



EPISTEMOLOGIA SUL-CORPÓREA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*EPISTEMOLOGÍA SUR-CORPÓREA: POR UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL EN
EDUCACIÓN FÍSICA*

Arliene Stephanie Menezes Pereira

Daniel Pinto Gomes

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará

Klertianny Teixeira do Carmo

Universidade Federal do Ceará

Resumo

Apresenta questões sociofilosóficas centrais sobre a existência incorporada, com o objetivo de ampliar o debate acerca da Epistemologia sul-corpórea, que se mostra como uma nova configuração epistêmica do corpo para a área da Educação Física. Realiza revisão bibliográfica em Boaventura de Sousa Santos e na perspectiva teórica da Modernidade/Colonialidade, com vistas a uma educação decolonial. Reflete concepções sobre corporeidade frente a necessidade de avançar na decolonização do imaginário corporal. Como resultados, aponta os desafios de (re)pensar outros horizontes do corpo por meio de uma pedagogia decolonial.

Palavras-chave: Corpo. Epistemologia sul-corpórea. Pedagogia decolonial.

Abstract

The study presents central socio-philosophical questions about the incorporated existence, with the objective of expanding the debate regarding the South Corporeal Epistemology, which shows itself as a new epistemic configuration of the body for the Physical Education field. It carries out a bibliographical review in Boaventura de Sousa Santos and in the theoretical perspective of Modernity/Coloniality, aiming an decolonial education. It discusses concepts of corporeity facing the need to advance in the decolonization of the bodily imaginary. As a result, it points the challenges of (re)thinking other horizons of the body through a decolonial pedagogy.

Keywords: Body. South Corporeal Epistemology. Decolonial Pedagogy.



1. A reflexão epistemológica sobre o corpo em Educação Física

O corpo sempre foi objeto de estudos no campo da Educação e da Educação Física (BEZERRA; MOREIRA, 2013). Por sua vez, a reflexão sobre o corpo como condição epistemológica faz-se essencial como prática social contemporânea, nos remetendo a uma reflexão ontológica, pois ainda prevalece na tradição ocidental a visão do dualismo cartesiano, bem como práticas hegemônicas, tidas como detentoras do conhecimento.

O interesse pelo corpo vai transformando-se de acordo com o período histórico em que está inserido. Apresentaram-se questões ao longo da trajetória das ciências sobre o que é corpo? Como conhecemos e aprendemos por meio das experiências corporais? Questionamentos pertinentes para se pensar o corpo enquanto ser da existência no mundo, para se pensar o corpo na Educação, e especialmente na ciência da Educação física. Ideias de oposição e separação entre alma e corpo; de exaltação do espírito, do intelecto e da razão no conhecimento da realidade, foram algumas das marcas herdadas do dualismo ocidental e do positivismo científico, considerando o corpo como inferior em relação ao próprio ser humano. Essa visão corporal dicotômica assume diferentes formas ao longo da história da humanidade. Concomitantemente, vislumbramos possibilidades de superação e de um corpo emancipado na sociedade contemporânea.

Falar em corpo nos remete ao ser humano como um todo. A morte, a vida, os tabus que o envolvem, seus ritos de passagem, e suas emoções, bem como dos conceitos de pensadores como Platão, Descartes, Sartre, Husserl, Merleau-Ponty, Foucault, Le Breton entre tantos outros pensadores que trouxeram suas visões de corpo. Onde aqui



elencamos resumidamente apenas algumas, como forma de introduzir o leitor no pensamento sobre corpo.

Nas obras platônicas, o corpo, se comparado a alma, é considerado inferior. Dessa forma, Platão segrega o mundo em duas dimensões, uma inteligível e outra sensível, numa visão de dualidade entre alma e corpo. Situando o corpo em uma dupla natureza.

Descartes postulava que o universo era constituído de Deus e de duas substâncias: a res extensa (coisa extensa) e a res cogitans (coisa pensante). O corpo faria parte da primeira, como coisa extensa. O corpo não pensa, então poderia ser medido, através do sangue, ossos, músculos e etc. E a alma faria parte da segunda, como algo imaterial, separada do corpo, e por esse motivo, não se aplicariam medidas a ela.

Sartre (1997) em sua obra “O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica” apresenta o corpo distinguindo-o em três dimensões ontológicas: o corpo como ser-para-si ou o ser-em-si-mesmo, a segunda como o meu corpo no seu ser-para-outro, e a última a experiência de mim mesmo conhecida pelo outro em função do meu corpo.

Já Husserl foi crítico ao dualismo mente-corpo trazido por Descartes. O conceito husserliano de corporeidade traz esclarecimentos do que é ser corpo, sendo alcançado pela fenomenologia.

O filósofo Maurice Merleau-Ponty, precursor de Husserl, traz a concepção do corpo-próprio e da motricidade como compreensão do ser humano visto como totalidade atado ao mundo em que vive, marcado por uma fenomenologia sensível e de uma percepção estésica. A obra “Fenomenologia da percepção (1994)” traz o ser atado ao mundo em que vive, um quiasma corpo-mundo.

Nas obras de Michel Foucault o autor coloca o corpo como discurso, como produto do discurso e como produtor de discursos. E nos remete a uma problematização



arqueológica, especialmente na obra *Arqueologia do saber* (1969). Essa fase arqueológica foucaultiana entrelaça as enunciações correlatas do mundo vivido, principalmente na obra *As palavras e as coisas* (1995), onde analisa o discurso do corpo enquanto elemento do processo subjetivo do homem moderno.

