



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA
PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

Mateus Bravo de Oliveira

CORPOREIDADE E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA O (RE)ENCANTAMENTO
DO OLHAR DOCENTE.

Maceió
2024

Mateus Bravo de Oliveira

CORPOREIDADE E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Caminhos
para o (re)encantamento do olhar docente.

Artigo científico apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Maria Aparecida P. Vianna

Orientadora: Maria Dolores Fortes Alves

Maceió
2024

Artigo científico apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Artigo Científico defendido e aprovado em 25/10/2024.

Orientador:

BANCA EXAMINADORA
Documento assinado digitalmente
 **MARIA DOLORES FORTES ALVES**
Data: 11/12/2024 16:48:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a) Orientador(a)1

 Documento assinado digitalmente
MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA
Data: 14/12/2024 21:06:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a) 2

Examinador(a) 3

Maceió
2024

CORPOREIDADE E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: caminhos para o (re)encantamento do olhar docente.

Mateus Bravo de Oliveira¹
Maria Aparecida P. Vianna²
Maria Dolores Fortes Alves³

RESUMO:

O artigo apresenta o objetivo de discutir a relação entre pedagogia, corporeidade e inclusão, com ênfase na perspectiva decolonial e no (re)encantamento do olhar docente. Parte do problema de como a marginalização do corpo na educação tradicional limita os processos de ensino e aprendizagem, dificultando a valorização da diversidade e da inclusão. A pergunta de pesquisa orienta-se em como promover uma pedagogia que reconheça as corporeidades como centrais para o conhecimento e para práticas inclusivas. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza reflexiva e teórica, fundamentada em uma revisão bibliográfica de obras críticas e decoloniais. A discussão aborda a necessidade de repensar a educação a partir de uma perspectiva que valorize as corporeidades como encruzilhadas de saberes, desafiando estruturas rígidas do modelo escolar tradicional. O estudo conclui que uma educação sensível à diversidade e fundamentada no olhar decolonial pode ampliar horizontes pedagógicos, promovendo inclusão, criticidade e o bem viver.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Corporeidade. Decolonialidade. Inclusão. Educação

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca traçar reflexões acerca da relação entre o corpo e o processo de conhecimento, com uma perspectiva integrada do ser humano, partindo do princípio de que "todo conhecimento só é possível quando incorporado" (Rufino, 2018). O objetivo principal deste estudo é investigar a relação entre corporeidade¹ e educação inclusiva, com foco em como a valorização das experiências corporais pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, procura-se compreender como práticas pedagógicas que reconhecem e celebram a diversidade

¹ O conceito de corporeidade nesse artigo é compreendido através da perspectiva da fenomenologia Nóbrega(ANO) e da decolonialidade Martins(ANO), Rufino(ANO), como a integração do ser humano enquanto corpo vivo, sensível e experiencial, rompendo com a lógica dualista que separa corpo e mente, entendendo-a como um território onde se manifestam sensações, emoções, pensamentos e ações, sendo central para a construção do conhecimento. A corporeidade é entendida como uma encruzilhada de saberes e vivências, onde razão, afeto e ancestralidade coexistem, reconhecendo o corpo como um agente ativo nos processos educativos e nas dinâmicas sociais.

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2022)

² Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas

³ Professora Doutora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas

corporal podem contribuir para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores.

A pesquisa é de natureza qualitativa, reflexiva e teórica, estruturada como uma revisão bibliográfica sistemática que analisa contribuições de diversos autores críticos e decoloniais. Para garantir a relevância e profundidade do estudo, a seleção da literatura seguiu critérios específicos: textos que abordam diretamente a relação entre corporeidade, educação, inclusão, decolonialidade e sociedade; preferência por publicações dos últimos dez anos, sem excluir obras clássicas fundamentais; e a inclusão de perspectivas variadas, especialmente no campo da pedagogia crítica e decolonial.

Os materiais foram coletados em bases de dados reconhecidas, como Google Scholar, SciELO e Scopus. Apenas textos que atendiam aos critérios de relevância e apresentavam uma fundamentação teórica consistente foram incluídos. Artigos que não tratassem diretamente do tema, estivessem indisponíveis em texto completo ou não fossem acessíveis nas bases selecionadas foram excluídos.

Após a seleção, os textos foram submetidos a uma análise sistemática, que envolveu a leitura crítica e a identificação de temas recorrentes e conceitos-chave.

É portanto, a partir de uma perspectiva decolonial e integradora, que o trabalho discute o conceito de (re)encantamento do olhar docente, entendendo o corpo como uma encruzilhada de saberes, um território onde diferentes modos de perceber e saber o mundo se cruzam e constroem o conhecimento. O estudo também explora como a prática pedagógica pode atuar na valorização das corporeidades, tornando o corpo um agente ativo nos processos de aprendizagem.

Nas seções seguintes, são abordados os seguintes temas, a educação como caminho para um (re)encantamento a partir de uma perspectiva decolonial; o enfoque na integração entre corpo e mente nos processos educativos e o papel da corporeidade na inclusão educacional, sugerindo que a valorização dos corpos e suas diferenças é essencial para práticas pedagógicas mais inclusivas.

2. EDUCAÇÃO COMO CAMINHO DE (RE)ENCANTAMENTO

O contrário da vida não é a morte, mas o desencanto (SIMAS e RUFINO, 2019, p.16).

Se buscamos falar em (re)encantamento, é porque algo foi desencantado. Nas perspectivas das culturas afro-diaspóricas, a perda da potência vital, do "Axé" em vida, simboliza a morte – não a morte física, mas o enfraquecimento do corpo e do espírito (RUFINO, 2018). De maneira similar, os povos indígenas compartilham uma compreensão de morte como perda de conexão com a vida. Nas palavras de Ailton Krenak:

Para nós, a morte é só um tempo de transformação. Mas esse mundo que os brancos estão criando, onde eles acham que vão viver para sempre, é um mundo de mortos, de seres que já estão mortos sem saber. Eles perderam a ligação com a terra, com o espírito." (KRENAK, 2019, p. 33).

Essas palavras elucidam o desencantamento provocado pelo processo da colonização, que não só separou os corpos da terra e dos seus espíritos, mas também contribuiu para a ruptura entre o corpo e o conhecimento. Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, pensar o conceito de desencantamento e daquilo que o produziu, se mostrou importante para melhor entender como nossa sociedade contemporânea passou a conceber o corpo de maneira fragmentada, sobretudo nas práticas educacionais.

A dicotomia entre corpo e mente, amplamente influenciada pela perspectiva cartesiana, desempenhou um papel determinante na forma como a educação ocidental moldou nossa concepção do mundo. Descartes(2001), ao afirmar que o corpo só é necessário para a sustentação do espírito, estabeleceu uma hierarquia na qual a mente é valorizada em detrimento do corpo. Essa visão dualista, que permeia não apenas a filosofia, mas também a educação e a ciência, consolidou a ideia de que o conhecimento é um processo puramente mental, desvalorizando o papel do corpo no processo de aprendizagem.

