

# PROTAGONISMO CORPORAL PARA A CIDADANIA: PROVOCAÇÕES DA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

Eduardo Oliveira Miranda\*  
Maria Cecília de Paula Silva\*\*

## Resumo

A presente produção textual apresenta a seguinte problemática de pesquisa: De que forma a Pedagogia da Libertação pode provocar o protagonismo corporal para a cidadania? Para tal, dividimos a produção textual em duas partes. No primeiro momento, abordamos as interconexões existentes entre os ensinamentos de Paulo Freire e seu legado para as Epistemologias do Sul. Em seguida, em um segundo momento, realizamos um apanhado teórico sobre a categoria corpo (LE BRETON, 2013; SILVA, 2009; FOUCAULT, 1999), e como a Educação tece as provocações para a libertação (FREIRE, 2000, 2015).

**Palavras-chave:** Corpo. Pedagogia da Libertação. Epistemologias do Sul.

## INTRODUÇÃO

*O corpo é lugar-zero do campo perceptivo, é um limite a partir do qual se define um outro, seja coisa ou pessoa. O corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros (SODRÉ, 2002, p. 135).*

Compreender o mundo a partir do próprio corpo e como esse se relaciona com os demais objetos do *espaço-tempo* (MERLEAU-PONTY, 1999) é o que frutifica as questões iniciais deste artigo. Entender o nosso corpo como um dos elementos presentes na espacialização dos fenômenos sociais e a partir dessa consciência problematizar as relações legitimadas nas nossas ações, bem como, a partir das ideologias hegemônicas.

Sendo assim, a nossa produção textual busca se aproximar do campo das pesquisas fundantes das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2002), em que o trato com o corpo reverbera no processo de emancipação humana (FREIRE, 2000, 2007). Nesta perspectiva, elucidamos a nossa problemática de pesquisa: De que forma a Pedagogia da Libertação pode provocar o protagonismo corporal para a cidadania? Para tal, recorreremos aos postulados de Paulo Freire (2000) com destaque para a obra “Educação como prática da liberdade”.

Nesse cenário, dividimos a produção textual em duas partes. No primeiro momento, abordamos as interconexões existentes entre os ensinamentos de Paulo Freire e seu legado para as Epistemologias do Sul. Em seguida, em um segundo momento, realizamos um apanhado teórico sobre a categoria *corpo* (LE BRETON, 2013; SILVA, 2009; FOUCAULT, 1999), e como a Educação tece as provocações para a *libertação* (FREIRE, 2000, 2015).

\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia – FACED. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: <eduardomiranda48@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Professora associada e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Coordena o grupo de pesquisa HCEL – (CNPq). E-mail: <cecilipaula@gmail.com>.

## 1. LEGADO FREIREANO PARA AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

*A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.* (FREIRE, 2000, p. 4)

A perspectiva de Liberdade empregada em diversas obras de Paulo Freire busca, no mínimo, o fim da monocultura do saber na produção do conhecimento. A Liberdade freireana visa expurgar dos espaços formativos a pedagogia do silêncio discente, pois objetiva a propulsão de práticas educativas responsáveis por convidar a todos os envolvidos a expor as suas experiências. Portanto, a Liberdade coaduna esforços para compartilhamentos de experiências corporais.

Então, ao acessar às produções de Boaventura de Souza Santos, percebe-se a presença de Paulo Freire e sua contribuição, de diversas formas, para o forjar das Epistemologias do Sul, posto que o trato com as experiências sociais em ambos os teóricos converge para a valorização das multiplicidades culturais, sobretudo, com intenso respaldo no mundo vivido pelo educando.

Dessa forma, na obra “Educação como prática da liberdade”, temos o folego sustentado por Freire para alicerçar um fazer pedagógico elucidativo das culturas dos oprimidos, e a partir disso tecer um raciocínio que intente alcançar a autonomia que contaria as imposições alienantes. É justamente nesta proposição que as Epistemologias do Sul, cunhada por Santos (2002, p. 6), provoca: “[...] a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”.