Le Breton (2007) nos traz que os sujeitos se apropriam do mundo simbolicamente através de suas próprias percepções de significados. Essas percepções são tidas como interpretações pessoais de um sentido de universo resultante da experiência social e de signos que se compartilham com os outros e com o mundo. As pessoas se corporificam no mundo por meio das suas danças, pelo modo como se vestem, como andam, como falam, como realizam seus trabalhos, seus modos de trabalho e de lazer, sua cognição, sexualidade e pelo modo como se relacionam com os outros corpos e com o mundo.

Esses são apenas alguns pensadores que nos trouxeram conceitos sobre o corpo. Esse, sempre se apresentou como objeto de pesquisa na construção dos saberes, em especial na área de Educação Física, não só por estar vinculado ao movimento, mas por estar estritamente vinculado a cultura humana, seja como objeto de intervenções e/ou sujeito da existência. Sendo toda cultura construída através do corpo, pois não há vida sem corpo, e sem corpo não há movimento, não há existência no mundo. A construção cultural do corpo está profundamente enraizada na natureza política da sociedade e de suas relações de poder. Diversas tecnologias políticas e sociais de controle sobre o corpo, entre eles os sexuais e os exercícios escolares, contribuíram (e ainda contribuem), ao mesmo tempo, para uma objetivação dolorosa do corpo e para a criação de espaços de transgressão (FOUCAULT, 1987).

Com as diversas mudanças políticas e sociais no cenário nacional, a questão do corpo volta à cena, como objeto de críticas, análises e intervenções controladoras. A

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



realidade atual brasileira nos remeteria à questões político-partidárias sobre corpos acrílicos em educação, em meio a ideias do projeto escola sem partido; falaríamos das críticas do corpo na arte, em meio a crianças e adultos que veem corpos nus como objeto de arte (tabu ainda mistificado na nossa sociedade); dos corpos e suas relações de gênero, e das discussões que nos embasaram recentemente com a vinda de Judith Butler (criadora da teoria Queer) e ainda sobre discussões do mito da ideologia de gênero na escola; do preconceito racial e da homofobia que anda ganhando cada vez mais adeptos em nosso país. O corpo sendo mistificado, marginalizado e manipulado através de ideologias que chegam a beirar o absurdo, mas que foram reproduzidas durante toda a história da humanidade. Caindo na perda da sua identidade frente a tecnologia e da alienação humana.

A respeito da história, da sociologia, da antropologia e da filosofia na possibilidade de estudos em Educação Física, é que a epistemologia corporal ganha destaque.

O cenário epistemológico proporciona três caminhos: empírico, hermenêutico-descriptivo e histórico e para o trato teórico-metodológico a referência é o biologismo, psicologismo ou socialismo. Esses dados merecem apropriação histórica que promova a compreensão da construção do campo de conhecimento da EF e estudos aprofundados para compreensão da natureza do conhecimento da EF e sua contribuição para a formação humana. A apropriação do construto teórico da EF permite a evolução do pensamento do campo e a multiplicidade de pressupostos que deve garantir a essência identitária e afastar-se do ajustamento teórico, do equilíbrio, do consenso em busca de representações teóricas que sejam correlatas a realidade e corresponda a permanente reconstrução do pensamento para o atendimento a formação humana frente às questões sociais. (ARAGÃO, 2010. p. 32.)

Pesquisar o corpo, mesmo nos dando uma multiplicidade de possibilidades, é sempre muito complexo, nem sempre se utiliza de materiais mais evidentes. Percebe-se, através disto, a necessidade de avançar na sistematização, ampliação e produção na área,



na perspectiva de contextualizar e historicizar as produções já publicadas, instigando o debate sobre uma concepção ampliada da epistemologia do corpo em Educação Física.

A Educação Física surge tratando o corpo num reducionismo biológico/fisiológico, esquecendo que o corpo trata das emoções e da construção cultural do mesmo. As práticas corporais são, então, reduzidas ao pensamento positivista, racionalizando o corpo a um objeto disciplinado, minimizando o ser humano a sua matéria biológica; ofuscando, desvirtuando e/ou totalmente excluindo o subjetivo corporal, sufocando o corpo ao materialismo e a racionalidade científica. A Educação Física enaltece suas publicações, bem como seus cursos de formação voltando-os as questões fisiológicas do corpo. Num processo constante de subalternização corpórea, inclusive pelos que estão fora da área de formação, seja na disseminação de roupas atreladas à marcas fitness, em suplementos alimentares, em exercícios novos surgindo a cada dia, ao disciplinamento das práticas corporais pré-prontas, aos exercícios na busca de performances cada vez mais otimizadas, tudo na busca de corpos perfeitos. Em contrapartida surgem doenças atreladas ao psicológico, aumentam as mortes por uso de anabolizantes e cirurgias estéticas, doenças da imagem corporal, e são descobertos que alguns exercícios causam malefícios ao corpo em diversos âmbitos e etc. A área esquece do corpo efetivamente vivido, da autopoiesis que ele emana, bem como suas raízes sociológicas e filosóficas. E submete-se ao pensamento de um corpo colonializado. Essa subalternização do corpo e de outras interpretações do mundo e dos saberes significa, que as experiências vividas não são pensadas como formas estéticas relevantes de ser e estar no mundo. Atrelando o corpo a performance e a busca de uma estética perfeita, pautando-se em conhecimentos coloniais.

