da Cantina (3x), depende do professor/a, nas aulas de Educação Física, quando é chamado no DALTEC, com as piadas de alguns professores homens	
✓ Há diferenças entre as unidades curriculares em relação as suas posturas corporais? - Tem relação com a abertura/liberdade que o/a professor/a dá: 11x - Cuidado com os laboratórios para evitar acidentes: 5x - Depende do local: 2x - Não consegue ser espontânea - Não há diferenças: 7x - Depende da Unidade curricular: 6x - Depende do conteúdo - IFSC exige postura adequada por ser uma instituição federal - Última fase dificulta a percepção - Afinidades	
✓ Quais unidades curriculares trabalham com a questão do corpo e da corporeidade? - Educação Física: 24x - Artes: 15x - Sociologia: 4x - Filosofia - Inglês - Biologia: 4x - Química: 2x - Português: 3x - Instalações Elétricas - Segurança e Higiene no Trabalho - Laboratórios - OPM: 2x	<i>Unidades curriculares e suas relações com a temática corpo e corporeidade</i>
✓ Algumas delas se aproximam mais? - Educação Física e Artes: pelo movimento, pelo trabalho com o corpo, porém não há discussões sobre o tema, trabalham de maneiras diferentes - Educação Física e Artes: 8x - Educação Física e Biologia: - Educação Física, Biologia, Química, Artes e Português - Artes, Educação Física e Biologia - Artes e Segurança e Higiene no Trabalho - Educação Física e Laboratórios: pelo movimento - Educação Física e OPM: pelo movimento - Artes, Educação Física e Sociologia	

✓ Como elas trabalham a questão do corpo? - Educação Física: expressão corporal, esporte (4x), condicionamento físico (alongamento, relaxamento, exercícios – 3x), melhoria das habilidades motoras, exercícios físicos (9x), corpo (2x), movimentos (6x), avaliação física, anatomia/funcionamento do corpo/musculatura (4x), técnicas para aprendizado do esporte, flexibilidade, olhar para si, saúde (2x), hábitos, treinos, aulas teóricas (2x), prevenção de lesões, posturas corretas, prática (2x), abordagem humanística (2x) - Artes: expressão corporal (6x), dança, contato corporal, preparação do corpo para o trabalho (2x), movimentos (2x), corpo (2x), alongamentos (2x), exercícios, dinâmicas, expressão de sentimentos (2x), apresentação, música, exploração com o corpo, desenhos - Sociologia: questões de gênero, movimentos sociais, características corporais, história - Português: descrição dos corpos no Romantismo, linguagem corporal - Biologia: sistemas, corpo humano/funcionamento (2x), teoria (2x), anatomia (2x), alimentação, movimentos - Inglês: Propagandas que sexualizam as mulheres na história - Química: movimentos, corpo como instrumento para realizar atividades no laboratório, teoria, funcionamento do corpo/células/anatomia/musculatura - Instalações Elétricas: movimentos - SHT: primeiros socorros, posturas corporais - OPM: trilhas, subidas, visitas técnicas, movimentações ✓ Outros discursos que atravessam e possibilitam as corporeidades no EPT - Destaca a posição privilegiada e confortável que ocupa (padrão, branco) - Discursos sobre as questões de gênero - Dificuldade de as pessoas aceitarem seus corpos - O tema corpo e corporeidade deve ser tratado de maneira mais aprofundada - Questões sobre a pandemia - As pessoas não deveriam ter insegurança com seus corpos, não ligar para os padrões sociais - Não romantizar os corpos - Padrões corporais devem ser quebrados, problemas com anorexia	<i>Unidades curriculares e suas relações com a temática corpo e corporeidade</i>