Ainda no campo do legado freireano, é preciso evidenciar que no livro *Pedagogia da esperança* (1992), Freire tensiona que as posturas de ressignificação política perpassam, também, pela forma como os

pesquisadores se reportam às produções ideológicas nos países periféricos. Por isso, propõe repensar a expressão “nortear”, visto que:

Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do Oriente – leste – permite a ORIENTação. No hemisfério Norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério Sul, o Cruzeiro do Sul permite o “SULEamento”. (CAMPOS apud FREIRE, 1992, p. 219)

Inevitavelmente, o “SULEamento”<sup>1</sup> encontrado em Campos (apud FREIRE, 1992) e reverberado no pensamento freireano, configura-se como mais um indicativo de que as Epistemologias do Sul, de alguma forma, pode ter recebido carga provocativa do legado de Paulo Freire. Nestes movimentos, Santos aponta duas análises provocativas: sociologia das ausências e sociologia das emergências. Ambas ocorrem dentro de uma proposta ideológica do “SULEamento”, ou seja, colocar no centro das discussões temáticas próprias dos grupos subalternizados, oprimidos, periféricos e intencionalmente desprovidos de referências endógenas de analisar e compreender os fenômenos sociais.

Para tal, a inserção da sociologia das ausências na produção do conhecimento, intensifica as críticas ao que, supostamente, não tem validade científica por não ser credível aos escopos científicos validados pelos intelectuais eurocêtricos. Provocar outros olhares e emergir outras realidades epistemológicas é o que sustenta a sociologia das ausências, já que:

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. (SANTOS, 2002, p. 22)

Portanto, nos ater à sociologia das ausências “é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS,

2002, p. 22). Em consonância, Santos (2002, p. 46) aponta que a sociologia da emergência “consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado”.

Verificamos que o legado freireano, associado às Epistemologias do Sul e tecida por Santos, atende à dimensão da humanização do homem com respeito ao seu lugar de experiências cotidianas. Negar o direito ao lugar socialmente construído acentua no sujeito a aceitação da condição de oprimido, e conseqüentemente realimenta no sujeito a descrença e desvalorização da sua própria condição de portador de saberes, histórias e conhecimentos.

A Educação precisa repensar a forma como se relaciona com a bagagem intelectual que os educandos carregam consigo para o chão da escola. O ensino que silencia os saberes corporais dos educandos e negligencia as suas experiências está fadado a inviabilizar a prática dos direitos humanos e da democracia, bem como, a construção de cidadãos críticos.

## 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE CORPO E EDUCAÇÃO

“O homem era alto e tão magro que parecia estar sempre de perfil. Sua pele era escura, seus ossos, proeminentes, e seus olhos flamejavam com um fogo perpétuo” (LLOSA, 2008, p. 15). Llosa, abre sua obra “A guerra do fim do mundo”, um épico latino americano, baseado em um fato histórico acontecido no Brasil em fins do século XIX, apresentando o personagem principal, corporalmente. O autor continua seu relato mais adiante, no mesmo parágrafo: “era impossível saber sua idade, sua procedência, sua história, mas havia algo na sua expressão tranquila, nos seus costumes frugais, na sua imperturbável seriedade que, antes mesmo de começar a dar conselhos, atraía as pessoas”. (LLOSA, 2008, p. 15)

Mais que uma imagem poética, esta estética da imagem corporal remete-nos a pensar as possibilidades de apresentação e relação do ser humano no mundo. E, de todas as possibilidades possíveis a ser listadas, todas elas são corporais. Essa apropriação e apresentação do sujeito corporalmente é, aliás, a forma corriqueira em nossa cultura. Definimos e somos definidos a partir do corpo.

Silva (2009, p. 64-5), entende que toda imagem do ser humano é cultura de classe e imagem de classe e, assim, deve-se compreender o ser humano como social, e toda concepção humana como socialmente determinada. Afirma que somos submetidos a dados biológicos e, neste sentido, não é possível elaborar uma imagem corporal, pedagógica, política e educacional, sem levar em consideração esses dados de base. Toda imagem humana parte da cultura de classe e imagem de classe. A cultura é, portanto, criação de um ser social e é assim que se deve compreender o ser humano – como social –, e toda concepção de corpo como socialmente determinada.

A presença humana é corporal em todos os espaços da vida. Este, inclusive, é o aporte de nossa civilização. E, em nossos dias, o corpo ganha a espectro de investigação científica, em variadas áreas de conhecimento e perspectivas diversas. Desde a tradição filosófica às ciências médicas e biológicas e às ciências sociais e humanas, chegando até a investigação educacional, consideramos o corpo como algo arrebatador, único porque diverso, individual e social, porque partícipe e sujeito da história.

A partir dessa consideração do ser humano como ser corpo, Le Breton (2013, p. 221) nos propõe uma viagem à modernidade e questiona se, nestes tempos automatizados, cibernéticos e tecnológicos, o corpo está a ser esquecido. O diálogo estabelecido com o tempo atual e as análises sociais, das compreensões do ser humano em suas relações cotidianas, o autor nos apresenta representações, utopias, imaginários e argumentos que nos apontam para:

Um mundo por fim liberado do mal que o corpo é para muitos pesquisadores. Mas a teimosia do sensível permanece. Abandonar a densidade do corpo seria abandonar a carne do mundo, perder o sabor das coisas (LE BRETON, 2013, p. 221).

