



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VICKELE SOBREIRA

**CORPO E CORPOREIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O  
QUE É, COMO É, O QUE PRECISA MUDAR**

UBERABA - MG

2024

VICKELE SOBREIRA

**CORPO E CORPOREIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O  
que é, como é, o que precisa mudar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

UBERABA - MG

2024

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

S661c Sobreira, Vিকেle  
Corpo e corporeidade nas aulas de educação física escolar: o  
que é, como é, o que precisa mudar / Vিকেle Sobreira. -- 2024.  
211 f. : il., tab.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024  
Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

1. Fenomenologia. 2. Educação física (Ensino fundamental). 3.  
Professores - Formação. 4. Professores - Atitudes. I. Moreira,  
Wagner Wey. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III.  
Título.

CDU 165.62

VICKELE SOBREIRA

**CORPO E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE É,  
COMO É, O QUE PRECISA MUDAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de doutor/a.

Uberaba, 05 de março de 2024

**Banca Examinadora:**

Dr(a). Wagner Wey Moreira – Orientador(a)  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Luciana de Almeida Silva Teixeira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Lúcio Álvaro Marques  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Odilon José Roble  
UNICAMP

Dr(a). Terezinha Petrucia da Nóbrega  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Documento assinado eletronicamente por **Terezinha petrucia da Nóbrega, Usuário Externo**, em 06/03/2024, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucio Alvaro Marques, Professor do Magistério Superior**, em 07/03/2024, às 08:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **WAGNER WEY MOREIRA, Usuário Externo**, em 12/03/2024, às 19:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA DE ALMEIDA SILVA TEIXEIRA, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2024, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **Odilon José Roble, Usuário Externo**, em 27/03/2024, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1205915** e o código CRC **F29375CA**.

Dedico este trabalho...

A Deus... que está sempre comigo.

A todos aqueles que nunca soltaram minhas mãos, em especial, Meus Pais.

À minha filha, que é minha Luz e o Anjo da minha vida.

Dedico este trabalho a todos/as que se preocupam em buscar uma vida mais humana... pois isso significa buscar e trilhar por caminhos que busquem um cuidar...

Um se preocupar verdadeiramente consigo, com o outro e com o mundo em que vivemos... Se atentar para as relações, tão fundamentais para nossas vidas e ao mesmo tempo tão desprezadas por muitos... Talvez um dia o tempo ensine o quanto não prestar atenção nisso signifique esquecer da própria vida...

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que nos Concede a Vida... que permite a nós, todos os dias, a oportunidade de vivermos e experienciarmos todas as situações e relações que fazem com que tenhamos melhores condições de evoluirmos mais e melhor... a escolha, no entanto, para esse “mais” e “melhor” é de cada um.

Aos meus pais amados, Izilda e Judas Tadeu, que NUNCA soltaram minhas mãos em nenhum momento, mostrando a todo instante o que é o “amor incondicional”. Sou grata por tê-los em minha vida e por terem sempre me ensinado tanto, mas principalmente o que hoje o mundo carece: AMOR. Obrigada por tudo... o que vocês são, o que vocês fazem e o que vocês permitem a mim e à minha filha, gratidão pela oportunidade de lhes amar e sermos amadas.

À minha filha amada, Helena! Dizem que não sabemos o que é amar verdadeiramente sem antes termos filhos/as... Talvez essa concepção esteja um pouco incompleta... Pois hoje tenho a certeza de que sei o que é amor, não porque tenho uma filha, mas porque como filha aprendi a ser amada e hoje com certeza consigo amar, com tanta força e verdade a minha filha graças a essa vivência anterior. Obrigada, Meu Anjo de Luz, Minha Energia, que faz com que eu acorde todos os dias e tenha a certeza de que somos Abençoadas por Deus, por termos tanto e sermos gratas por termos uma à outra na vida.

Ao meu orientador querido e amado, Wagner Wey Moreira, que desde o mestrado me “adotou” e que agora me ajudou a caminhar e a seguir por esse caminho que foi simplesmente mágico... obrigada por me fazer perceber que a ATITUDE FENOMENOLÓGICA é única e não se constrói com mais conhecimento cognitivo, mas sim com as relações verdadeiramente humanas que conseguimos estabelecer em nossas vidas... Gratidão é pouco por tudo o que você fez por mim, por ser sensível e me ajudar a caminhar mesmo com tantos percalços durante a jornada até aqui. Com certeza, foi a caminhada mais dura e mais mágica (contraditório? Não! É Fenomenológico!) que vivenciei no meio acadêmico... Com certeza não teria sido assim se não fosse o seu apoio e por você!

À Regina Simões, que nessa caminhada também me auxiliou intensamente, mas acima de tudo me acolheu com todo o carinho, atenção e amor que uma mãe (dentro e fora do meio acadêmico) é capaz de dar... Obrigada pela parceria, pelo

caminhar junto nos momentos de sufoco e principalmente pelas alegrias. Gratidão por todos os momentos!

À querida Vilma Lení Nista-Piccolo, mãe acadêmica e que nesse momento se doou para poder fazer parte de mais essa conquista... a sua crença em meu potencial desde o mestrado permitiu que eu pudesse acreditar em seguir sendo sempre eu mesma. Muito obrigada por ter feito parte de mais essa etapa da minha caminhada.

Aos membros titulares da banca, à professora Luciana de Almeida Silva Teixeira, à professora Terezinha Petrucia da Nóbrega e aos professores Lúcio Álvaro Marques e Odilon José Roble que com tanta ética, responsabilidade, compromisso, atenção e sensibilidade permitiram que eu pudesse seguir nessa caminhada com a autonomia e independência que eu e meu orientador acreditávamos serem as melhores. Vocês trouxeram tantas contribuições e somaram com detalhes fundamentais para essa pesquisa ser realizada.

Aos membros suplentes da banca, os professores Acir Mário Karwoski, Jonas Bach Júnior e professora Sônia Bertoni, obrigada por terem aceitado o convite. Ao professor Rafael Guimarães Botelho, por se dispor para esse momento e à leitura cuidadosa do meu estudo fazendo uma parceria valiosa.

À Ali, Ari, Cris, Duda, Darci, Fabi, Manu, Sam, Sol e Val... As Corporeidades que deram vida a este estudo, apresentando por meio de suas vivências e experiências o quanto os conhecimentos humanos são ricos, amplos, variados e espetaculares para àqueles/as que se permitem olhar além do que os olhos podem perceber.

À Lau e Nati... amigas queridas de caminhada que nunca deixaram de estar presentes e que por vezes representaram o alicerce de uma amizade verdadeira que se fortaleceu e se consolidou e que com certeza seguirá pela vida...! Cada conversa, cada desabafo, cada ombro amigo, cada oportunidade de estarmos juntas foram experiências vividas que se consolidaram em nossas Corporeidades.

Aos amigos amados e irmãos de uma vida: Bruno, Rejane e Sumaia. Cada dia que vocês diziam “não sei como você dá conta” eu tinha certeza de que é porque tenho pessoas especiais como vocês em minha vida e que distância nenhuma ou empecilho nenhum é capaz de enfraquecer!

À Juliana Cheik, pelo carinho, atenção e cuidado comigo, desde o primeiro momento. Por me ensinar nos processos de conhecimento de nós mesmos que é fundamental reconhecermos nossas fraquezas para usarmos nossa força. Que é

indispensável cuidar primeiro de nós, para percebermos como cuidamos melhor do outro, mesmo num mundo tão cheio de desafios que nos impelem a desistir dessa humanização nas relações. Você, com seu profissionalismo e humanidade me ajudou a perceber, olhar e reconhecer minha Corporeidade... E isso foi indispensável para a construção desse estudo.

À Patrícia Vilarinho, que permitiu com toda sua sensibilidade em entender minha proposta tornar possível que as vivências de todos/as os/as envolvidos/as tivessem todos os sentidos possíveis... Com seu trabalho mágico, permitiu que a degustação fosse muito mais do que alimentar, fosse efetivamente uma ampliação das experiências.

A todos os amigos do NUCORPO, grupo de estudos que permitiu que pudéssemos, a cada discussão, diálogo e compartilhamentos, perceber o quanto o humano é algo fantástico e que vale muito aprofundar em sua compreensão.

Aos amigos de caminhada da Área de Educação Física Eseba/UFU, Sumaia, Bruno, Tiago, Leandro, Cleber e Robson, por desde o início me permitirem caminhar por essa trilha tortuosa e intensa que é a qualificação em serviço. Por cada momento que vocês seguraram a barra para que eu pudesse tentar me dedicar a esse momento. Gratidão!

Aos meus amigos e familiares que estabelecem uma rede de apoio e carinho que ajuda a me fortalecer e a seguir sempre em frente.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e ao Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade e parceria para que eu pudesse realizar este estudo.

Ao Viver... E à busca pelo Transcender... Sem isso não somos nada nesse mundo, que só o é porque somos todos existência em constante transformação...!

**“Não é sobre ter**  
Todas as pessoas do mundo pra si  
É sobre saber que em algum lugar  
Alguém zela por ti  
É sobre cantar e poder escutar  
Mais do que a própria voz  
É sobre dançar na chuva de vida  
Que cai sobre nós  
**É saber se sentir infinito**  
Num universo tão vasto e bonito  
É saber sonhar  
E, então, fazer valer a pena cada verso  
Daquele poema sobre acreditar  
**Não é sobre chegar no topo do mundo**  
E saber que venceu  
**É sobre escalar e sentir**  
**Que o caminho te fortaleceu**  
É sobre ser abrigo  
E também ter morada em outros corações  
E assim ter amigos contigo  
Em todas as situações  
**A gente não pode ter tudo**  
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?  
**Por isso, eu prefiro sorrisos**  
**E os presentes que a vida trouxe**  
**Pra perto de mim**  
**Não é sobre tudo que o seu dinheiro**  
**É capaz de comprar**  
**E sim sobre cada momento**  
**Sorriso a se compartilhar**  
Também não é sobre correr  
Contra o tempo pra ter sempre mais  
**Porque quando menos se espera**  
**A vida já ficou pra trás**  
**Segura teu filho no colo**  
**Sorria e abrace teus pais**  
**Enquanto estão aqui**  
**Que a vida é trem-bala, parceiro**  
**E a gente é só passageiro prestes a partir”**  
(TREM-BALA - Ana Vilela)

*“O mundo que eu distinguia de mim enquanto soma de coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu o redescubro ‘em mim’ enquanto horizonte permanente de todas as minhas cogitationes e como uma dimensão em relação à qual eu não deixo de me situar. O verdadeiro Cogito não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como ‘ser no mundo’” (Merleau-Ponty, 2018, p. 9).*

## RESUMO

Os estudos sobre o corpo, ao longo do tempo, foram numerosos na comunidade científica. As questões ditas objetivas, com relação ao ser humano, estão cada vez mais evidentes e claras para a ciência, mas o que é chamado de subjetivo continua obscuro e distante de se relacionar com o humano. A Fenomenologia auxilia, desde o final do século XIX e a primeira metade do século XX, áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Educação e a Educação Física, dentre outras, a se debruçarem na compreensão e aproximação do que vem sendo desprezado e desconsiderado quando o assunto é humanidade. Autores como Husserl e Merleau-Ponty contribuíram sobremaneira para alavancar os estudos e conhecimentos dos fenômenos humanos. Na Educação, em especial na escola, a Corporeidade se destaca como teoria que pode ser o caminho para trilhar os conhecimentos sobre o humano no homem. Este estudo buscou trazer uma compreensão da percepção do Corpo e da Corporeidade para docentes e acadêmicos da área de Educação Física, com vivências no Ensino Básico da rede pública da cidade de Uberlândia/MG, por meio de experiências que pudessem despertar a necessidade de compreender o ser humano como foco do processo de ensino e aprendizagem e interpretá-lo como fenômeno que necessita ser entendido como ser com o mundo, consigo e com os outros, numa relação indissociável. Por meio de uma pesquisa qualitativa descritiva, professores/as e acadêmicos/as da rede pública (federal, estadual e municipal) responderam a uma pergunta (Que é Corpo e Corporeidade para você?) e participaram de um curso de extensão estruturado nos princípios da Fenomenologia e da Corporeidade. Após o curso, os/as participantes responderam novamente a um questionário e puderam refletir sobre suas concepções de Corpo e Corporeidade, além de explicitarem como foi experienciar oportunidades de vivências relacionadas à Fenomenologia e à Corporeidade (O que foi e Como foi participar do curso de extensão para sua formação e atuação profissional?). Conseguimos compreender que alguns/algumas participantes ainda têm o entendimento do corpo objetivado e que a Corporeidade é como se fosse a parte abstrata desse corpo. A maioria conseguiu entender a necessidade de pensar discentes como Corporeidades aprendentes e que precisam ser efetivamente percebidas nos ambientes educacionais. O pensar processos de ensino e aprendizagem ainda tem um foco muito diretivo para as burocratizações e pouco voltado para as Corporeidades presentes na sala de aula. As experiências

baseadas na Fenomenologia e Corporeidade conseguiram estimular docentes e acadêmicos/as em formação a (re)pensarem sobre a necessidade de uma atitude fenomenológica para o favorecimento de ambientes mais humanizados dentro e fora das escolas. Percebemos que este estudo promoveu oportunidades de ampliação de conhecimentos para a Educação e a Educação Física, principalmente pelo fato de ofertar situações de compartilhamento de ensino e aprendizagem baseados numa proposta epistemológica pouco difundida na cidade, mas que, em nossa maneira de pensar, é fundamental para a formação de professores.

**Palavras-chave:** Fenomenologia; Corporeidade; Educação Física escolar; formação de professores; atuação de professores.

## ABSTRACT

Studies on the body, over time, have been numerous in the scientific community. The so-called objective questions, in relation to the human being, are increasingly evident and clear to science, but what is called subjective remains obscure and far from being related to the human being. Phenomenology has helped, since the end of the 19th century and the first half of the 20th century, areas such as Psychology, Sociology, Education, and Physical Education, among others, to focus on understanding and approaching what has been neglected and disregarded when the subject is humanity. Authors such as Husserl and Merleau-Ponty contributed greatly to advancing the studies and knowledge of human phenomena. In Education, especially at school, Corporeality stands out as a theory that can be the path to knowledge about the human in the human being. This study sought to bring an understanding of the perception of the Body and Corporeality to teachers and academics in the area of Physical Education, with experiences in Basic Education in the public network of the city of Uberlândia/MG, through experiences that could awaken the need to understand the human being as the focus of the teaching and learning process and interpreting it as a phenomenon that needs to be understood as a being with the world, with oneself and with others, in an inseparable relationship. Through descriptive qualitative research, teachers and academics from public schools (federal, state and municipal) answered a question (What is Body and Corporeality for you?) and participated in an extension course structured around principles of Phenomenology and Corporeality. After the course, the participants answered a questionnaire again and were able to reflect on their conceptions of Body and Corporeality, in addition to explaining what it was like to experience opportunities related to Phenomenology and Corporeality (What and How it was to participate in the extension course for your training and professional performance?). We were able to understand that some participants still have an understanding of the objectified body, and that Corporeality is as if it were the abstract part of that body. The majority managed to understand the need to think of students as learning Corporealities that need to be effectively perceived in educational environments. Thinking about teaching and learning processes still has a very directive focus on bureaucratization and little focused on the Corporealities present in the classroom. Experiences based on Phenomenology and Corporeality managed to encourage teachers and academics in training to (re)think about the need for a

phenomenological attitude to favor more humanized environments inside and outside schools. We realized that this study promoted opportunities to expand knowledge for Education and Physical Education, mainly due to the fact that it offers situations of sharing teaching and learning based on an epistemological proposal that is not very widespread in the city, but that, in our way of thinking, is fundamental for teacher training.

**Keywords:** Phenomenology; Corporeality; School Physical Education; teacher training; teachers' activities.

## RESUMEN

Los estudios sobre el cuerpo, a lo largo del tiempo, han sido numerosos en la comunidad científica. Las cuestiones llamadas objetivas, en relación con el ser humano, son cada vez más evidentes y claras para la ciencia, pero lo que se llama subjetivo sigue siendo oscuro y lejos de estar relacionado con el ser humano. La fenomenología ha ayudado, desde finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, a áreas como la Psicología, la Sociología, la Educación y la Educación Física, entre otras, a centrarse en comprender y abordar aquello que ha sido descuidado y desatendido cuando el tema es la humanidad. Autores como Husserl y Merleau-Ponty contribuyeron en gran medida al avance de los estudios y el conocimiento de los fenómenos humanos. En Educación, especialmente en la escuela, la Corporeidad se destaca como una teoría que puede ser el camino hacia el conocimiento sobre lo humano en el hombre. Este estudio buscó acercar la comprensión del Cuerpo y la Corporeidad a profesores y académicos del área de Educación Física, con experiencias en Educación Básica en la red pública de la ciudad de Uberlândia/MG, a través de experiencias que puedan despertar la necesidad de entender al ser humano como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje e interpretarlo como un fenómeno que debe entenderse como un ser con el mundo, consigo mismo y con los demás, en una relación inseparable. A través de una investigación cualitativa descriptiva, docentes y académicos de escuelas públicas (federales, estatales y municipales) respondieron a una pregunta (¿Qué es para usted Cuerpo y Corporeidad?) y participaron de un curso de extensión estructurado en torno a principios de Fenomenología y Corporeidad. Luego del curso, los participantes respondieron nuevamente a un cuestionario y pudieron reflexionar sobre sus concepciones sobre Cuerpo y Corporeidad, además de explicar cómo fue vivir oportunidades relacionadas con la Fenomenología y con la Corporeidad (¿Qué fue y Cómo fue participar en el curso de extensión para su formación y desempeño profesional?). Pudimos comprender que algunos participantes aún tienen una comprensión del cuerpo objetivado y que la Corporalidad es como si fuera la parte abstracta de ese cuerpo. La mayoría logró comprender la necesidad de pensar en los estudiantes como Corporeidades de aprendizaje que necesitan ser percibidas efectivamente en los ambientes educativos. El pensamiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje todavía tiene un enfoque muy directivo en la burocratización

y poco centrado en las Corporeidades presentes en el aula. Experiencias basadas en Fenomenología y Corporeidad lograron incentivar a docentes y académicos en formación a (re)pensar la necesidad de una actitud fenomenológica para favorecer ambientes más humanizados dentro y fuera de las escuelas. Nos dimos cuenta de que este estudio promovió oportunidades de ampliación de conocimientos para la Educación y la Educación Física, principalmente debido a que ofrece situaciones de compartir enseñanza y aprendizaje a partir de una propuesta epistemológica poco extendida en la ciudad, pero que, a nuestro modo del pensamiento, es fundamental para la formación docente.

**Palabras clave:** Fenomenología; Corporeidad; Educación Física escolar; formación de profesores; actividades de los docentes.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Degustando o “F” de Fenomenologia – 1º Momento/ Turno Manhã .....	733
Figura 2 – Degustando o “F” de Fenomenologia com algo mais – 1º Momento/ Turno Tarde .....	75
Figura 3 – Explosão de sensações e energia para continuar – 2º Momento/ Turno Manhã.....	78
Figura 4 – Degustando o “F” de Fenomenologia – o desconhecido tomando novos contornos - 2º Momento/ Turno Tarde .....	80
Figura 5 – Degustando o “F” de Fenomenologia – o que era difícil ficou fácil - 3º Momento/ Turno Tarde .....	82
Figura 6 – A Gratidão nunca é demais para a Humanidade - 3º Momento/ Turno Tarde-Noite.....	84
Figura 7 – Que é corpo e corporeidade para você? – Nuvem de Palavras .....	90
Figura 8 – Que é corpo e corporeidade para você? - Análise de Similitude .....	91
Figura 9 – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação- problema 1 – Nuvem de palavras .....	99
Figura 10 – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação- problema 1 – Análise de Similitude.....	100
Figura 11 – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação- problema 2 – Nuvem de Palavras.....	102
Figura 12 – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação- problema 2 – Análise de Similitude.....	102
Figura 13 – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação- problema 3 – Nuvem de Palavras.....	105
Figura 14 – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação- problema 3 – Análise de Similitude.....	105
Figura 15 – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação- problema 4 – Nuvem de Palavras.....	109
Figura 16 – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação- problema 4 – Análise de Similitude.....	110
Figura 17 – Aulas produzidas pelos/as participantes para a resolução das situações-problema – Nuvem de palavras.....	112

Figura 18 – Aulas produzidas pelos/as participantes para a resolução das situações-problema – Análise de Similitude .....	114
Figura 19 – O QUE FOI e COMO foi participar do curso – Nuvem de Palavras .....	116
Figura 20 – O QUE FOI e COMO foi participar do curso – Análise de Similitude ....	117
Figura 21 – Corpo e corporeidade para você após as experiências adquiridas no curso – Nuvem de Palavras.....	118
Figura 22 – Corpo e corporeidade para você após as experiências adquiridas no curso - Análise de Similitude.....	122
Figura 23 – Produções finais dos/as participantes – Relatos em forma de Poema 1 – Nuvem de Palavras.....	135
Figura 24 – Produções finais dos/as participantes – Relatos em forma de Poema 1 – Análise de Similitude.....	136
Figura 25 – Produções finais dos/as participantes – Relatos de Experiência 1 – Nuvem de Palavras .....	137
Figura 26 – Produções finais dos/as participantes – Relatos Experiência 1 – Análise de Similitude .....	138
Figura 27 – Produções finais dos/as participantes – Relatos de Experiência 2 – Nuvem de Palavras .....	140
Figura 28 – Produções finais dos/as participantes – Relatos de Experiência 2 – Análise de Similitude .....	140
Figura 29 – Produções finais dos/as participantes – Trabalho completo – Nuvem de Palavras.....	142
Figura 30 – Produções finais dos/as participantes – Trabalho Completo – Análise de Similitude .....	143
Figura 31 – Produções finais dos/as participantes – Relatos em forma de Poema 2 – Nuvem de Palavras.....	145
Figura 32 – Produções finais dos/as participantes – Nuvem de Palavras .....	147
Figura 33 – Produções finais dos/as participantes – Análise de Similitude .....	148

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades de Significado construídas a partir da construção dos planos/planejamentos de aula.....	95
Quadro 2 – Unidades de Significado criadas a partir da fala dos/as participantes sobre “O que e Como foi participar do curso”.....	123
Quadro 3 – Unidades de Significado produzidas a partir dos trabalhos finais dos/as participantes.....	149

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
EAD	Educação a Distância
Eseba	Escola de Educação Básica
FAEFI	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
U.S.	Unidades de Significado

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO - “DE QUAL CAMINHÃO VOCÊ CAIU?”: A CRÍTICA FENOMENOLÓGICA À BUSCA DE VERDADES E CERTEZAS DA CIÊNCIA HUMANA .....</b>	<b>21</b>
<b>2 FENOMENOLOGIA: UMA BASE DE CONVENCIMENTO .....</b>	<b>30</b>
2.1 A CIÊNCIA, A FILOSOFIA E A FENOMENOLOGIA .....	30
2.2 FENOMENOLOGIA É... ..	34
<b>3 DO CORPO À CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A “EDUCAÇÃO HUMANA”? .....</b>	<b>41</b>
3.1 PARA ONDE CAMINHA A EDUCAÇÃO: AFINAL, O QUE QUEREMOS? .....	41
3.2. DO(S) CONHECIMENTO(S) DO CORPO À TEORIA DA CORPOREIDADE: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE HUMANA? ....	45
3.2.1 Corpo como objeto nos conhecimentos humanos e na educação .....	49
3.2.2 Corporeidade como caminho para transcender o conhecimento humano e as possibilidades educacionais sobre o corpo .....	53
<b>4 CORPOREIDADE, MOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA UNIÃO INDISPENSÁVEL PARA AS EXPERIÊNCIAS QUE BUSCAM TRANSCENDÊNCIA .....</b>	<b>60</b>
<b>5 O APROVEITAR O CAMINHO... DANDO SENTIDO E SIGNIFICADO AOS PASSOS DADOS .....</b>	<b>69</b>
5.1 A PAISAGEM DAS VIVÊNCIAS.....	71
5.2 OS DIFERENTES OLHARES PARA A PAISAGEM VIVENCIADA .....	85
5.3 QUEM PARTICIPOU DAS VIVÊNCIAS... ..	87
<b>6. AS DIFERENTES MANEIRAS DE VER O FENÔMENO .....</b>	<b>88</b>
6.1 AS CORPOREIDADES DA PESQUISA .....	88