Segundo Antonacci(2020)², o privilégio dado ao conhecimento lógico-formal em nossa sociedade não é neutro, nem se fundamenta na produção de um conhecimento puro, como o positivismo defende. O paradigma analítico-reducionista elaborado por Descartes(2001), ao separar a mente do corpo, legitimou as ações coloniais. "A razão iluminista é uma razão que se separou do corpo. Ao fazer isso, o corpo passou a ser algo a ser explorado, desmoralizado e mercantilizado." (ANTONACCI, 2020). Dessa maneira, a sociedade e suas instituições, perpetuam essa separação.

Portanto, para entender a relação entre o corpo e o conhecimento no processo de ensino/aprendizagem, é essencial entender o contexto histórico em que nossa sociedade concebeu o que é conhecimento e como o processo de conhecer se desdobra. A perspectiva decolonial denuncia como o colonialismo desempenhou um papel central na inferiorização de outras epistemologias, especialmente das culturas africanas e indígenas, que são fundamentadas em uma tradição de "Corpo-oralidade" (ALMEIDA, 2019). Corpos negros e indígenas foram os primeiros alvos da colonização, sendo deslegitimadas suas práticas cotidianas e suas formas de ver o mundo. Essa deslegitimação produziu o que podemos chamar de "morte existencial", uma negação dos saberes e subjetividades corporais que vibravam em outras racionalidades (RUFINO, 2019, p. 138).

Assim, o desencantamento provocado pela colonização não foi apenas uma separação filosófica entre corpo e mente, mas uma estratégia de dominação que visava desvalorizar os corpos e seus saberes através do apagamento das memórias assentes nestes corpos. Nas palavras de Rufino (2019), a colonização opera sob a lógica de "matar para civilizar". Esse desencantamento dos corpos colonizados representa uma morte em vida, uma desativação da potência vital. A realização da "civilização brasileira" só foi possível através desse desencantamento. No entanto,

² Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969), mestrado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (1978), doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (1986) e pós-doc em Antropologia Social pela EHESS (1999/2000). Atualmente, é Professora Associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando em História da África, Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, principalmente nos seguintes temas: oralidade, cultura popular, memória, conflitos culturais, cultura e linguagem, tradições orais, corpo e cosmogonias africanas, culturas negras da diáspora.

como Rufino nos lembra, “o corpo é um campo de possibilidades” (RUFINO, 2019, p. 149). Da mesma forma que o corpo foi desencantado, ele pode ser (re)encantado.

Dessa maneira, nas próximas seções busco trazer caminhos teóricos e práticos que visam o entender e fortalecer o processo de (re)encantamento das práticas educativas com enfoque na educação inclusiva.

2.1. EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO

Trago algumas reflexões desenvolvidas no Livro “Vence-Demanda - Educação e Descolonização” de Luiz Rufino(2021) em diálogo com Paulo Freire e outros autores decoloniais para explicar o fazer educacional como um fazer decolonial, no sentido de uma prática que vise potencializar as diferentes corporeidades e não o contrário pois, “a descolonização é mais que o fim de uma guerra sacramentada nos campos de batalha. É, sobretudo, uma questão de cura.” (RUFINO, 2021, p.28).

Em um dos trabalhos lidos para essa pesquisa sobre a colonialidade da educação escolar, escrito por Ramalho e Leite (2020), as autoras apresentam que o colonialismo, como parte de um projeto de poder, opera por meio de duas dimensões interligadas.

De um lado, temos a subalternização de identidades coletivas, construída a partir da formulação da noção de raça e das hierarquias de gênero. De outro, há a imposição da identidade dos colonizadores como síntese da humanidade, estabelecendo um padrão de modernidade e desenvolvimento. (Ramalho e Leite). (2020)

Dentro dessa lógica, surge a categoria "outros", que designa aqueles que não se alinham à identidade hegemônica dos colonizadores. Quijano(2005)³, explica esse processo como “Colonialidade do poder”, onde, o poder colonial se estende ao controle dos saberes, à imposição de uma única forma de conhecimento, que serve para legitimar o processo de subordinação e marginalização das culturas e saberes dos povos colonizados. De acordo com Quijano(2005), a colonização atravessa não

³ Aníbal Quijano (1930-2018) foi um sociólogo peruano, reconhecido por sua teoria da *colonialidade do poder*, que analisa como os legados do colonialismo ainda moldam as relações de poder, conhecimento e identidade. Ele destacou a importância de epistemologias não hegemônicas e a valorização dos saberes indígenas e afrodescendentes.

apenas as relações econômicas, mas também a produção do conhecimento, onde as epistemologias não hegemônicas são sistematicamente marginalizadas.

Nesse contexto da colonização, a educação se configura como uma ferramenta crucial na perpetuação dessa estrutura, já que ao ensinar uma visão de mundo unicamente centrada na lógica colonial, contribui para a exclusão e deslegitimação de outras formas de saber e de ser. Ramalho e Leite (2002) demonstram, a partir de um resgate histórico da educação brasileira, que existe uma

associação original entre a educação escolar hegemônica e o projeto colonial, mas, mais do que isso, o debate realizado possibilita que identifiquemos a incorporação pela escola, desde o século XVI até os dias atuais, do *modus operandi* dos colonizadores, ao que temos denominado “colonialidade da educação escolar” (Ramalho e Leite, 2019, p.9)

Sendo assim, o *modus operandi* colonial incutiu em um “desmantelamento do ser”(Rufino, 2019), criando uma sociedade, pautada nas classificações de raça, gênero e patriarcado e na oposição cultura versus natureza “produziu não somente o extermínio físico de populações e ecossistemas, mas o sistemático atentado contra a vida como esfera da plenitude” (Rufino, 2020, p.24). Portanto, segundo esses autores, a investida colonial se perpetua não só no corpo biológico, mas nas esferas sensíveis do existir. O desencantamento da vida, portanto, é o resultado dessa condição desviante à existência propagada pela tradição colonial.