APÊNDICE H – NÚCLEOS DE SENTIDO DAS OBSERVAÇÕES

NÚCLEOS DE SENTIDO DAS OBSERVAÇÕES – ÚLTIMA ETAPA	
EIXO CENTRAL 2: EIXO CENTRAL 2: RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS COM OS CORPOS E CORPOREIDADES	TÍTULO PROVISÓRIO
1. A maioria usa roupas escuras. Meninas vestem leggings. as meninas que estão neste grupo, usam roupas que cobrem seu corpo. Já as meninas que jogam basquete, estão de top (uma delas não está). as meninas do treino, usam joelheira e shorts 2 Vestimenta do dia é esportiva, pois neste dia houve aula de EF 3. A maioria da turma está vestida com roupas pretas ou escuras. 4. Algumas meninas usam shorts (EF) 5. Alguns vestem a camisa do curso 6. Data: 25/11/22 – 13h20 – Entrada: alguns alunos chegando vestidos com a camisa do Brasil e times, devido a Copa do Mundo de Futebol. 7. Calças soltas, tênis, bermuda, camiseta, roupas escuras.	A ROUPA QUE SE VESTE
EIXOS CENTRAIS 1 e 2	TÍTULOS PROVISÓRIOS
1. Um dos meninos (que é negro) diz que “não gosta de preto” e o que escuta, que é negro, quer saber quem não gosta. A professora não ouviu o comentário. há apenas uma menina no grupo. 2. Não há quase meninas na turma (tinha, mas trocou de curso). Apenas um estudante negro na turma. 3. 10 alunos meninos, 8 alunos (5 meninas e 3 meninos – há entre eles um transgênero). 4. 8 meninos e 3 meninas. 5. Uma menina tem uma dúvida sobre sua cor: preta ou parda? Segundo ela, se considera preta, mas os pais a consideram parda. 6. Um aluno comenta com outro: “Sou um tipo de branco escuro	RELAÇÕES DE GÊNERO E DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS
EIXO CENTRAL 3: OS CORPOS E CORPOREIDADES NA ESTESIA DA VIDA COTIDIANA DO IFSC	TÍTULOS PROVISÓRIOS
1. Alunos saindo suados e conversando sobre o jogo. Alguns pareciam estar exaustos e outros mais excitados. 2. As meninas deste grupo tiram selfie 3. Alunos estão à vontade, alguns no celular 4. Alunos do fundo parecem estar “mais à vontade” 5. Não há uma posição específica para sentar-se na carteira, alguns apoiam os pés na cadeira, outros empurram a cadeira para trás (encostam nela, balançando para trás) 6. Uso de gestos para auxiliar na comunicação 7. Alguns corpos não cabem nas carteiras, um dos meninos precisa jogar as pernas de lado para se encaixar na fileira de carteiras	

8. Linguagem corporal

9. Um menino brinca com a garrafa de água, outros mexem nos cabelos, outros abaixam a cabeça

10. Alunos parecem cansados

11. Professora pede para alguns alunos lavarem o rosto, pois parecem estar “dormindo” em aula (dia de contraturno)

12. Alunos do fundo parecem estar “menos interessados” na aula

13. Alguns alunos balançam o corpo nas carteiras

14. Corpos mais relaxados se apresentam mais nos alunos que não estão muito preocupados com a aula. Um dos alunos que se senta na carteira atrás, parece não se preocupar muito com a aula. O corpo está mais relaxado (parece que este aluno está realizando a disciplina novamente)

15. Alguns alunos não se sentam “de frente” para a professora, porque são mais altos e a carteira não contribui

16. Alguns alunos parecem permanecer na mesma posição desde o início da aula

17. Uma das meninas risca o joelho que está a mostra no furo da calça jeans, desenha uma flor, como uma ta

18. A fala vem acompanhada do gesto, da mímica

19. Parece que a atividade lúdica traz mais movimentações

20. Jogo desafia

21. Estalar os dedos para chamar a professora, levantar as mãos

22. Cumprimento de alunos com as mãos após acertarem o jogo (jogo da memória dos poemas)

23. Alunos levantam o braço quando acertam, vibram, chamam a professora abrindo e fechando as mãos

24. Me faz pensar que há gestos “universais”

25. Palavrões também são comuns

26. Expressões de descontentamento quando não acertam o jogo: respiram fundo, soltam os ombros

27. Um dos meninos se senta com os dois pés na carteira, outros estão em pé

aguardam a explicação do professor, corpo relaxado, olhares atentos, outros não.

28. Expressões de alegria quando conseguem realizar um ponto, batem palmas ou quando há um lance inesperado.

29. Há expressões de desgosto também, quando erram. Colocam as mãos na cabeça, pedem desculpas, sorriem para os outros. Demonstram os movimentos (linguagem corporal).