6.2 CORPO E CORPOREIDADE: MUITO JÁ FOI DITO, MAS AINDA HÁ MUITO A SER ESCLARECIDO QUANDO TRATAMOS DESSE ASSUNTO NA EDUCAÇÃO (FÍSICA) .....	89
6.2.1 Ao me relacionar cotidianamente com “corpos”, o que sei sobre “Que é Corpo e Corporeidade”? .....	90
6.2.2 A produção para o outro e a condição de aprendizagem: o CORPO como objeto que realiza ou como CORPOREIDADE vivente? .....	93
6.2.3 O QUE e COMO interpreto minhas experiências e vivências... Vamos falar sobre a Fenomenologia como base para nossas ações? .....	115
6.2.4 “Que é Corpo e Corporeidade para você?”, há mudanças com as experiências vivenciadas?.....	118
6.2.5 As Corporeidades são! O sentido e significado que marcam essas Corporeidades.....	123
6.2.6 O que produz traduz minha Corporeidade? .....	134
6.3 PRINCÍPIO FENOMENOLÓGICO: CONSIDERAR AS DIFERENTES MANEIRAS DE INTERPRETAR UM FENÔMENO .....	155
<b>7 CORPO E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE É, COMO É E O QUE PRECISA MUDAR...NOSSA UTOPIA É CONSTANTE!.....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE A– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/ UFTM.....</b>	<b>201</b>

## 1 INTRODUÇÃO - “DE QUAL CAMINHÃO VOCÊ CAIU?”: A CRÍTICA FENOMENOLÓGICA À BUSCA DE VERDADES E CERTEZAS DA CIÊNCIA HUMANA

*A filosofia não propõe questões e não traz as respostas que preencheriam paulatinamente as lacunas. As questões são interiores à nossa vida, à nossa história: nascem aí, morrem aí, se encontraram resposta, o mais das vezes aí transformam; em todo caso, é um passado de experiência e de saber que termina um dia nesse abismo. A filosofia não toma por dado o contexto, debruça-se sobre ele para procurar a origem e o sentido das perguntas e respostas, a identidade daquele que questiona, e por aí tem acesso à interrogação que anima todas as questões do conhecimento e que é de outra espécie (Merleau-Ponty, 2014, p. 107).*

Seria possível apontar uma base epistemológica a partir da apresentação de um problema de pesquisa? Ou do projeto que visa resolver esse problema? Uma base epistemológica, muitas vezes, está presente na essência do pesquisador, naquilo que nos move como seres humanos... Assim, a partir de qualquer questionamento, formal ou informal, rotineiro ou raro, com um intuito objetivo ou subjetivo, já é possível perceber a base epistemológica a guiar acadêmicos em seus processos de construção pessoal e profissional. Isso porque a base epistêmica está não apenas nos escritos acadêmicos, mas na fala e nas atitudes de quem os escreve. Enfim, na maneira de ver, compreender, apreender e explicitar um conhecimento.

Antes mesmo de apresentar a base epistêmica que traz a motivação para a realização do estudo da presente tese, queremos responder ao questionamento que foi feito durante todo um semestre no processo da formação acadêmica – doutorado – no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na disciplina de Educação, Ciência e Epistemologia: “**DE QUAL CAMINHÃO VOCÊ CAIU?**”. Isso porque somente esta indagação merece uma análise epistêmica de sua construção, comprovando que não existem respostas prontas, feitas ou exatas a respeito de muitos questionamentos.

Confessamos, antes mesmo de apontar a base epistêmica que nos estimula a escrever sempre mais, o nosso maior intuito, nesse momento, seria responder a essa questão com a essência presente em nossos pensamentos e construções quando analisamos algo.

Primeiramente, gostaríamos de apresentar nossa visão a respeito do “objeto” que está na sentença: O CAMINHÃO. O que é o caminhão? Seria um objeto? Uma coisa? Um utilitário? Um bem? Qualquer coisa para uns? Algo valioso para outros? O desconhecido para a minoria? O essencial para a maioria? O caminhão, para nós, antes de tudo e ao mesmo tempo que tudo, pode ser exatamente todas essas perguntas anteriormente feitas, respondidas e ainda mais. Caminhão é representação de movimento, ou seja, é algo presente no mundo, é do mundo e é o mundo. A partir de suas funções e utilidades, podemos atestar que o movimento é real e existe. E afirmamos isso porque é algo que está no mundo sendo percebido, observado, analisado, interpretado, compreendido e, assim como tudo o que dizemos conhecer, “[...] mostra-se, por todo lado, essa correlação maravilhosa entre fenômeno do conhecimento e o objeto do conhecimento” (Husserl, 2020, p. 68).

Para alguns, o caminhão pode estar cheio, para outros, vazio; poderiam dizer que ele está meio cheio ou meio vazio. Poderia carregar, transportar, transpor, levar, ir e vir e fazer tudo isso e mais o que qualquer pessoa poderia querer ou imaginar. Ainda assim, talvez não conseguiríamos definir ou delimitar as possibilidades do que o caminhão poderia fazer, pois para isso precisaríamos conhecer todas as percepções existentes a respeito do caminhão.

O caminhão pode transportar pessoas, carregar coisas, alimentos, flores, animais, combustíveis, suprimentos das mais variadas finalidades e pode simplesmente estar cheio de nada ou vazio de tudo que o preenche. O fato é que o caminhão é isso e muito mais, basta questionarmos a alguém: o que é o caminhão para você? Então teríamos inúmeras características para definir algo que não possui uma única definição. O que achamos importante destacar é: de que o seu caminhão está cheio? Ou vazio? O quanto essa satisfação ou insatisfação do que o seu caminhão carrega ou deixa de carregar lhe preenche ou lhe faz falta? Essa plenitude ou escassez do que está no seu caminhão lhe move ou lhe faz permanecer sempre no mesmo lugar? Respostas como estas nos fazem interpretar o caminhão por diferentes vertentes, vieses ou maneiras de percebê-lo no mundo, para nós e para a nossa cultura. E o fundamental disso tudo é que isso vale para qualquer coisa em nossas existências.

Vamos para a segunda parte do questionamento: “De qual caminhão VOCÊ CAIU?”. Aqui temos uma falsa impressão, num primeiro momento ou numa primeira escuta, de que a interpretação do “VOCÊ CAIU” vai ser no mínimo semelhante para a

maioria. Cair... pode nos levar a pensar em tropeçar, machucar, sentir dor, parar, paralisar, retroceder, assustar, sofrer. Mas, ao mesmo tempo, pode promover a atenção para um alerta; para o cuidado; o despertar; o sair da zona de conforto (que o caminhão tranquilo e seguro nos levava); o parar, momentaneamente, para depois seguir, quem sabe pelo mesmo caminho, mas numa intensidade e constância novas; ou observar o ponto no qual a queda nos levou e olhar mais e melhor à volta, e quem sabe seguir para outra direção.

Para muitos, as quedas são negativas e cheias de sentimentos e valores destrutivos; por outro lado, outros conseguem, na maioria das vezes, ver quedas como grandes momentos de construção, de avanço, de transformação, de voltar à vida, de cuidar mais do que não estava sendo visto, de se atentar mais para os detalhes essenciais, de pararmos para percebermos mais e de maneira autenticamente humana a nós mesmos. É o momento de sermos, essencialmente, humanos, pois são nesses momentos de “freio”, de abstenção (momentânea) do movimento, que sentimos, ouvimos, vemos mais e melhor. São justamente nestes momentos, sejam eles positivos ou negativos (ao mesmo tempo), em que podemos vislumbrar melhores possibilidades de sermos mais do que vínhamos sendo ou que nos propúnhamos a ser e estar no mundo. É nesse tipo de momento que geralmente nos “voltamos às coisas mesmas”.

É claro, essas interpretações (seja do caminhão, seja do cair) são, constantemente, influenciadas pelo meio em que vivemos, no qual existimos. E é justamente isso que nos leva a crer que precisamos ter interpretações definidas como A, B ou C, advindas de grandes pensadores ou de conhecimentos ditos verdadeiros. “As ciências objetivas contêm padrões reconhecidos de um tal conhecimento bem-sucedido” (Janssen, 2020, p. 23).

Mas será? O que nos faz TER que seguir um pensamento, opinião, conhecimento, ideia? O que nos desperta, muito antes de nos assimilarmos ou assemelharmos a um caminho? Precisamos reconhecer que não analisamos nada a partir de elementos isolados (ou pelo menos não deveríamos, somente, fazê-lo assim). Para definirmos um ponto de vista, precisamos estar em um contexto e possuir um conhecimento objetivo e racional a respeito (do tema ou da coisa), caso contrário nossa interpretação pode ser entendida como insuficiente ou superficial para o que se pede ou se destina. Só que essa forma de ver também é limitada, pois desconsidera percepções e vivências a respeito do todo. E, fazendo isso, minimizamos o que está

sendo interpretado, pois não estará sendo apreendido em todas as possibilidades. Por isso, deveríamos sempre perceber algo como possível e não como estanque, acabado, delimitado.

Logo, se formos responder à pergunta: “De qual caminhão você caiu?”, possivelmente o mais adequado seria verificar o porquê se caiu desse caminhão e não apenas de qual; ou ainda, o que fez com que você caísse do caminhão? Pois a diferença está na causa que leva à queda e não no objeto em si, está no processo que leva à queda e não na escolha de uma justificativa para isso. Está no motivo de se perceber e entender a queda.

Somos seres humanos movidos por causas, motivos, razões, emoções. Estaria esse caminhão cheio ou vazio demais de algo que não estava nos completando ou nos exaurindo? Ao mesmo tempo, ao nos sentirmos completos, é porque deixamos, instantaneamente, de nos sentirmos vazios e vice-versa. Essa queda então teria sido intencional ou possivelmente provocada por outros fatores? Teríamos sido jogados para fora por não fazermos parte do conteúdo levado ou porque não nos encaixaríamos no conteúdo transportado (ou a ser transportado)? Assim, cair (fora) foi a melhor solução ou foi a única para o momento?

Poderíamos também compreender tudo isso como a maneira de nos permitirmos estar em movimento com a condução do caminhão. Afinal, ao mesmo tempo que estamos em movimento no caminhão, permanecemos estáticos em seu interior, sendo conduzidos pelo movimento externo, o qual nos leva. Então precisaríamos nos indagar: é esse movimento de uma condição estática requerida para nós? De uma simples questão, podemos ter inúmeros meios de interpretação, e aí está a beleza e a essência de tudo.

Analisar (ou melhor, descrever) algo ou alguém, um fato ou situação, um processo ou retrocesso, por todas as suas possibilidades, é saber interpretar um fenômeno. Um fenômeno não possui uma única interpretação, análise ou delineamento. Um fenômeno é polimorfo. Não possui limitação de análise, pois a cada novo detalhe descoberto ou identificado é como se continuássemos a interpretá-lo e a constituí-lo, numa composição do todo que nunca será possível de se definir por um único olhar, vertente ou ideia.

A presença e a ausência pertencem ao ser da coisa identificada nelas. As coisas são dadas numa mistura de presenças e ausências, da

mesma forma como são dadas numa multiplicidade de manifestações. Também poderíamos notar que é a essa identidade, a essa não variação na presença e na ausência, que nos referimos quando usamos palavras para nomear uma coisa (Sokolowski, 2014, p. 44-45).

## Isso é FENOMENOLOGIA!

A Fenomenologia procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta a si mesmo, de modo que não parcializa ou explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou de afirmações sobre o mesmo, enfim, de um referencial teórico. Mas tentando descrevê-lo e procurando captar a sua essência (Bicudo, 1983, p. 10).

Essa base epistêmica tem como objetivo demonstrar o quanto o objetivismo está ultrapassado ou é insuficiente. E, ao contrário do que muitos pensam, possui um “método”, o qual temos a preferência de chamar de atitude, podendo até mesmo ser considerado por alguns como “uma forma radical de pensar” (Bicudo, 1983, p. 11). Isso porque a descrição, o detalhamento do percebido, é fundamental para o entendimento de qualquer fenômeno.

Agora, nós notamos que a tarefa da fenomenologia, ou antes, o campo da sua tarefa e da sua investigação não é uma coisa tão trivial, como se tivesse meramente que intuir, meramente que abrir os olhos. Já nos primeiros e mais simples casos, e na forma mais baixa do conhecimento, a pura análise e a consideração da essência se colocam frente às maiores dificuldades; em geral é fácil falar da correlação, mas é muito difícil tornar claro o modo como um objeto de conhecimento se constitui no conhecimento (Husserl, 2020, p. 68).

Na Fenomenologia, subjetividade e objetividade são inseparáveis e a verdade reside nesta primeira, pois depende da experiência vivida para acontecer (Martins, 1983b). Investigamos a coisa “Contando exclusivamente com o modo com que ela é à medida que se mostra” (Kahlmeyer-Mertens, 2015, p. 51).

A ação de mostrar pode ser determinada como uma “espécie” de referência. Num sentido extremamente formal, toda referência é um relacionar. Relação, porém, não é gênero para “espécies” de referências que se diferenciam em sinais, símbolo, expressão e significado. Relação é uma determinação formal que, através da “formalização”, pode ser lida diretamente em cada espécie de conexão entre qualquer conteúdo e modo de ser (Heidegger, 2015b, p. 126).

O fato é que um conceito, um conhecimento, sempre terá a subjetividade de quem o constrói. Não é possível nos isolarmos (ou distanciarmos, como as ciências

gostam de afirmar) dos fenômenos investigados, pois somos parte do mundo em que estes estão.

Na perspectiva fenomenológica, a relação entre corpo e consciência é de uma outra ordem, não se trata de uma relação causal entre dois termos e sim de uma dialética de intenções, onde a unidade do humano é expressa no corpo: “Eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (Nóbrega, 2005, p. 62).

Baseado nos estudos de Heidegger, Joel Martins (1983a) destaca ainda que a Fenomenologia busca trazer a essência do SER em seus estudos, evidenciando a natureza, a experiência e o estado de cuidado como condições indissociáveis e fundamentais para a compreensão do SER-NO-MUNDO, aproximando o ser humano da ciência – ao invés de afastá-lo ou desconsiderá-lo, como geralmente se faz em outras bases epistemológicas.

Heidegger considera a pesquisa fenomenológica como uma atitude, em que os fenômenos passam a ser descritos a partir de suas referências, procurando destacar anúncios que são originários destes fenômenos, não se pautando em um objetivismo já marcado pela filosofia tradicional (Kahlmeyer-Mertens, 2015).

Assim, a atitude fenomenológica diante dos fenômenos a serem estudados será indispensável nos estudos desta base. E esta atitude estará sempre apoiada no entendimento que se tem a respeito do mundo, dos outros e de si mesmo, o que irá compor a corporeidade existente.

Mas, por que tais estudos seriam tão importantes para a Educação?

Primeiramente, porque “Qualquer concepção de educação deveria estar voltada para uma preservação da pessoa, para a auto-afirmação do Ser, especialmente num momento histórico no qual a visão de Ser está sendo cada vez mais ameaçada” (Martins, 1983a, p. 42).

E em uma análise secundária, ao sempre ouvirmos dizer sobre ser preciso uma Educação que vise o homem Integral ou mais Humanizante, o mínimo esperado é o Ser como o foco da atenção. Contudo, infelizmente, isso não se consagra. Discursos e mais discursos são feitos, décadas após décadas, mas as práticas (as atitudes) permanecem sempre as mesmas.

A Educação não transforma indivíduos e não “forma” seres mais humanos porque simplesmente não tem a pessoa, o Ser, como foco do processo.

A fenomenologia mostra-se apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto (Santos, 2016, p. 187).

Advogamos a Fenomenologia como base para os trabalhos na Educação. Afinal, trabalhar com a docência requer reflexões que vão além dos conteúdos e temas de ensino. Remete a compreender as necessidades do outro e daquilo que posso fazer para auxiliá-los nessas necessidades, a partir da minha atuação. E essa conscientização do processo de ensino reflete diretamente no processo de aprendizagem.

É preciso antes de tudo compreender que o conhecimento, quando não adquirido com significado, torna-se superficial e obsoleto. “Contextualizar um processo de ensino-aprendizagem significativo aos seus alunos é missão dos professores” (Sobreira; Nista-Piccolo; Moreira, 2016, p. 71).

Todavia, para uma educação com essa perspectiva de compreensão, é fundamental que os docentes nela inseridos entendam a corporeidade como atitude pedagógica capaz de transformar o processo de ensino e aprendizagem (Gonçalves-Silva; Souza; Simões; Moreira, 2016; Monteiro, 2009; Moreira; Chaves; Simões, 2017). Machado (2010, p. 42) afirma que para “saber” a corporeidade é preciso “vivê-la”.

Por isso, para vermos efetivamente os discursos serem reflexos de ações, docentes precisam entender o que é agir fenomenologicamente em suas atuações profissionais, na busca de ter uma corporeidade docente nos ambientes de ensino.

[...] um adulto *presente e ausente, concomitantemente*. Presente, de modo que a criança se veja assistida, acolhida; ausente, para que ela possa descobrir as coisas do mundo, por ela mesma, em seu ritmo, com a autonomia possível que sua existência permita (Machado, 2010, p. 75).

Precisamos inserir em nossas práticas e estudos termos como SENTIR, PENSAR, AGIR, SONHAR, OUSAR, CRIAR, TRANSCENDER (Moreira; Chaves; Simões, 2017) como balizadores de nossos estudos, pesquisas e práticas pedagógicas.

É necessário compreender o que Merleau-Ponty já destacava a respeito desse tema:

Para o pensador francês, o ato de perceber é um comportamento porquanto manifesta a atitude de se orientar em direção ao mundo pela motricidade de nosso corpo. O percebido é, também, de certa forma, um comportamento, tendo em vista que manifesta a ação de aparecer a partir das relações de contatos que mantém com o nosso corpo e, sobretudo, com os outros percebidos, que compõem a estrutura interativa do aparecer no mundo (Caminha, 2019, p. 54).

Entendemos que “[...] a corporeidade deve ser o eixo norteador da Educação Física” (Moreira; Chaves; Simões, 2017, p. 207), auxiliando docentes atuantes nas aulas da educação básica a conseguirem se aproximar mais de si mesmos, dos outros, do mundo e das coisas do mundo, podendo promover uma educação mais humanizante.

Nosso estudo vem propor uma interpretação de Corpo e Corporeidade a partir da perspectiva de professores/as acadêmicos/as de Educação Física atuantes no Ensino Básico. Buscamos compreender como o conceito de Corpo e Corporeidade pode contribuir e influenciar práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física escolar.

No segundo capítulo, abordaremos nossa fundamentação a respeito da Fenomenologia, base que nos sustenta para seguirmos os caminhos das compreensões sobre o tema de estudo, estruturados principalmente nos escritos de Husserl e estudiosos que buscaram trazer uma compreensão mais aprimorada da Fenomenologia como base epistêmica.

No terceiro capítulo, explicitaremos como a Corporeidade pode ser, para nós, uma teoria fundamentadora das práticas docentes, aproximando mais o homem do humano refletindo nas bases de estudo de Merleau-Ponty e autores que se baseiam em seus estudos.

No quarto capítulo, apresentaremos a união indispensável entre Corporeidade, Motricidade e Educação Física, com o intuito de abarcarmos como a área vem assumindo conhecimentos que, por vezes, se distanciam cada vez mais do humano.

Em seguida, no quinto capítulo, delinearemos o método de pesquisa que trilhamos em nosso estudo.

O sexto capítulo descreverá os resultados e a discussão de uma pesquisa feita com professores/as acadêmicos/as, com experiências no Ensino Básico, sobre as concepções de Corpo e Corporeidade nas aulas de Educação Física escolar e que a partir de vivências num curso de extensão, com toda base da Fenomenologia, podem trazer suas contribuições desse experienciar tão distante de nossas realidades.

Por fim, no sétimo capítulo, tentaremos apresentar perspectivas para uma Educação e Educação Física pautadas na Fenomenologia e na Corporeidade.

Sabemos que nosso intuito de propor novos caminhos para uma Educação mais humana pode ser deveras ousado ou utópico. Mas, sem utopias também não chegamos a lugar algum, permanecemos estáticos em nossos caminhos, presos em nossas zonas de conforto. E, na Educação, permanecer no mesmo caminho significa não contribuir em nada para essa ação que é essencialmente humana!

## 2 FENOMENOLOGIA: UMA BASE DE CONVENCIMENTO

Antes de adentrarmos nos estudos que serão o alicerce para nossa descrição a respeito da Fenomenologia, cabe ressaltarmos que não estamos aqui para afirmar, impor, estabelecer verdades ou doutrinar fenomenologicamente (como se isso fosse possível em sua essência). Isso porque, por mais que inúmeros autores (Heidegger, 2009, 2015a, 2015b; Husserl, 2020; Moreira, 2019; Merleau-Ponty, 1990, 2014, 2018; Sokolowski, 2014) já tenham afirmado essa questão, vale-nos a pena destacar: “não temos qualquer intuito de viver, estabelecer ou constituir prosélitos”<sup>1</sup>.

Nosso referencial teórico será baseado, principalmente, nos escritos de Husserl, Merleau-Ponty e autores da base Fenomenológica, que se propuseram, ao longo da existência, abordar a importância do entendimento do Ser, para que a humanidade pudesse caminhar rumo a qualquer outro tipo de conhecimento.

Buscaremos, por meio do diálogo com os autores que mostraram a fundamental necessidade de compreender filosoficamente os saberes e pensamentos produzidos ao longo dos séculos, demonstrar como a Fenomenologia se tornou uma das bases epistêmicas mais necessárias para a produção do conhecimento humano.

### 2.1 A CIÊNCIA, A FILOSOFIA E A FENOMENOLOGIA

Iniciamos com os apontamentos de Heidegger (2018) a respeito do “que é Filosofia?”, quando, a partir dessa indagação, o autor já pontua enfaticamente a importância de não navegarmos pela superficialidade das verdades e dogmas estabelecidos pelas ciências, mas sim mergulharmos pela simplicidade do que não é compreendido:

Quando perguntamos: Que é isto – a filosofia?, falamos sobre filosofia. Perguntando desta maneira, permanecemos num ponto acima da filosofia, e isto quer dizer fora dela. Porém, a meta de nossa questão é penetrar na filosofia, demorarmo-nos nela, submeter nosso comportamento às suas leis, quer dizer, “filosofar”. O caminho de

---

<sup>1</sup> Esta fala sempre foi afirmada e reafirmada pelo professor Wagner Wey Moreira, em nossas reflexões, orientações e discussões no grupo de estudos NUCORPO – Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – e retrata com fidelidade o sentimento que possuímos quando falamos a respeito da Fenomenologia e da Corporeidade. Afinal, discorreremos a respeito desses temas com muita satisfação por ser algo que nos move como ser no mundo e não porque nos sentimos obrigados a nos justificar ou nos defender.

nossa discussão deve ter por isso não apenas uma direção bem clara, mas esta direção deve, ao mesmo tempo, oferecer-nos também a garantia de que nos movemos no âmbito da filosofia e não fora e em torno dela (Heidegger, 2018, p. 6).