Para tanto necessitamos ver a Educação Física como área disseminadora de uma realidade vivida, dos gestos e dos saberes populares e tradicionais, que partilham de



envolventes experiências entrelaçadas numa significância que transcende o sentido de corpo-carne, numa fenomenologia do sensível, marcada profundamente pelo encontro do olhar com a significação corpórea. Reconhecendo o corpo, como nos traz Almeida (*apud* Nóbrega, 2005. prefácio) “[...] como coágulo da história vivida [...] um tecido poroso que faz copular o tempo, matéria e consciência [...]”. Entendemos assim, que as reflexões epistemológicas para a área podem propiciar um conhecimento sensível, livre de reducionismos e simplificações, e que vejam o corpo sem determinismos ou simplesmente como uma máquina.

A corporeidade pode ser vista e sentida pelo olhar sócio filosófico, antropológico e pedagógico, de um modo geral, sendo enunciada de subjetividades. Assim não teria sentido se falar de corpo, sem falar sobre as inúmeras (trans)significações corporais e experiências vividas. Das tessituras de um corpo que faz sua própria história no mundo. Um corpo-sujeito, buscando não uma explicação do mundo, mas ter uma experiência no mundo.

Essa nova posição recusa os dualismos através de uma lógica cuja natureza encontra-se na sinergia entre o corpo e o mundo. Nessa ontologia sensível, a visibilidade se dá a ver entre a carne do meu corpo, através do olhar e a carne do mundo. Trata-se de um processo de criação de sentidos que, ao recusar os determinismos, permite ver, de outra maneira e no ato de olhar, convoca a aprofundar-se na criação de sentidos ainda não instituídos. (NÓBREGA, 2016. p. 190).

A Educação Física ainda se utiliza da prática do corpo como depósito de conteúdos de vivências motoras, enraizando-se no pensamento da educação bancária de Paulo Freire e afastando-se do conceito de corpo-consciente, distante das memórias e das raízes de uma educação popular. Enlaça-se no corpo reprodutor de movimentos pré-estabelecidos e esportivizados. O corpo é restrito aos padrões de controle e de performance/rendimento, fruto da história militarista, dos métodos ginásticos e da



educação esportivista que embalou a área nos seus primórdios, principalmente no Brasil. Marginalizando-a no âmbito acadêmico, vista como sinônimo de disciplina, fitness, atividade física, saúde e tratada como atividade reprodutora de práticas corporais mecanizadas sem um conhecimento próprio a ser transmitido, mas somente reproduzido. Assim reduziu-se a movimentos sem objetividade e na busca por padrões eurocêntricos/capitalistas, sem significação crítica alguma. Salvo algumas tendências pedagógicas, ainda engatinhando pela busca da práxis efetiva e do devido reconhecimento na área.

A própria história da EF revela a ausência no trato pedagógico de parâmetros teórico metodológicos. A inserção da EF na sociedade e na escola se dá via influências médicas e militares, principalmente, o que a afasta de um saber teórico no campo das ciências humanas e sociais, sustentando o campo nas áreas biológicas e da saúde. (ARAGÃO, 2010. p. 30)

A Educação Física “[...] é cartesiana em suas práticas, na fragmentação do conhecimento disciplinar, na estrutura física, onde não há espaços para o corpo, na valorização do racional e na marginalização das disciplinas que tratam do saber sensível” (NÓBREGA, 2005. p. 51). A área, para tanto, deve superar a tradição mecanicista e dualista, fazendo críticas as ciências manipuladoras do corpo como objeto, sendo possível resgatá-la por uma educação crítica e sensível, e através de uma pedagogia decolonizadora do imaginário sobre o corpo. Vivenciando o corpo não como objeto de opressão, mas como corpo consciente, como corpo insurreto, através do quiasma corpo-mundo e sua relação sinérgica com outros corpos. Esse quiasma nos dá a relação de intercorporeidade e “[...] não o corpo racionalizado do pensamento cartesiano, incorporado pela Ciência e pela Educação, mas o corpo sensível, transversalizado pela percepção do movimento” (NÓBREGA, 2005. p. 53). Essa intercorporeidade vem para significar a relação dos outros corpos com os corpos-coisas e a penetração dos sensíveis. “As coisas como sendo aquilo que falta ao meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1994,



p.281), que também é feito da corporeidade de outros corpos e do mundo. Corpo como órgão do paraoutrem.

É possível decolonizar os corpos subalternos, quando pensamos nele como corpo-sujeito, como corpo consciente, sem ser reduzido a um corpo-máquina ou a um corpo-carne, mas como corpo reflexivo, como lugar de reflexões e aprendizagens. Através de uma pedagogia decolonial, que reflete o corpo a partir de uma presença crítica e subversiva no mundo. Esses “fragmentos denotam a possibilidade de novos olhares sobre o corpo, configurando uma nova possibilidade delineada a partir da perspectiva da corporeidade como estesia ou comunicação sensível” (NÓBREGA, 2010. p. 31). Configurada através dos gestos, silêncio, fala, sentimentos, emoções e criticidade do pensamento. Esse olhar sensível desafia uma mera análise objetiva, nos remetendo a uma linguagem corporal de compreensão do mundo com o ser. Um corpo sendo epistemologicamente revisto e revisitado, numa consciência crítica que não sobrevoa o corpo, mas que é o próprio corpo.