Ao levantar a dúvida de estarmos dando adeus ao corpo, contra argumenta que, contrariamente ao que se pode compreender quando observamos tantos efeitos maléficos atribuídos ao ser corporal, o ser humano está cada vez mais “enraizado em seu corpo para o melhor e para o pior”. O corpo não é, portanto, um acessório a ser retificado, mas sim, a condição humana, de sermos e estarmos no mundo. Neste sentido consideramos que:

Precisamos superar a oposição fundamental estabelecida por Descartes entre o corpo e o espírito, pela formulação do conceito de sujeito histórico [...] superar a descontinuidade entre o registro da quantidade (corpo) e o registro da qualidade (espírito). O sujeito é marcado pela particularidade de seus movimentos, pela especificidade de seus gestos e atividades sociais. Com isso, as diferentes formas de experiência corporal (cultura corporal) nos indicam justamente que o sujeito assume sua existência de maneira decisiva, numa direção oposta à submissão e docilização corporal (SILVA, 2009, p. 261).

Assim, ao nos propormos a pensar a educação, indicamos iniciar esta incursão pela compreensão da mesma como direito humano, em acordo com a Constituição Federal brasileira de 1988, na seção 1 – Da educação, capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, art. 205 em que consta “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação tratada aqui é compreendida como parte constituinte, formadora do ser humano. E, se o ser humano é eminente corporal, o que podemos reverenciar da educação?

Diferente do que a lógica nos indica, a educação, até o presente histórico, pautou-se, de forma hegemônica,

na perspectiva de controlar o corpo. Foucault (1999), ao se debruçar sobre as instituições disciplinares faz relação entre a instituição escolar, hospitalar, fabril, militar, nos asilos e prisões, e aponta aproximações entre elas, no que se refere à educação. Para esse autor, essas instituições tinham como pressuposto educativo a perspectiva de docilizar e controlar os corpos. Seu olhar histórico anuncia e denuncia fatos, como a intenção de vigiar e punir o adestramento dos corpos e mentes dos sujeitos, considerados, neste ínterim, de forma objetivada, como objetos. E, como objetos, podem ser moldados e domesticados, em acordo com as normas sociais aludidas pelo Estado, pelo poder. Este mecanismo de poder permite “extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza” (FOUCAULT, 1999, p. 42). Um modelo disciplinar que elabora uma espécie de ‘arte do corpo humano’, com o objetivo de ampliar, não somente, as possibilidades do agir, suas habilidades, e sua sujeição, como também, de acordo com Foucault (1999, p. 199), “a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”. Sua argumentação nos apresenta uma estrutura de poder que pretende o adestramento corporal como norma disciplinar, escolar, educacional, pretendido pelo Estado. E esclarece que, na escola, essa possibilidade disciplinar é bastante visível em relação à distribuição espacial da escola, da arquitetura e das escolhas de normas e distribuição espacial dos corpos, a partir de construções físicas, técnicas corporais, disposição dos estudantes e professores em sala de aula, e do próprio mobiliário escolar, por exemplo.

Com uma escrita potente e crítica, Galeano (1999, p. 11), nos apresenta uma alusão à educação para além da sala de aula, para além dos muros escolares,

dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atual. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem

em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

O texto anuncia, igualmente, o lugar da fala, a América Latina que, em fins do século XX, possuía quase metade de sua população total constituída de crianças e adolescentes e, dessas, quase metade, vivendo em situação de miséria e risco social, “sobreviventes: na América Latina, a cada hora, cem crianças morrem de fome ou doença curável, mas há cada vez mais crianças pobres em ruas e campos dessa região que fabrica pobres e proíbe a pobreza” (GALEANO, 1999, p. 14).

A educação, no sentido amplo – família e sociedade –, e no restrito – escolar –, foi desenvolvida historicamente por meio do corpo, embora de forma não explícita. As ações educacionais foram mediadas por uma intervenção e controle de hábitos, posturas, ações e relações. Para Silva (2009, p. 40) a escola foi e continua a ser:

Uma das instituições responsáveis pela normalização das condutas e sentimentos, sendo a educação responsável pela transmissão de modelos sociais e difusora de ideias políticas, inscrita nas preocupações em torno do corpo, do sexo e do intimismo psicológico.