Pretendemos, com o entendimento de trazer a importância de um pensar filosófico, apresentar a primeira diferença básica da Fenomenologia para outras propostas epistêmicas: o conhecimento não deve ser construído por meio da busca de verdades findadas e sim do filosofar o conhecimento.

Uma base epistêmica não deve se tornar referência porque impõe ou revela “verdades”, mas porque convence por seus argumentos e isso permite que exerçamos o sentido do filosofar.

A filosofia é algo completamente diverso da “visão de mundo” e fundamentalmente distinto de toda “ciência”. Por si mesma, a filosofia não pode substituir nem a visão de mundo nem a ciência; mas ela nunca pode ser tampouco avaliada segundo tal possibilidade. Não pode ser medida de maneira alguma, senão por sua essência, ora reluzente, ora velada. Se tentarmos calcular se a filosofia tem alguma utilidade imediata e qual pode ser essa utilidade, também perceberemos que a filosofia não realiza nada (Heidegger, 2015a, p. 6).

Nosso intuito é contribuir para que façamos mais ciência estruturada em conhecimentos efetivamente dialogados, discutidos e pensados, bem como possamos superar a ideia de apresentações “gastas” de termos e teorias que mais ocultam do que esclarecem o saber e o pensar humano.

Pronunciamos assaz frequentes vezes a palavra “filosofia” como um termo gasto; se em vez disso escutarmos a palavra “filosofia” em sua origem, então ela soa filosofia. A palavra “filosofia” fala agora através do grego. A palavra grega é enquanto palavra grega, um caminho. De um lado, esse caminho se estende diante de nós, pois ouvimos e pronunciamos esta palavra desde os primórdios de nossa civilização. Desta maneira, a palavra grega filosofia é um caminho sobre o qual estamos a caminho (Heidegger, 2018, p. 10).

Ao propormos que todo conhecimento deveria ser primeiramente filosófico, defendemos que a maneira como a maioria das ciências se “firmam” as faz tornarem-se passageiras e substituíveis, pelo simples fato de que seus conhecimentos passam a ser utilitários. Assim, quando simplesmente não temos mais “utilização” para as verdades, até então únicas, descartamo-las como se aquilo não representasse nada em nossas caminhadas.

Advogamos então que “a filosofia é o saber imediatamente inútil, apesar de soberano, sobre a essência das coisas” (Heidegger, 2015a, p. 7) e que não pode ser nem superestimada e nem subestimada; deve ser simplesmente um “saber que abre” (Heidegger, 2015a, p. 7) e que permite constantemente autovelar as coisas.

O excesso de técnicas e afirmações acabadas trouxe às ciências uma falsa impressão de verdade absoluta. Isso construiu, ao longo dos séculos, doutrinas e imposições que se autogladiam na busca de uma supremacia universal sobre os indivíduos.

Contrassenso: ao refletir de modo natural sobre o conhecimento e ao reordená-lo, junto com seu êxito [Leistung], no sistema natural do pensar das ciências, cai-se inicialmente em teorias atrativas, mas que terminam toda vez em contradição ou em contrassenso. – Tendência ao ceticismo declarado (Husserl, 2020, p. 57).

Todo esse processo vai no caminho oposto do filosofar. Isso porque filosofar não é buscar respostas prontas para perguntas dirigidas. De acordo com Heidegger (2018), essa busca incessante por trazer conceitos e definir verdades levou a um vício contínuo de “responder” a tudo, quando na verdade deveríamos “corresponder” com aquilo que está no caminho de nossas dúvidas. O mesmo autor faz um apelo constante em sua teoria ao afirmar que o esquecimento humano sobre o que é o Ser levou à racionalização de todo o pensamento e deixou de lado o que é essência e essencial a qualquer conhecimento.

Assim, a negação do Ser, da subjetividade, da intersubjetividade e dessas relações com o mundo são, conseqüentemente, uma negação da própria transcendência que esse conhecimento pode ter.

Husserl (2001), citado nos escritos de Santos (2014, p. 34) e precursor dos estudos sobre Fenomenologia, já afirmava essa necessidade para a construção de uma filosofia transcendental destacando que: “Não posso viver, experimentar, pensar; não posso agir e emitir julgamentos de valor num mundo outro que aquele que encontra em mim e tira de mim mesmo o sentido e sua validade” (Husserl, 2001, p. 5).

“A filosofia está a caminho do ente, quer dizer, a caminho do ente sob o ponto de vista do ser” (Heidegger, 2018, p. 24).

É este o significado de se questionar o sentido do Ser: retomar uma experiência iluminadora, instauradora de sentido, de mundo.

Experiência esta que, a despeito de seu ocultamento, está sempre presente enquanto horizonte a partir do qual o homem - mesmo sem se dar conta – sempre se move (Guimarães, 2014, p. 61).

Fazemos inclusive um apelo aos autores que buscam caminhar pela base da Fenomenologia: cuidado para não seguirem pelo caminho inverso dessa base ao fazerem exatamente o que outros pensadores já fizeram, buscar o estabelecimento de uma verdade. A Fenomenologia não pode se pautar em atitudes superficiais. É fundamental o pensar sobre o conhecimento e não buscar pelo doutrinar ou estabelecer verdades e conceitos prontos.

A fenomenologia pode também indicar as limitações da verdade e das evidências efetivadas na atitude natural, mas as várias artes e ciências já têm consciência do fato de que elas são todas parciais e limitadas, embora não sejam hábeis para formular suas limitações muito exatamente. E algumas vezes as artes e ciências particulares talvez queiram se tornar imperialistas elas mesmas e dominar sobre todas as outras: físicos podem tentar dizer que explicam o todo e tudo nele, ou linguistas podem tentar fazer o mesmo, ou a psicologia, ou a história. Quando essas artes e ciências parciais tentam ser mestre do todo e das outras artes e ciências, elas se tornam pseudofilosofias, mas a filosofia também pode falsear a si mesma quando tenta ser o senhor sobre as formas pré-filosóficas de conhecimento, quando tenta substituí-las (Sokolowski, 2014, p. 72).

Quando discorremos sobre Fenomenologia, o fazemos porque essa ação nos representa como seres humanos e é a base não só de nossas palavras, escritas ou ditas, mas de atitudes que são cotidianamente revisadas e reestruturadas no nosso inconformismo cultural e social de não podermos ser livres para pensar e viver sem as amarras do certo ou errado da cientificidade humana.

Realmente, rotular a situação atual da investigação usando os termos determinado-indeterminado, significa atender a uma pretensão desesperada do pensamento representativo de ainda sentir-se no direito de recolher nas malhas da representação, numa aporia entre o determinado e o indeterminado, a questão do sentido do Ser já se anuncia numa determinação ímpar; uma determinação que escapa ao restrito âmbito conceitual (Guimarães, 2014, p. 60).

Ao contrário do que muitas ciências e bases epistêmicas buscam, a Fenomenologia não quer nos tornar especialistas de determinados conhecimentos, pelo contrário, busca simplesmente ampliar as possibilidades destes. É o mesmo que Merleau-Ponty também propunha “[...] uma filosofia operante espontânea, não cristalizada em teses” (Coelho Júnior; Carmo, 1991, p. 94).

Quando a fenomenologia “neutraliza” as intencionalidades que operam na atitude natural, não as dilui, destrói, recalca ou ridiculariza. Ela meramente adota uma estância contemplativa em direção a elas, uma instância da qual pode teorizá-las. A fenomenologia complementa a atitude natural; a filosofia complementa a opinião verdadeira e a ciência (Sokolowski, 2014, p. 72).

Os estudos fenomenológicos nos permitiram esclarecer o quanto muitas vezes a ciência se tornou obsoleta e superficial para a humanidade, num aspecto de consciência dos “porquês” a construção de conhecimentos é realizada. A objetivação e transformação da ciência em máquina de produção distanciou o homem da essência científica, principalmente, nos estudos a respeito das questões humanas.

A caracterização da crise concernente à posição do indivíduo em relação à ciência mostrou que não subsiste apenas uma obscuridade quanto a como o indivíduo deve se comportar em relação à ciência, mas que não se questiona de modo algum em que sentido a ciência se encontra na existência humana (Heidegger, 2009, p. 42).

“Daí o mal-estar causado pela questão do Ser, pois trata-se de uma investigação que, de forma alguma, sacia a sede de conhecimento regedora da modernidade. [...]. Aliás, poder-se-ia dizer que esta sede é insaciável” (Guimarães, 2014, p. 61).

Passemos então a mais um propósito deste capítulo, trazer alguns dos principais autores que buscaram trazer a essência do que é a Fenomenologia.

## 2.2 FENOMENOLOGIA É...

Estudar e pesquisar a partir da Fenomenologia nos exige renunciar àquilo que até então nos assegurava com alguma verdade. Investigar fenômenos nos obriga a ir além, a buscar mais, a ver com olhos que não nos colocam cercas ou muros, a escutar com ouvidos amplificadas para o que não nos permitíamos ouvir, a sentir como jamais imaginávamos possível, a sermos mais do que homens vivos no mundo... nos obriga a sermos humanos em sua essência e existencialidade.

A pesquisa científica, durante séculos, nos fez pensar e conhecer método e metodologias que nos encaminhavam à busca de uma resposta pronta e acabada para as perguntas que se elaboravam. Nos fez imaginar e até mesmo acreditar que a racionalidade era a única forma de conceber e construir conhecimentos sólidos e válidos para a humanidade.

Contudo, todas essas certezas passaram a não ser suficientes e únicas para as necessidades e anseios humanos. Com isso, foram surgindo bases e teorias que buscaram trazer a ampliação e a expansão das possibilidades de conhecimento e de suas construções no mundo.

Husserl afirmava que a única maneira da filosofia não se descaracterizar ou perder sua função como essência transcendental do conhecimento seria “realizando-se como fenomenologia” (Santos, 2014, p. 47).

A Fenomenologia, com um propósito de contraponto ao que já era realizado nas ciências naturais, propôs a busca por uma linha de saberes e pensamentos que visavam aprofundar as perguntas e, conseqüentemente, as respostas aos questionamentos e investigações, favorecendo a noção de interpretação e não de definição, dos fenômenos no mundo.

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “factidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (Merleau-Ponty, 2018, p. 1).

Assim, a Fenomenologia se apresenta como um “método filosófico desenvolvido por Edmund Husserl” (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 15). Hoje, no século XXI, temos ainda muita dificuldade, principalmente dos adeptos das ciências naturais e das bases racionalmente lógicas, de compreender a Fenomenologia. E isso é justificável, pois essa base vem tentar romper com as seguranças científicas até então estabelecidas, afirmando que tudo o que já foi feito é conhecimento, mas não pode se bastar apenas neste.

“O termo “fenomenologia” é uma combinação das palavras gregas *phainomenon* e *logos*. Significa a atividade de dar conta, fornecendo um logos, de vários fenômenos, dos vários modos em que as coisas podem aparecer” (Sokolowski, 2014, p. 22).

[...] a fenomenologia toma por seu objeto as coisas do mundo como fenômenos, isto é, em seu acontecimento. Assim, não pressupõe a

existência independente dessas coisas, como fariam as ciências que compartilham do naturalismo seja ele idealista ou realista. Para Husserl, há de se aprender os fenômenos tal como percebidos pelos seus dados imediatos à consciência. Portanto, ao afirmarmos que a fenomenologia busca “conduzir o saber da verdade à certeza de si mesma” (HUSSERL, 1973), ou ao repetir o adágio “Às coisas a elas mesmas”, é preciso entender que tal investigação propõe tratar fenômenos em nível antepredicativo, ou seja, antes de qualquer predicado seja sobreposto à imediatez que nos vem dos fenômenos (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 15).

Husserl, o precursor dessa base epistêmica, propunha primeiramente a construção de um caminho, para se encontrar construindo uma filosofia crítica com relação à razão e aos objetivismos da psicologia clássica (Jassen, 2020). Segundo o autor, era fundamental esclarecer algumas questões relacionadas ao subjetivo e ao objetivo que são uma unidade, e isso só seria possível a partir da compreensão destes fenômenos, o que as ciências estabelecidas não conseguiram até então. “Toda ciência que precede a fenomenologia, a psicologia inclusa, segundo Husserl, não faz jus a essa unidade do subjetivo e do objetivo. Ela é similar ao conhecer pré-científico imediatamente orientado para o objeto” (Jassen, 2020, p. 15).

Para abrir as possibilidades de quebrar com essa razão fechada de conhecimento, Husserl afirmou que era preciso construir o conhecimento com uma consciência crítica, atribuindo a sua teoria a caracterização de “epistêmico-crítica” (Jassen, 2020, p. 23). “O método da crítica do conhecimento [é] o método fenomenológico, a fenomenologia [é] a doutrina universal da essência na qual a ciência da essência do conhecimento se encontra [sich einordnen]” (Husserl, 2020, p. 57-58).

Na Fenomenologia, o ser é fundamental em todos os processos. Por isso, quando Husserl buscou um caminho para si, ao construir os estudos nessa base, ele buscou exemplificar o quanto é preciso conhecer e valorizar o que geralmente é desprezado ou desconsiderado nas ciências até então estabelecidas: a experiência do ser no processo de investigação.

“Abrir os horizontes e apresentar alternativas é a terceira característica da pesquisa inspirada na fenomenologia. Isto supõe criatividade”. Dentre as outras que orientam a pesquisa Fenomenológica estão: “a constatação descritiva da realidade” e “o tratamento interpretativo dos dados constatados” (Rezende, 1990, p. 70). Contudo, foram se perdendo os aspectos que poderiam humanizar a ciência, no sentido de valorizar o que é dos homens.

Surge, então, as críticas quanto ao radicalismo das lógicas e verdades em várias abordagens científicas, afinal a todo momento elas buscam a neutralidade do “pesquisador”, do interrogador, do questionador para que os resultados não sejam influenciados. Daí indagamos: Em qual momento de uma pesquisa não se tem o olhar do pesquisador? Em qual processo não há o ser que pesquisa como parte da caminhada?

Ignorar a presença do pesquisador na investigação de um fenômeno é possuir uma “conduta antinatural”, como bem destacou Kahlmeyer-Mertens (2015, p. 52). Isso porque na maioria das pesquisas que têm outras bases como referência

[...] normalmente, a consciência tende a ter a intencionalidade encoberta, o que provoca a obstrução dos fenômenos por juízos, preconceitos, hipóteses ou outros elementos aderidos a posteriori, resultando em interpretações ambíguas e simplórias do fenômeno e na desconsideração de seus campos fenomenais (Kahlmeyer-Mertens, 2015, p. 52).

Para muitos, pesquisar na base Fenomenológica significa andar em círculos e não ter critérios para pesquisar, para investigar, para fazer ciência. Fato é que nada é concebido ou percebido que não por alguém que o faz. “Estar no mundo como corpo nos habilita a considerar a percepção como primado de toda e qualquer forma de conhecimento”, já afirmava Caminha (2019, p. 101) a partir dos estudos de Merleau-Ponty.

E por que a Fenomenologia vai se basear na percepção humana para justificar e reafirmar a ciência no/do mundo? Porque é simplesmente e somente pelo corpo que temos condições de perceber, compreender e apreender algo.

A abertura original para o mundo pela percepção se faz pelo nosso corpo, que dá as situações de fato um valor existencial. Nosso corpo é o lugar onde se entrelaça uma multidão de movimentos que constituem um sistema de comunicação com o mundo (Caminha, 2019, p. 9).

“Por meio do movimento, o corpo nos situa no mundo, posiciona-nos em relação às coisas, permite que as conheçamos por diferentes ângulos e revela que a visão se dá por perspectivas” (Santos, 2016, p. 175). É por meio da motricidade que o corpo se expressa e age (Merleau-Ponty, 2018b).

Para Merleau-Ponty, qualquer análise precisa da ação de voltar “às coisas mesmas” (Machado, 2010, p. 12). É como se, para o entendimento de tudo,

precisássemos sempre revisitar as situações, pessoas ou coisas para compreendê-las. O voltar às coisas depende sempre da subjetividade e isenção de qualquer influência prévia de conhecimento do investigador, o que não é possível na objetividade das demais ciências.

Husserl, na tentativa de apresentar caminhos para a diminuição desses aspectos de limitação e objetivação na investigação fenomenológica, apresenta o que chama de *epoché* fenomenológica (Husserl, 2020). O autor propõe

[...] que se “deixe em suspenso”, ou, “entre parênteses”, toda interpretação ou teoria aderida ao fenômeno a posteriori. A isso Husserl chama de “epoché” e, só após essa suspensão, pode se empreender o principal exercício da fenomenologia, que é a redução fenomenológica (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 15-16).

Um momento que permite a distinção entre o que é do investigador (subjetivo) e o que é do outro (intersubjetivo) e o que é do mundo, sem fragmentar, sequenciar ou elencar como distintos ou diferentes do fenômeno observado, mas simplesmente como sendo pertencentes, sem grau de importância, deste fenômeno (Husserl, 2020; Santos, 2014). Seria como “compreender a objetividade a partir da subjetividade” (Santos, 2014, p. 32).

É o fenômeno visto a partir de “retratos” e não como objeto. É a exploração a partir da consciência “de” algo que possui amplitude, intensidade, variedade, diversidade, que aumenta e não diminui ou reduz (Sokolowski, 2014, p. 22).

A fenomenologia reconhece a realidade e a verdade dos fenômenos, as coisas que aparecem. [...]. O modo como as coisas aparecem é parte do ser das coisas; as coisas aparecem como elas são, e elas são como elas aparecem. As coisas não apenas existem; elas também manifestam a si mesmas como o que elas são (Sokolowski, 2014, p. 23)

Todavia, para realizar uma *epoché* fenomenológica é preciso ter muito claramente a consciência de que não se busca conceitos e respostas falíveis durante esse processo, mas sim uma filosofia transcendental, que também depende da compreensão do eu transcendental.

Guimarães (2014, p. 52) ressalta:

O que se quer dizer com tudo isto é que, antes de qualquer espécie de referência do homem para com o mundo, para com os entes, para com tudo o que “é”, faz-se necessário que já exista, previamente, uma

referência original, possibilitadora de todas as outras: a compreensão por parte do homem do que significa Ser.

Indispensável salientar que esse entendimento do Ser não pode ser o universalmente disseminado como objeto, como conceito de coisa ou junção de partes, mas deve ser um entendimento aprofundado e filosófico desse fenômeno.

Estudar fenômenos significa debruçar-se por todas as potencialidades, possibilidades e variações que eles podem ter e ainda assim permanecer com a sensação de que pode (e com certeza pode) existir algo mais a se conhecer. É fundamental destacar que as ciências deixam de encontrar respostas quando passam a inferir certezas.

Wesenchau e Precht, citados por Kahlmeyer-Mertens (2008, p. 17) afirmaram:

Não resta dúvida de que a fenomenologia tem em vista uma dimensão transcendental. Tal subjetividade, que conquanto consciência transcende ao mundo, sempre intui singularmente os objetos do mundo, confrontando seu modo de ser, contemplando o que neles há de mais essencial. Assim, a percepção dos fenômenos pela consciência é a contemplação das suas próprias essências.

Guimarães (2014, p. 66) destaca, em seus estudos, que é fundamental uma “educação do olhar” e que, por vezes, não se considera o subjetivo, o sensível, visando apenas a busca de uma verdade.

Na interpretação de um fenômeno “o percebido não é um efeito do funcionamento cerebral, é seu significado. Todas as consciências que conhecemos se apresentam assim através de um corpo que é seu aspecto perceptivo” (Merleau-Ponty, 2006, p. 335).

Modalidades do vivente, o sentir e o movimento comunicam-se assim como o fazem os diferentes sentidos, modalidades de um mesmo contato indefinidamente atualizável com o mundo. Uma análise rigorosa da dimensão do sentir não deve se abstrair de tal aplicação. Ela é atestada pela comunicação entre visão e movimento: uma vez que se olha a fim de ver, obtém-se a imagem correta apenas porque, de certo modo, a visão se prepara ou se prenuncia no movimento do olhar. Irredutível a um deslocamento objetivo, esse movimento premedita, por assim dizer, a possibilidade de toda visão [...]. Analogamente, como as mãos poderiam exercer a pressão requerida para experimentar esta ou aquela qualidade de superfície se seu movimento já não fosse ato de tocar? Essa imbricação entre movimento e percepção emblematiza o entrelaçamento entre corpo e mundo (Fontes Filho, 2012, p. 203-204).

Assim, a Fenomenologia vai contribuir para repensarmos e revermos nossas concepções e atitudes na Educação, já que nesta a existência individual é uma constante. Desse entendimento, é possível perceber uma variação com as demais concepções de ensino e aprendizagem que partem da necessidade de se pensar métodos, conteúdos, logísticas próprias para um efetivo desenvolvimento do processo educacional. Mas e o discente? E a maneira como eu o entendo, compreendo e o considero nesse processo? A Fenomenologia vem trazer essas considerações, com influências do Existencialismo, ao dizer o quão importante é a maneira de se considerar a singularidade do indivíduo, colocando-o como ator protagonista de todo o processo educacional (Kahlmeyer-Mertens, 2008).

Preocupados com a importante maneira de perceber os fenômenos, buscamos compreender como os processos de ensino e aprendizagem podem ser influenciados a partir de concepções do Corpo e da Corporeidade. Entretanto, tais concepções e bases de apoio não podem cair no erro de se firmarem como verdades únicas, dogmas ou paradigmas institucionalizados.

Temos visto diversos problemas rondando a Educação no nosso país e que se sustentam por anos, mesmo com variadas e diversificadas maneiras de “ensinar” e conseqüentemente (será?) de aprender. Contudo, a busca por inúmeras fórmulas de sucesso não se pauta, muitas vezes, em perceber os atores que atuam diretamente nesse processo e nas suas “convicções” que moldam suas práticas. Vamos, assim, ensinando e aprendendo a ver tudo de uma única perspectiva e afinando cada vez mais nossas possibilidades de conhecer e construir conhecimento.

Percebemos, então, o quanto a Educação, a partir do perceber, compreender, interpretar e descrever fenomenológico, pode ser um caminho mais justo e digno para essa ação essencialmente humana. Por isso, apresentamos, no próximo capítulo, os conhecimentos sobre Corpo e Corporeidade associados às questões da Educação, com o intuito de abriremos uma perspectiva de caminhada para esse processo mais humana e humanizante.

### **3 DO CORPO À CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A “EDUCAÇÃO HUMANA”?**

O ato educativo prevê a busca por melhores condições de oferecer e oportunizar alternativas de construção de conhecimentos que podem se estabelecer em variados e distintos ambientes, com diversos personagens.

Fato é que não se educa sozinho, a relação interpessoal e/ou de conexão com o mundo é fundamental para essa ação humana.

Entretanto, o próprio distanciamento das questões do ser e os comportamentos condicionados pelas questões do cotidiano fazem com que a humanidade perca a noção essencial do cuidar, como característica intrínseca, e a desenvolva como condição de obrigatoriedade. Com isso, as relações se tornam distantes, mesmo próximas, e a impessoalidade toma conta dos modos de existência.

Independente de ambientes (formais ou não formais) de ensino, percebemos cada vez mais aprendizados sendo construídos e desenvolvidos sem qualquer reflexão, sentido e significado.