Corpos estão relaxados, alguns movimentos fazem os alunos darem risada, acham engraçado. Demorou um pouquinho para relaxarem e atingir o silêncio da turma até que encontrassem uma posição confortável.

30. Alguns alunos estavam com as pernas afastadas, outros com as mais unidas. Braços ao lado do corpo, mais abertos.

31. Ao final do relaxamento guiado, alguns alunos choram, se abraçam

32. A postura dos apresentadores (estudantes) era de segurança. Havia uma grande fila para bater fotos em um totem para compartilhar o momento nas redes sociais.

33. Na arquibancada há 3 estudantes conversando, Corpos encontram-se encostados na parede, um deles está deitado.

34. Há outro estudante sentado e utiliza o celular.

35. Aluno passa mal em aula e ajudo acompanhando até a enfermaria. Vou perguntando o que ele sente, observo ele suando, diz estar tonto e com dor de cabeça. Percebo ser um quadro de ansiedade.

**EXPRESSÕES, GESTOS,
POSTURAS
CORPORAIS,
MOVIMENTOS DO
COTIDIANO ESCOLAR**

36. Aula de artes (3ª. fase) – enquanto o professor não chegava alunos estavam confortáveis, apresentavam aproximações, afeto. Turma pequena.

37. Quando o professor chegou se sentaram em roda. Sentaram-se de pernas cruzadas, joelhos próximos ao corpo, mostrando-se muito a vontade. A maioria está sentada com as pernas próximas ao peito. 7 alunos (2 meninos e 5 meninas). Parecem estar bem entrosados. Depois de um tempo de explicação do professor, alunos começam a encontrar outras posições: deitar, alongar o corpo.

38. Uso das expressões para comunicar algo, especialmente mãos e braços. Falar com as mãos, falar com o corpo, com as expressões, especialmente as faciais. Procurar comunicar com os gestos o que se quer para que o outro me compreenda.

39. Relação do corpo com os objetos

40. A fala com as mãos é constante.

41. Corpos no início da aula em posição vertical. Corpos estão à vontade nas carteiras. Alguns alunos não gostam da ideia de ocuparem as cadeiras da frente.

42. Pernas cruzadas em cima da carteira, acomodados com atenção, anotando o conteúdo. Mãos apoiadas no rosto, roer unhas, encostar na parede. Mexem no elástico do cabelo. Coçam a cabeça, orelhas, pescoço, nariz e boca. Pés balançando, mexem no cabelo, bocejos

43. 14h57 os estudantes começam a ficar inquietos, alguns já não prestam mais atenção como antes.

44. Sentam-se com as pernas cruzadas, pernas para frente estendidas. Dizem estarem cansadas pois vieram de uma aula de química. Algumas se deitam no colo umas das outras, deitam no chão, ficam a vontade.

45. Não permanecem na mesma posição por muito tempo, sentam, afastam as pernas, deitam. Ainda assim, prestam atenção no professor.

46. Realizam gestos para representar o que querem. O uso do corpo no teatro de objetos é muito importante para representação.

47. Alunos atentos, posturas corporais relaxadas. Braços cruzados, mãos passam nos cabelos. Alguns alunos olham para o próprio corpo, mexem no cabelo, ajeitam-se na carteira. Silêncio em sala.

48. Um dos alunos pergunta se estou com frio e faz o gesto de esfregar os braços (estou próxima ao ar-condicionado).

49. Coçam a barba, movimentos de torção do pescoço. Quase não se movimentam nas cadeiras. Ajeitam os óculos. Um aluno brinca com a cadeira e roda com ela (cadeira de rodinhas). De tempos em tempos os estudantes mudam a posição do corpo na cadeira. Outro aluno já começa a balançar e girar na cadeira. Não é necessário pedir licença para ir ao banheiro.

50. 14h10 e os estudantes começam a se mexer mais na cadeira, mudando de posição. Giros na cadeira. Pernas cruzadas, pernas afastadas, pés balançando. Um dos alunos encosta a cabeça na carteira, parece cansado. Um aluno cochila.

51. Os estudantes que estão sentados nas carteiras da frente quase não se mexem. Os do meio e do fundo estão sempre se mexendo. Um aluno se alonga. Outro apóia o pé na cadeira e gira. A menina fica mexendo no cordão da blusa. Um dos alunos encosta a cabeça na mesa e dorme. Alguns coçam as pernas, orelha, apóiam a mão no rosto, mão na boca.