Maia e Melo (2020), buscam, a partir das abordagens de autores decoloniais, mostrar como os padrões coloniais são ensinados a nós de maneira naturalizadas e, além disso, demonstrar caminhos que a teoria decolonial vem desenvolvendo para superar esses modos de ser, pensar e agir, coloniais, visando uma descolonização dos saberes. As autoras ao dialogarem com Walter Mignolo(2008)⁴, falam sobre a busca desse autor em “promover uma descolonização do conhecimento através de uma desobediência epistêmica, partindo do pressuposto de que somos baseados numa matriz epistemológica fundamentalmente eurocentrada.”(Mignolo, 2007, p.47)

Mignolo(2007), fala sobre a necessidade da descolonização do saber como uma maneira de “começar a pensar a partir dos saberes excluídos, ou melhor,

⁴ Walter Mignolo é um filósofo e teórico argentino, conhecido por seu trabalho sobre a *descolonialidade*. Ele propôs a ideia de *descolonizar o saber e o pensamento*, criticando a hegemonia do conhecimento ocidental e enfatizando a importância das epistemologias periféricas, especialmente as originárias de povos indígenas e afrodescendentes.

começando a pensar em saberes que foram silenciados, marginalizados e apagados pela colonialidade do saber" (Mignolo, 2007, p. 29). Maia e Melo(2020), ressaltam que, o que autor busca ao propor a descolonização dos saberes,

não se trata de uma descolonização através da promoção de novas vertentes, conceitos que devem ser naturalizados na busca de excluir e desqualificar tudo que está posto para nós, mas promover um novo olhar sobre aquilo que está fadado a um único modo de ver. (Maia e Melo, 2020, p.239)

Um dos grandes autores da educação brasileira, Paulo Freire, em sua práxis abriu caminhos teóricos e práticos para pensarmos uma educação transformadora e libertadora, fundamentada no diálogo, na conscientização e no respeito à dignidade dos sujeitos, promovendo uma pedagogia que valoriza a autonomia, a criticidade e a construção coletiva do conhecimento.

,Freire(2015), demonstrou o quanto a perspectiva da educação bancária, reduz o ser humano à mão de obra, e limita a compreensão das pessoas como meros reprodutores de conteúdo, negando a vida, esse modelo educacional acaba por suprimir as potências do “vir a ser” de cada um. “A educação bancária, com sua passividade, impede o educando de ser sujeito do processo de aprendizagem, porque ele se torna um simples receptor de conhecimento que não dialoga com sua realidade.” (Freire, 2015, p.112).

Ao contrário dessa perspectiva de desencante, Freire no seu livro “Pedagogia da Autonomia” prática o (re)encantamento em suas palavras, ao apresentar outra maneira de fazer a educação, uma maneira mais inclusiva, acessível, que se relacione com a realidade do mundo dos estudantes. Para isso, Freire nos mostra uma perspectiva onde a educação é o que marca nosso caráter inconcluso enquanto sujeitos e praticantes do mundo. Ela nos lança ao movimento constante de aprendizado, fazendo-nos reconhecer que, enquanto seres inacabados que somos, estamos em contínuo processo de construção.

Paulo Freire, nos inspira a entender a incompletude do ser e a importância desse processo contínuo que é a educação, propõe olhares que (re)encantam a prática docente. Dessa forma, encontro nas propostas de Freire uma educação fundamentada como prática da liberdade. A trajetória que o autor desenvolveu enquanto educador e teórico da educação, se relaciona com aquilo que Mignolo(2008) propõe como a prática de uma desobediência epistêmica, pois Paulo

Freire fundamenta uma educação que subverte o modelo tradicional, apresentando olhares mais amplos para o fazer educacional. Nesse sentido, Rufino(2020), traz uma perspectiva que se endossa essas propostas, ao afirmar que, para pensar a educação sob a perspectiva de um fazer decolonial, é necessário, aprender a desaprender dessa tradição bancária, colonial, eurocêntrica, ou seja, “desaprender do cânone” (Rufino, 2021). Entendendo “a desaprendizagem como ato político e pedagógico que se insere na capacidade de recuperação de sonhos e no alargamento de subjetividades que foram e são assombradas pelo desencanto.”(Rufino, 2021, p.32)

Dessa maneira, o movimento que nos lançamos é o de desaprender aprendendo, ou aprender desaprendendo. Rufino(2020) entende a prática da educação como ato de descolonização a partir das perspectivas de Frantz Fanon, Paulo Freire e Bell Hooks. Inicialmente ele evoca Fanon para que possamos nos aprofundar nas “dimensões do reconhecimento da dominação colonial como guerra e linguagem” (Rufino, 2020,p.32). Levando em consideração a importância de compreendermos as estruturas que fundamentam nossa sociedade e a prática educativa. Segundo o autor, a tomada de consciência do funcionamento do cânone e como prática política seu desaprendizado, nos leva a entender “a emergência da quebra da lógica colonial; a compreensão da lógica que ata colonizador e colonizado, oprimido e opressor; e a demanda por ações de libertação desse sistema.”(Rufino, 2020, p.33) Pois, como Freire explica, a teoria deve necessariamente se relacionar com a prática, uma vez que ambas se interdependem na construção de uma práxis transformadora. Composto com essas perspectivas, o autor traz Bell Hooks, para pensarmos “a teoria como cura, já que não há dissociação entre teoria e prática; o conhecimento como autoconhecimento, prática cotidiana e ação responsiva” (Rufino,2020,p.33). Sendo assim, o autor nos mostra a importância e também caminhos para aprendermos sobre as dimensões coloniais que nos constituem, pois, somente com essa conscientização é possível desaprende-las. Essa integração é o que torna a educação um ato político, ético e emancipador, que rompe com o modelo colonial e estimula a coautoria dos sujeitos no processo educativo.

Dessa maneira Rufino(2020), propõe entender a descolonização como um ato educativo, que parte da “capacidade de lutar incansavelmente pela dignidade e

existência dos vivos, pela diversidade, e pelo caráter inconcluso das coisas” (Rufino 2020,p.37). Uma educação comprometida com o (re)encantamento, portanto, é entendida como uma prática que valoriza a vida e potencialidade de cada um. Para o autor, a educação não se resume a uma simples transmissão de conhecimento, mas também configura-se como uma política de vida que, em seu aspecto formativo, em suas dimensões política, ética, estética e de prática de saber, nutre e fortalece a identidade humana em sua integridade. É um processo que, ao adotar uma perspectiva decolonial, rompe com a lógica fragmentada herdada do colonialismo, promovendo uma reconexão entre corpo, mente e espírito. Rufino (2020) afirma que:

Se a escola tem sido ao longo do tempo um espaço estratégico para a propagação da agenda curricular colonial, ela é também um lugar necessário para a emergência da descolonização, principalmente por ser potente ao ‘cruzo’ de inúmeras práticas de saber, ser arrebatada pela imprevisibilidade e inventividade dos cotidianos e concentrar parte dos corpos políticos que, ao longo do tempo, são alvos dessa engenharia de destruir vida e esperança. Cabe a escola ser mais um campo de batalha em que se dispute a descolonização, manifestada na prática como parte da interação entre os múltiplos vivos - e a produção de esperança como sua força motriz.”(Rufino, 2020,p.67)

Portanto,

A educação como descolonização está implicada em uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante. A educação diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsiva; aprendizagens; e circulação de conhecimentos que reposicionam e vitalizam os seres atravessados pela violência colonial. (Rufino, 2020, p.45)

Nesse contexto, a educação torna-se uma ferramenta essencial para reverter as dinâmicas de opressão e fragmentação, cultivando um espaço de resistência e invenção que favoreça a integridade e a liberdade dos indivíduos em suas corporeidades distintas.