É indispensável destacar que nosso propósito está centrado em investigar como os conhecimentos da Fenomenologia podem ampliar as possibilidades de um pensar a Educação mais humanista. Não estamos sugerindo diretrizes para indicar o certo ou o errado, mas elaboramos um convite para revermos o protagonismo perdido daqueles que fazem parte do processo, como ponto indispensável para caminhar de maneira mais coerente com a finalidade dessa ação humana.

#### **3.1 PARA ONDE CAMINHA A EDUCAÇÃO: AFINAL, O QUE QUEREMOS?**

A Educação tem sido muito discutida e analisada ao longo dos últimos anos. Em especial, a partir de 2020, com o surgimento da Pandemia de COVID-19, os problemas relacionados a essa instituição humana tomaram uma força ainda maior. Ficaram explícitas as defasagens relacionadas ao sistema educacional brasileiro e as necessidades de políticas mais efetivas advindas das diferentes instâncias educacionais.

Quando analisamos as necessidades educacionais, verificamos o quanto algumas correntes de pensamento e teorias tão difundidas e doutrinadas no processo

educacional do nosso país não foram capazes de resolver os problemas que surgem e aumentam cada dia mais. Talvez o erro esteja no pensamento de que essas propostas possam resolver tudo, com respostas e verdades únicas para um fenômeno que é polissêmico.

Para alguns, pensar a Educação de maneira diferente pode parecer utopia, já que há tantos anos ela tem sido desenvolvida de maneira tão padronizada e certa aos olhos da maioria. O fato é que “O utópico é o desejo do que falta” (Rezende, 1990, p. 81), mas o que falta à Educação? Exatamente o que poderia trazê-la para mais perto do ser humano: a sua humanização; o olhar para os seres que a compõem.

As mudanças sugeridas e ocorridas no sistema educacional e em suas estruturas estiveram, na maioria das vezes, menos ligadas às necessidades pedagógicas e mais atreladas às necessidades políticas, econômicas e sociais. Isso não é um erro, considerando que todas essas instâncias estão presentes na escola e na Educação, e a ênfase nas questões políticas e econômicas estão ligadas à disputa de poder. No entanto, acreditamos que a busca da evolução humana, inclusive no que diz respeito ao conhecimento e à autonomia, devem ser tratados com o aprimoramento pedagógico para facilitar o entendimento do estudante em seu processo de superação.

A constante reprodução dos processos de ensino tem levado ao distanciamento, cada vez maior, da Educação e do homem, desumanizando ainda mais os projetos educacionais para nosso país. O trabalho relacionado à Educação não tem significação, pois há uma desvalorização social e cultural dessa práxis. Esquece-se que “Educar-se é aprender a fazer a história, fazendo cultura. Isto é trabalho” (Rezende, 1990, p. 63). Assim, os envolvidos no processo se tornam meros reprodutores ou receptores de uma educação massificadora e alienante, que não produz resultados de evolução, muito menos revolução, o que aumenta ainda mais a ausência de aprendizagens humanas significativas.

Para que isso possa ser revertido, é preciso se desprender de algumas concepções de organização, desenvolvimento e realização da Educação pautadas nos moldes tradicionais.

Na relação discente/docente, isso se aplica pensando o segundo não como aquele que, antecipando-se ao aluno (o presumido desprovido de luz, como indica a composição latina do termo “alumni”), predeterminaria a educação que lhe julgasse adequada, mas como aquele que estaria preocupado com o necessário para que o discente

se descobrisse livre a um sentido próprio de si (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 32).

Vivemos constantemente alienados no movimento de não percebermos a nós, aos outros e ao mundo e nos tornamos acrílicos com relação a tantas questões relacionadas à existencialidade.

“O homem é constantemente ameaçado a viver sem perceber o(s) sentido(s) que sua vida está realmente tendo” (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 69). O grande abismo de tudo está na falta de autoria em suas próprias vidas, com isso a massificação e padronização de comportamentos, modos de vida e ações se tornam cada vez mais comuns. Os indivíduos se conformam em serem objetos no mundo e não entendem a importância de serem sujeitos de suas vidas, de suas histórias e de suas culturas.

A Educação poderia contribuir para que o homem compreendesse sua existência, o mundo, sua significação. A cultura seria a maneira de se conquistar tudo isso, já que contempla todas as dimensões humanas do mundo. Ao invés da busca por essa compreensão, a cada dia as ciências humanas se aproximam mais dos reducionismos das demais ciências, desumanizando o aprendizado. É fundamental reconhecer uma nova perspectiva de compreender e realizar a Educação:

O docente, então passa a não ser mais o repetidor de lições ou o instrutor de matérias, mas quem oportuniza ao discente um encontro consigo mesmo, que promove a possibilidade desse educar (ou, como também no latim, “educare”), isto é, expor-a-si mesmo e descobrir para si uma possibilidade capaz de liberá-lo para a significação necessária a uma existência singular (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 32-33).

“O conhecimento natural está determinado pela falta da consciência crítica [sobre] como o conhecimento pode ser possível. O ser que está presente dessa consciência constitui a especificidade da consciência epistêmico-crítica” (Jassen, 2020, p. 23). É indispensável não separar o conhecimento do ser que conhece.

A pesquisa fenomenológica traz uma nova visão e uma possibilidade humanizante para a Educação e para as ciências humanas, indicando e orientando estudos que possam aprofundar nos aspectos que são verdadeiramente indispensáveis para os conhecimentos humanos.

Ao afirmar que em um processo de pesquisa é preciso seguir os caminhos de constatação, consideração/compreensão e projeção-perspectiva, a fenomenologia indica que não podemos nos conformar apenas em contabilizar dados ou quantificar

peças. É fundamental irmos além, investigarmos o porquê e os porquês que levam a esses resultados, identificando, inclusive, que essas respostas não serão únicas e suficientes para a interpretação dos fenômenos se outros aspectos (p. ex.: os subjetivos) não forem considerados.

Esse aprofundamento das análises de pesquisas na área das humanidades permite que seus pesquisadores se aproximem mais da epistemologia e menos das técnicas industriais e das ciências empíricas e formais, que levam ao pensamento de uma ciência mais moderna, entretanto menos aprofundada nos conhecimentos humanos. O método fenomenológico não é científico no sentido estrito, mas filosófico, e não pode se reduzir a evidências.

Isso porque a dialética fenomenológica é polissêmica, estrutural e simbólica, devendo fazer com que a aprendizagem só se torne significativa quando os envolvidos nos processos educacionais assumam um discurso e uma atitude pedagógica. Contudo, isso só será possível quando houver relações significativas nas aprendizagens.

“Recordando apenas: para a fenomenologia, o fenômeno aparece como uma estrutura, reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, a existência e a significação” (Rezende, 1990, p. 59).

Ao analisarmos os caminhos que a Educação assume, devemos nos perguntar: Para onde anda a Educação? E mais: “Afim, que queremos?” (Rezende, 1990, p. 85). Então, talvez (e infelizmente) encontremos mais pessoas com o intuito de dar continuidade a essa massificação alienada de produção de conhecimentos, pois há tempos o sentido das coisas já foi perdido pela humanidade.

Veremos que a maioria está mais assimilada à função de viver e não de existir; assentir e não contrariar; concordar (mesmo não concordando) do que de criticar; impor do que convencer; punir do que recompensar. A maioria, mesmo percebendo que as atitudes e decisões atuais não condizem mais com os contextos e necessidades humanas, prefere ter uma atitude dogmática do que estabelecer conflitos de interpretações para o desenvolvimento, evolução e revolução do pensamento humano.

Reafirmamos tudo o dito aqui com as palavras de Morin (2023, p. 95) quando, ao falar da “ideia de progresso do conhecimento”, reafirma como temos perdido a noção do sentido das coisas

Tendo que tratar o tema “Problemas ligados ao progresso do conhecimento”, parece-me evidente que o primeiro obstáculo é o da problemática das noções de progresso e de conhecimento. Quer dizer: a noção de progresso que utilizamos é verdadeiramente progressista? O conhecimento de que falamos é verdadeiramente conhecente? É verdadeiramente conhecido? Quer dizer: sabemos sobre o que falamos quando falamos sobre conhecimento?

É fundamental compreender que o conhecimento é múltiplo. E essa multiplicidade é o que permite que tudo o que conhecemos possa ser expandido e ampliado. A Educação não pode se pautar em teorias e conhecimento fixos e irreduzíveis. Ela deve caminhar rumo a ideia de flexibilidade. Assim:

O progresso dos conhecimentos especializados que não se podem comunicar uns com os outros provoca a regressão do conhecimento geral; as ideias gerais que resta são absolutamente ocas e abstratas; temos, portanto, que escolher entre ideias especializadas, operacionais e precisas, mas que não nos informam sobre o sentido de nossas vidas, e ideias absolutamente gerais, que já não mantêm, entretanto, nenhum contato com o real. Assim, o progresso dos conhecimentos provoca o desmembramento do conhecimento, a destruição do conhecimento-sabedoria, ou seja, do conhecimento que alimente nossa vida e contribua para nosso aperfeiçoamento (Morin, 2023, p. 99).

Enfim, continuamos resistentes em seguir pela utopia de buscar a compreensão, mesmo com a certeza de nunca alcançar o sentido pleno das coisas, mas na fantasia de estarmos sempre “caminhando”, para seguirmos cegos numa certeza inexata que nos guia por caminhos estanques e movediços diante de uma realidade que grita por ajuda.

### 3.2. DO(S) CONHECIMENTO(S) DO CORPO À TEORIA DA CORPOREIDADE: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE HUMANA?

Discutir caminhos, saídas, alternativas ou perspectivas para a melhoria da Educação é um assunto sempre presente no meio acadêmico. Diversos são os aspectos apontados e que nos fazem refletir sobre o que têm sido feito, mas há uma lacuna de tudo isso para o indivíduo ao qual se pensa o processo educacional. É como se as pessoas que fazem parte dos ambientes educacionais fossem desconsideradas ao se pensar as transformações necessárias.

A Educação é um processo complexo, pois é um ato humano. Impossível pensar o ser humano como algo simples e concreto, pois sua composição tem ao mesmo tempo elementos determinados, conhecidos e definidos, mas também algo que não pode ser delimitado e acabado. Conhece-se o físico, mas o que impulsiona e move esse conhecido é inalcançável para as teorias científicas clássicas postas, pois não pode ser delimitado.

Talvez seja por isso que a Educação sofre constantemente esses embates de comprovações de eficiência, pois, via de regra, foi construída para um corpo “sem vida”. E aqui considero vida como o todo que perpassa um ser que pode considerar-se concebido como vivo e não apenas pelas suas funções morfofuncionais.

[...] Há necessidade de uma educação literalmente em todos os sentidos, no ver, no ouvir, no cheirar, no sentir, nas ideias, na música, enfim, aprendendo que o conhecimento possui múltiplas manifestações de ocorrer, no qual resgatamos a sensibilidade humana e os diferentes modos de percepção, como o ver, sentir, cheirar, dentre outros, o que nos vai qualificando, aos poucos, na direção da consciência dos outros e de nós mesmos (Moreira, 2012b, p. 202).

Pensar uma Educação verdadeiramente humana exige de nós a desconstrução do que hoje conhecemos e definimos como humano, como ser, como corpo. Exige uma concepção mais complexa de ver, entender, interpretar e viver o ser. Um entendimento mais amplo e complexo do que é conhecimento.

Jorge Bento já dizia que “[...] ninguém, qualquer que seja a sua área disciplinar, está dispensado de possuir uma razoável competência epistemológica e filosófica” (Bento, 2012, p. 64). Afinal, “O pensar natural [é] indiferente às dificuldades da possibilidade do conhecimento na vida e na ciência – o pensar filosófico [é] determinado através da posição em relação aos problemas da possibilidade do conhecimento” (Husserl, 2020, p. 57).

A Educação encontrará caminhos mais amplos e acessíveis ao ser humano quando deixar de passar por cima daquilo que é essencial, do que é indispensável e importante para a corporeidade aprendente.

Enquanto continuarmos criando conceitos belos, amplos, profundos e que devam representar o ser humano em sua totalidade, mas fazendo uma Educação e ambientes educativos que caminham no sentido oposto a tudo isso, seguiremos fazendo uma Educação para tudo, menos para o ser humano. E a Educação é

efetivada com qualidade quando corporeidades estiverem participando desse processo.

É nessa hora que devemos deixar se afirmar a pergunta: É possível ensinar algo a alguém? Entretanto, essa pergunta não espera uma resposta cabal para si, mas um exercício de reflexão que dando, um “passo para trás”, questiona sua possibilidade e o fazer de quem se ocupa em ensinar (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 35-36).

Tomemos como exemplo a fala de William Rodríguez (Instituto Popular de Cultura Cali / Colômbia) no documentário “Educação Proibida”, de 2012: “A tarefa da Educação é tão complexa que alguém sozinho não pode fazer, é um trabalho de equipe”. Logo, desconectar a Educação do indivíduo, de suas relações com o outro, com o mundo e com os conhecimentos culturais que ele produz é caminhar no sentido oposto de pensar a Educação para a humanidade.

Continuando no pensamento de William Rodríguez (2012, 116 min 06 s, tradução nossa) atentemos sobre o que tem sido feito nos últimos anos:

Para mim, como professor, muita gente pergunta: amigos, amigas, qual é a melhor escola? Qual é o melhor modelo? E eu simplesmente digo, “Olha onde há amor, há respeito e onde há respeito existe a possibilidade de criar, porque há diálogo”. Então uma instituição onde se possa realmente amar o outro e amar quer dizer aceitá-lo com suas diferenças, onde há amor, há respeito. Muitas destas propostas pedagógicas começaram assim e a partir daí construíram um grande discurso muito coerente, mas na minha opinião cometeram um erro que é muito comum em nós seres humanos, acharam que tinham encontrado a verdade.

Somados a essas ideias, vemos a teoria da complexidade contribuindo para reforçar constatações como estas, ao ressaltar que não existe uma resposta ou receita para solução de tudo, mas que devemos sempre buscar nos desafios a motivação necessária para o ato de pensar (Moreira; Porto; Maneschy; Simões, 2006).

Trabalhar com o ensino e a aprendizagem não se resume a ministrar, repassar, indicar, ofertar, disseminar conteúdos e informações, advindos de alguém que é indicado como maior conhecedor (geralmente o docente). Isso se resumiria a dizer que a atividade docente se reduz “à instrução, ou seja, uma transferência de informações e procedimentos” (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 36). Essa concepção do ato educativo limita muito a capacidade dos docentes de fazerem justamente o que a Educação, pautada em princípios fenomenológicos, já deveria prever: questionar o próprio ser.

Os conhecimentos a respeito da corporeidade foram construídos a partir dessa inquietação com a conformidade do mundo “ser e estar”, principalmente a partir dos saberes cartesianos, da angústia de definir e conceber o ser como objeto, como algo findado e da necessidade de ter um ser-no-mundo que traga melhores conhecimentos a respeito do ser humano “tão” conhecido, mas ao mesmo tempo tão negligenciado na sua existencialidade.

A fenomenologia do conhecimento é a ciência dos fenômenos do conhecimento em sentido duplo, dos conhecimentos enquanto aparecimentos, apresentações, atos da consciência, em cujos atos estas ou aquelas objetividades se apresentam, tornam-se conscientes, passiva ou ativamente, e, por outro lado, dessas objetividades mesmas enquanto apresentando-se assim. A palavra “fenômeno” é ambígua em virtude da correlação essencial entre aparecer e aparecente (Husserl, 2020, p. 70).

Além disso, esses conhecimentos deveriam ser usados para compreender que o saber não pode ser doutrinador e estagnado, devendo acompanhar as necessidades de transformação e modificação da vida.

Como afirmou Carlos Wernicke (Fundación Holismo – Argentina) em Educação Proibida (2012, 116 min 56 s, tradução nossa): “O importante não é inventar outras pedagogias, e outra, e outra, senão adequar a pedagogia ao momento cultural, a esse grupo de crianças, a esse grupo de docentes. Então vamos desfrutar a pedagogia”.

Dessa maneira, educar a partir dos princípios da corporeidade, balizados pelos conhecimentos da fenomenologia e da complexidade, significa seguir pelo entendimento que o ser humano e o mundo não podem ser fragmentados e desconectados. Ademais, acima de tudo, é compreender que “[...] conhecer o fenômeno corporeidade nos remete à complexidade do ser vivente, ou, mais precisamente, à tentativa de conhecer, vivendo, o corpo ativo existencial” (Moreira; Porto; Maneschy; Simões, 2006, p. 153).

Caso contrário, continuaremos seguindo como Regis de Morais (1992, p. 84) ao afirmar que os “profissionais da corporeidade” têm dois caminhos, o de seguir considerando o corpo como “[...] simples coisa burra que se adestrou despertam para o fato de sermos um corpo como forma de estar-no-mundo sensível e inteligentemente”.

Partindo de todas essas ideias, destacamos uma questão ainda pouco explorada para as questões educacionais: QUE É CORPO?

### 3.2.1 Corpo como objeto nos conhecimentos humanos e na educação

Diversos estudos já foram produzidos com o intuito de desvendar o conceito ou a interpretação de corpo a partir da perspectiva docente ou dos aspectos relacionados à Educação. A contar do ano de 2017, é possível encontrar no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mais de 200 trabalhos relacionados a corpo e corporeidade anexados nas áreas de conhecimento da Educação, Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia (CAPES, 2022), sendo quase 50% desenvolvidos nas áreas de Educação e Educação Física.

Dentre eles, podemos citar estudos: que relacionaram o período de Pandemia da Covid-19 com a corporeidade e a formação/atuação de professores (Naves, 2021; Piloto, 2021); a perspectiva de corpo/ corporeidade a partir de gestores educacionais e questões administrativas da escola (Amado, 2017; Medeiros, 2017); corpo/corporeidade e as prática pedagógicas no Ensino Básico (Amaral, 2021; Araújo, 2018; Camargo, 2018; Costa, 2021; Costa, D., 2018; Costa, N., 2018; Cruz, 2021; Gomes, 2021; Gualberto, 2017; Lourido, 2017; Makhoul, 2017; Oliveira, 2017b; Perez, 2018; Silva, 2018; Rohleder, 2021; Souza, 2017); corpo/corporeidade e a formação/atuação de professores (Belli, 2017; Campos, 2017; Coube, 2018; Lima, M., 2018; Maziero, 2017; Melchiorretto, 2021; Oliveira, 2017a; Santos, 2021); corpo/ corporeidade em ambientes de ensino formais e não formais (Almeida, 2017; Arruda, 2018; Camargo, 2017; Lima, 2018; Novaes, 2018; Rodrigues, 2018; Tannús, 2018;).

A maior parte deles identificou em seus resultados uma concepção fragmentada, reduzida e deficitária de corpo/corporeidade. Os corpos, apesar de todo o conhecimento humano construído, continuam sendo dominados, disciplinados e tidos como objeto, e a corporeidade está presente nas falas, mas ausente no seu entendimento mais profundo e de ação do Ser. Em muitos destes estudos, evidenciou-se a ausência das discussões e conhecimentos mais aprofundados sobre Corporeidade para a formação e atuação de professores.

Por outro lado, Merleau-Ponty, em seus estudos, buscou explicitar a importância de se compreender o corpo como ponto de partida para a compreensão do Ser no mundo. Para o autor, é impossível conceber o corpo como coisa ou objeto do/no mundo, já que a disjunção dos dois fenômenos não é possível.

“Portanto, precisamos redescobrir, depois do mundo natural, o mundo social, não como objeto ou soma de objetos, mas como campo permanente ou dimensão de existência: posso desviar-me dele, mas não deixar de estar situado em relação a ele” (Merleau-Ponty, 2018, p. 485).

Em seus estudos, Merleau-Ponty, buscou romper com a predominância e a influência da ciência positivista que defendia o corpo como objeto e a espiritualidade que desconsiderava o corpo em detrimento da alma.

É tão falso nos situarmos na sociedade como um objeto no meio de outros objetos quanto colocar a sociedade em nós como objeto de pensamento, e dos dois lados o erro consiste em tratar o social como um objeto. Precisamos retornar ao social com o qual estamos em contato só pelo fato de que existimos, e que trazemos ligado a nós antes de qualquer objetivação (Merleau-Ponty, 2018, p. 485).

Sua defesa era para as vivências e não para os objetivismos do mundo, daí sua clássica afirmação: “[...] não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (Merleau-Ponty, 2018, p. 207-208).

Ao discutir com as teorias construídas anteriormente e que direcionaram o conhecimento humano a respeito do corpo por séculos, Merleau-Ponty (2018, p. 131) destacou: “A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência”. Sua busca constante por trazer a necessidade e a importância de compreendermos o ser humano como ser uno, não composto por partes fragmentadas e isoladas, trouxe inúmeras contribuições para algumas áreas de conhecimento como, por exemplo, a Psicologia.

Apesar de psicólogos tentarem, por anos, reafirmar o corpo não como objeto no mundo, o distanciamento dessa visão, reforçado pela ciência objetivista, ainda ressaltava um corpo a ser apresentado e representado no mundo. O autor trouxe à tona a importância de nos compreendermos como seres no mundo, como sermos experiência, sermos consciência, comunicando-nos interiormente com o mundo, com os outros e consigo mesmo, transformando a maneira de estar com estes para o como ser com eles. “Ser uma consciência, ou, antes, *ser uma experiência*, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles” (Merleau-Ponty, 2018, p. 142).

Essas preocupações sempre foram destacadas por estudiosos e Le Breton reforçou isso nas suas argumentações em “Adeus ao Corpo”, ao afirmar a

necessidade de olhar para o futuro e prestar mais atenção na relação homem-sociedade e na maneira como consideramos o corpo na evolução dos tempos e conhecimentos.

Os comportamentos atuais e hábitos humanos, principalmente relacionados com as novas tecnologias digitais permitiram a Le Breton (2003) discutir e perspectivar os caminhos do corpo na sociedade. Para o autor, vivemos em um mundo que cria diferentes formas/maneiras e terminologias para descrever o corpo, distanciando e ampliando a capacidade de compreender o ser, reforçando que: “O corpo é visto para alguns entusiastas das novas tecnologias como um vestígio indigno fadado a desaparecer em breve” (Le Breton, 2003, p. 123).

Com os conhecimentos digitais transbordando o universo das relações, o corpo passa a ser apenas mais um objeto imperfeito a ser superado dentro das necessidades humanas contemporâneas. Pensamentos assim reforçam o quanto a visão utilitária e de pertença do corpo pelo ser humano ainda é vigente e influenciadora nos tempos atuais, continuando o corpo a ser “carne”.

Pensamentos de corpo-objeto, que se fundaram desde os conhecimentos anatômicos que reinaram dentre os séculos XVI e XVIII, reforçados com os conhecimentos da Fisiologia e da Psicologia até o século XIX, continuam conduzindo estudos e pesquisas humanas na atualidade, fortalecendo e perpetuando a maneira de ter, descrever e conhecer o corpo. Apesar de projetos e pesquisas a partir do século XIX terem buscado essa superação do entendimento de um corpo fragmentado e dicotômico, permaneceu ainda uma ideia limitada de conhecimento deste, prevalecendo como coisa/objeto ou como consciência sempre no viés dicotômico (Nóbrega, 2010).