52. Está ficando mais frio devido ao ar-condicionado e os

estudantes cruzam os braços querendo se aquecer.

53. Alguns alunos precisam “mexer” em algo ao prestar atenção na aula (Ex; mexendo em algo da roupa, caneta, orelha, as pernas). Levantam a mão para fazer uma pergunta.

54. Alunos não usam cel em aula (percebi apenas

55. Alunos estão de frente para os computadores, mas viram o corpo para manter a atenção na explicação do professor. Uma estudante lixa a unha, outro mexe no celular, outros estão atentos.

56. Gesto de levantar o braço para chamar o professor “ainda funciona”. Coçar a cabeça.

57. Quando um aluno recebe o retorno do exercício do professor, diz: “Finalmente! Uhulll”. Cerra os punhos e os levanta.

58. Alguns mexem nos cabelos, outros nos materiais, trazem garrafa de água. Um aluno usa fone de ouvido. Batem os pés, pernas. Outros encostam na parede. Bocejam, braços cruzados, pernas cruzadas, olhos atentos a explicação do professor. As costas vão ficando aos poucos mais soltas.

59. Braços levantados, espreguiçando-se. Quando o professor pede para um dos alunos irem ao quadro há movimentação.

60. Uso das mãos como forma de se comunicar. Mãos apoiadas na nuca com a cabeça baixa. Um aluno se alonga (alonga os braços lateralmente). Alunos batem palmas após o colega finalizar o exercício no quadro.

66. Aluno brinca com a caneta, girando. Pernas balançam, espreguiçam. Os rostos estão sérios, mas em alguns momentos há sorrisos (nas brincadeiras). Mãos no queixo.

61. Há um aluno autista (sei disso pq já ministrei aula para ele). Ele está na primeira fileira, isolado dos demais.

62. Um aluno abaixa a cabeça e apoia nas mãos que estão sobre o caderno. Coçam a cabeça enquanto fazem o exercício, mãos na boca. O corpo procura estender-se na cadeira. Alongamentos com os braços acima da cabeça. Apoio de uma perna na cadeira. Cabeça entre os braços, apoiado. Mãos nos cabelos, especialmente os que tem mais longo. Espreguiçam os braços para trás das costas. Percebo que as carteiras não são confortáveis. Coçam o queixo. Estala os dedos. Cadeira balança com o corpo. Estouram espinhas no rosto enquanto prestam atenção no professor.

63. Ficam a vontade nas mesas de desenho, o trabalho depende do esforço de cada um. Costas curvadas para realizar o desenho. Ouvem música enquanto desenhavam, outros conversam.

64. Entram outros alunos da turma ao lado para solicitar materiais. Permitido lanchar na sala. Não há necessidade de pedir para ir ao banheiro.

65. Mãos na boca, pernas afastadas, cruzadas. Alguns alunos usam o celular. Uma estudante tira algumas *selfies* e fotos. Mãos nos cabelos, caneta na boca. Giram na cadeira.

66. Uso dos gestos para demonstrar alguma história

67. Girar na carteira

68. Alguns alunos aparentam cansaço. Dois estão brincando, jogam borracha um no outro.

69. Não há restrição para o uso do celular (parece). Quando tem oportunidade mexem no cel, abrem as re

70. Alunos sentem dificuldade em alguns movimentos, especialmente de abdômen. Riem quando os exercícios provocam dificuldade.

71. Expressões faciais revelam concentração, quase não há

sorrisos

72. Cada turma está em um contexto e é única, porém há expressões e movimentos aparentemente automatizados: sentar-se com as pernas cruzadas, mexer nos cabelos, balançar as pernas, sentar de lado.

8ª, fase – eletrônica (13 meninos e 2 meninas) –

“A gente sabe como é, já tivemos PI.”

73. Mãos apoiadas no rosto, cabeça deitada nas carteiras. Braços cruzados. Não há uma maneira única de se sentar na carteira. Prof. Percebe os alunos sonolentos, e pergunta se não querem lavar o rosto. Alguns se espreguiçam, outros alongam. Outros bocejam.