A inquietude nos faz buscar uma abertura de saberes para à diversidade epistêmica e cultural para este estudo. Tecendo diálogos com outros desdobramentos das ciências para percorrer os caminhos significativos de uma referência epistemológica. Para tanto o estudo pretende questionar a possibilidade de diálogos entre novas experiências de memórias corporais, as quais apontam continuidades e descontinuidades de poder nas marcas herdadas das relações coloniais, mas que imprimem marcas de corpos de resistência.

2. A reflexão fenomenológica do corpo

Caracterizado pela corporeidade e pela motricidade, o corpo expressa-se como unidade do ser em sua realidade existencial, assumindo o fenômeno do ser corpo. A



fenomenologia reconhece os sentidos, pelo corpo. É através dele que o sujeito se situa e se percebe no mundo. Atrelando-se às relações intercorpóreas de tempo e espaço através do movimento, onde se percebe e é percebido, resgatando os sujeitos da alienação e pondo-os de frente com a representação simbólica do seu corpo com o mundo.

A corporeidade se constitui na essência do ser vivo em seu entorno. Conceituar corporeidade é relacioná-la à existência do sujeito em uma cultura, e que resulta em conhecimento adquirido através do movimento, ou melhor, da motricidade do homem no meio social em que vive e que essa motricidade, que é dinâmica, permite a interpelação com outros homens, de outras culturas. (ARAGÃO; TORRES; CARDOSO, 2001. p. 120)

Com o meu corpo, atuo no mundo, e sendo ser corporal “o ser humano define-se como tal pelo seu corpo e não pelo pensamento. [...] O corpo não está no espaço como um objeto. Ele desenha o espaço, garantindo uma conformação original de acordo com a situação” (NÓBREGA, 2005. p. 63).

A fisiologia não se torna necessária para analisar a dimensão ontológica do corpo, porque não está em condição de conceituar a experiência do meu próprio corpo. O conhecimento fisiológico refere-se às experiências dos corpos dos outros sujeitos.

É através do corpo que criamos significações simbólicas que ultrapassam o nível biológico e que se manifesta através dos movimentos. Sendo o corpo motricidade é, então, emaranhado de um sentido inteligível. É no corpo que se localizam os poderes perceptivos e as necessidades insurgentes “[...] é o lugar de aprendizagem, de apropriação do entorno por parte do sujeito. Uma aprendizagem onde o motor e o perceptivo, o corpo e a consciência compõem um único sistema” (NÓBREGA, 2005. p.68). Assmann nos traz que “a motricidade é o vetor da identidade corporal” (1995, p. 101), onde os movimentos são mais que um simples ato mecânico, que há por trás uma análise histórica e social através dos tempos.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Nos remetemos então a uma fenomenologia de corpos não-subservientes, de corpos rebeldes, que entrelaçam a idealidade cultural nas marcas de um corpo estesiológico, cujas sensações são atravessadas pela intercorporeidade e pelo desejo da significância do ser. Pois dado que somos corpo e “[...] não nos movemos como uma coisa por redução de afastamentos [...]” (NÓBREGA, 2016. p. 85).

A corporeidade está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido, envolta em toda a reflexividade, circularidade e reversibilidade de sentidos. Parte de uma construção infinita de saberes, onde, compreende-se os fenômenos, como o de conhecer a si mesmo e os outros no contexto de cada realidade. De uma ação guiada pela compreensão da percepção, pela qual o sujeito percebido consegue guiar suas ações na situação local e estar inscrito num corpo, enfatizando a dimensão existencial do conhecer, emergindo da corporeidade. Somos seres autopoieticos, não podemos analisar o corpo em situações isoladas em si mesmas.

Na medida em que estas situações locais se transformam constantemente devido à atividade do sujeito percebido, o ponto de referência necessário para compreender a percepção não é mais um mundo dado anteriormente, independente do sujeito da percepção, mas a estrutura sensório-motora do sujeito. (VARELA; TOMPSON; ROSCH, 2003. p. 235).

O corpo pensado na concepção da enação, busca então, uma compreensão e uma experiência estésica mais profunda dos processos cognitivos que emergem dos processos vitais. Busca na sua diversidade, apresentar-se como amplo campo de conhecimento acerca da cultura numa crescente diversidade, onde os diálogos entre os saberes tecem condições de pluriversalidades culturais. Merleau-Ponty (1994) nos dá a ideia que a relação corpo e espaço, tem dinamismo nas percepções sensoriais. É movimento, na prática que o corpo realiza na espacialidade. Então compreende-se a corporeidade “como sendo a unidade que engloba uma pluralidade de formas ou de existências” (NÓBREGA,



2010. p.20). Esta compreensão da percepção como movimento e não como mero processamento de informações. Onde somos seres corpóreos, “corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo.” (NÓBREGA, 2016, p. 104)

Consideramos assim, como Merleau-Ponty, o corpo numa análise existencial a partir da experiência vivida. Em que o corpo é gesto, desejo, expressão criadora, linguagem, experiência vivida, emoção e sensibilidade. Percebendo-o nos diferentes sentidos, numa relação comigo mesmo, com os outros e com o mundo.

O corpo fala como um todo, num processo estésico singular onde é possível compreender experiências vividas e suas múltiplas dimensões e significações. A corporeidade é expressa de formas gestuais significativas. Descrever, analisar, sentir e viver é um processo desafiador, visto que para pesquisar o corpo e suas linguagens exigem-se interpretações cautelosas, críticas e de uma pesquisa extensa.