Mesmo em suas obras, Merleau-Ponty reconhece a dificuldade de escrever em meio a estudos pautados no pensamento cartesiano, alegando a necessidade de ser radical e destacando o quanto o conhecimento deve ir sempre ao encontro do Ser, aproximando suas construções do pensamento de Heidegger (Coelho Júnior; Carmo, 1991). Conhecimentos similares aos desses autores reforçaram a noção mais abrangente do corpo, contemplando a necessidade filosófica e científica de superar o entendimento mecanicista desse fenômeno (Nóbrega, 2010).

Na escola, esse entendimento do corpo ainda é superficial e auxilia a reafirmar valores e morais tradicionalistas de ensino que visam disciplinar, controlar, reger,

orientar e padronizar corpos, seguindo preceitos da religião, do poder público e das famílias.

A escola tinha e tem como objetivos formar e educar os indivíduos para ocuparem seu lugar na sociedade: é, portanto, uma instituição fundamental no processo de produção/ reprodução social. Inserida numa sociedade hierarquizada, restou a ela reproduzir, no seu interior, o conjunto dessas relações e, por extensão, devolver à mesma sociedade indivíduos que reproduziriam esses valores nas suas práticas quotidianas (Santos, 2016, p. 136).

Em sua obra *O Visível e o Invisível* (2014), Merleau-Ponty destaca o quanto somos contraditórios ao tentarmos descrever ou apresentar nossas opiniões a respeito do que vemos ou pensamos sobre determinados temas. Ao destacar que “[...] o mundo é o que vemos (*o que vemos*) [...]”, Merleau-Ponty (2014, p. 17) reafirma o quanto precisamos nos aproximar da filosofia para buscarmos uma compreensão mais ingênua das coisas e menos léxica de tudo. Afinal, as terminologias infinitas que criamos para tentarmos explicar tudo acabam nos distanciando dos seus sentidos filosóficos.

Destacamos esse entendimento, trazido por Merleau-Ponty, sobre a necessidade humana de apresentar seus conhecimentos ao longo dos tempos sobre o corpo. Ao tentarmos defini-lo, constantemente nos distanciamos cada vez mais do que ele realmente nos apresenta, do que ele é.

Quando questionamos “Que é corpo?”, tentamos instigar a descrição do que se vê, pretendemos trazer a tradução mais fiel do que se vê, então nos perguntamos: ao vermos corpos, visualizamos sistemas, células, órgãos, reações químico-fisiológicas, aspectos de desenvolvimento? Já nos demos conta do quanto nossas definições se aproximam muito mais de termos léxicos prontos do que a própria percepção do fenômeno que se apresenta aos nossos olhos. E mais, continuamos descartando de nossos conceitos certas características que, talvez, mais se mostrem ao nosso olhar.

[...] como podemos ter a ilusão de ver o que não vemos, como os farrapos do sonho podem, diante do sonhador, ter o mesmo valor do tecido cerrado do mundo verdadeiro, como a inconsciência de não ter observado pode, no homem fascinado, substituir a consciência de ter observado (Merleau-Ponty, 2014, p. 19).

Os conhecimentos dos corpos, para nós, são conceitos de áreas científicas fragmentadas e distantes do perceber humano. São definições importantíssimas para a compreensão do funcionamento ideal, dos diagnósticos precoces, dos

descobrimos de doenças e males corpóreos, mas não do entendimento humanizado dos seres. É uma constante busca pelo humano se aproximando do que não o faz humano, daí nossa facilidade em nos aproximarmos de máquinas, o que não representaria qualquer problema se não nos esquecêssemos de que não somos tais máquinas.

Quais as consequências disto? Um corpo máquina, pertencente ao domínio do intelecto cuja função é a de discriminar, medir e classificar. Máquina imperfeita que deve ser reparada, azeitada/oleada em seu funcionamento, classificada com os padrões de bom, regular e deficiente (Moreira, 2012a, p. 120).

Buscamos uma compreensão mais aprofundada e ampla de corpo, de ser corpo... a qual preferimos chamar de Corporeidade. A partir desse entendimento, acreditamos ser possível contemplar todos estes conhecimentos já conquistados e contemplados pela ciência, contudo, sem desprezarmos o que faz do humano ser verdadeiramente humano.

### **3.2.2 Corporeidade como caminho para transcender o conhecimento humano e as possibilidades educacionais sobre o corpo**

“[...] Corporeidade é!!!!!!” (Moreira, 2012a, p. 146). Escolhemos iniciar este item com o que mais se aproxima de uma possível descrição do que poderia ser CORPOREIDADE.

Falar em corporeidade parece simples. Mas que corporeidade? Sempre que nós podemos expressar alguma coisa através de um termo ou de um conceito, sentimo-nos aliviados, pois julgamos ter certeza do que se está falando e, ainda, estamos seguros de que os outros nos entendem (Santin, 1992, p. 51).

Como defendemos até aqui, não nos é necessário buscar conceitos e definições indubitáveis sobre o que estamos a dialogar nos princípios da fenomenologia. Pretendemos trazer o exercício da reflexão a respeito do que é, para nós, muito caro ao nos referimos à Educação.

Quando falamos de corpo, precisamos destacar que “Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura” (Moreira, 2012a, p. 135). E falar de conhecimento sem explicitar a importância que a área de saber deveria

pensar o corpo como corporeidade, tendo isto como princípio básico da Educação humana, é no mínimo redundante, mas ainda se torna necessário.

Na perspectiva fenomenológica, a corporeidade é compreendida como a condição essencial do ser humano, sua presença corporal no mundo, um corpo vivo que cria linguagem e expressa-se pelo movimento, com diferentes sentidos e significados. Nesse sentido, consciência corporal é percepção que o ser humano possui de sua realidade existencial como corpo em movimento, como corporeidade (Nóbrega, 2005, p. 80).

Merleau-Ponty (2014, 2018), ao trazer estudos detalhados sobre o corpo, procura ultrapassar as concepções dicotômicas propostas pelas teorias anteriores (empiristas e intelectualistas) superando a ideia de corpo como objeto ou como sujeito. Ao propor que o conhecimento humano se dá pelo corpo e que este habita o mundo sem uma noção de exterioridade ou fragmentação, o autor destaca a necessidade de compreendermos o corpo como ser-no-mundo, assim como Heidegger (2015b) também já havia salientado. Essa noção de ser-no-mundo reforça a compreensão de uma experiência vivida que só pode ser concebida pelo entendimento existencial do humano.

Ideias como essas propuseram a interpretação do humano no homem e a superação do corpo como coisa separada do mundo em que existe. Dos aspectos relacionados ao conhecimento, a partir dessa visão de ser-no-mundo, torna-se impossível separar a existencialidade de suas compreensões, pois o homem só aprende porque é consciência existente no mundo.

Conceber a Corporeidade com princípio básico para a Educação é aceitar a concepção uma de corpo no mundo e nas experiências vividas.

A corporeidade, ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que se utilizar uma dialética polissêmica, polimórfica e simbólica (Moreira; Porto; Maneschy; Simões, 2006, p. 140).

Ademais, “A análise dos significados de corporeidade construídos pela filosofia e pelas ciências nos mostra a visão do conhecimento racional e científico do corpo, o que nem sempre corresponde à corporeidade vivida no cotidiano das pessoas” (Santin, 1992, p. 53), e isso gera reflexos significativos nos processos educacionais.

“A corporeidade aprendente deve identificar que uma educação que nos levou ao progresso também nos levou à regressão. Uma educação calcada na disciplinaridade provocou algumas cegueiras e cabe a nós dissipá-las” (Moreira; Porto; Maneschy; Simões, 2006, p. 142).

Entendemos que o processo educativo é algo complexo e que necessita de constantes reformulações, flexibilizações e nunca cessa. Da mesma forma deveria ser o entendimento humano a respeito do ser-no-mundo. “A corporeidade deve ser educada, em primeiro lugar, para o reconhecimento da condição humana” (Moreira, 2012b, p. 204).

Os conhecimentos desenvolvidos pelas inúmeras e diferentes áreas que estudam o corpo apresentam essa transformação constante e intensa de entendê-lo, mas se recusam, por vezes, a reconhecer os princípios advindos da corporeidade.

A nossa existência biológica, social e histórica se dá com a existencialidade do corpo e esta circula entre permissões e proibições de toda natureza: regras, normas, controles, diferentes abordagens elaboradas por teorias científicas, artísticas, filosóficas e pedagógicas, razões pelas quais se fazem necessárias reflexões sobre discursos e práticas que abordem o universo da corporeidade (Moreira; Simões, 2016, p. 137).

A racionalização que a ciência assumiu ao longo dos anos, e que muito influenciou a Educação, fez com que diversas fragmentações fossem criadas com a finalidade de apresentar, com maior especificidade, os conhecimentos construídos. Quando nos referimos a essas especializações do corpo, percebemos o quanto a evolução científica caminhou também para um distanciamento da unidade humana (Carmo, 2011).

Não podemos permanecer nesta alternativa entre não compreender nada do sujeito ou não compreender nada do objeto. É preciso que reencontremos a origem do objeto no próprio coração de nossa experiência, que descrevamos a aparição do ser e compreendamos como paradoxalmente há, *para nós, o em si* (Merleau-Ponty, 2018, p. 109-110).

“Fato é que um pensamento *da* carne se constrói pela subversão do pensamento como consciência de si” (Fontes Filho, 2012, p. 217). “A experiência antecipa uma filosofia, assim como a filosofia nada mais é que uma experiência elucidada” (Merleau-Ponty, 2018, p. 99).

Esse extremismo dicotômico entre ciência e filosofia provocou o que Merleau-Ponty já enfatizava, conforme nos aponta Carmo (2011, p. 68): “Uma ciência sem filosofia não saberia, literalmente, do que fala. Uma filosofia sem exploração metódica dos fenômenos chegaria apenas a verdades formais, isto é, a erros”.

Com isso, o corpo foi se tornando um conhecimento cego, com suas teorias sem associação com as vivências, e manco com suas vivências sem relação com as teorias. A repercussão disso na Educação foi profunda. Continuamos, até hoje, no século XXI, controlando, disciplinando, limitando o movimento dos corpos que estão nos ambientes educacionais absorvendo e cultuando conhecimentos cristalizados sobre si mesmos.

Educar somente terá sentido, se pensarmos o fenômeno educação na sua forma mais original, por meio da qual se tenha em foco o ser humano em suas possibilidades e na sua vocação de ser humanizado, considerando seus sentimentos, seus anseios, frustrações, inferências e perspectivas mil. Uma prática que compromete a pessoa, a vida, a existência humana nas suas múltiplas possibilidades. Pensar o sentido de ser educador a partir da ontologia fenomenológica existencial é fazê-lo na perspectiva da descrição e reflexão da vida vivida na sua intensidade, que se fundamenta no ser/estar com o outro, efetivamente, na vitalidade do aqui e agora, no tempo e no espaço presente e inédito (Viana, 2013, p. 56).

O desafio está posto, mas será que estamos dispostos a sair da zona de conforto e adentrar nos caminhos do desconhecido para nos conhecermos mais e melhor, nos aceitando como seres em constante mudança e transformação nos processos de ensino e aprendizagem?

A dimensão de uma educação para a existência humana, via corporeidade, requer ver-se a si próprio para melhor ver fora de si, pois aqui está a linha de ruptura possível entre o pensamento mutilado/mutilador e o pensamento complexo. O “eu” é, ao mesmo tempo, expulso (da reflexão) e arrogante (heliocêntrico) no pensamento mutilado/ mutilador. Já o conhecimento complexo exige que nos situemos na situação, nos compreendamos na compreensão e nos conheçamos ao conhecermos. Daí a difícil arte de pensar, mesmo porque não há receitas para pensar bem. Pensar é um problema vital (Moreira; Porto; Maneschy; Simões, 2006, p. 142).

Daí a tarefa da Educação, como meio importante de despertar para todos esses aspectos nas diferentes áreas de conhecimento e utilizando a filosofia como base para construções mais amplas e complexas de conhecimento.

“A tarefa da filosofia seria reaprender a ver o mundo, revelando o seu sentido” (Nóbrega, 2019, p. 72). Nóbrega ainda complementa reafirmando “Na base de toda compreensão da realidade está o sentir, esta realidade pré-objetiva que temos que descobrir em nós mesmos, a partir do nosso mundo-vida, da nossa corporeidade” (Nóbrega, 2019, p. 72).

Para que tudo isso possa se concretizar, é necessário que valorizemos as experiências como fundamentais no entendimento mais ampliado da Corporeidade e as consideremos como momentos indispensáveis para o fazer e o ser pedagógico.

“A experiência vivida só é interessante imediatamente para quem se interessa pelo homem” (Merleau-Ponty, 2017, p. 70). Merleau-Ponty foi pontual ao considerar a experiência vivida como fator indispensável para a construção de conhecimentos. Pensar um corpo-próprio como um corpo vivo, que possui experiências fundamentais para seu desenvolvimento, evolução e comportamento. Para o autor, a validade das ciências já conhecidas e estudadas é necessária para compreendermos o corpo, mas não suficiente. É importante que pensemos esse corpo como um corpo vivido que possui intencionalidade.

Advindo dos ensinamentos de Husserl, Merleau-Ponty traz a intencionalidade do corpo-próprio não como um corpo reflexivo ou que reflete a respeito de, mas um corpo que traduz sua atitude no mundo: “[...] o Ser não se deixa representar, mas se apresenta, ‘pessoalmente’” (Fontes Filho, 2012, p. 128). Essa é a constante relação homem-mundo que não podemos separar, não podemos dissociar.

A passividade com que continuarmos lidando com nossas vivências como se fossem alheias a nós e ao nosso viver resultam numa desapropriação de nossas ações e experiências.

É mérito dessa perspectiva mostrar que o sentir, como movimento, descortina uma distância. O sentir faz aparecer uma coisa ao desvelar sua distância, ao preservar a profundidade do que apreende. De modo que sentir não é possuir, é deixar-ser. A rigor, a diferença entre o interior e o exterior não precede à percepção; é a percepção como movimento que desvela essa diferença, inassinalável entre o aparecer da coisa e a transcendência preservada nesse aparecer. Sentir não é apreender uma coisa no exterior. Uma coisa só se torna exterior quando é sentida. A distância não é propriamente sentida, pois que é o sentir que desvela a distância. Insista-se: essa distância própria ao sentido corresponde à insatisfação essencial que caracteriza o vivente (Fontes Filho, 2012, p. 206-207).

Necessário se faz o pertencer à experiência. Quando Merleau-Ponty propõe uma oportunidade de vermos o mundo a partir das percepções, que não se limitam ou se resumem a uma noção ou ideia ilusória, ele traz a função de percebermos mais o que “vemos”, o que “tocamos”, o que “sentimos”, enfim, o que vivemos; sem as limitações conceituais do que já julgamos saber.

O corpo nos une diretamente às coisas por sua própria ontogênese, soldando um a outro os dois esboços de que é feito, seus dois lábios: a massa sensível que ele é e a massa do sensível de onde nasce por segregação, e à qual, como vidente, permanece aberto. Ele é unicamente ele, porque é uma ser em duas dimensões, que nos pode levar às próprias coisas, que não são seres planos, mas seres em profundidade, inacessíveis a um sujeito que os sobrevoe, só abertas, se possível, para aquele que com elas coexista no mesmo mundo (Merleau-Ponty, 2014, p. 134).

Perceber o corpo para além de tentá-lo categorizar, classificar ou conceituar é vivenciar a existência como algo necessário e fundamental para a ampliação do conhecimento do corpo-próprio.

Ao entendermos nossas experiências a partir dessa perspectiva da percepção, estaríamos mais abertos à transcendência. Nossa noção de Corporeidade muitas vezes é limitada, pois a compreendemos apenas pelos termos e regulações das ciências da saúde ou das interferências exteriores das ciências humanas.

A evidência não é jamais apodítica nem o pensamento intemporal, embora haja um progresso na objetivação e o pensamento valha sempre mais de um instante. A certeza da ideia não fundamenta a da percepção, mas repousa sobre ela enquanto é a experiência da percepção que nos ensina a passagem de um momento ao outro e proporciona a unidade do tempo. Nesse sentido, toda consciência é consciência perceptiva, mesmo a consciência de nós mesmos (Merleau-Ponty, 2017, p. 32).

Estar aberto a compreender a nós dessa maneira *possível* é transformar a maneira com a qual nos relacionamos com os outros e com o mundo. Por vezes, Merleau-Ponty traz a ideia de que deveríamos entender as coisas como uma criança. Para o autor, uma criança não vê o mundo como um mosaico de coisas delimitadas e conhecidas sobrepostas ou unidas, ela o vê como um conjunto de percepções que se contemplam e se apresentam nas possibilidades de quem as percebe (Merleau-Ponty, 2006).

Exprimíamos nesses termos que a experiência da percepção nos põe em presença do momento em que se constituem para nós as coisas, as verdades, os bens, que nos entrega um *logos* em estado nascente, que ela nos ensina, fora de todo o dogmatismo, as condições verdadeiras da própria objetividade, que nos lembra das tarefas do conhecimento e da ação (Merleau-Ponty, 2017, p. 49-50).

Nos apropriarmos de conhecimentos relacionados à Corporeidade permite que possamos explorar as possibilidades de conhecimento mais aprofundado sobre nós, de nós e por nós, somados aos conhecimentos do outro, com o outro e pelas experiências do outro, somados à cultura que nos cerca.

O corpo deixaria de ser um objeto manipulável ou educável dentro dos padrões tidos como adequados e passaria a ser Corporeidade considerada como fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Quando valorizamos as experiências corpóreas, valorizamos o que foi percebido singularmente e ampliamos essa singularidade para o todo complexo que precisa ser visto de diferentes perspectivas.

Essa possibilidade só se torna possível se conciliarmos a filosofia, o pensar filosófico na construção dos conhecimentos sobre corpo e Corporeidade. Então,

Nós nos colocamos tal como o homem natural, em nós e nas coisas, em nós e no outro, no ponto onde, por uma espécie de *quiasma*, tornamo-nos os outros e tornamo-nos mundo. A filosofia só será ela própria se recusar as facilidades de um mundo com entrada única, tanto como as facilidades de um mundo de entradas múltiplas, todas acessíveis ao filósofo. A filosofia ergue-se como o homem natural no ponto em que se passa de si para o mundo e para o outro, no cruzamento das avenidas (Merleau-Ponty, 2014, p. 159).

Para compreendermos o real sentido das experiências vividas na construção de conhecimentos é fundamental que voltemos nas ideias de Husserl e Merleau-Ponty lembrados nos estudos de Nóbrega (2019, p. 70), quando ela destaca a importância da Fenomenologia e de sua tarefa na ciência, reforçando a necessidade de compreender o sentido do mundo:

Para tal, a Fenomenologia busca essências, sendo que estas não se encontram num mundo à parte: o mundo das ideias – à maneira platônica – ou o mundo da consciência – à maneira do cogito cartesiano. As essências encontram-se na existência.

A autora complementa a ideia afirmando que “A fenomenologia atribui um lugar central à facticidade e as experiências vividas na compreensão do mundo e do ser” (Nóbrega, 2019, p. 70).

#### **4 CORPOREIDADE, MOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA UNIÃO INDISPENSÁVEL PARA AS EXPERIÊNCIAS QUE BUSCAM TRANSCENDÊNCIA**

“Corporeidade é o ser vivente exercitando sua motricidade” (Moreira, 2012a, p. 146). Pensar na importância do movimento para compreensão da corporeidade seria limitar a capacidade de entender essa ação transcendental que envolve a vida. Assim, preferimos não nos ater apenas ao movimento, mas sim à motricidade.

A motricidade é a base de fluência/fruição no mundo. O corpo vivido, tão discutido na Fenomenologia, contribui para os resquícios da construção de uma Ciência da Motricidade (ou de uma Educação Física que supere o mecanicismo, tecnicismo e objetivismo do corpo). É importante destacarmos a intenção de Manuel Sérgio com seus estudos sobre a Motricidade, ou ainda o que denomina de Ciência da Motricidade, buscando superar a concepção de uma Educação unicamente materialista e física de corpo, principalmente se considerarmos que foi uma proposta epistêmica ousada, mesmo nela se encontrando algumas contradições. Sua busca pelo termo motricidade tentou trazer a superação da Educação Física utilitarista e dicotômica que se construiu ao longo dos séculos, na determinação de fazer-se compreender que o humano é indivisível, principalmente nas suas experiências com e no mundo.

Fato é que não se pode intencionalmente conhecer o homem, sem conhecer a corporeidade e a motricidade (Sérgio, 1992). Associar Corpo à Corporeidade, ao Movimento, à Motricidade, para alguns, é o mesmo que traduzir seus significados.

Porém, importante se faz destacar: a motricidade não se preocupa apenas com a identificação fria e quantitativa do se movimentar, mas sim com “a dimensão fundamental do operar humano, na unidade indissolúvel do eu com tudo o que constitui o mundo da cultura” (Sérgio, 1992, p. 98).

A Educação Física, ao longo de vários anos, sofreu inúmeras influências dos conhecimentos e estudos científicos realizados sobre o corpo. Tornou-se até mesmo uma área confusa com relação à sua essência e se fundamentou a partir de diversos conhecimentos de outras áreas e especialidades para a identificar.

Um dos conhecimentos que, talvez, mais tenha variações na Educação Física é o relacionado ao movimento humano. Desde a anatomia clássica, passando pela fisiologia, biomecânica, cinesiologia, bioquímica, até a pedagogia do esporte, é

possível ter diferentes conceitos e concepções de movimento humano na área, cada qual com suas especializações e tentativas de definições específicas para esse fenômeno polissêmico.

Muitos destes conceitos foram enrijecendo as bases de sustentação da área, permitindo que nos aproximássemos dos saberes científicos micro e macro relacionados às células, aos sistemas e funcionamento anátomo-fisiológico do corpo, mas nos distanciando do Ser que se movimentava e se movia a todo momento ao nosso olhar. Então, passamos a, constantemente, nos indagar:

Poderá perguntar-se o que fica da Educação Física, sem o físico e o fisiológico, e a resposta vem desta forma: e o que fica da Educação Física, sem o intelectual, o espiritual, o social? O essencial na motricidade humana é a experiência originária, donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe (Sérgio, 1999a, p.13-14).

É importante lembrar que Sérgio (2004, p. 16-17) destacou, em sua obra, alguns olhares sobre o corpo: “A motricidade humana não se reduz ao funcionamento orgânico, nem se fixa totalmente em meia-dúzia de números”. Desta maneira, nos era urgente a busca por conhecimentos que conseguissem suprir essa lacuna entre o ser vivo e o ser estático, o ser rendimento, o ser produtor de movimento.

A cientificação da motricidade humana exclui, por isso, os portadores de mentalidades fósseis, os que obedecem servilmente aos espectros dominantes. E os partidários de uma ciência sem formação filosófica, já que saber não significa tão-só analisar (o conhecimento cartesiano fundamentava-se em exclusões mútuas e em recíprocas ignorâncias), mas também entender o todo que permite compreender as partes desse mesmo todo. A ciência da motricidade humana, como ciência do homem, não pode também prescindir da filosofia, dado que não pode esconder nunca um verdadeiro projecto antropológico. O conhecimento (e a motricidade revela-o radicalmente) não é um puro exercício da razão, mas uma relação entre a razão e a vida, entre corpo e o mundo (Sérgio, 2004, p. 34).

Ao analisarmos e delimitarmos o corpo humano sob números e cálculos exatos, nas mais diferentes áreas de saber, tornamos distante nossa concepção de humano que deveria permear os conhecimentos e o entendimento do Ser. Essa variação torna difícil o entendimento de homem integral, tão dito pelos professores que nesta área atuam e, mais ainda, do entendimento da motricidade humana.