74. A parte prática inicia e há mais movimentação.

75. Um estudante diz: “Ai as minhas costas” (referindo-se ao jeito que está sentado na carteira).

76. Alguns chegam sozinhos, em duplas e em bando. Os que chegam em bando vem conversando e demonstrando um clima de amizade e descontração. Mais próximo das 13h30 (horário de entrada) correm ainda mais e chegam em grupos de 4, 5 alunos.

77. Percebo que o gesto de cumprimentar entre os meninos é a batida de mãos

78. 13h (entrada) Alunos jogam cartas, gritando e batendo na mesa antes de iniciar as aulas

79. Alunos espalhados pelos bancos pequenos, em grupos ou sozinhas

80. Vou até a quadra externa, alguns alunos jogam vôlei

81. Há alunos jogando cartas em outra parte da escola

82. Uma das meninas eleva os braços, alongando as costas e depois deita-se no banco

83. Em outra mesa há um casal de namorados que trocam carícias e beijos

84. Na outra mesa onde jogam cartas, os estudantes sentam-se com as costas relaxadas, alguns se mexem mais. Um deles está com as pernas cruzadas que se mexem insistentemente parecendo ansioso. Pernas continuam a mexer.

85. As risadas são acompanhadas de outras movimentações, tais como balançar a cabeça, levantar os braços.

alunos chegam sozinhos, aos pares, em grupos. Ocupam os espaços vazios (hall, praça, bancos).

86. Alguns alunos usam passos lentos para seguir ao seu destino, outros mais rápidos. Semblantes pensativos.

87. Um grupo almoça após o jogo, a equipe de vôlei carrega uma medalha.

88. 7h35 – alguns alunos permanecem no pátio (hall) e outros na cantina. Celular.

89. Um menino diz: “Ontem eu não fiz nada de tarefa e me senti inútil”

90. agrupar-se por afinidades, formando tribos: os esportistas, os estudiosos, os descolados, etc. O celular continua exercendo papel preponderante nos grupos.

91. Durante o intervalo (hora do lanche): estudantes em grupos fazendo lanche. Grupos diversos. Alguns correm para fila para comprar lanche (Cantina), outros para pegar frutas do PNA

92. Há grupos maiores de estudantes (em torno de 5 a 6), outros menores (2 a 3).

93. No intervalo prevalecem grupos maiores

94. Intervalo: Alguns correm para comprar o lanche

95. Intervalo: procuram lugares onde não há sol, hoje parecem usar menos o celular. Estão em grupos, com namorados, uma

menina lê um livro, outros fazem lanche.

96. Intervalo: alunos estão dispersos nas áreas livres da escola.

97. Intervalo: A cantina volta a funcionar, alunos permanecem no hall sem ter que ir em outro local para comprar o lanche. Grupos divididos pelo sexo, mas há os que estão sozinhos. O celular está entre os grupos. Hoje os estudantes estão mais diluídos, porém sexta-feira parece ter menos estudantes.

98. Surto de dengue (posição da escola e comunidade – esgoto, passagem de água)

99. Intervalo: Hall da cantina, espaço do design, pracinha dos estudantes. Grupos reunidos, outros com notebook, celular, trios, duplas, sozinhos.

Intervalo – 9h10 – neste dia estava acontecendo uma exposição do curso de design e havia produtos que estavam sendo vendidos.

100. Na pracinha dos estudantes, alguns deles estavam sentados nos bancos (em duplas, grupos)

101. O celular é o protagonista.

102. Alguns alunos lancham na cantina, outros vem com as sacolas do Imperatriz.

103. Há estudantes na quadra externa jogando basquete e futebol

104. As expressões faciais são variadas, bem como as roupas.

105. Na saída iam embora em duplas, sozinhos. O celular sempre acompanhando. Alguns em grupos, uns mais apressados outros menos. Outros grupos maiores saem ao mesmo tempo.

106. Os estudantes saem devagar, em grupos, duplas, casal de meninas. Alguns estudantes aguardam fora do hall na escada. Alguns alunos saem em bandos, em grupos mais numerosos. Amigos se abraçam e cumprimentam quando passam a catraca.