De acordo com a autora, essa visão de mundo foi estruturada tendo por base uma concepção fragmentada de corpo que, ao se construir historicamente e de forma hegemônica, influenciou e continua a influenciar outras épocas e pressupostos filosóficos, históricos, científicos. Somada à lógica cartesiana, a perspectiva positivista apresenta uma compreensão da educação, universal, para esta lógica positiva, como basilar para o desenvolvimento e reorganização social, preparando os indivíduos para a ordem social, no sentido de se adaptarem aos papéis sociais, conforme designados pelo sistema vigente. Nesse discurso e sistema:

Os corpos passam por uma educação e uma aprendizagem de comportamentos apropriados para responder às exigências normalizadoras do sistema, como se fossem encaixados para atender a determinadas funções e desejos de proprietários definidos pelo lugar social em que estiverem: na família, na escola, na fábrica, cumprindo uma hierarquia (SILVA, 2009, p. 57-8).

Essa lógica educacional, seja no sentido mais amplo, seja na educação escolar, na vigilância e na punição, na adaptação e na normalização, ainda é presente na atualidade, de forma hegemônica. E, no Brasil, ganha contornos atuais bastante preocupantes, como podemos salientar nos projetos de lei e proposições atualmente em destaque na sociedade civil (o Projeto Escola sem Partido; o pressuposto de um aspecto legal contrário à uma educação ampliada, no que se refere à consideração e respeito às escolhas em relação ao gênero; ou ainda a questão da obrigatoriedade do ensino de religião por um Estado que é laico, para citar alguns).

Por outro lado, no aspecto educacional, temos uma proposição importante e que aponta para outra perspectiva de formação humana, podemos assim denominar, uma educação que aponte para uma possibilidade de formação humana para a emancipação. No Brasil, encontramos um legado importante dessa proposição educacional, a partir dos escritos de Paulo Freire (2015), desde a sua crítica à educação tradicional, que acredita ser necessário o vigiar e o punir, até a possibilidade de uma educação para a libertação, por ele apontada como uma outra possibilidade de compreender e fazer a educação escolar que busque a “igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 2015, p. 231).

Com essa prerrogativa, Freire aponta a necessidade de pensarmos a lógica direta entre educação e democracia, que oportunize o ser humano a ser mais como vocação ontológica e, nesta reflexão há que se ter

presente o debate sobre a questão do poder, a questão da economia, da igualdade, da justiça e de sua aplicação, a questão ética. E discutir educação e democracia supõe trazer à tona um debate essencial entre liberdade e autoridade, na escola e fora dela. Freire supõe que os castigos, os prêmios, o medo, a coação, a ameaça, não se constituem em elementos formadores, educativos, mas sim em elementos coercitivos, portanto, não educativos. Para Freire, a liberdade na educação e na vida é possível a medida que assumimos alguns limites, entre eles, o da luta contra a ‘hipertrofia da autoridade’.

Considera que a educação para a liberdade precisa ter o estímulo à liberdade. Uma prática educativa democrática e política, que considere tanto o dever do empenho em viabilizar e tratar dos direitos, ou alguns ângulos deles como, por exemplo,

o da justiça, sem a qual não há paz, o dos direitos humanos, o do direito à vida, que implica em nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser criança, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar do discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha, o de ser eticamente informado do que ocorre no nível local, no regional, no nacional e no mundial. O direito de mover-se, de ir e de vir. O direito de não ser discriminado nem do ponto de vista do sexo, da classe, da raça ou por outra razão qualquer, como por ser demasiado gordo ou gorda ou demasiado magro ou magra. (FREIRE, 2015, p. 247)

Estas relações e ações são, de fato, corporais. E isso não é sem razão. A partir do terceiro triênio do século XX encontramos, no mundo ocidental, um discurso oficial e hegemônico, estreitamente ligados ao poder, às instituições e estruturas que ditavam normas e punições. E, em contrapartida, o corpo “estava do lado das categorias oprimidas e marginalizadas: as minorias de raça, de classe ou de gênero pensavam ter apenas o próprio corpo para opor ao discurso do poder, à linguagem como instrumento para impor o silêncio aos corpos” (COURTINE, 2009, p. 9). Nos anos 1970,

essa prerrogativa era muito forte. O autor considera que, apesar do tempo e o sonho terem passado, ainda hoje verificamos que muitos movimentos sociais, lutas políticas e mesmo aspirações individuais, colocam o corpo no ‘coração dos debates culturais’, como se transformou a concepção de corpo que, de objeto ganha outros sentidos e significados.