Na próxima sessão, irei aprofundar em alguns caminhos que possibilitem a construção de uma prática pedagógica que se relacione com uma perspectiva integrada do ser humano, onde valorize o corpo no processo do conhecimento, compreendendo-o como uma esfera do saber

2.2. CONHECIMENTO INCORPORADO

Ao abordar a relação entre educação e descolonização, visando a educação escolar, é fundamental reconhecer que essas duas esferas se interconectam na busca por novas maneiras de fazer a educação visando a superação e libertação dessa tendência desencantada que permeia nossos modos de existir, conceber e praticar o mundo. A descolonização do conhecimento, como Mignolo(2008) aponta, perpassa por uma reorganização epistemológica nas maneiras de entender o mundo, inclusive o processo do conhecimento, visando uma perspectiva mais integrada da vida, da natureza e do ser humano. Para isso, o movimento de desaprender aprendendo, nessa pesquisa também perpassa no diálogo com teóricos indígenas que, que inspirados trazem suas perspectivas de pensar o mundo, a vida e a natureza, e, com todo o respeito, trago para compor o desenvolvimento teórico desse trabalho.

Cristine Takua, pesquisadora indígena do Povo Maxakali, pesquisa sobre a palavra “Teko Porã” em Guaraní ou “Bem-Viver” em português, compreendendo-a como um conceito filosófico, político, social e espiritual, que expressa, onde vivemos em equilíbrio, respeito e harmonia, é a representação da boa maneira de Ser de Viver.”(Takua, 2002, p.5). Nessa perspectiva, “A natureza é quem dá sentido à vida, tudo em seu equilíbrio. Como uma imensa teia, qual tudo está interligado (Takua, 2022, p.2). A autora nos revela uma perspectiva, ancestral, que permanece viva por terras brasileiras há milhares de anos, por vezes essa perspectiva não separa o ser humano da natureza, na verdade não existe sentido pensar essa separação. Segundo essa perspectiva, os povos indígenas compreendem a vida de uma maneira integrada entre corpo, mente e território, a educação por sua vez será compreendida dessa maneira também.

Dentro disso, outro pesquisador e escritor indígena Ailton Krenak (2019) em suas palavras também compartilha de uma visão de mundo integrada, para ele: “Nós somos parte do cosmos. O corpo é a extensão da terra, e a terra é o que nos dá vida. Quando nos separamos disso, nos tornamos frágeis, sem rumo. (Krenak, 2022, p.18) pois “Não existe conhecimento sem o corpo. É o corpo que sente, que vive, que percebe. Sem ele, o saber é só um amontoado de palavras vazias.” (Krenak,

2019, p.50). Krenak, nos mostra como o corpo para ele não se separa da terra, da natureza e nem do conhecimento, tudo está integrado.

As epistemologias indígenas, partem de um princípio contrário à perspectiva colonial. O conhecimento científico, construído sob a lógica ocidental, fragmentou e hierarquizou os saberes, promovendo uma separação entre o ser humano e a natureza, entre corpo e mente. Em contraste, as epistemologias indígenas se fundamentam na integração e na interdependência, reconhecendo que o conhecimento emerge da vivência, da experiência sensível e da relação contínua com o território e os múltiplos seres que nele habitam.

Sobre essas dicotomias, no livro “Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do Humano” a autora Gerda Verden-Zoller, identifica como nossa sociedade / se distanciou da natureza e consequentemente de si:

Nosso propósito de controlar a natureza e, como seus senhores, o desejo de submetê-la ao nosso arbítrio, torna-nos insensíveis diante dela e de nossa participação em sua constituição. Limitou, pois, nossa compreensão do mundo natural. O resultado é um desastre ecológico que ameaça a nossa existência como seres humanos. De modo semelhante, nossas tentativas de controlar nossa corporeidade pela sua negação, mediante a separação de corpo e mente ou matéria e espírito – afirmando o direito senhorial do espírito sobre o corpo – tornou-nos indiferentes a este e limitou nossa autocompreensão como seres que, como humanos existimos de fato no entrelaçamento entre razão e emoção. (Verden-Zoller, 2001, pg.210)

Portanto, ao refletirmos sobre uma educação decolonial, entende-se que é essencial adotar uma visão integrada do ser humano, que supere a fragmentação imposta pela lógica colonial e valorize o corpo. “Tendo em vista, a colonização como um evento que tem em primeiro lugar, o ataque ao corpo” (Rufino, 2020,p.28), aos corpos não brancos, suas potências e “memórias-vivas”. Pensar uma prática educativa que compreenda o corpo como um componente central no processo do saber é fundamental para que a educação não “desencante” as diferentes manifestações corporais que perpassam a escola. Nesse sentido, trago algumas pesquisas que possibilitam o desenvolvimento de um olhar mais amplo sobre nossas corporeidades e de nossos estudantes, a fim de produzirmos um (re)encantamento de nosso olhar em relação as essas corporeidades.

Sendo assim, entendendo o corpo como um campo de possibilidades, território que da mesma maneira que se desencanta tem a possibilidade de se (re)encantar. Rufino(2019) afirma que “todo conhecimento só se manifesta na

medida em que é incorporado”(RUFINO, 2019, p.137). Dessa forma, a concepção do saber como algo incorporado revela-nos a integridade entre saber e fazer, mente e corpo. Noções parecidas à de conhecimento incorporado, como teorias relacionadas à uma perspectiva integrada do ser humano e da relação do corpo com o processo de conhecimento, podem ser encontradas em diferentes áreas do saber, às quais contribuíram também nesta pesquisa para um melhor entendimento da noção de conhecimento incorporado. Trago, alguns teóricos que desenvolveram suas pesquisas no sentido de dar “razão ao corpo”.

Inicialmente, na fenomenologia, especialmente na obra de Maurice Merleau-Ponty⁵ Entende-se a corporeidade como o ponto de partida para a compreensão do mundo. Em "Fenomenologia da Percepção" (1999), Merleau-Ponty, busca demonstrar como a perspectiva dualista cartesiana está equivocada, ao definir o corpo como território de domínio da razão. Para isso, Ponty, argumenta que a percepção não é apenas uma atividade mental, mas uma experiência vivida que se manifesta através do corpo. O corpo não é um mero objeto no espaço, mas a nossa forma de ser-no-mundo, que medeia a interação com o ambiente e com os outros. Ele explica que antes de conhecermos o mundo em palavras, ou o “mundo representado”, nós já vivenciamos o “mundo perceptivo” que antecede a razão. O corpo está continuamente aberto ao que o autor chama de “horizonte perceptivo”, e, quando criança, vai aos poucos relacionando as representações das coisas nelas mesmo. No entanto, para Ponty, a percepção nunca se encerra, e o desenvolvimento da razão se dá através dos entrelaçamentos das experiências sensoriais do corpo com as palavras e cultura. Para ele, o horizonte perceptivo está sempre aberto, nunca se encerra, o corpo, “sujeito-anônimo”, que vivencia o mundo todo sem pensar, antecede a razão. Essa perspectiva nos mostra que o conhecimento não se limita à racionalidade, mas se constrói nas relações que estabelecemos através do corpo com o mundo.