Compreender o conhecimento do corpo no cenário contemporâneo é uma tarefa que envolve paradoxos. Os núcleos interpretativos apontam para a corporeidade como um campo epistemológico multireferencial e com possibilidades de orientar a diversidade de saberes sobre o corpo. (NÓBREGA, 2010. p. 107).

Percebe-se, através disto, a necessidade de avançar na decolonização do imaginário na área de Educação Física, propondo debates sobre corpo no âmbito sócio antropológico e histórico-filosófico. É preciso pensar que a corporeidade é uma ação sociocultural mediada pelo agir, pelo sentir, pelo viver o corpo, desafiando a hegemonia eurocêntrica, e apostando numa proposta de diálogo sul-sul¹, também enveredando pela ecologia dos saberes para um debate horizontal.

¹ O debate sul-sul proposto vem do conceito de epistemologia do Sul, do autor Boaventura de Sousa Santos (2008). O conceito se propõe a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do



O corpo pensado numa indivisão de sentimentos e significações que transpõem nosso imaginário. A estesia no estado do corpo, suas sensações, afetos... Uma compreensão erótica do conhecimento, ultrapassando o conhecimento dicotômico clássico. A percepção erotizada nos permite falar de uma forma de compreensão da relação do corpo no mundo, “não da ordem do eu penso, à maneira do cogito cartesiano, mas do eu vivo, eu sinto, eu amo” (NÓBREGA, 2016. p. 145). O corpo não é um inventário de partes, entre matéria e espírito, não é nem soma de fatos materiais ou espirituais, com pólos opostos assim como nos traz Platão, mas uma reversibilidade entre sujeito-objeto. Não existindo a separação entre os aspectos biológicos, físicos e sociais sobre o corpo. A compreensão de corpo-carne (como carne do mundo, e não no seu sentido reducionista) de Merleau-Ponty é que alarga a compreensão da corporeidade, sendo fundamental para a compreensão de uma ontologia do ser. De um ser indivisório, de um corpo estesiológico expresso numa maneira de ser corpo com vínculos corporais e com possibilidades de uma reflexão corporificada.

Na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty é que avançamos no caminho de repensar o corpo fora dos conceitos tradicionais, num esforço de recuperação da corporeidade. Onde retomamos o pensamento de que o homem é corpo, não num sentido de soma das partes, mas num sentido de unidade que se dá como corporeidade. Não existindo separação entre os aspectos físicos, orgânicos e sociais do corpo humano, essas análises sobre o corpo estão sempre sujeitas a indagações inacabadas. O corpo é feito do estofo do mundo engendrado pela sua historicidade, corpo que se move e que deseja de modo contínuo, numa modulação típica e atípica dos acontecimentos, o que inclui o mundo cultural e os seus símbolos.

capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente postos na posição de serem tão só objeto ou matéria prima dos saberes dominantes, considerados os únicos válidos. O mesmo envereda pela ecologia dos saberes para um debate horizontal.



Um corpo emersivo nascido na consciência do corpo vivido, aproximando a intercorporeidade do contexto de uma ecologia corporal e de uma ontologia da descontinuidade. O corpo como primeiro meio-ambiente do ser. (ANDRIEU, 2014). As significações que surgem são vividas e, portanto, marcas corpóreas que estampam processos cognitivos de absorção do mundo. Considerando essa compreensão fenomenológica do corpo e do conhecimento, pensamos sobre a necessidade epistêmica do compromisso da Educação, em especial a Educação Física (ciência que trata do corpo por excelência) com as classes subalternas.

3. A epistemologia sul-corpórea

A epistemologia estuda a origem, os métodos e a validade do conhecimento nos diferentes ramos do saber científico, uma reflexão que busca descrever e relacionar as trajetórias sociais com os paradigmas estruturais vigentes. Nesse caso, trazemos aqui uma proposta de reivindicação por novos referencias epistêmicos para tratar sobre o corpo na contemporaneidade.

O conceito de “Epistemologias do sul” de Santos (2007) contrapõe-se as bases epistemológicas predominantes de dominação/exploração/apropriação colonial advindas dos países do norte sob os países do sul, fazendo-nos refletir sobre as resistências sociais a esta lógica que enraizou e sustentou a construção do conhecimento ocidental homogeneizando as culturas e separando o mundo em norte e sul numa linha abissal prevalecendo somente um lado da linha.

A epistemologia vem a ser objeto das críticas a uma proposta de reivindicação do que é e do que não é conhecimento, bem do que pode ser validado. “Essa transformação passou, sucessivamente, pela transcendência da soberania epistêmica para o social, pela redescoberta da ontologia e pela atenção à normatividade constitutiva e as implicações políticas do conhecimento” (NUNES, 2010. p. 261). Ao mesmo tempo, foram ganhando contornos posições críticas, e que promovem a necessidade de uma



epistemologia radicada nas experiências do Sul global, onde Santos (2007) designa como pensamento alternativo de alternativas, caracterizando diferentes saberes e modos de conhecer.

A epistemologia dos povos do sul global é praticamente declarada como inexistente, ou descritas como reminiscências do passado, condenadas a uma deslembração inevitável. A subalternidade, bem como a resistência com que a corporeidade vai enlaçando-se, vão sendo lentamente substituídas e/ou totalmente excluídas. E os povos do sul global vem tentando resistir, é uma corporeidade sobretudo de resistência.