Alunos aguardam a saída dos colegas nos bancos, conversando, rindo, cansaço

107. Um universo de corpos e corporeidades, raças, biotipos, cores, vestimentas.

108. Percebi no horário após o almoço que muitos alunos aproveitavam para usar o celular, a maioria deles sozinhos, cabeça abaixada e concentrados no aparelho. Encontravam-se nos espaços possíveis: pátio coberto e aberto, pracinha, quadra, pista de atletismo. Havia duplas, trios e até grupos com mais alunos, contudo, o celular dominava as rodas e as parcerias. Corpos submetidos à ditadura digital. O celular parece ser a extensão do corpo. Nos grupos maiores, faziam lanche e davam risadas, tomando refrigerante. Muitos alunos também aproveitavam o espaço da quadra descoberta para jogar vôlei e futebol. Alguns alunos estavam sentados nas arquibancadas, também externas, conversando. Dois cartazes me chamaram atenção próximo a cantina (pátio), sendo que um dizia:

109. 13h40 - Alunos na cantina, mesmo após o horário de início da aula. Uns estudando, outros jogando, outros comendo

110. Corpos na quadra externa: deitados, assistindo jogos, sentados, cruzam as pernas, encostados na escada

111. Na troca de aulas, alunos vem pelo corredor em duplas, alguns como celular na mão. Trios, sozinhos

112. 13h40 - Alunos na cantina, mesmo após o horário de início da aula. Uns estudando, outros jogando, outros comendo

113. Corpos na quadra externa: deitados, assistindo jogos,

sentados, cruzam as pernas, encostados na escada

114. Na troca de aulas, alunos vem pelo corredor em duplas, alguns como celular na mão. Trios, sozinhos

115. Uma menina ouve música no pátio e “ensaia” alguns movimentos de dança. Parece não se importar com os demais.

116. Em dias de chuva os espaços são limitados

117. Jogo de cartas seguido de expressões de euforia, palavrões, gritos. Alguns alunos da mesa usam o celular

118. Risadas seguem outras movimentações, são intensas. Usam a cabeça, as mãos.

119. 10h - Os poucos estudantes que encontrei fora de sala (10h) encontravam-se sozinhos nos bancos ou em pequenos grupos, o celular sempre nas mãos.

120. Observei um casal de namoradas

121. A conversa de um grupo que me aproximei conversava sobre um produto para crescer os pelos. Outro menino dizia que odiava pelos. Outro dizia que barba é a maquiagem do homem. Chegam outros estudantes no grupo e falam sobre ouvir música na academia.

122. Uma menina apertava a mão do menino testando a dor.

123. Uma delas grita para outro: “você é um machista, misógino.”

124. Palavrões, conversa sobre games, memes, fotos e montagens na internet

125. Uma menina caminhava de um lado para outro em linha reta sem parar (creio que uns 20min), caminhava e olhava no celular

126. Sentei na pracinha dos estudantes: 2 meninas no cel. 1 menino, cel. Cabeça baixa, olhar pensativo, mãos no rosto apoiado na perna. As 2 meninas de pernas cruzadas compartilhavam algo que as faziam rir.

127. Havia um homem com violão tocando no hall da cantina, mas os estudantes não deram muita importância.

128. Fui assistir um dos jogos de vôlei, sendo que um deles o IFSC estava competindo. Palmas quando realizavam um ponto, olhares atentos, gritos, celulares filmando, atenção no jogo. Vibram, cerrando as mãos. Levantam os braços e gritam: “Esse, esse!” Quando perdem algum ponto colocam a mão na cabeça, mãos no rosto, cabeça para trás. Celular é menos usado, mas alguns estão usando. O som que toca em uma caixa é de funk. Alunos imitam gestos dos jogadores.

129. Palavrões constantes

130. Expressões e gestos legitimam a fala.

131. Paquera

132. Rito do jogo, abraços, palmas, batidas entre as mãos (atletas)

133. O vôlei parece ter tomado conta da escola. Muitos alunos estão jogando na quadra externa.

134. Há jogo de vôlei feminino no ginásio, mas não há muitos espectadores. Paquera na arquibancada.

135. Uso do celular

136. 13h35 – alguns alunos (16 alunos – apenas 2 meninas) chegam correndo atrasados para primeira aula. Grupos na cantina, hall, nos bancos. Celular.