Na área da neurociência, Antônio Damásio, em *O Erro de Descartes* (1996), destaca a profunda conexão entre o corpo e a mente, revelando a importância das emoções e dos estados corporais na tomada de decisões. Ao contrário da visão

⁵ Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) foi um filósofo francês, conhecido por suas contribuições à fenomenologia e à filosofia da percepção. Sua obra mais influente, “Fenomenologia da Percepção” (1945),

cartesiana, que separa razão e emoção, Damásio argumenta que a razão não é uma função exclusiva do cérebro, mas está intimamente ligada aos processos corporais. Ele demonstra que nossas emoções e estados fisiológicos influenciam diretamente o raciocínio, desafiando a dicotomia tradicional entre razão e emoção. Para Damásio, a experiência do corpo é fundamental para a construção do conhecimento, pois “o cérebro e o corpo formam uma unidade indissociável, em que a mente não pode ser considerada uma entidade separada, mas sim um processo que emerge da interação dinâmica entre o sistema nervoso e o organismo como um todo” (O Erro de Descartes, 1994, p. 252). Assim, sua teoria reforça a ideia de que a mente, em sua totalidade, depende da integração do corpo e da experiência sensorial.

Ademais, Maturana⁶ e Varela⁷ (1995, 1996, 2001), em suas discussões sobre a biologia do conhecimento, enfatizam a ideia de que o conhecimento é um processo que envolve a totalidade do ser humano. Eles sustentam que conhecer é um ato de criar sentido em um contexto interativo, onde corpo e mente não são entidades separadas, mas partes de um todo que se relaciona com o ambiente. Essa abordagem desnaturaliza a ideia de que o conhecimento é algo puramente mental, reforçando a noção de que o corpo é fundamental para a compreensão e a interação com o mundo. Para Maturana e Varela, o conhecimento não é simplesmente uma representação do mundo externo, mas sim um processo de enação, onde o ser humano, através da interação com o ambiente, constrói e dá sentido às suas experiências. Como afirmam os autores: "O conhecimento é uma atividade biológica que ocorre quando o ser vivo é colocado em uma relação de coerência com o seu ambiente" (Maturana & Varela, 1995, p. 37). Isso implica que o conhecimento é sempre corporificado, gerado a partir da interação contínua entre o organismo e o meio, e não apenas um reflexo da realidade externa. Essa perspectiva desafia a dicotomia entre mente e corpo e reforça a ideia de que o

⁶ Humberto Maturana, biólogo e filósofo chileno, nasceu em 14 de setembro de 1928 e é conhecido por suas pesquisas em biologia do conhecimento e teorias sobre a autopoiese. Junto a Francisco Varela, desenvolveu o conceito de autopoiese, que descreve como sistemas vivos se organizam e se mantêm através de processos internos de produção. Sua obra *A Árvore do Conhecimento* (1984), co-autoria com Varela, explora a relação entre a biologia e a epistemologia, enfatizando que o conhecimento é uma atividade de construção e não uma mera representação da realidade. Maturana tem sido uma referência importante em diversas áreas, incluindo educação, contribuindo para uma compreensão mais ampla e integrada do ser humano.

⁷ Francisco Varela (1946-2001) foi um biólogo e filósofo chileno, reconhecido por suas contribuições à biologia do conhecimento e à filosofia da mente

conhecimento é um processo dinâmico e relacional, intrinsecamente ligado à vivência, ao movimento e à ação do corpo no mundo. "O conhecer não é uma cópia do mundo, mas a criação de uma realidade compartilhada, onde as percepções do corpo e da mente se integram e se constituem como um todo" (Maturana & Varela, 1996, p. 68).

A perspectiva da complexidade, defendida por Edgar Morin (2000)⁸, está profundamente alinhada à concepção de conhecimento incorporado, pois propõe que o conhecimento não deve ser reduzido a fragmentos isolados, mas sim compreendido como um todo interconectado, no qual diferentes saberes e experiências se entrelaçam e se interdependem. Morin argumenta que a educação, para ser verdadeiramente eficaz, precisa reconhecer a totalidade da experiência humana, levando em consideração não apenas os aspectos cognitivos, mas também os corporais, emocionais e sociais, que estão intrinsecamente conectados. Ele afirma: "O conhecimento só se constrói se for capaz de integrar o saber fragmentado, considerando o ser humano em sua complexidade, sendo este, ao mesmo tempo, um ser pensante, emotivo e corporal" (Morin, 2000, p. 36). Dessa forma, a educação precisa ir além da mera transmissão de conteúdos intelectuais, promovendo um aprendizado que envolva e valorize a totalidade do ser, permitindo que as diferentes dimensões da experiência humana se integrem e se desenvolvam de forma harmoniosa e interconectada.

Essas perspectivas contribuem para o desenvolvimento de um olhar que pense o ser humano de maneira integrada. Entretanto, mesmo com esses avanços teóricos, a prática educacional muitas vezes permanece distante dessa noção integrada do conhecimento, reforçando os paradigmas coloniais, relegando ao corpo continuamente um papel secundário nas abordagens pedagógicas predominantes.

. Nota-se que existe uma distância entre a teoria e a prática, neste quesito, essas perspectivas nos ensinam sobre a integração da mente e do corpo, mas não como trabalhar a partir dessas perspectivas.

⁸ Edgar Morin é um sociólogo e filósofo francês, reconhecido por suas contribuições à teoria da complexidade. Ele propôs uma abordagem integradora do conhecimento, defendendo a necessidade de superar as divisões entre as disciplinas e compreender os fenômenos de forma holística, considerando as interconexões e a complexidade dos sistemas. Morin é conhecido por sua crítica ao pensamento reducionista e sua defesa de uma epistemologia que valorize a incerteza e a multiplicidade.

Tendo em vista a marca histórica da subjetividade colonial nas nossas maneiras de ensinar, a teoria decolonial dá suporte para esse fazer integrado na educação. A obra "Pedagogia das Encruzilhadas" de Luiz Rufino oferece uma reflexão que abre frestas para visualizarmos com mais clareza as possibilidades de ações. Rufino, em diálogo com o pensamento de Leda Martins, relaciona o corpo à noção de encruzilhada. A encruzilhada é um lugar de encontro, um ponto de interseção de diferentes saberes, culturas e tempos, onde se busca a construção de novos caminhos. A educação, enquanto processo de formação, deve ser entendida como esse ponto de encontro, onde as trocas de saberes e experiências se estabelecem." (Rufino, 2019, p. 45). É na encruzilhada que diversas experiências e saberes se entrelaçam. Da mesma maneira, o corpo como campo de possibilidades é um corpo-encruzilhada, pois "é a partir dele que o conhecimento se constrói e se refaz, pois ele é a porta de entrada para a experiência do mundo e o meio pelo qual interagimos com ele." (Rufino, 2019, p.149)