Esta emergência do corpo como foco de investigação de várias áreas do conhecimento deveu-se, especialmente, nas ciências humanas e sociais, aos estudos de Foucault sobre os poderes e os corpos, que possibilitaram o olhar de longa duração. E este início ecoa ainda hoje, como uma reviravolta para Courtine (2009, p. 10), pois “jamais o corpo humano conheceu transformações de uma grandeza e de uma profundidade”.

Se considerarmos o binômio corpo e educação, apesar de constatararmos uma política de silenciamento da concepção de corpo como sujeito de sua história, podemos concluir que as concepções sobre o corpo passaram por uma série de movimentos até o presente histórico. Nesse tempo, o corpo passa a ser visto de forma explícita, por suas marcas: de gênero, de classe, de origem, etc. O corpo, sujeito histórico, e suas marcas corporais, não poderão mais ser apagadas, dissimuladas, silenciadas. A educação, nessa nova ordem, deve trazer à tona este debate, se reconstruir, se recriar. Essa é a exigência atual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontar práticas inovadoras não perpassou pelos nossos objetivos ao propor a construção desta produção textual. Na verdade, o que motivou a escrita pauta-se muito no que observamos em nossas salas de aulas na Universidade Federal da Bahia, com ênfase na Faculdade de Educação – FACED/UFBA, territorialidade onde atuamos como docentes e buscamos inserir nas discussões dos planos de cursos semestrais a categoria *corpo* e a sua possibilidade em protagonizar as ações políticas.

Para tal, abrir os trabalhos semestrais convidando os educandos a realizar as leituras de alguns livros de Paulo Freire e em seguida acessar as provocações das Epistemologias do Sul se configura, para muitos graduandos e graduandas, como o momento inicial de se ater ao corpo como um dispositivo de disputas, de trocas, de compartilhamentos, de embates, de silêncios, alegrias, tristezas, dores, sentimentos, afetividades, repulsas, abraços, entre tantas características possibilitadas pelo ato de humanização do homem.

Dessa forma, concebemos que as trocas de experiências entre todos os envolvidos nas aulas/encontros têm potencializado a construção das alteridades, posto que se permitir acessar as experiências dos demais tem sido propulsor de aprendizagens e ressignificações de olhares e posturas no trato com o diferente.

Então, a nossa produção textual buscou conciliar o legado freireano com as Epistemologias do Sul, para os quais as ausências e emergências precisam ser problematizadas no campo da Educação, e a partir dessas críticas redimensionar a construção dos protagonismos corporais de todos os envolvidos nas práticas pedagógicas.

### **BODY PROTAGONISM FOR CITIZENSHIP: PROVOCATIONS OF THE PEDAGOGY FOR LIBERATION**

#### **Abstract**

The present textual production presents the research problem: In what way the Pedagogy for Liberation can provoke the body protagonism for the citizenship? For that, we have divided the textual production into two parts. In the first moment, we discussed the interconnections between Paulo Freire's teachings and his legacy

for Southern Epistemologies. Secondly, we presented a theoretical overview of the body category (LE BRETON, 2013; SILVA, 2009; FOUCAULT, 1999) and how Education weaves the provocations for liberation (FREIRE, 2000, 2015).

**Keywords:** Body. Pedagogy for Liberation. Epistemologies of the South.

### **PROTAGONISMO CORPORAL PARA LA CIUDADANÍA: PROVOCACIONES DE LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN**

#### **Resumen**

La presente producción textual presenta la problemática de investigación: ¿De qué forma la Pedagogía de la Liberación puede provocar el protagonismo corporal para la ciudadanía? Para ello, dividimos la producción textual en dos partes. En el primer momento, abordamos las interconexiones existentes entre las enseñanzas de Paulo Freire y su legado para las Epistemologías del Sur. A continuación, segundo momento, realizamos un recuento teórico sobre la categoría corporal (LE BRETON, 2013; SILVA, 2009; FOUCAULT, 1999; y como la Educación teje las provocaciones para la liberación (FREIRE, 2000, 2015).

**Palabras clave:** Cuerpo. Pedagogía de la Liberación. Epistemologías del Sur.

#### **NOTA**

<sup>1</sup> Conforme nota de Ana Maria Araújo Freire: FREIRE, Ana M. A. Notas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## REFERÊNCIAS

- COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo: as mutações do olhar. O século XX*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 5-12.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 113-114.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- LLOSA, Mario Vargas. *A guerra do fim do mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução de Phénoménologie de la perception. Paris: Gallimard, 1945.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280. Disponível em: < <https://rccs.revues.org/1285> > Acesso em: 05 jun. 2017.
- SILVA, Maria Cecília de Paula. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Imago, 2002.

Enviado em 25 de fevereiro de 2018

Aprovado em 9 de abril de 2018