Na área de Educação Física, torna-se urgente a reflexão sobre a motricidade, particularmente no que tange à análise do homem que se movimenta em direção à sua transcendência, ao seu fazer histórico e cultural. Não basta mais a análise da mecânica do movimento ou do gesto esportivo. Há que se estudar e pesquisar a complexidade da ação motriz, contextualizando-a e relacionando-a com outras áreas do conhecimento humano (Moreira, 2005, p. 196-197).

Geralmente interpretamos o corpo como objeto que realiza ou sofre influência do movimento, mas é importante lembrar que “O corpo é o nosso meio geral de ter um mundo”; em alguns momentos ele vai Ser no mundo biológico, tão necessário à conservação da vida. Em outros, vai Ser no mundo cultural, vivenciando as implicações e estímulos que o mundo oferece. E tudo vai se concretizar a partir da consciência do corpo-próprio (Merleau-Ponty, 2018, p. 203).

Nóbrega (2019, p. 74), alicerçada nos estudos de Merleau-Ponty, afirma que:

O corpo não é uma massa material e inerte, mas o lugar de nossas ações originais. A originalidade do ser no mundo está expressa no corpo-próprio. O ser no mundo refere-se ao homem em sua unidade existencial, onde não há separação entre o psiquismo e o biológico e onde o humano ultrapassa os níveis sincrético (instintos) e amovíveis (sinais), tornando-se simbólico. Nessa perspectiva, o corpo não se coloca como objeto, ele é o próprio ser, em sua identidade e expressão original. O domínio simbólico, propriamente humano, habita unidade do corpo.

Entendemos o homem como ser que experimenta e se compreende inseparável nos conceitos de “corpo-alma-natureza-sociedade” buscando sempre à transcendência (Sérgio, 1995, p. 31).

A construção de conhecimento em torno do “homem” deve ir além de conceitos, deve ultrapassar essa aceitação limitante de compreender e construir o entendimento dos fenômenos humanos (Feitosa, 1999).

Conceber o ensino dos conteúdos da Educação Física a partir dos princípios da Motricidade Humana é compreender que o ser “[...] se movimenta intencionalmente na direção de sua superação ou transcendência” (Moreira; Porto; Maneschy; Simões, 2006, p. 145). É superar um ensino focado nas medidas de rendimento e performance, e antes de tudo conceber a importância de se pensar o sentido e o significado da Educação Física, tanto para o docente quanto para o discente.

Os estudos e caminhos propostos pela Motricidade Humana permitem investigar não movimentos isolados, mas ações, ou seja, movimentos que possuem intencionalidade, que tenham sentido e significado (Sérgio, 2004). Manuel Sérgio

destacou em suas obras (1994, 1995, 1999, 2003, 2004) a importância de se conceber a motricidade humana como área fundamental para o entendimento mais complexo do ser humano. Para o autor “[...] motricidade é o corpo em movimento intencional, procurando a transcendência, a superação, ao nível integralmente humano e não do físico tão-só [...]” (Sérgio, 2004, p. 9). É a superação do conhecimento hominizado do homem para a compreensão humana do ser.

Aliás, a essência mesma do ser humano está no movimento da transcendência, que é, por via de regra, a sua vocação mais autêntica, até porque se vive e se partilha em reciprocidade, convivendo e comunicando. A motricidade humana é assim virtualidade de um movimento onde há intencionalidade, abertura e relação (Sérgio, 1999a, p. 26).

Esse entendimento associado aos conhecimentos da Corporeidade permite que professores possam ampliar as possibilidades de compreender, entender e interpretar o homem em sua humanidade, já que não considera apenas os fragmentos, as partes ou as ações isoladas para conceber os conhecimentos ditos do Corpo.

A corporeidade funda-se no corpo em movimento, configurando o espaço e o tempo, relacionando-se diretamente com a cultura e com a história. Eleger a corporeidade como critério para refletir sobre o conhecimento da Educação Física significa uma tentativa de superar a dicotomia entre o conhecimento racional e o conhecimento sensível. A noção de corporeidade, abrangendo o corpo vivo e significativo, fundado na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológico-cultural e expressa a unidade do ser-no-mundo. É, pois, o conceito mais coerente para estruturar o conhecimento do corpo na Educação Física (Nóbrega, 2005, p. 80).

Uma Educação, para que seja permanente, precisa se voltar “*para a*” e “*na corporeidade*” (Moreira; Simões, 2006, p. 81) e compreender para isso os conhecimentos da motricidade humana. A motricidade “é um modo de ser da corporeidade” (Sérgio, 1999a, p. 27).

É fundamental transcendermos a concepção tradicionalista de Educação e Educação Física, a qual se pauta, principalmente, em transmissão de conhecimentos e no foco no conteudismo exacerbado, muitas vezes proposto nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino.

Não se trata de reduzir o saber humano ao sentir, mas de assistir ao nascimento desse saber, de torná-lo para nós tão sensível quanto o

sensível, de reconquistar a consciência da racionalidade, que se perde ao crê-la óbvia, que se a reencontra, ao contrário, ao fazê-la aparecer sobre um fundo de natureza inumana (Merleau-Ponty, 2017, p. 50).

A Educação e a Educação Física precisam ir ao encontro primordial da formação humana que tenha como base os valores e princípios humanos, ao invés de ceder às demandas econômicas e políticas governamentais que não prezam uma educação social.

Dessa forma, torna-se importante que as áreas de conhecimento constituídas assumam um papel legítimo na composição do currículo escolar que não se paute apenas na legalidade de estar ali. Não cabe, nos tempos atuais, possuímos componentes curriculares nos contextos escolares que se firmem apenas pela sua legalidade e obrigatoriedade.

A Educação Física possui conhecimentos e avanços suficientes para se apresentar como essencial na contribuição da evolução e desenvolvimento do Ser, mas para isso é indispensável que sua práxis seja voltada para a compreensão do sujeito no sentido complexo. “Só assim a Educação Física, como elemento de um sistema, ganha possibilidade de ver definida, correcta e adequadamente, a sua realidade autêntica” (Sérgio, 1999a, p. 23).

Os profissionais de educação física, em seu fazer pedagógico, necessitam informar as pessoas para que percebam a corporeidade. Na escola, por exemplo, a criança vai aprender matemática, história, geografia e outras áreas de conhecimento intelectual e, disciplinas afins. Mas, até hoje, não vai aprender motricidade nem mesmo educação corporal, temas propícios para ensinar as crianças a serem mais sensíveis, a conviverem melhor, a não se esquecerem do corpo que são (Moreira; Simões, 2016, p. 139).

A criança que consegue compreender o sentido e significado de ser corpo, transcende e consegue levar o seu conhecimento para além da escola. “A corporeidade aprendente, na educação física, deve ser ensinada no sentido de se arriscar pelos valores da estética, e não apenas de conhecer e aperfeiçoar as técnicas de rendimento” (Moreira; Porto; Maneschy; Simões, 2006, p. 150).

Porém, isso vai depender da ação pedagógica e da maneira como o professor vê a criança. Para isso é necessário assumir uma atitude fenomenológica assentada na Corporeidade.

Cumpra, antes, admitir que movimento e sentir são modalidades de uma mesma unidade originária. A vida seria essa dimensão originária da qual percepção e movimento são tão somente modalidades abstratas. Ela o é no sentido de sua insatisfação congênita, do devir que a define como contínua individuação. O vivente sente apenas para prosseguir seu movimento orientado e move-se apenas para melhor sentir. Ele pertenceria à instância do desejo, na qual não há presença que não evoque outra presença, experiência que não seja tomada em um movimento que a sublima. Insatisfeito, o vivente é necessariamente um excesso sobre si mesmo, sua presença excede sua dimensão propriamente perceptiva (Fontes Filho, 2012, p. 204).

“O mais importante é que o professor consiga levar os alunos à compreensão do que está sendo ensinado. Entendendo o que estão aprendendo, o conhecimento passa a ser mais significativo para eles” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012a, p. 48).

A área de conhecimento ainda denominada Educação Física necessita ultrapassar seu estágio atual, a qual é considerada na escola como conhecimento de menor valor, e na sociedade em geral como reprodutora de movimentos mecânicos. Incorporar o sentido e a atitude de corporeidade aqui apresentados poderá desencadear o desenvolvimento de uma Educação Física escolar em que o ser humano seja respeitado na aquisição dos conhecimentos relacionados com o esporte, com os movimentos gímnicos, com as lutas, enfim, com a própria tradição da área e, ao mesmo tempo, propiciar atendimento e uma prática generalizados do exercício físico sistematizado que, em primeiro lugar, esteja comprometido em desenvolver o humano no homem (Moreira; Chaves; Simões, 2017, p. 209).

Entretanto, a formação de professores em Educação Física, assim como na maioria das licenciaturas, vem sofrendo um sucateamento insustentável que não consegue dar conta de formar professores para atuar pedagogicamente na Educação Básica.

Os cursos que habilitam professores devem investir no conhecimento das bases epistêmicas e filosóficas que abrangem nossa área, que sustentam a construção do perfil profissional e de suas ações como docentes. A formação profissional deve se preocupar com o ensino de conhecimentos sólidos, capazes de garantir posturas adequadas e corretas, coerentes com as necessidades, os interesses, as expectativas. São novas perspectivas a serem alcançadas, caso todo o sistema educacional busque formar melhor seus profissionais (Nista-Piccolo; Sobreira, 2016, p. 200).

A formação e atuação de professores se torna inconsistente e superficial, voltando-se para questões instrumentais e mecanicistas que entendem um corpo

biodinâmico que precisa dar resultados e melhorar a performance, mas que não se sustenta devido às deficiências e fragilidades consideradas nesse processo indiscriminado de associar o humano a uma máquina.

Professores das áreas da Educação e da Educação Física escolar precisam ensinar pessoas a conhecerem, explorarem e identificarem suas possibilidades de expressão a partir de seus entendimentos sobre o corpo, do seu entendimento enquanto de ser hominídeo: “[...] o Homem não é só sentido da palavra, atitude interrogativa e crítica, consciência dos limites, mas igualmente ser aberto à transcendência, onde os horizontes da vida adquirem a expressão do inédito e do absoluto” (Sérgio, 1999a, p. 23).

Moreira (2012a) já apontava para um tripé que deveria ser a preocupação dos professores formadores em Educação Física: corporeidade, educação e humanismo. Ressaltamos aqui a necessidade desse pilar na atuação dos professores de Educação Física atuantes na educação básica.

Há a necessidade de uma educação literalmente em todos os sentidos, no ver, no ouvir, no cheirar, no sentir, nas ideias, na música, enfim, aprendendo que o conhecimento possui múltiplas manifestações de ocorrer, no qual resgatamos a sensibilidade humana e os diferentes modos de percepção, como o ver, sentir, cheirar, dentre outros, o que nos vai qualificando, aos poucos, na direção da consciência dos outros e de nós mesmos (Moreira, 2012b, p. 202).

Mas, para isso, é preciso compreender o conceito trazido por Merleau-Ponty de que “a máquina funciona; o corpo vive” (Moreira; Chaves; Simões, 2017, p. 211). Talvez assim, possamos iniciar a caminhada para uma educação humana verdadeiramente humanizante.

A importância de somar os conhecimentos clássicos, advindos da área da Medicina e muito utilizados como balizadores dos conhecimentos da Educação Física, aos conhecimentos construídos nas ciências humanas é iminente. Corpo não é máquina! E não há problemas em assemelhá-lo a este constructo, mas confundi-lo e resumi-lo a isso é inaceitável.

Para podermos acreditar numa educação do futuro, verdadeiramente eficiente, que proporcione a transcendência dos seres humanos, precisamos pensar em uma educação para a humanidade, em que se considere o ser como fenômeno complexo

e completo, sem reduzi-lo a partes ou especialidades conhecidas e quantificáveis (Moreira *et al.*, 2018).

“Contextualizar um processo de ensino-aprendizagem significativo aos seus alunos é missão dos professores” (Sobreira; Nista-Piccolo; Moreira, 2016, p. 71).

Uma certeza que continua a balizar os caminhos da educação é a de que o ensino pode ser coletivo, mas aprendizagem é individual. Para além desta constatação, algumas dúvidas se ergueram: Não será, sempre, o ensino limitador da aprendizagem? Não é a aprendizagem feita à custa da liberdade? Até onde podemos educar sem moldarmos, pela imposição das nossas certas e menos certas convicções, outros conjuntos de convicções? As belas teorias que sucessivamente utilizamos e nos trouxeram até a civilização que é a nossa, laboriosamente construídas durante tanto tempo contam desde há décadas, de forma crescente e nem sempre bem atendida, como apoio das ciências exatas (Trovão do Rosário, 1999, p. 47-48).

Importante é entender o ser humano em suas diferentes complexidades e na sua totalidade, percebendo que o ético, o estético, o cultural e o social não podem ser deixados de lado. Entender que o humano precisa ser visto como humano e no humano e não como partes dessa unicidade.

Esta é também a razão profunda pela qual a fenomenologia da educação prefere sempre falar de educação e mundo, educação e cultura, e não apenas de educação e sociedade, educação e política, educação e economia, reconhecendo o caráter universalmente englobante do mundo e da cultura, em cujo âmbito se situam as outras experiências. Para a fenomenologia, o problema educacional tem as dimensões do mundo (Rezende, 1990, p. 59).

Para uma educação eficiente, é fundamental o/a educador/a se conhecer e conhecer seus/suas estudantes. Conheça a importância de sua participação nos processos educacionais, ofertando a esses/as a autoria e produção de suas histórias.

Interpretar como esses/as professores/as estão conduzindo suas visões de corpo e corporeidade como diretrizes de suas atuações pode ser imprescindível para compreendermos e até justificarmos suas atuações docentes na formação de seus/suas estudantes. Assim, reforçaríamos a importância dos/as professores/as na formação humana.

“Dos que querem não ser só transmissores de modelos, mas serem criadores de condições para que a educação seja possível, isto é, dos que querem ser

verdadeiramente educadores e não só adestradores” (Trovão do Rosário, p. 48, 1999).

A resistência à mudança é um fenômeno humano. É o grande medo equivocado da dificuldade de mudança quando, na realidade, o difícil é manter qualquer situação estável num universo que se caracteriza pela constante impermanência (Feitosa, 1999, p. 66).

A escola não é ambiente para segregações, fragmentações e seletividades. Ali deveria ser o momento de ampliar o olhar da corporeidade criança e fazê-la compreender e entender seu papel fundamental no mundo.

Educar a corporeidade aprendente nos impele a ver o ser humano, ratificando a maneira de ver e explicar da motricidade humana, como uma ser biopsicossocial, um ser carente, consciente de sua carência e por isso mesmo um ser *práxico*, eminentemente cultural, aberto ao mundo, aos outros e à transcendência (Moreira; Porto; Maneschy; Simões, 2006, p. 148).

Mas, como caminhar nessa direção, se nem mesmo os/as professores/as receberam informações sobre como ser, quanto menos como ensinar alguém a vislumbrar esses caminhos? “E somos forçados a aceitar um desafio: o de que, para educarmos o Homem-Todo, temos de o conhecer Todo” (Trovão do Rosário, 1999, p. 49).

Esses novos conceitos precisam nos conduzir a novas atitudes, transformar comportamentos, princípios, valores. Mudanças que vão gerar desequilíbrios, instabilidades, que nos fazem sair da zona de conforto e da zona de padronização social. Buscando um novo sentido da existência em nossa vida poderemos perceber que evoluímos como seres humanos. E assim, percebermos o corpo não como meio entre o mundo exterior e a nossa consciência, mas um corpo que tem sentido, que expressa sua inteligibilidade, que revela a intenção na busca de sua transcendência (Sobreira; Nista-Piccolo; Moreira, 2016, p. 76).

Nosso estudo busca contribuir com essa questão trazendo ao menos uma oportunidade para que professores/as em formação inicial e continuada possam ter o contato com estes conhecimentos e quem sabe despertem para essa realidade necessária na Educação brasileira.

## 5 O APROVEITAR O CAMINHO... DANDO SENTIDO E SIGNIFICADO AOS PASSOS DADOS

*Não se pode negar o poder absoluto e o lugar privilegiado do método no processo complexo de construção do conhecimento científico. Também não se pode ignorar a facilidade com que se confunde rigidez e inflexibilidade com rigor, a frequência e a impunidade com que se sufoca o acto criador com uma mordida metodológica que muitas vezes privilegia estéreos caminhos já trilhados e que levam a qualquer lugar ou, muitas vezes, a lugar nenhum, em troca de minimizar os riscos e elevar o nível de segurança (Feitosa, 1999, p. 66).*

Através de pesquisa qualitativa (Triviños, 1987), foram aplicados questionários e feitas rodas de conversa com acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e professores/as da rede pública de ensino (Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica [federal], estado e município - da cidade de Uberlândia), que eram vinculados com ações e experiências educacionais no Ensino Básico. Além disso, foi desenvolvido um curso de extensão a respeito do Corpo e da Corporeidade para os/as participantes do estudo com o intuito de oportunizar experiências relacionadas às práticas e construções acadêmicas referentes a esses temas e conteúdos.

A partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFTM e do CEP da Universidade Federal de Uberlândia (registrado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 61450222.7.0000.5154), foram coletadas as informações.

Para a interpretação da pesquisa, foi utilizada a estratégia de Triangulação de Métodos com a Triangulação de Dados entrelaçada com a Triangulação Metodológica (Minayo; Assis; Souza, 2010). Destacamos que a Triangulação de Dados favoreceu a ampliação, complemento e interpretação dos resultados, contribuindo com diferentes possibilidades de apresentação. Assim, pudemos trazer o fenômeno estudado sob diferentes ângulos, variando e expandindo o modo de perceber, interpretar e construir conhecimento. Exploramos diferentes tempos e espaços para o desenvolvimento do estudo. Por sua vez, a Triangulação Metodológica permitiu a interpretação por meio de diferentes fontes (documental/humana), técnicas e métodos qualitativos de produção dos resultados. (Holanda; Farias, 2020; Santos *et al.*, 2020).

As diferentes etapas do estudo permitiram a produção de dados que se complementaram e expandiram as possibilidades de identificarmos o fenômeno. Para

a Triangulação de Dados, foram interpretados os discursos dos participantes (orais e escritos), ações (observação-participante) e características dos materiais (advindos das práxis) produzidos pelo/as participantes.

Foram percorridos os seguintes caminhos que se pautaram no desenvolvimento do curso oferecido:

- Desenvolvimento do curso de extensão para reflexão a respeito de atitudes pedagógicas baseadas nos conhecimentos de Corpo e de Corporeidade, com o intuito de ampliar as possibilidades de entender a importância desses temas para a Educação e Educação Física escolar. Estas ações foram operacionalizadas presencialmente com acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Educação Física e professores/as da rede pública de ensino (Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica [federal], estado e município - da cidade de Uberlândia), que eram vinculados/as com ações e experiências educacionais no Ensino Básico. Durante o curso de extensão, foi utilizado o Diário de Campo, a partir da observação-participação, para registros de falas, atitudes e ações dos/as participantes diante das propostas temáticas desenvolvidas. Com os registros do Diário de Campo, foi possível trazer maiores detalhes aos resultados encontrados nas respostas dadas pelos/as participantes da pesquisa, ampliando as possibilidades de compreender a percepção destes/as professores/as e acadêmicos/as a respeito do Corpo e da Corporeidade.

O professor Wagner Wey Moreira (responsável principal pela pesquisa – pelo CEP) e a professora Vিকেle Sobreira – pesquisadora assistente (docente da Universidade Federal de Uberlândia no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica [CAp Eseba/UFU] e doutoranda no PPGE/UFTM) coordenaram o curso.

Foram respeitados e seguidos todos os protocolos de segurança à saúde previstos pelo Comitê de Monitoramento à Covid-19 da Universidade Federal de Uberlândia e, graças às liberações referentes aos cuidados à saúde, o curso foi realizado presencialmente e sem qualquer protocolo ou cuidado específico (como uso de máscaras ou distanciamento).

Os/As participantes do estudo foram nomeados ficticiamente, com nomes neutros que não permitem identificar gênero, idade ou as características pessoais dos participantes. Utilizaremos os nomes: Darci, Val, Ari, Sam, Duda, Cris, Ali, Manu, Sol e Fabi para nos referirmos aos participantes do estudo.

## 5.1 A PAISAGEM DAS VIVÊNCIAS...

O curso de extensão teve a seguinte estrutura:

Foi realizado em 03 momentos (organizados em três fins de semana – três sábados – 29/04/2023; 06/05/2023 e 27/05/2023 das 08h às 18h) com duração total de 30h, com práxis voltadas para as questões conceituais, factuais, atitudinais e procedimentais que envolveram os ambientes de ensino e aprendizagem, com métodos que valorizavam a participação ativa dos inscitos. Foram realizados exercícios, atividades e construções que estavam vinculados com os aspectos acadêmicos relacionados à pesquisa, formação e atuação na área de Educação Física escolar.

Como momentos do curso foram propostos os seguintes temas:

### **Momento 1: Fenomenologia, Corpo e Corporeidade: por que precisamos falar disso na Educação?**

Compreendendo e entendendo a Educação como algo muito mais complexo do que transmitir conhecimentos, este momento do curso trouxe uma provocação de como podemos alcançar práticas pedagógicas mais próximas dos seres humanos que estão conosco nos nossos contextos educacionais. Seres estes que possuem vontades, desejos, intenções e sonhos e que podem não ter experimentado o SER no meio educacional. Ao vivenciar inúmeras situações do mundo, das relações com o outro e consigo mesmo, é possível ampliar as oportunidades de se pensar numa Educação que se volte efetivamente ao ser humano, pautadas nos princípios da Fenomenologia e da Corporeidade.

#### **Etapas do Momento 1 (27/04/2023):**

- **Iniciando:** foi feita a 1ª coleta da pesquisa de Doutorado, com os participantes chegando e respondendo (*online*) à pergunta “Que é Corpo e Corporeidade para você?” Os/As participantes tiveram acesso a computadores individuais conectados à internet e puderam utilizar o tempo que acharam necessário para responderem à pergunta. O instrumento utilizado foi um questionário *online* (*Google Forms*), aplicado aos/às docentes e acadêmicos/as participantes da pesquisa respondido antes do início do curso de extensão (presencialmente no Colégio de Aplicação Escola de

Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia). Acompanhando o questionário foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as instruções para o aceite e a participação em nosso estudo. Estes primeiros discursos foram parte da base dos dados a serem triangulados. Após responderem o questionário, os/as participantes desceram para o anfiteatro do CAp Eseba/UFU, ambiente de realização do curso.

- **Parte 1:** A convidada Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM) e Professora da UNIUBE/Uberaba (cursos EAD da Educação e Educação Física) Natália Papacidero Magrin abordou sobre como o uso das tecnologias pode influenciar no desenvolvimento de uma Educação (Física) menos (ou mais) humanizada. A partir da exposição, a professora buscou instigar os/as participantes a pensarem como a rotina inserida nos meios digitais está interferindo no “Ser professor” de cada um/a.

- O curso não tinha intervalos programados (com exceção do horário de almoço), mas os/as participantes podiam degustar, durante o dia de práxis: água, café, chá e em cada momento do curso foi disponibilizado um “mimo” para trazer experiências diversas sobre o degustar do momento. Basicamente os “mimos” se resumiam em bolachas amanteigadas sabor baunilha, com sutis variações que iam desde o sabor com algum detalhe diferente, carimbadas com uma letra de forma “F” e com variações na apresentação visual. Em dois momentos do curso, além das bolachas foi dado aos participantes o que chamamos de “explosão de sabores”, com o intuito de trazer lembranças de tempos de criança somados à estimulação cerebral por meio de energia, com *Brownie* e Pão de Mel.