Se o conhecimento só é possível quando incorporado, pode-se afirmar que a permanência das estruturas coloniais em nossa cultura e sociedade, que produzem o desencanto da vida a partir de uma visão limitada do ser humano, resulta do fato de também incorporarmos essas formas de perspectivar o mundo.É, portanto, através do entendimento do corpo como potência que Rufino (2019) estabelece essa noção de "corpo-encruzilhada", sendo o corpo o lugar que, da mesma forma que "contém o investimento da agência colonial, também representa o contra-ataque, o início, a marca, a pulsão e a continuidade da luta contra esse sistema" (RUFINO, 2019, p. 158). Para o autor, é através do corpo que se estabelecem as possibilidades de fazer e refazer a vida, de desencantar e encantar nossas potências

A noção de "corpo-encruzilhada" é fundamental, pois serve como uma ancoragem para pensar como perspectivas a integração entre corpo e mente. Pois, enquanto as teorias discutem a interconexão de forma mais racional, a ideia de corpo-encruzilhada traz a possibilidade de pensar essa integração no cotidiano, compreender esse conceito em contínuo movimento com as diferentes dimensões corporais (sensoriais, racionais, físicas, perceptivas). Assim, a noção de "corpo-encruzilhada" propõe uma reflexão sobre como podemos experienciar essa relação na prática.

Portanto, entender o corpo como encruzilhada inverte a lógica ocidental dualista; em vez de retirar o corpo de cena, dando todos os créditos às faculdades mentais, essa perspectiva o coloca no centro da vida e do processo educacional, onde tudo o perpassa. É o corpo que tem a capacidade de integrar nossos sentidos, pensamentos e percepções, possibilitando uma compreensão mais rica e plural do conhecimento. Assim, nossas corporeidades se tornam grandes encruzilhadas, onde cada uma delas se relaciona com o saber de maneira única. Esse olhar, que valoriza o corpo como centro do conhecimento, abre possibilidades epistêmicas que fortalecem e contribuem para o desenvolvimento do olhar docente, permitindo perceber as diversas manifestações das corporeidades e suas relações com os processos de conhecimento. Na próxima seção, exploraremos como essa valorização do corpo e a perspectiva integrada do ser humano podem enriquecer a prática pedagógica e o olhar docente na educação inclusiva.

2.3. CORPOREIDADES E INCLUSÃO: A PERSPECTIVA DECOLONIAL E A VALORIZAÇÃO DO CORPO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação contemporânea enfrenta o desafio de integrar a diversidade das experiências humanas em um ambiente que historicamente tem sido moldado por estruturas de poder e saber que marginalizam certas corporeidades. Nesse contexto, a perspectiva decolonial de educação se apresenta como uma abordagem fundamental para repensar a prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à valorização do corpo e à compreensão integrada do ser humano. Essa perspectiva não apenas desafia as narrativas hegemônicas que têm dominado o campo educacional, mas também propõe um olhar mais amplo e inclusivo que reconhece a riqueza das experiências corporais como centrais para o processo de ensino-aprendizagem. A noção de corpo como encruzilhada, conforme discutido anteriormente, sugere que o corpo é um espaço onde se entrelaçam saberes, culturas e vivências.. Ao valorizar o corpo como um território de aprendizado, a educação decolonial abre espaço para que as experiências na totalidade das corporeidades dos alunos sejam reconhecidas e respeitadas.

Em minha pesquisa de TCC, demonstrei como essa perspectiva de corpo encruzilhada no contexto de educação inclusiva, pode contribuir para o fazer

educacional. Trabalhei durante 5 anos em uma escola particular na área da educação inclusiva. As crianças com quem trabalhei apresentavam características e necessidades pedagógicas distintas. Um ponto comum entre elas era que os métodos tradicionais de ensino não eram acessados da mesma forma que pela maioria dos estudantes. Por isso, incluir essas crianças no processo de ensino exigia identificar caminhos pedagógicos que atendessem e respeitassem suas particularidades.

Nesta pesquisa, identifico que essas corporeidades não hegemônicas, entendidas como público da educação especial, através de suas presenças abrem frestas na estrutura rígida escolar. “As frestas são espaços de respiro, de resistência e de invenção, onde outros mundos podem emergir, apesar da opressão das estruturas que tentam sufocá-los” (Rufino, 2019, p.45).

Dessa forma, essas crianças com suas corporeidades, quando presente nas escolas abrem frestas e esculhambam a lógica vigente de ensino de suas comunidades escolares, demonstrando que, dentro de seus sistemas corporais, esses métodos dispostos na escola, não conseguem produzir o mesmo sentido e resultado que em outras crianças, é preciso pensar outros caminhos para que o conhecimento possa fazer sentido à elas. Esse fato, nos leva a retirar qualquer responsabilidade dessas crianças em se adequarem a um método que não condiz com suas corporeidades, reafirmando que uma inclusão efetiva exige dos educadores o compromisso de buscar práticas pedagógicas que respeitem essas corporeidades e tornem o aprendizado verdadeiramente significativo em suas realidades.

A encruzilhada aberta por essas crianças nos mostram que existem outras formas de se fazer a educação. Dessa forma, a presença de uma criança com deficiência na sala de aula, em vez de ser vista como um fator limitante, pode ser entendida como uma oportunidade. Essa corporeidade não hegemônica em sua presença abre possibilidade de caminhos dentro de estrutura escolar que tende à rigidez, possibilitando a construção de um currículo adaptado, conforme previsto por legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 1994), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,

1997), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (PNEEPEI, 2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Dessa forma, podemos pensar que as crianças com necessidades especiais abrem encruzilhadas que revelam e nos mostram outras maneiras de ensinar e aprender. No percurso como professor da área da inclusão, essas crianças me mostraram maneiras de pensar caminhos pedagógicos que dialogassem com suas experiências corporais. O conceito de “corporeidade” nessa prática surgiu como ferramenta pedagógica para pensar e desenvolver métodos que tornem os conteúdos significativos para essas crianças. Essa abordagem exigiu-me sensibilizar às suas realidades perceptivas, rompendo com expectativas limitantes e reconhecendo fenômenos como conhecimento incorporado, horizontes perceptivos e regulação pelo corpo, convidando a uma pedagogia que valorize pensar os “caminhos do conhecimento no corpo”. Pois, ao deslocar o foco do fracasso escolar do indivíduo para os métodos, promove-se uma atitude mais responsável, que coloca os(as) educadores(as) a pensar uma práxis que possibilita um conhecimento acessível e significativo para essas corporeidades.