Segundo a compreensão da epistemologia do sul, que separa o mundo em norte e sul numa linha abissal, a visão de mundo atrela modalidades e práticas corporais reconhecidas como únicas e verdadeiras; essas ainda não são capazes de preservar a expressão de corpo sensível e autêntico. As mesmas ainda não são capazes de reconhecer na ciência da Educação Física outras formas de práticas emancipatórias libertas da sua perspectiva tecnicista na educação corporal de ordem e poder. Assim assumimos o compromisso de um reconhecimento de um sul-corpóreo, diante das problemáticas que se acumulam a partir dos modelos do norte global, que são incapazes de reconhecer o corpo crítico-sensível e insubordinado no âmbito da Educação Física.

A mesma cartografia abissal é constitutiva do conhecimento moderno. Mais uma vez, a zona colonial é, *par excellence*, o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando por isso, para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas. (SANTOS, 2010. p.37)

A padronização de corpos esquematizados por uma tradição técnica e conservadora insiste numa condição colonialista/dominante, incapaz do reconhecimento de outros saberes, e que torna implícita suas escolhas de manutenção de privilégios dos



opressores sobre os oprimidos. Alia-se a interesses xenofóbicos, machistas, redutores de diversidade, homofóbicos, patriarcais e autoritários, num projeto de redução do corpo a um conhecimento único. O inexistente é excluído de forma brusca, permanecendo exterior ao mundo que a concepção de inclusão considera como o outro.

Portanto, as práticas corporais, no contexto contemporâneo vêm se reduzindo ao aspecto motor, a exercitação ou a mera atividade física, ou seja, a objetivação do corpo e a exclusão da subjetividade, já que, que o mesmo é visto como instrumento para obter saúde. Há uma concepção biologicista colonizadora que reduz o corpo a organismo meramente fisiológico em diversos espaços como no lazer, na saúde e na educação (SILVA *et al*, 2009) veiculada pelo Positivismo, pois sua visão do humano como um ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser ‘adestrado’, ‘disciplinado’”(GONÇALVES, 2007, p. 50).

Em outras palavras, um corpo colonializado como diria Quijano (2005), já que trata em seus estudos das relações de poder, de saber e do ser como processos de colonialidade fundados pela modernidade. Incidindo no corpo pela imposição de um único conhecimento e uma única cultura como válidos, cujas características se pautam na colonialidade dos saberes, infiltrada no individualismo, hierarquização, competição, pela dominação/exploração/apropriação do outro; pela apropriação de sua lógica, do seu imaginário, tornando-o objeto, consumidor, “sem reflexão, sem criatividade, sem opção, sem intencionalidade, sem sentido, sem significado que nos institua como humanos” (FIGUEIREDO, 2013, p. 234). Esse afastamento não acontece somente consigo, mas com o outro e, principalmente, com a natureza – *Colonialidad de la madre naturaleza y de La vida misma* (WALSH, 2009). Projetando assim sobre o corpo uma dualidade sujeito e objeto, fundada na perspectiva cartesiana, que fragmenta o humano trocando a experiência pela mera exercitação.



A epistemologia sul-corpórea reelabora uma reflexão corporal e interfaces de comunicação que prescindem à uma crítica sobre os corpos subalternos. Nos remete a refletir sobre às modificações corporais possibilitadas por cirurgias plásticas, implantes, transplantes de órgãos, até os redutos de corpos escravizados e excluídos, discriminados e negados no modelo de sociedade moderna vigente. Uma epistemologia que supera os modelos ditatoriais contemporâneos sobre o corpo, numa despossessão sobre o mesmo.

O aprofundamento inclui um olhar crítico sobre as diversas “viradas epistemológicas” (linguística, hermenêutica, pragmática e ontológica), uma retomada das teorias do conhecimento que fundamentam as pesquisas em Educação e Educação Física, e uma atualização das controvérsias em torno dos pós-modernismos. Concordo com o termo: “virada epistemológica” quando está atrelado a ressignificação da prática social, discutida entre pares e por meio de apreensão da representação social, ou seja, por meio de construção de pensamentos que reflitam a realidade posta, pela ressignificação que só é possível via apreensão da realidade por meio de reelaborações do pensamento historicamente construído frente ao cenário social. (ARAGÃO, 2010. p.33.)

A ciência da Educação Física tem pouco interesse em vincular a pesquisa as suas ações políticas contrárias a um modelo de dominação sobre o corpo, bem como vê-se práticas isoladas de usos de pedagogias decoloniais que descortinam horizontes significativos de ser e estar no mundo. Isso nos traz “*perspectivas as várias interpretações de acordo com a abertura do corpo ao mundo da experiência*” (NÓBREGA, 1999, *apud* MEDEIROS, 2016. p.108). A colonialidade dos saberes em Educação Física nos remete a reflexão filosófica de que não tenho mais um corpo, não sou meu corpo, mas sou o corpo dominado que reproduz a prática de meus opressores. Não sou corpo estesiológico, nem corpo do paraoutrem, mas sou apenas corpo possessor.

A pedagogia decolonial é um discurso pedagógico e crítico das heranças coloniais nos territórios periféricos do Sul global. Para Mignolo (2007), a modernidade/colonialidade é um padrão de comando que permaneceu mesmo após o fim do colonialismo, e que deixou como resquícios as desigualdades, fome, homofobia,



machismo, xenofobia, racismo, e todas as formas de intolerância trazidos do padrão hegemônico. Então a pedagogia decolonial seria uma forma de desprendimento mobilizada pelas classes que reagem contra a violência colonial. Onde a decolonialidade designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão e mecanismo de controle perpetradas contra os grupos subalternos. Um esforço para se transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica e epistêmica como estratégia e resultado do poder da colonialidade (WALSH, 2009).