Assim, no turno da manhã do primeiro momento, foi dada aos participantes uma bolacha com a impressão da letra “F” (caixa alta e letra de fôrma), cada uma com uma cor de laço, mas todas com a mesma composição de sabor (baunilha), como apresentado na Figura 1.

**Figura 1** – Degustando o “F” de Fenomenologia – 1º Momento/ Turno Manhã



Fonte: Da autora, 2023.

Dentre os comentários registrados ao receberem a bolacha, destacamos:

*“Nossa, que delicado, que zelo.” (Val)*

*“Que delícia de bolacha, com esse chá.” (Ali)*

*“Hum... me lembra a bolacha passatempo que é a que mais gosto...”  
(Cris)*

Destacamos aqui que o intuito ao provocar experiências diferentes no curso, mas todas tendo relação com as vivências já findadas ou em andamento pelos participantes, foi proposital, pois queríamos que eles revisitassem a todo momento suas lembranças de algo “concreto” (suas certezas e verdades e, principalmente, as percepções de tudo isso) e voltassem ao que estavam vivendo ali.

- **Parte 2:** Doutoranda do PPGE/UFTM e Professora do CAp Eseba/UFU, Viclele Sobreira

- Intercalando momentos de base teórica e experimentações, foi abordada a importância de pensarmos na Educação (Física) a partir de uma percepção voltada para o sujeito, orientada a partir do perceber a si, o outro e o mundo. Com problematizações a respeito dos modelos de Educação (Física) conhecidos, os participantes foram estimulados a perceberem como ainda é muito priorizada a dimensão cognitiva do conhecimento, com práticas pedagógicas que mudam de nome, mas que não transformam o acesso ao conhecimento do estudante. A

estimulação por meio de diferentes rotas de acesso à aprendizagem e de uma participação mais ativa de estudantes nos processos educacionais foi apresentada como fundamental para uma Educação mais humana, que valorize os diversos potenciais que todos os envolvidos possuem, ampliando a qualidade da Educação (Física). Nesse sentido, para que tais mudanças possam ocorrer é necessário entender que a maneira como eu compreendo meu sentido e significado no processo de ensino e aprendizagem influenciará o como eu percebo o outro e as relações com o mundo vivido.

Nesta parte do curso que intercalou o final dos trabalhos da manhã e início dos trabalhos da tarde, a professora buscou estimular os/as participantes a ver, perceber e compreender que tudo o que fazemos depende muito do ponto de vista que fomos estimulados a construir e que isso pode se modificar se eu for exposto a mais opções de estímulos e oportunidades diversificadas de vivências, o que para os organizadores do curso representa os diferentes olhares para os fenômenos.

Foram realizados momentos de experimentação visual, auditiva, motora com exercícios individuais e coletivos relacionados aos conteúdos/ temas das aulas de Educação Física escolar. Sempre ao final de cada experimentação era propiciado um momento de diálogo para que os participantes pudessem relatar a respeito de suas sensações e percepções do que estavam vivendo.

- **Parte 3:** Convidado Graduado em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU) Rafael Gomes de Jesus Martins

- O convidado explanou sobre os resultados de pesquisas envolvendo Rotas de Acesso à aprendizagem que foram realizados no CAP/Eseba em sua formação inicial e como esse conhecimento contribuiu para um perceber o outro de maneira mais ampla e humana na Educação (Física). O convidado trouxe informações e vivências que permitiram aos participantes perceber como podem identificar suas rotas de acesso e ampliar o repertório de atividades de ensino e aprendizagem para estimular variadas Rotas de Acesso à aprendizagem em seus/suas estudantes.

Neste momento, foi curioso identificar o quanto os/as participantes se chocaram na maneira como muitas vezes se limitam ao ensinar, variando apenas materiais e número de instrumentos utilizados nas aulas, mas permanecendo na mesma “forma de transmitir” o conteúdo. Ficaram espantados em perceber o quando os/as

estudantes buscam sozinhos por maneiras diferentes de se ajudarem e de facilitar o acesso à aprendizagem, a partir dos resultados apresentados referentes às pesquisas feitas.

O comentário de um/a participante retratou muito bem isso:

*“Gente... é fundamental que todos os professores pudessem saber disso, já na graduação. Como entender isso, faz com que tenhamos mais cuidado ao julgar o como o outro aprende ou deixa de aprender... eu percebi que eu só ensino como eu acho mais fácil e não com variadas possibilidades de favorecer meus alunos.” (Val)*

Este momento do curso foi muito rico, pois permitiu que fosse destacada a importância das pesquisas na Educação Básica para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem, contextualizados e próximos de métodos mais pontuais que podem contribuir para a diminuição das dificuldades encontradas no “chão da escola”. Além disso, demonstrou o quanto o acesso à pesquisa que se volte para o olhar mais humano no processo de ensino e aprendizagem na formação docente é capaz de abrir potencialidades para uma Educação mais efetiva.

Entre a parte três e quatro do Momento 1 do curso, foi disponibilizada mais uma bolacha aos participantes. Aparentemente “igual” à do turno da manhã, mas com um “quê” (erva doce e raspas de limão somados ao sabor de baunilha da bolacha) diferente daquela que cada um conheceu e percebeu de acordo com suas sensações (Figura 2).

**Figura 2** – Degustando o “F” de Fenomenologia com algo mais – 1º Momento/ Turno Tarde



Fonte: Da autora, 2023.

Dentre os comentários explicitados ao degustarem as bolachas, e às espontâneas oportunidades de tentarem adivinhar o novo, destacamos:

*“Ué... essa é diferente da outra... mas parecia igual” (Duda)*

*“Hum... é camomila... tem camomila aqui.” (Sam)*

*“Não... não é camomila... é erva cidreira... certeza.” (Val)*

Aqui destacamos como a rápida compreensão dos/as participantes os/as levaram ao “erro” de definir algo como certo, a partir de uma experimentação ou um olhar. Todos precisaram revisitar o que tinham experienciado antes e “degustar” com diferentes maneiras de interpretar suas sensações para chegarem a uma resposta.

- **Parte 4:** Informações sobre o Momento 3 do curso. Foi feita explicação sobre a dinâmica das construções a serem compartilhadas e os Relatos de Experiência a serem apresentados e entregues ao fim do curso. Despedida dos/as participantes neste 1º Momento de curso.

## **Momento 2: Fenomenologia / Corporeidade e Corpo na Educação e Educação Física**

Este momento cuidou da reflexão a respeito do corpo e Corporeidade a partir da perspectiva da Fenomenologia, reforçando o que foi trabalhado no momento 1 com o intuito de provocar os/as participantes a pensarem para além das amarras estabelecidas por teorias conservadoras e doutrinadoras.

A partir de práticas reflexivas e de trocas de experiências foi feito um convite para adentrar no mundo do “corpo-próprio” permitindo que todos/as pudessem compreender o sentido e significado de práticas mais humanizadoras na Educação (Física).

**Etapas do Momento 2 (6/05/2023):**

- **Início:** A convidada Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Educação Física (FAEFIFI/UFU) Sônia Bertoni proporcionou vivências de meditação com a finalidade de oportunizar aos participantes a experiência de perceber com mais cuidado a si, o outro e o mundo. Trouxe as contribuições científicas desses estudos para a Educação e Educação Física e como as experiências de um projeto como esse no CAp Eseba/UFU têm trazido resultados significativos para o entendimento tanto de professores/as quanto dos/as estudantes para o ambiente de ensino e aprendizagem.

- **Parte 2:** O Professor do PPGE/UFTM Doutor Wagner Wey Moreira intercalou momentos de explanação e reflexão sobre diferentes bases teóricas que influenciam a Educação e a Educação Física. Instigou os/as participantes a dialogar a respeito de suas experiências trazendo relação direta com o que estava sendo exposto e provocou a todos/as sobre como isso poderia ser diferente.

Ao adentrar nesse momento de reflexão, foi muito rico perceber o quando às cobranças e o ciclo automático de produzir e fazer ações, muitas vezes pelo fazer, não permite que percebamos o quanto reforçamos situações, condições e realidades que muitas vezes somos contrários. Poder ver o choque de realidade dos/as participantes ao perceberem que muito do que é feito na Educação e Educação Física são práticas reforçadas e sustentadas de séculos atrás e que não condizem com nossos contextos e necessidades atuais foi algo único, que só reforçou nosso intuito de querer continuar insistindo na questão do humano nos ambientes educacionais.

Assim como no Momento 1, os participantes tiveram acesso a café, água e chá e um pequeno “mimo” que foi se transformando conforme o curso foi sendo desenvolvido. Pouco antes do intervalo para o almoço, os participantes receberam um “Brownie” de chocolate (Figura 3), sendo um bolo tradicional americano, feito com maior concentração de chocolate, açúcar, ovo e farinha de trigo, buscando trazer uma explosão de estímulos gustativos aos participantes, ao mesmo tempo que oferecia energia para as corporeidades aprendentes que estavam ali.

**Figura 3** – Explosão de sensações e energia para continuar – 2º Momento/ Turno Manhã



Fonte: Da autora, 2023.

Após o retorno do almoço, alguns participantes relataram as sensações que o *Brownie* ofereceu:

*“Que coisa mais deliciosa esse bolinho...” (Cris)*

*“Meus Deus... eu nunca comi um brownie tão gostoso...” (Duda)*

*“Desmancha na boca e traz tantas sensações... até depois de um tempo que comi, fiquei lembrando dele.” (Val)*

Importante ressaltar que a cada nova “degustação” os/as participantes passaram a trazer mais e mais informações a respeito das experiências conquistadas a partir do simples “comer algo”, mas a riqueza de informações que não se restringiam apenas ao saborear nos trazia satisfação e complementava a ideia de ampliação das noções de vivenciar situações no mundo com diferentes perspectivas.

- **Parte 3:** A professora do PPGE/UFTM Doutora Regina Rovigati Simões trouxe estudos e pesquisas desenvolvidos dentro da Fenomenologia e explicou como os métodos utilizados nessa base teórica possuem criteriosidade para interpretar e apresentar resultados, ao contrário do que muitos pensam. Expôs estudos que foram desenvolvidos dentro do campo Educacional e das Ciências da Saúde e mostrou a todos o quanto o “olhar humanizado” para as situações dos estudos foi fundamental para que se buscassem melhorias para o que já era feito antes das pesquisas serem

realizadas. Ademais, ela provocou os/as participantes a pensarem por quais caminhos eles/elas têm seguido suas caminhadas acadêmicas e profissionais (sejam elas iniciais ou continuadas) e sugeriu que experimentassem conhecer mais sobre como realizar pesquisas com um olhar fenomenológico e com métodos que se aproximem da Fenomenologia.

Neste momento do curso, muitos participantes ficaram curiosos por saberem mais a respeito dos métodos de pesquisa, das técnicas utilizadas, mas como não era um dos pontos a serem aprofundados no curso, foi disponibilizado o acesso aos estudos discutidos e os/as participantes se propuseram a ler com maior cuidado e atenção para tentarem compreender melhor.

- **Parte 4:** O professor do PPGE/UFTM Doutor Wagner Wey Moreira retomou a condução na última parte do Momento 2, trazendo experimentações de atividades relacionadas aos conteúdos da Educação Física escolar pautadas na Fenomenologia como base epistêmica para a construção e desenvolvimento. Dialogou, a todo momento das práxis, o quanto é necessário um perceber diferente dos/as estudantes, para a construção e desenvolvimento das aulas e que isso interfere na maneira como docentes podem alcançar ou não seus objetivos de aulas.

Além disso, despertou para o necessário conhecimento sobre a Corporeidade no sentido de uma Educação (Física) mais humanizada e que considere a todos. Os/as participantes realizaram atividades coletivas, mas cada um podendo trazer o seu potencial para as ações realizadas, vivenciando experiências que extrapolavam as aulas de Educação Física na escola e que permitem uma contribuição efetiva construção humana dentro do ambiente escolar. Com conteúdos interdisciplinares, os/as participantes perceberam que não é necessário um acervo diversificado de materiais ou grandes espaços, mas sim um olhar mais cuidadoso para os seres humanos que estão nas escolas e para os problemas que existem nestes ambientes, como determinantes para a elaboração e desenvolvimento das aulas. A observação dos ambientes de ensino foi destaque fundamental para que professores/as pudessem perceber melhor as necessidades dos contextos em que atuam.

Após as vivências na quadra poliesportiva, os/as participantes retornaram ao anfiteatro e dialogaram rapidamente sobre suas visões a respeito das práxis realizadas. Neste momento, foi oferecida mais uma “bolacha” que se diferenciava de

todas as demais, desde a apresentação, pois agora tinham o destaque da letra “F” (carimbada) por contornos de glacê real, cada uma de uma cor (Figura 4).

**Figura 4** – Degustando o “F” de Fenomenologia – o desconhecido tomando novos contornos - 2º Momento/ Turno Tarde



Fonte: Da autora, 2023.

Os/as participantes destacaram como o “F” que para todos/as já representava a Fenomenologia estava diferente do primeiro momento, tomando novos “contornos”, novas maneiras de ser visto:

*“Apesar de sutil, o delineado dessa letra já faz toda a diferença, sabemos que não vai ser nunca mais o “F” que foi visto, questionado e não entendido do primeiro dia.” (Ari)*

*“É outra bolacha... não tem nada a ver com as anteriores.” (Val)*

A partir de relatos como esse, percebemos o quando as experiências somadas ali já estavam tendo um sentido e significado, não maiores ou menores, do que as já realizadas, mas simplesmente diferentes e mais cuidadosas para suas caminhadas.

**Momento 3: Apresentações e Desenvolvimento dos Materiais de Apoio (Planos de Aula), Respostas ao novo questionário, Roda de Conversa e envio de relatos de experiência.**

Em um primeiro turno de protagonismo dos/as participantes do curso, foram feitas trocas de experiência a partir dos planos de aulas construídos pelos/as

professores/as e acadêmicos/as, desenvolvidos em resposta às situações-problemas disponibilizadas por *e-mail* após o segundo dia de curso, para cada grupo. Essas situações-problemas tinham relação direta com os contextos escolares e com aulas de Educação Física e demais componentes curriculares.

### **Etapas do Momento 3 (27/05/2023):**

**Parte 1:** Compartilhamento e vivências das aulas (foi solicitado de 30-50min cada) que foram pensadas a partir das situações-problema propostas que hoje permeiam os ambientes escolares da Educação Básica. Cada grupo (com até 04 pessoas – formado a partir de relações não tão próximas) escolheu a temática/ conteúdo que utilizou para a construção da aula, procurando responder à situação-problema. Os componentes dos grupos que não estavam se apresentando realizavam a aula do outro grupo para experienciar o “Ser estudante”, na perspectiva de, posteriormente, dialogar com os/as colegas sobre a situação-problema colocada. Dois grupos apresentaram suas aulas no turno da manhã, pois as vivências extrapolaram o tempo solicitado, mas muito em virtude dos diálogos após as experimentações que foram muito ricas e positivas entre os/as participantes. As situações-problema foram:

- 1. Estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, não sabem “fazer” Educação Física. É possível resolver esse problema?**
- 2. Aula de Educação Física na escola... Por quê? A obrigatoriedade como ferramenta de participação dos/as estudantes nas aulas de Educação Física escolar, como minimizar essa imposição?**

Para os dois grupos da tarde, foram propostas as seguintes situações-problema:

- 3. Como ensinar para grupos tão heterogêneos num mesmo ambiente escolar?**
- 4. Estudantes como protagonistas das aulas de Educação Física escolar. É possível?**

Para cada aula foi solicitada uma construção pensando nos seguintes itens:

- Tema/ Conteúdo
- Objetivo

- Conceitual/ Factual
- Procedimental
- Atitudinal
- Método de Ensino
- Recursos
- Avaliação

Foram feitas reflexões sobre as vivências e construções após todas as apresentações. Os resultados sobre as construções e desenvolvimento das aulas serão apresentados (no capítulo seis) e fazem parte da descrição e triangulação de dados da pesquisa.

Após todas as apresentações, já finalizadas no turno da tarde do último dia de curso, disponibilizamos mais um “mimo” para que todos/as se encaminhassem novamente ao laboratório de informática do CAp Eseba/UFU e respondessem a mais um questionário. No trajeto para o laboratório a maioria dos/as participantes degustaram a última bolacha do curso (Figura 5), agora totalmente decoradas com glacê real e a letra “F” que antes era carimbada em caixa alta, agora assumindo uma escrita cursiva mais refinada e elaborada, todas com o sabor básico de baunilha:

**Figura 5** – Degustando o “F” de Fenomenologia – o que era difícil ficou fácil - 3º Momento/ Turno Tarde



Fonte: Da autora, 2023.

Dentre as falas ao receberem as bolachas:

*“Nossa... que chic...!” (Val)*

*“Olha só... o ‘F’ está diferente... já não é mais bastão, é cursivo.” (Fabi)*

*“É porque não estamos mais lendo a Fenomenologia como antes... (risos)”. (Ari)*

Vale destacar que, desde o primeiro dia, dissemos que cada detalhe do curso foi arquitetado para que os/as participantes pensassem em suas maneiras de experienciar as situações, que eles pudessem ampliar as possibilidades. No quesito degustação, tivemos a certeza de que todos/as compreenderam a importância disso e como passaram a ter mais calma para experienciar cada momento e apreciar cada detalhe das vivências.

**Parte 2:** Novo questionário *on-line* – foi aplicado aos/às docentes e acadêmicos/as participantes da pesquisa após a finalização das vivências das aulas com questões que permitiram uma reflexão acerca das experiências vivenciadas durante o curso e que permeava a seguinte questão: **“O QUE E COMO FOI PARTICIPAR DO CURSO DE EXTENSÃO PARA SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE?”**. Os relatos a esta pergunta, também fazem parte da triangulação dos dados. Acompanhando o questionário foi enviado o TCLE. Os participantes tiveram o tempo que acharam necessário para finalizar o preenchimento do questionário, composto dos seguintes itens:

- Idade dos/as participantes;
- Gênero com o qual se identifica;
- Tempo de atuação na Educação Básica;
- Tempo de formação;
- Graduação realizada e em qual tipo de instituição;
- O que foi e como foi participar do curso?
- Se você fosse responder à pergunta do primeiro dia de curso (Que é corpo e corporeidade para você?) acredita que seria de maneira diferente daquela feita no dia 29/04/2023? Por quê?
- *Feedback* do curso: Percepção sobre sua dedicação ao curso; Percepção com relação aos conhecimentos construídos no curso; Professores do curso; Conteúdo do curso; Como você melhoraria este curso?; Por que você escolheu este curso?

**Finalizando:** Após o término das respostas dos questionários de todos/as, nos reunimos no anfiteatro do CAp Eseba/UFU para fazer a última ação do curso de extensão: Roda de conversa. Todos tiveram oportunidade de agora falarem sobre o que acharam do curso e pudemos perceber o que para cada um foi significativo. As falas foram todas gravadas (com autorização de todos os participantes, para serem posteriormente transcritas para organização dos dados do estudo). Os resultados sobre essa roda de conversa serão apresentados quando da triangulação dos dados.

Após a Roda de Conversa, finalizamos o curso com o texto “Corporeidade é” (Moreira, 2012a). Cada participante leu um trecho do texto escrito pelo professor Wagner Wey Moreira, para “descobrirem” e compreenderem melhor o que queremos dizer com o termo “Corporeidade”.

Em seguida, foi entregue o último “mimo” para que todos voltassem para casa cheios de um gostinho de quero mais. Eram pães de mel (Figura 6), um dos doces mais queridos pelos brasileiros, sendo um bolo saborizado com especiarias, cobertos com chocolate e recheados. No nosso caso, o recheio foi de coco e com um agradecimento por todos/as fazerem parte dessa caminhada.

**Figura 6** – A Gratidão nunca é demais para a Humanidade - 3º Momento/ Turno Tarde-Noite



Fonte: Da autora, 2023.

Após o último dia de curso, os/as participantes tiveram a liberdade de entregar aos coordenadores do curso (por *e-mail*) um último registro. Um texto que poderia ter o formato, tamanho, composição que os/as participantes escolhessem. A única exigência é que não ultrapassassem a data limite de entrega, que foi de até 30 dias após a finalização do evento.

Aqui, finalizamos as coletas de informações para a Triangulação de Dados que foram feitas para a pesquisa.

## 5.2 OS DIFERENTES OLHARES PARA A PAISAGEM VIVENCIADA

Para a descrição e interpretação das informações coletadas, utilizamos a Triangulação Metodológica seguindo os seguintes passos:

i) Para interpretar as informações dos questionários, foi utilizado o software IRAMUTEQ (2008-2014) a partir da análise de corpus textual (permite que a essência das respostas dos/as participantes seja preservada e favorece uma visualização qualitativa do que foi exposto), com apresentação dos resultados por meio da Análise de Similitude e Nuvem de Palavras (Lahlou, 2012; Ratinaud; Marchand, 2012 *apud* Camargo; Justo, 2013; Salviati, 2017).

A apresentação dos dados por Nuvem de Palavras permite ver as evidências de maiores e menores ocorrências de termos utilizados nas respostas, mas com uma apresentação quase em forma de “desenho” (representações em formas de nuvem e ramificações/“árvores”), numeradas aqui por Figuras, o que permite interpretar o fenômeno por diferentes ângulos e perspectivas.

A Análise de Similitude é uma apreciação dos resultados de maneira ampla, aproximando e assemelhando as palavras utilizadas como uma árvore cheia de ramificações. Quanto mais fortes e próximas as proximidades dos termos, maiores se apresentam e mais se conectam os troncos que a compõem. A configuração da árvore é obtida a partir da criação de uma relação que acontece com as repetições dos termos e com a formação de vértice de três pontos, nos quais há ligação recorrente dos termos identificados.

Achamos importante destacar que todas as Análises de Similitude foram apresentadas a partir de uma mesma configuração e análise do programa IRAMUTEQ. Por isso, ao longo do estudo serão percebidas “árvores” mais limpas e com as ramificações legíveis e outras mais densas e com termos muito sobrepostos, não permitindo a leitura legível e clara dos termos. Preferimos seguir por esse caminho na escolha de não alterar os resultados encontrados, pois teríamos que retirar termos

ou reduzir partes dos discursos dos/as participantes para termos representações mais nítidas. Isso para nós também representa os fenômenos analisados, pois em cada descrição em que foi percebida essa alteração de imagem, representa características específicas do que estava sendo interpretado.

Importante destacar que o programa constrói a Nuvem de Palavras e a Análise de Similitude a partir do dicionário de palavras, que o permite interpretar os dados dentro do seu conjunto de variáveis que são relacionadas. Verificamos nessa versão do programa, que foi a mais atual e com menos chance de erro no processamento das informações, que o termo Educação Física aparece como “educação” e “físico” nas Figuras que serão apresentadas.

ii) Para a interpretação das falas dos/as participantes, no momento final do curso de extensão (durante a Roda de Conversa), foram feitas anotações (Diário de Campo) e gravações de áudio, posteriormente estes foram transcritos. A organização, interpretação e apresentação destes dados foi feita por meio da Técnica de Unidades Significadas, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005).