Trago de maneira breve, uma experiência que tive durante esse tempo trabalhando na área da Educação Inclusiva, como uma forma de mostrar na prática essa prática que pense o fazer educacional a partir das corporeidade das crianças. A experiência vivida com Jorge, uma criança com necessidades educacionais especiais, ilustra a importância de se pensar outras formas de ensino/aprendizagem que considerem as particularidades de cada aluno. Jorge, um estudante do 3º ano do Ensino Fundamental, apresentava dificuldades no âmbito da aprendizagem e nas relações sociais, não gostava de realizar atividades escritas se recusando na maioria das vezes e demonstrava um comportamento constantemente inquieto que atrapalhava os colegas e o andamento das aulas. Pode-se dizer que ele vivia no mundo da lua, pois possuía um imaginário amplo que se relacionava com sua vida concreta, frequentemente misturando fantasia e realidade, o que interferia em sua interação com o ambiente escolar. Eram poucos momentos que ele conseguia se concentrar em algo, geralmente era em práticas que envolviam computador, celular

e nas aulas de teatro. Vale-se dizer que o estudante não possuía nenhum laudo ou diagnóstico médico.

Essa escola oferecia em seu currículo adaptado para a educação inclusiva, uma proposta pedagógica chamada projeto individual, que possibilita o desenvolvimento de projetos com base nos interesses das crianças. Essa proposta visa promover o conhecimento através de práticas significativas partindo de uma construção individual com o aluno para uma ação coletiva. No caso de Jorge, o projeto foi estruturado em torno de sua imaginação criativa e corporal, criando uma narrativa que se desenrolava por meio de gestos e movimentos, com o acompanhamento do professor para transformar suas expressões em uma história que ele poderia construir através da oralidade, experiência corporal e posteriormente o registro escrito.

A proposta pedagógica incluiu práticas de jogos teatrais e brincadeiras, como a atividade “O corpo que narra a história”, inspirado no fichário de Jogos Teatrais de Viola Spolin(2012). Nesse jogo teatral o corpo se movimenta desenvolvendo ações enquanto o observador conta a história do corpo. Nessa atividade o aluno conseguiu se expressar de uma maneira mais livre e criativa, gerando uma longa história a qual foi vivenciada durante um mês nos momentos de projeto individual. Conforme o projeto foi se desenvolvendo, foi possível incluir outros colegas para participar da história que ele estava fazendo. Depois da experiência vivenciada pela sua corporeidade foi a etapa da escrita, onde ele conseguiu ter concentração para escrever a história. Por fim, a turma fez a ilustração do livro a partir do texto escrito por Jorge. O resultado final do livro foi levado para a biblioteca da escola por toda a turma. Essa prática promoveu uma organização na corporeidade do estudante, fortalecendo os laços com a turma, a professora, a escola e sua relação com os conteúdos.

A escrita, inicialmente uma barreira para Jorge, passou a fazer sentido quando ele foi convidado a registrar algo que tivesse um vínculo afetivo com sua vivência corporal. Isso revela que a aprendizagem, especialmente no contexto de crianças com necessidades especiais, pode ser potencializada quando se conecta ao corpo e à experiência pessoal. O projeto individual, nesse caso, se mostrou uma

ferramenta poderosa para promover a inclusão, o desenvolvimento da autonomia e a expressão criativa, sendo um exemplo de como caminhos alternativos de ensino podem respeitar e potencializar as necessidades e os interesses dos alunos.

Trago essa experiência no sentido de contribuir com a reflexão de que essas corporeidades não hegemônicas abrem caminhos, abrem frestas nas estruturas escolares, possibilitando uma prática educativa mais inclusiva. Ao considerar as necessidades específicas de cada aluno e respeitar suas formas de aprendizagem, podemos enxergar que a educação inclusiva não se limita a adaptações curriculares, mas também a uma mudança na forma de olhar o corpo e a subjetividade dos estudantes. A integração entre corpo e mente, e o reconhecimento das múltiplas formas de saberes, permite que práticas pedagógicas mais sensíveis e acolhedoras sejam implementadas, respeitando a singularidade e os potenciais de cada criança.

A perspectiva decolonial, ao enfatizar a importância da corporeidade, também contribui para a construção de um currículo que atenda às necessidades dos alunos com deficiência e de corporeidade não hegemônica. Essa abordagem permite a formação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado, onde as corporeidades são reconhecidas como fundamentais para a construção do conhecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo se entrelaçam com as reflexões anteriores e nos convidam a pensar a educação inclusiva a partir de uma perspectiva decolonial, que reconhece e valoriza o corpo como uma esfera de saber e aprendizado. Entendo que a educação, para ser verdadeiramente inclusiva, deve ser decolonial, pois precisa reconhecer, valorizar e integrar na prática educativa as múltiplas maneiras de se entender e fazer o mundo que historicamente foram marginalizados pelo modelo hegemônico eurocêntrico, desconstruindo a dicotomia entre corpo e mente e promovendo uma abordagem que integre os aspectos emocionais, sensoriais e corporais ao processo de aprendizagem. Ao incluir o corpo de maneira efetiva, é possível pensar em uma educação que enfraqueça as formas de desencantamento impostas pelo colonialismo, reconhecendo o corpo como

espaço de memória, cultura e vivência, essencial para construir um conhecimento que dialogue com as experiências dos sujeitos e rompa com práticas que fragmentam e desvalorizam o ser humano em sua totalidade. O processo de (re)encantamento, portanto, não é apenas uma metáfora, mas uma prática pedagógica que quando incorporada à educação como um todo, transforma o olhar docente, e nos move na busca de frestas que potencializam uma educação viva, criativa e integrada, onde a corporeidade de cada um seja incluída por completo.

Compreender o corpo como elemento essencial na educação implica, antes de tudo, reconhecer que o corpo e a mente estão profundamente entrelaçados, e que o processo de ensino-aprendizagem precisa refletir essa integração. A noção de corpo encruzilhada é fundamental para perspectivar esse mundo integrado, pois é o corpo que tem a capacidade de transformar a complexidade de nossas dimensões existenciais na unidade do ser.

O corpo é nossa primeira maneira de se relacionar com o mundo, antes de formarmos nossa capacidade reflexiva, o corpo já vivencia e se autorregula sem precisar da razão, é ele quem vivencia as experiências de forma direta e sensível. Sua percepção, sabedoria silenciosa, nunca se encerra, está sempre aberta, como uma encruzilhada de saberes, interagindo ativamente com o mundo ao seu redor. É por meio do corpo que o processo educacional se constroi e se incorpora, pois o conhecimento só se torna possível quando incorporado, vivenciado, e internalizado.

Portanto, pensar o (re)encantamento do olhar docente, e agir nesse sentido, é uma prática contínua que perpassa a necessidade de desaprender do Cânone, de fazer o movimento de desaprender para aprender. As teorias decoloniais denunciam a colonização como aquilo que perpetua até nos dias de hoje o desmantelo cognitivo e a limitação do horizonte do vir a ser. Ao reconhecermos esses saberes que incorporaram em nós, nos adoecendo, sabemos aquilo que deve ser desaprendido para (re)aprendermos compreendendo a descolonização uma ação para nos curarmos dessa “marafunda colonial”(Rufino, 2018).