4. Por uma pedagogia decolonial em Educação Física

A educação como experiência sensível, indaga sobre o significado de nossa humanidade, da relação de nosso corpo com outros corpos, de convivência, de alteridade entre os saberes e de polissemia. A alteridade nos faz compreender a relação dialógica e dialética entre o eu e o outro, com respeito as diferenças individuais no conviver. Imbuindo-o numa transversabilidade rizomática que aponta para o reconhecimento das diferenças, construindo caminhos para uma multiplicidade dos saberes.

[...] o que é importante para esse novo olhar a Educação Física escolar, pois rompe com os espaços seletivos dos melhores, dos mais aptos, dos mais ágeis e dos mais fortes que compõem as equipes esportivas que não cooperam mas sim operam, dos que não conhecem a individualidade, a sua própria existência, mas que são individualistas, egoístas que não convivem mas que vivem a própria vida como se ela fosse estanque e isolada da realidade que os cerca. Esse conceito, alteridade, vem compor com uma proposta de intervenção pedagógica, para um corpo que “fala” o que nele está inscrito pela trajetória histórica que cada um vivencia na qualidade de sujeito, que se propõe a construir humanamente pessoas capazes de conhecer a si, em suas interações, e em espaços coletivos como o esporte, o jogo, a dança, as brincadeiras, enfim em toda manifestação corporal que fale de si e da humanidade histórica. (ARAGÃO, 2001. p.123)

Ressignificar o pensar corpo na contemporaneidade, significa pensar a prática educativa, essa que ainda coloca os corpos como subservientes de currículos não-



historicizados, de currículos com práticas disseminadoras de relações de poder dos opressores sobre os oprimidos. Significa nos posicionarmos como educadores sentipensantes e terceiro-mundistas, que fazem críticas contundentes ao colonialismo da ciência dominante. Apostando numa educação conscientizadora, em utopias subversoras e de corpos insurgentes, devendo superar a causalidade positivista e o dogmatismo.

Refletir o corpo na educação é compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas pré-pontas. Necessita-se avançar para além do aspecto objetivista e instrumentalista. Desafiando a área de Educação Física a considerar que o debate e as práticas corporais não são instrumento ou objeto do capitalismo hegemônico e do projeto da modernidade/colonialidade com promoção do fitness, da saúde, da estética e do lazer, bem como não é uma máquina subserviente do exercício físico.

O corpo se mostra na interconexão entre corpo e natureza, biológica e social, sendo dualidades modernas, sendo integralmente de ambos os domínios. Dado que somos corpo e não podemos falar de fora do corpo. Não só produzindo conhecimentos sobre ele, mas organizando intervenções sociais a partir das práticas corporais. (NOBREGA, 2006).

Aspectos teórico-metodológicos idealizam e caracterizam uma gama de abordagens sobre o corpo na educação, notadamente trazendo relações muito estreitas dos métodos ginásticos europeus, na militarização ou nos movimentos de esportivização, entre outros projetos de educação que subalternizam o corpo.

Embora pudéssemos aqui relatar as experiências significativas e exitosas nesse campo, há ainda muitos desafios a serem superados, principalmente no que se trata ao sobrepujamento da colonialidade com relação a corporeidade como princípio epistemológico capaz de simbolizar novos pensamentos sociais e educativos.

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas e, portanto, questões culturais, questões de gênero e questões de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



choro, da amargura, da solidão e da morte? Note-se que falo em incluir questões significativas que atravessam nosso corpo, que nos sacodem, que nos revelam e que nos escondem. 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. (NÓBREGA, 2016. p. 112)

Uma nova cultura consumista determina o corpo que devemos e podemos ter, desde que atendamos à exigência de dietas, exercícios físicos, cosméticos, cirurgias, tratamentos estéticos, terapias, entre diversas possibilidades que surgem a cada dia, colonizando nossos corpos. Denotamos então a preocupação para uma Educação decolonial que abra espaços para o cuidado de si, de modo sentipensante.

A pedagogia decolonial denota práticas epistêmicas de reconhecimento e rompimento com a colonialidade, de uma formação corporal que capacita os povos subalternos para uma luta de resistência contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. Sem procurar integrar essas práticas artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas, e fora do ideário determinista colonial, sendo assim respostas urgentes e insurgentes às situações de dominação.

A decolonialidade não é um conceito-teórico a ser seguido, mas um desígnio para se assumir. Sendo as práticas pedagógicas decoloniais ações que provocam incisões na determinação colonial, as quais dão sustento a um modo particular de ser e estar no e com o mundo (WALSH, 2013; 2014). Esta concepção é aliada as práticas pedagógicas iniciadas por Paulo Freire nos anos 60 e por muitos educadores populares ao redor do mundo até a década de 90, quando começa a enfraquecer no auge do projeto neoliberal, no cenário da queda do muro de Berlim e da fragmentação da União Soviética (WALSH, 2013). Assim decolonialidade e práticas pedagógicas começam sua ligação a partir do momento das resistências às práticas imperialistas coloniais. Nesse sentido as práticas pedagógicas decoloniais incitam o pensar a partir da gênese dos conhecimentos dos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



sistemas civilizatórios e de modos de vida distintos. Uma prática pedagógica como possibilidade de ser e estar sobre outros modos não dominantes.