137. Quando me dirijo para as entrevistas na sala de avaliação, alguns alunos me pedem uma bola (já que o professor não tinha vindo). Me enxergam como professora e não pesquisadora.

138. Diálogo entre dois meninos após o término de uma aula de EF:

- Vamos lá incomodar o frango? - Quem é o frango? - É aquele cabeludo.18. “Maikon é do cabelo pintado?” 139. Há os alunos mais tímidos e outros mais comunicativos 140. Alunos ansiosos 141.Existe a turma dos “mais esforçados”, dos mais “despreocupados” (fundo), dos “interessados”, dos que realmente preferem se isolar para uma parte mais afastada da sala	
EIXOS CENTRAIS 2 e 3	TÍTULOS PROVISÓRIOS
1.três meninos se aproximam (parecem ter uma boa amizade) e se abraçam em trio. Dois deles observam o próprio corpo, exibindo a musculatura, comparando o tamanho do bíceps. 2. Observei que no jogo a proximidade corporal parece não ter problema, visto que o toque técnico é permitido, acontece porque se esbarram, porque precisam executar uma técnica, etc. 3. Namorados se beijam discretamente 4. Ao final do relaxamento guiado, alguns alunos choram, se abraçam 5. Estudantes introspectivos (os que estão sozinhos)	APROXIMAÇÕES CORPORAIS (TOQUE)
OUTRAS PERCEPÇÕES	
1. Neste dia participo de uma oficina. 2. Fico pensando que a distância entre o trabalho com o corpo (seja nas aulas de EF ou artes – mesmo com suas limitações) parece ficar esquecida, pois não é praticada, não é desenvolvida. 3. Os alunos já me reconhecem e nem sentem minha presença 4. Sinto dificuldade em considerar (saber) o gênero do estudante, que ora parece menino, ora parece menina, devido especialmente ao modo de se vestir, expressar o seu corpo. 5. Algumas banquetas são mais altas e forçam a postura das costas. 6. É interessante observar que caímos em armadilhas devido ao nosso estereótipo e padrão. A mesa onde estavam os jogadores, a princípio, achei que um deles fosse uma menina, devido aos cabelos longos e porque não conseguia ver seu rosto. Quando se levantou percebi que se tratava de um menino. 7. Saída dos estudantes: Passa o estudante que ajudei e pergunto se ele está bem, disse para mim que realmente era uma crise de ansiedade. 8. Fiquei pensando que falar de corporeidade é falar de subjetividade, é adentrar na subjetividade, uma vez que parecem expressar gestos “universais” com exceção do celular, que parece ser uma extensão do corpo. 9. Havia mais Alunos na quadra externa do que o comum, mas talvez fossem de outras escolas. 10. Fui participar da mesa redonda do CompartilhArte, fiz uma fala do projeto de dança. Foi abordado especialmente que muitos não sabem a existência dos projetos. 11. Fui até a área da exposição onde estavam os posters para tentar observar algum projeto ligado ao corpo, à dança. A maior aproximação foi com o Projeto Boca de Siri, teatro.	OUTRAS EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES PESSOAIS

1. A aula de português sobre linguagem, apresentou a linguagem corporal como exemplo
2. Professor passa um vídeo onde o exemplo é uma mulher que executa menos força e o homem mais. Não há discussão, porém, sobre este tema, e sim pela questão da física.
3. Prof. Explica, alunos percebem suas posturas corporais, bem como seu corpo. Uso da respiração.
4. Prof. Usa as mãos para explicar o conteúdo da lousa
5. Prof. Me diz que as banquetas, algumas delas, são confortáveis, que os estudantes reclamam da altura da mesa.
6. Prof. Comenta das dificuldades de alguns alunos que vieram de outro curso e não tiveram esta disciplina.
7. O tema da aula era teatro de objetos. Prof. Traz duas caixas com objetos variados, ficam curiosos. Desfilam com os objetos, mostram entre si o que escolheram. Usam uma lanterna para simular um desfile. Outra estudante pega um machado de plástico e imita um serial killer.
8. Uma das meninas diz (referindo-se a minha presença): “A professora vai achar que na aula de artes as alunas demonstram a sua agressividade.”
9. Criatividade nas aulas de artes

**POSTURAS E
PERCEPÇÕES DOS/AS
PROFESSORES**