Para isso, trouxe no sentido de nos encantar as reflexões oriundas dos teóricos indígenas Takua e Krenak, como caminhos, maneiras de viver a vida que

funcionam em um viés integrado há milhares de anos. Dentro dessas perspectivas encantadas do mundo, podemos ver que não existe a separação entre corpo, natureza, território, mente, espírito. Essa grande diferença de olhar, uma diferença subjetiva, demonstra que essa dicotomia entre corpo e mente foi sim proposital, com o intuito do enfraquecimento dessas epistemologias e se perpetua até hoje em nossas subjetividades.

No entanto, ao saber disso, entendo que, para superar essa dicotomia, a educação não pode se distanciar da prática decolonial, pois é por meio dela que se torna possível ressignificar as relações entre corpo e conhecimento, valorizando as múltiplas dimensões do ser humano e rompendo com a visão fragmentada imposta pelo colonialismo. O corpo não é apenas a matéria que se ensina, mas também o agente que comunica e transmite conhecimento, e, por isso, deve ser integrado ao processo educativo de maneira central, como uma esfera do saber, capaz de dialogar com as vivências, culturas e epistemologias outras, fortalecendo uma educação que se conecte com a integralidade do ser e promova o fortalecimento da vida. Entretanto, essa inclusão só será possível se o educador for capaz de (re)encantar o próprio olhar diante do mundo e da corporeidade de si e dos seus estudantes.

Nesse sentido, compreendo que o corpo, sendo uma esfera do saber, ele também é área de estudo da pedagogia. Por isso, lanço a pergunta: sendo o corpo um corpo uma encruzilhada, por onde perpassam todas as maneiras de se conhecer o mundo, não se torna a Pedagogia também uma ciência do corpo? Esse questionamento é oriundo das minhas experiências na área da educação inclusiva, pois percebi que os laudos e diagnósticos médicos dos estudantes não determinavam a maneira como eu iria desenvolver o trabalho, pois levava mais em consideração as particularidades de se relacionar com os outros, com o conteúdo, com os combinado que aquela corporeidade apresentava no cotidiano escolar. Independente do documento que diagnostique alguma deficiência, a escola precisará encontrar os melhores métodos para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com aquele estudante, e quem melhor para saber os caminhos que esses corpos aprendem se não os(as) educadores(as)? Por isso, a pedagogia como

uma ciência do corpo, busca valorizar o olhar docente, pois são os(as) educadores e educadores quem se relacionam cotidianamente com momentos de alegria, frustrações, aprendizagens, erros, que manifestam as diferentes corporeidades.

Dessa maneira, entendo que a educação inclusiva é uma prática pedagógica que precisa se basear na compreensão profunda das corporeidades dos alunos, das suas formas de expressão e dos seus processos de aprendizagem. Pensar a pedagogia como uma ciência do corpo, portanto, é reconhecer que o corpo é um campo fértil de conhecimento, um campo que precisa ser vivido e experimentado em sua totalidade. O educador, que está diariamente em contato com essas corporeidades, torna-se o agente ideal para entender qual é a melhor forma que essa corporeidade se relaciona com o processo do conhecimento. O olhar docente, ao ser (re)encantado e por essas compreensões de corpo, sociedade e conhecimento, pode se tornar um instrumento de transformação, capaz de (re)encantar a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, promover o encantamento da vida, respeitando suas múltiplas dimensões.

Por fim, a educação decolonial deve ser entendida não apenas como uma teoria acadêmica, mas como uma prática cotidiana, de uma educação que se faz inclusiva no mais amplo sentido dessa palavra, que se materializa no encontro entre educador e educando. Pois o fazer educacional sob essa perspectiva busca promover a vida, respeitar a diversidade, diminuir a desigualdade e o preconceito ao reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano, em suas diferentes corporeidades e saberes. O (re)encantamento do olhar, portanto, passa a ser uma prática contínua, que nos convida a transformar as relações com nós mesmos, com os outros e com o mundo, promovendo um caminho de bem viver e de cura coletiva.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. **Corpo-oralidade**. Curitiba: Poncã, 2019

ANTONACCI, M. A. M. 3ªEd. **Perspectivas e Epistemologias do Sul**. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=f5FtHPmWDX8&ab_channel=AlejandroAvellana. Acesso em: 29 set. 2021.

Base Nacional Comum Curricular (2017). Educação é a Base: 2017. Brasília: BNCC, Ministério da Educação

DIAS, I. M. **Elogio do Sensível** - Corpo e Reflexão em Merleau Ponty. Lisboa: Litoral 1989

BRAVO, M. **A relação do corpo com o processo do conhecimento: Cruzando perspectivas, (Re)encantando o corpo**. 2022. 80 páginas. Trabalho de Conclusão de curso (Curso de Pedagogia, área ecologia dos saberes) – Universidade Federal do Paraná – UFPR – Curitiba.

CUNHA E.. SOUSA W. **O bem viver no Brasil: Uma análise da produção acadêmica nacional**. Revista Katálisis, Santa Catarina, Vol. 25, n. 2, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TBscbCdnTy6rjhbGqgfPfDB/#>

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

FREIRE P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MAIA, B, MELO, V. **A colonialidade do poder e suas subjetividades**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF, v.15, n.2, Rio de Janeiro, 2020.

MATURANA, H.; Verden-Zoller G.. **Amar e Brincar**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2001.

MENDONÇA A.; **O corpo não é útil: Ideias de Ailton Krenak para pensar “com a cabeça na terra”**, dissertação, Mestrado em Ciência da Linguagem, Universidade Sul de Santa Catarina, p.176, Santa Catarina, 2022.

MARTINS, L. M. **Afrografias da Memória** - O reinado do rosário no Jatobá. Belo Horizonte: Perspectiva, 1997 NÓBREGA, T. P.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: literatura, Línguas e Identidades. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 2. ed. São Paulo: Editora Objetiva, 2000.

NÓBREGA, T.P. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, 2005, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Política Nacional de Educação Especial (1994). Recuperado de <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-deducacaoespecial-1994.pdf>.

Parâmetros curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1998). SEESP/MEC; Org. ARANHA, M. S. F. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005

RAMALHO, B. LEITE, L. **Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas**. Revista Educação em Questão, v.58, n;58, Natal, 2020.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019

RUFINO, L. **Vence demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021

SIMAS A., RUFINO, L. **Flecha no Tempo.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019

SPOLIN, V. **Jogos teatrais: o diário de Viola Spolin.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

TAKUÁ, C.; **Escola Viva**, Cadernos Selvagens Publicação digital da Dantes Editora Biosfera, 2022. Disponível

em:

https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2022/05/CADERNO43_TAKUA.pdf

TAKUÁ, C.; **Teko Porã:** O sistema milenar educativo de equilíbrio, São Paulo: Rebento, n.9, 2018.

VARELA, Francisco; Maturana, Humberto. **A Árvore do Conhecimento: As Bases Biológicas da Compreensão Humana.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VARELA, F. et al. **Embodied mind: cognitive science and human experience.** London: MIT, 1996