A pedagogia decolonial em Educação Física requer educadores subversivos, que rompam com os modelos de corpos e atividades corporais prontas. O educador decolonial enfrenta junto com os oprimidos os seus desafios, seus opressores e suas situações limitadoras. Sendo uma práxis pedagógico-corporal crítica que parte de um contexto significativo e significado; e para ter sentido, precisa ser efetivada nas situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade corpo-mundo. E que valorize as memórias coletivas dos movimentos de resistência (das mulheres, dos negros, dos índios, dos camponeses, da população LGBTI², entre outros).

A área necessita de uma revalorização de identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo, que imprimiu uma histórica tradição de dominação política e cultural, e que submeteu à sua visão eurocêntrica do conhecimento de mundo, o sentido da vida e das práticas sociais sobre os corpos. Esses corpos subalternizados resistiram, mas foram modificando suas práticas de acordo com a necessidade que o capitalismo os impunha. Mesmo perante certa tradição negativa, eles foram (des)construindo saberes entre as mais variadas formas de práticas corporais.

Intencionamos contribuir para uma reflexão de experiências livres de reducionismos corpóreos, que decodifiquem a porosidade corpórea, e que revalorizem culturas e modos singulares de saberes, não menos importantes. Resguardando o lugar do subjetivo e do inesperado para que as jornadas de corpos estesiológicos e os seus modos de vida e de saberes não cedam aos domínios coloniais.

² Sigla que designa lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexuais.



Neste sentido, há uma urgência de novas práxis na Educação Física e propomos um projeto epistemológico decolonial de conhecimento e das estruturas de poder. Estimulando outros conhecimentos em corpo para a Educação Física. Enfatizando a busca de outras coordenadas epistemológicas e ontológicas sobre corpos-críticos.

Referências

- ANDRIEU, Bernard. **No corpo de minha mãe: método emersivo**. Natal: IFRN, 2015.
- ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 1995.
- ARAGÃO, Marta Genú Soares. **Três décadas de movimento renovador da Educação Física: alcançamos a maioria epistemológica?** Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637725>> Acesso em: 20 de jul. de 2017
- _____.; TORRES, Alessandra Neves.; CARDOSO, Cíntia Karine Nascimento. **Consciência corporal: uma concepção filosófico-pedagógica de apreensão do movimento**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, v. 22, n. 2, p. 115-131, jan. 2001. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/416/341>> Acesso em: 15 de jul de 2017.
- BEZERRA, F. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem**. Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75, 2013.
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Educação Popular e Educação ambiental: educador(a) ambiental popular numa perspectiva descolonizante. In: STRECK, Danilo Romeu; STEBAN, Maria Teresa (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 232-246.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- _____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. 260p. [Edição Original publicada em 1969].

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



LE BRETON, David. **El sabor del mundo** – Una antropología de los sentidos. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2007.

MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento. **Uma educação tecida no corpo**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades: Inspirações merleau-pontianas**. Natal: IFRN, 2016.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2010.

_____. Corpo e epistemologia. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2006.

_____. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2005.

_____. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba.

NUNES, J. A. O resgate da Epistemologia. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Porto São Paulo: Cortez, 2010, p. 261-290.

QUIJANO, Aníbal. **Trinta anos depois, outro reencontro** – notas para outro debate. 2009. In: DOSSIÊ - América Latina: nova fase de múltiplos embates. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/pdf_19_20/10.pdf>. Acesso em: 20 fevereiro 2013.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.



SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

_____. **A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal**. Revista crítica de ciências sociais. Março 2008, N. 80, p. 11-43. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/691>> Acesso em: 05 de ago. de 2017.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Ana Marcia.; MEDEIROS, Francisco Emílio de.; FILHO, Ari Lazzarotti.; SILVA, Ana Paula Salles da; ANTUNES, Priscilla de Cesaro.; LEITE, Jaciara Oliveira. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: **Práticas corporais no contexto contemporâneo**: (in)tensas experiências / organizadores José Luiz Cirqueira Falcão, Maria do Carmo Saraiva. – Florianópolis: Copiart, 2009. 304p. p.10-27

VARELA, F. TOMPSON, E. ROSCH, E. **A Mente Incorporada**: Ciências cognitivas e experiência humana, Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales caminando y preguntando**. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados – Educación y Sociedad, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Sobre os autores

Arliene Stephanie Menezes Pereira

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, na linha de estudos sócio filosóficos sobre o corpo e o movimento humano. Graduada em Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Graduada em Gestão desportiva e de lazer pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, *campus* Fortaleza. Especialista em Arte-Educação e cultura Popular e Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Docente do IFCE-*campus* Morada Nova. Líder do Corponexões: grupo de pesquisa em corpo, cultura e sociedade. Email:stephanie_ce@hotmail.com

Daniel Pinto Gomes

Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia-IFCE *campus* Fortaleza. Doutorando do programa de Pós-graduação em Educação brasileira da Universidade Federal do Ceará-UFC. Mestre em Educação brasileira pela UFC. Especialista em Cultura Folclórica aplicada pelo IFCE. Graduado em Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Líder do grupo de pesquisa Educação Física, esporte e lazer do IFCE- *campus* Canindé. Email: danielpintogomes@hotmail.com

Klertianny Teixeira do Carmo

Mestranda do programa de Pós-graduação em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC. Graduada em Licenciatura em Educação Física, pelo Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) - UFC. Participante do Grupo de Pesquisa Saberes em ação - UFC e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular (GEAD) – UFC.

Recebido em: 17/10/2017

Aceito para publicação em: 03/11/2017