A Técnica de elaboração e interpretação de Unidades de Significado é desenvolvida em três momentos: 1) O Relato Ingênuo – como se apresenta as informações coletadas; 2) A Identificação de Atitudes – preocupação do pesquisador em selecionar as unidades mais significativas dos dados trazidos nos relatos ingênuos ou atitudes registradas, iniciando a *epoché* do momento de investigação (suspensão de conceitos e “verdades” a respeito do fenômeno); e 3) Interpretação – busca da compreensão do fenômeno a partir das unidades qualitativas levantadas no momento anterior, continuando a praticar a *epoché*, dialogando com autores da base epistêmica que sustenta o tipo de estudo e tentando trazer as coerências e divergências apresentadas. Importante destacar que não é prioridade ou finalidade da técnica buscar generalizações (Moreira; Simões; Porto, 2005).

iii) Os materiais produzidos pelos participantes (Planos de aulas e Textos Finais) foram interpretados a partir das mesmas propostas descritas nos itens “i” e “ii”, concomitantemente.

As estratégias de Triangulação podem apresentar convergências e divergências dos dados encontrados (Holanda; Farias, 2020; Santos; Ribeiro; Queiroga; Silva; Ferreira, 2020).

### 5.3 QUEM PARTICIPOU DAS VIVÊNCIAS...

Com relação às características dos selecionados e não selecionados para o estudo, participaram do estudo os/as acadêmicos/as do curso de Licenciatura em Educação Física e professores/as da rede pública de ensino (Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica [federal], estado e município - da cidade de Uberlândia), que eram vinculados/as com ações e experiências educacionais no Ensino Básico e que se matricularam, dentro do tempo de inscrições (18/03/2023 a 20/04/2023) e aceitaram, a partir do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fazer parte da pesquisa.

Foram ofertadas 40 vagas, que foram preenchidas, primeiramente, para os/as participantes da instituição coparticipante (CAp Eseba e UFU – licenciandos/as e docentes até 50% das vagas) e posteriormente para a comunidade externa (50% das vagas e mais o remanescente da primeira prioridade que não foi preenchida).

Foram considerados/as participantes excluídos/as do estudo, aqueles/as: i) professores/as ou acadêmicos/as da área de Educação Física da rede particular de ensino; ii) professores/as ou acadêmicos/as da área de Educação Física que não eram vinculados com ações e práticas no Ensino Básico; iii) professores/as ou acadêmicos/as das demais áreas de ensino, que não a da Educação Física, das redes pública e particulares.

## 6. AS DIFERENTES MANEIRAS DE VER O FENÔMENO

A apresentação das interpretações dos resultados encontrados no estudo foi feita pela descrição detalhada das corporeidades de nossa pesquisa, de suas ações explicitadas em cada etapa do estudo e na sequência para a triangulação dessas interpretações com o intuito de mostrar as convergências e divergências encontradas.

### 6.1 AS CORPOREIDADES DA PESQUISA

Fizeram parte da nossa pesquisa 10 professores/as ou acadêmicos/as (ficticiamente identificados como: Ali, Ari, Cris, Darci, Duda, Fabi, Manu, Sam, Sol e Val) todos/as formados/as ou em formação em Licenciatura ou Licenciatura Plena em Educação Física. Vale destacar que 20 inscrições de participantes foram realizadas e que metade dessas compareceu para a realização do curso.

Dos/as participantes, seis se identificam com o gênero feminino e quatro com o gênero masculino. Quatro são estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física e seis são professores/as atuantes na Educação Física escolar ou em projetos de ensino e aprendizagem relacionado a Esportes que envolvem estudantes do Ensino Básico. Dois/Duas têm 18 anos de idade, um/a 23 anos, um/a 25 anos, dois/duas 38 anos, um/a 42 anos, um/a 51 anos e um/a 58 anos de idade. Todos/as são formados ou estão em formação pela mesma Universidade, a Universidade Federal de Uberlândia.

Dos/as professores/as formados tivemos dois/duas doutores/as, dois/duas especialistas, um/a mestre/a e um/a graduado/a. Um/a tem menos de um ano de atuação com o Ensino Básico, três têm de 12 a 15 anos de atuação na Educação Básica, um/a com 18 anos de atuação e um/a 22 anos de atuação. Desses/as, um/a se formou há menos de um ano, dois/duas entre 16 e 18 anos, um/a há 22 anos e um/a há 37 anos. Desses/as professores/as, três atuam na rede Federal de ensino, dois/duas na rede Municipal e um/a na rede Estadual. No momento do estudo, dois/duas atuavam na Educação Infantil, três nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quatro nos anos finais do Ensino Fundamental e um/a no Ensino Médio, confirmando atuação de alguns/mas em mais de um nível de escolaridade.

Os/As acadêmicos/as em formação, no momento do estudo, estavam dois/duas no terceiro período, um/a no sétimo e um/a no oitavo período.

Com relação ao tempo de estudos ou atuação com o ensino, os/as participantes revelaram que estudam/trabalham em média de 08 a mais de 40 horas por semana, sendo um/a participante de 08h a 12h, três de 16h a 20h, um/a de 20h a 24h, um/a de 24h a 28h, um/a de 28h a 32h, dois/duas de 36h a 40h e um/a mais de 40h por semana.

## 6.2 CORPO E CORPOREIDADE: MUITO JÁ FOI DITO, MAS AINDA HÁ MUITO A SER ESCLARECIDO QUANDO TRATAMOS DESSE ASSUNTO NA EDUCAÇÃO (FÍSICA)

Discorreremos até aqui, a respeito do que já foi publicizado, pesquisado, disseminado e construído quando falamos dos conhecimentos de CORPO e CORPOREIDADE, pautados numa abordagem fenomenológica. Compreendemos que todos esses conhecimentos são indiscutivelmente fundamentais para os saberes que são trocados nos ambientes de ensino e aprendizado. Entendemos que as vivências e experiências compartilhadas podem contribuir e muito na compreensão mais aprimorada desses assuntos, afinal quando experienciamos tornamos os conhecimentos amplificados.

*[...] o mundo vida é justamente o correlato da experiência subjetiva em toda a sua riqueza intencional. Trata-se do mundo enquanto vivido pelos sujeitos concretos, constantemente experimentado conforme diferentes modalidades intencionais. Não faz sentido explorá-lo sob diretrizes metodológicas que levam à superação da experiência subjetiva, exatamente aquilo pelo qual o mundo da vida se manifesta em toda a sua complexidade (Sacriani, 2018, p. 340).*

Passemos a descrever as experiências adquiridas ao trocarmos saberes a respeito de Fenomenologia, Corpo e Corporeidade na Educação (Física).

### 6.2.1 Ao me relacionar cotidianamente com “corpos”, o que sei sobre “Que é Corpo e Corporeidade”?

O primeiro momento do curso foi como um “tratamento de choque”, em que os/as participantes apresentaram o que entendem ou sabem a respeito do tema que foi norteando todas as ações pedagógicas escolhidas para fazer parte das experiências vivenciadas no curso de extensão. Assim, todos/as os/as participantes responderam a essa questão antes de iniciarem qualquer atividade: **QUE É CORPO E COPOREIDADE PARA VOCÊ?**

Com relação ao que pensam ser corpo e corporeidade, encontramos os seguintes desenhos para ilustrar as respostas dos participantes ao chegarem ao curso (Figuras 7 e 8):

**Figura 7** – Que é corpo e corporeidade para você? – Nuvem de Palavras

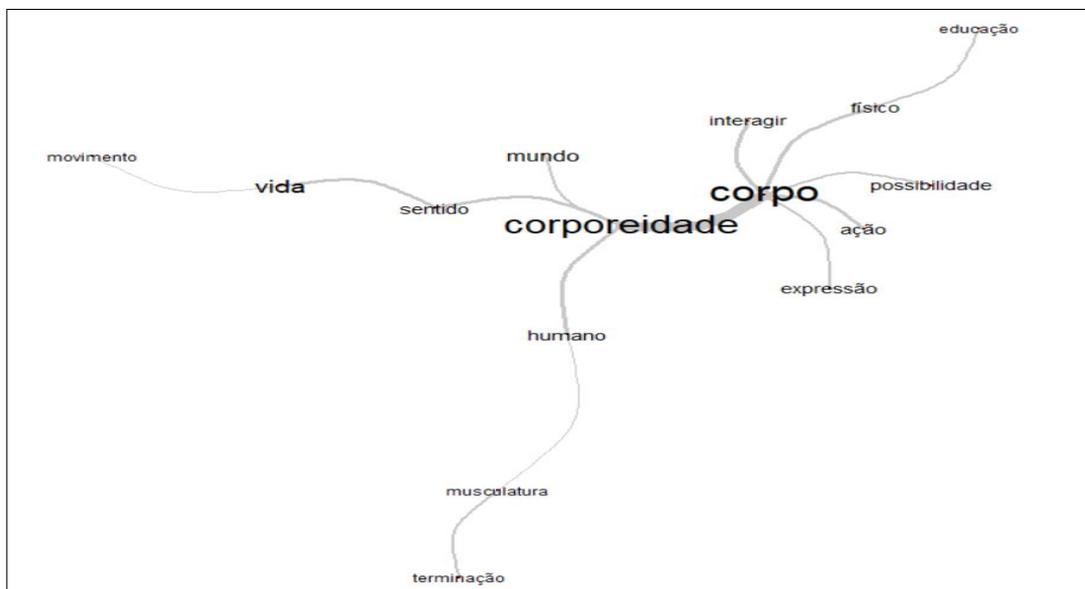


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Percebemos que a escrita dos participantes revela uma concepção de corpo e corporeidade muito próxima das questões de mundo, vida, sentido, ação, humano. Há uma predominância muito maior ao se falar de corpo do que de corporeidade. Menções sobre movimento, expressão, possibilidades, estruturas biofisiológicas e uma relação destes termos com interação também aparecem, sendo, no entanto, mais sutis. Há uma tentativa dos/as participantes em realizar uma conexão dos termos corpo e corporeidade em suas construções linguísticas.

As ligações destes termos podem ser visualizadas na ramificação a seguir (Figura 8).

**Figura 8** – Que é corpo e corporeidade para você? - Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O reforço do que foi dito na representação da Figura 7 (Nuvem de Palavras) é evidenciado nas ramificações apresentadas, já que corpo e corporeidade aparecem muito próximos e fortemente conectados (calibre da ramificação), permitindo confirmar o anterior, com as respostas que tentaram associar os dois termos.

Um aspecto que nos faz refletir é sobre o distanciamento de algumas questões que aparentemente deveriam caminhar próximo dos sentidos de corpo e corporeidade, quando falamos com professores/as e acadêmicos/as de um curso de licenciatura, que trabalham basicamente com esse fenômeno em suas ações docentes.

Nas Figuras 7 e 8 das respostas é possível entender como os conceitos de corpo ainda estão impregnados com as relações de materialidade, funcionalidade, ação e interação de sistemas biodinâmicos, com um distanciamento dos conceitos relacionados às questões de subjetividade. A Educação Física aparece muito mais próxima das questões de corpo, praticamente não se vinculando quando há menções de corporeidade. Já as concepções relacionadas à expressão, sentido, vida, humano e mundo se apresentam muito ligadas à corporeidade e há um distanciamento

significativo às questões relacionadas à funcionalidade dos sistemas biofisiológicos e ao movimento.

É como se houvesse uma quebra de sentidos e significados dos dois temas, muito comum nos pensamentos dicotômicos. Como se corpo continuasse a ser a representação do *físico* e a corporeidade a dimensão complementar ou posterior, se assemelhando às questões de *espírito* e *alma*, apesar da tentativa dos participantes em associar fortemente os dois termos.

De modo geral, essa compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante. Nossa reflexão busca apontar outros caminhos de compreensão do corpo na educação, segundo uma atitude que busca superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas ao considerar a fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento, incluindo reflexões contemporâneas sobre os processos cognitivos advindos de uma nova compreensão da percepção (Nóbrega, 2016, p. 101).

Mesmo com a ligação mais densa dos termos CORPO e CORPOREIDADE nas construções das respostas, talvez numa tentativa dos participantes em demonstrar a relação constante destes termos, não percebemos uma concepção de corporeidade mais ampla, que inclusive possa contemplar as questões do corpo concebido ao longo dos tempos e mais compreendidas por todos/as que responderam ao questionamento.

Tais entendimentos podem ser vistos quando verificamos o quanto a corporeidade vem muito ligada ao que é humano, mas muito distante das questões que compõem esse humano “materializado”, ou quando percebemos que o corpo está bem próximo às questões de expressão e ação, mas longe da vida. O fato de a Educação Física aparecer muito próxima ao corpo e distante da corporeidade nos direciona ao entendimento de que esses conceitos ainda são limitados da aproximação desse “humano” que dizemos conhecer, mesmo sabendo que a Educação é um ato essencialmente humano. O próprio programa utilizado parece fazer esse entendimento de que “educamos o físico” ou de que há uma “educação do físico”.

Com uma Educação Física ainda muito ligada ao *físico*, percebemos que a cristalização dos conhecimentos trazidos a respeito do corpo e dessa área de conhecimento em que fomos condicionados a compreender o adestramento e a disciplinarização do nosso corpo e que a autonomia e a liberdade de movimentos ou ações é algo possível a esse físico, mas limitada. Ao mesmo tempo, não há dúvidas

que ao longo dos anos passamos a compreender melhor toda a importância das questões subjetivas para o entendimento ampliado do corpo, apesar de ainda possuirmos uma necessidade de reafirmar esses conceitos com as questões “verdadeiras” ou mais aceitas do fenômeno corpo.

### **6.2.2 A produção para o outro e a condição de aprendizagem: o CORPO como objeto que realiza ou como CORPOREIDADE vivente?**

Um dos momentos do curso foi a proposição de que cada grupo (num total de quatro) interpretasse uma situação-problema que deveria ser “resolvida” a partir da escolha de temas/conteúdos que poderiam ser trabalhados nas aulas de Educação Física ou na Educação como um todo.

As situações-problema foram elaboradas com base nas experiências adquiridas e vivenciadas pelos/as organizadores/as do curso nos contextos escolares.

Foram elas:

*1: Estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, não sabem “fazer” Educação Física. É possível resolver esse problema?;*

*2: Aula de Educação Física na escola... Por quê? A obrigatoriedade como ferramenta de participação dos/as estudantes nas aulas de Educação Física escolar, como minimizar essa imposição?;*

*3: Como ensinar para grupos tão heterogêneos num mesmo ambiente escolar?; e*

*4: Estudantes como protagonistas das aulas de Educação Física escolar. É possível?*

Valorizar essa área de conhecimento não significa adotar métodos internacionais, nem militarizar ou ainda formar atletas, mas *oportunizar* aos alunos um espaço de aprendizagem contextualizada acerca da cultura humana, estimulando suas inteligências, permitindo a exploração de seus potenciais de expressão corporal e aperfeiçoando suas relações interpessoais (Nista-Piccolo; Moreira, 2012a, p. 17).

É preciso que professores/as compreendam que o desenvolvimento de conteúdos pautados nas dimensões Factuais/Conceituais/Princípios, nos Procedimentos e nos Valores/Normas/Atitudes precisam nortear a elaboração das

propostas pedagógicas (Moreira; Nista-Piccolo, 2009) para contemplar um ambiente de ensino que signifique possibilidade de formação humana.

Como estímulo para a elaboração dos planos/planejamentos, as construções deveriam contemplar os seguintes pontos para dialogarmos após cada vivência: Tema/Conteúdo; Objetivo; Conteúdo Conceitual/Factual, Procedimental, Atitudinal; Método de Ensino; Recursos e Avaliação. Para responderem às situações-problema, os/as participantes do nosso curso utilizaram os seguintes títulos para as aulas:

- *A dimensão conceitual e existencial da Educação Física a partir de vivências coletivas* (situação-problema 1);
- *Educação Física escolar: obrigação, necessidade ou motivação* (situação-problema 2);
- *Fundamentos passe e recepção no basquetebol 3x3* (situação-problema 3); e
- *Estudantes como protagonistas nas aulas de Educação Física: é possível?* (situação-problema 4).

Sabemos que as construções documentais, que são resultados de intenções, pensamentos e organizações teóricas, podem nos oferecer um olhar a respeito das corporeidades que pensam seus planos/planejamentos para outras corporeidades como forma de oportunizar aprendizado.

“O desafio maior dos professores é mudar a visão sobre os potenciais da criança” (Moreira; Nista-Piccolo, 2009, p. 22). É pensar o/a estudante como Corporeidade aprendente e não como objeto a ser manipulado ou formatado.

“O professor dessa disciplina curricular tem o compromisso de disseminar o conhecimento sobre o fenômeno esportivo vivenciado por um corpo unitário, que é a um só tempo motricidade, cognição, sensibilidade, afetividade” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012a, p. 31).

Exploramos essa possibilidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem oportunizando aos/às participantes do curso as vivências de ser e estar professor/a ou estudante durante as práxis realizadas. Porém, antes mesmo dessas vivências tivemos acesso ao pensar o ensino para corporeidades a partir dos planos/planejamentos encaminhados.

Uma das maneiras de interpretar as informações trazidas a partir das construções dos planos/planejamentos das aulas, foi a elaboração de uma matriz nomotética, utilizando a técnica da elaboração e interpretação de Unidades de

Significado (U.S.). O Quadro 1 representa as U.S. que construímos ao ler esses planos/ planejamentos.

**Quadro 1** – Unidades de Significado construídas a partir da construção dos planos/planejamentos de aula

UNIDADES DE SIGNIFICADO	GRUPOS										OCORRÊNCIAS
	1		2			3		4			
	Ali	Ari	Cris	Fabi	Sam	Sol	Darci	Duda	Val	Manu	
Exploração de diferentes conteúdos (conceitual/factual, atitudinal, procedimental)	X			X					X		3
A corporeidade como aspecto importante da aula	X			X							2
Valorização da expressão, sensibilidade, criatividade	X			X		X			X		4
Direcionamento/ Reprodução/ Execução de temas e conteúdos indicados direcionados pelo/a professor						X			X		2
Valorização do sentido e significado dos/as estudantes nas aulas	X			X					X		3
A importância da EF para a formação humana	X			X							2
Exploração dos desafios/situações-problemas nas aulas	X			X							2
Varição de estratégias para o desenvolvimento de diferentes temas	X			X					X		3
Modificação das atividades para o trabalho com o mesmo tema						X			X		2
Diversificação de recursos materiais	X			X		X			X		4
Diversificação de recursos estruturais				X							1
Avaliação final						X					1
Avaliação processual	X			X					X		3

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Identificamos 13 U.S. a partir da interpretação das proposições feitas pelos grupos, conforme seus planos/planejamentos. Verificamos que a maioria dos grupos buscou explorar o que foi trabalhado no curso de formação no sentido de experimentar as possibilidades que as reflexões feitas poderiam trazer para as vivências compartilhadas.

Percebemos isso ao elencar as U.S. “*Exploração de diferentes conteúdos (conceitual/factual, atitudinal, procedimental)*”, “*A corporeidade como aspecto importante da aula*”, “*Valorização da expressão, sensibilidade, criatividade*”,

“Valorização do sentido e significado dos/as estudantes nas aulas”, “Exploração dos desafios/situações-problemas nas aulas”, “Variação de estratégias para o desenvolvimento de diferentes estímulos”, “Avaliação processual”. Em todas essas U.S., identificamos conteúdos e temas trabalhados durante o curso com os/as participantes e essas características estiveram presentes em alguns planos/ planejamento interpretados.

Dois grupos (G1 e G2) trouxeram mais coerência nas suas proposições ao perspectivar um trabalho baseado na exploração de diferentes conteúdos para as aulas, com a diversificação das estratégias utilizadas para o trabalho com diferentes temas, com o reforço do sentido e significado a serem valorizados durante as experimentações, na busca da identificação das corporeidades aprendentes tanto por professores/as quanto pelos/as próprios/as participantes, todos identificados nas U.S.

[...] Por ser a Fenomenologia um método filosófico, uma *maneira de pensar* e não uma prerrogativa pragmática, o que é possível fazer é sintonizar no modo fenomenológico de pensar a infância e a criança – a grande diferença, portanto, residirá em nossa *atitude* frente a ela [...] (Machado, 2010, p. 14).

De imediato, ficamos com enorme expectativa ao recebermos uma proposta que contemplou diversas questões relacionadas à Corporeidade. É possível perceber uma consideração à subjetividade, até mesmo pelas organizações e escolhas das atividades trabalhadas, com exploração da expressividade, sensibilidade e criatividade dos/as estudantes, registrando ocorrência na U.S. “Valorização da expressão, sensibilidade, criatividade”. Houve uma avaliação processual durante toda a apresentação das propostas, que possibilitou perceber a inserção de questionamentos, desafios e reflexões a serem feitas durante as aulas de Educação Física escolar.

Mas a sensibilidade precisa ser cultivada e desenvolvida. Sem esse cuidado, ela pode atrofiar-se. Cultivar sensibilidade poderá exigir, em vários momentos, abandonar a ótica dos pesos e das medidas como parâmetro para avaliar o bom desempenho em exercícios físicos sistematizados. Nossa ação não pode se bastar em quantificar e medir corpos. E, infelizmente, essa foi por muito tempo a tradição da Educação Física. Prova disso é que conhecemos a altura, o peso, a envergadura, a massa corporal de nossos alunos, mas, por outro lado, desconhecemos o universo de sua sensibilidade porque ela não é sujeita à métrica e à pesagem (Nista-Piccolo; Moreira, 2012b, p. 24-25).

O Grupo quatro (G4) permeou pelas características dos grupos anteriores, mas com muito mais cautela e superficialidade. Percebemos que o grupo vagou pela tradição somada à tentativa do novo. Alguns aspectos que são comumente vistos nas aulas de Educação Física escolar que possuem embasamento mais metódico foram percebidos na proposta do grupo, perpassando algumas tentativas de exploração do novo, do diferente. Isso é nítido quando verificamos as ocorrências nas U.S. *“Direcionamento/Reprodução/Execução de temas e conteúdos indicados e direcionados pelo/a professor/a”, “Modificação das atividades para o trabalho com o mesmo tema”, em contraposição com “Variação de estratégias para o desenvolvimento de diferentes estímulos” e “Valorização da expressão, sensibilidade, criatividade”.*

Percebemos o intuito pelo desenvolvimento da *“Avaliação processual”* nos documentos observados. Talvez o fato de terem entregado apenas uma descrição sucinta do que realizaram em suas aulas no intervalo de encontros do curso impossibilitou uma interpretação mais próxima da realidade vivenciada.

Considerando a proposta apresentada pelo grupo 4 de relatar muito brevemente as contribuições da Fenomenologia nas práxis dos/as integrantes do grupo, nos lembramos das afirmações de Sokolowski, quando tentou nos apresentar a importância de compreendermos as diferenças entre as partes e os momentos.

Totalidades podem ser analisadas em dois tipos diferentes de partes: pedaços e momentos. *Pedaços* são partes que podem subsistir e ser apresentadas até separadas do todo; eles podem ser destacados de seus todos. Pedaços também podem ser chamados partes *independentes*.

*Momentos* são partes que não podem subsistir ou ser apresentados separados do todo ao qual pertencem, eles não podem ser destacados. Os momentos são partes *não independentes*. (Sokolowski, 2014, p. 32).

As considerações do grupo em nos apresentar as experiências vividas a partir de relatos tão breves, como recebemos antes das apresentações, nos fez reforçar a importância da descrição com o máximo de detalhes possíveis para a compreensão de um fenômeno. Isso, indiscutivelmente, nos permite ver mais e melhor o que quer ser apresentado, ouvir mais e melhor o que precisa ser dito.

Quando resumimos muito as importâncias a serem ditas, e isso é comum no meio acadêmico, caímos no erro de esconder o que pode ser mais importante.

Há sempre o perigo de que separemos o inseparável, de que falamos do *abstractum* um *concretum*, porque em nosso discurso podemos falar de um momento sem mencionar aquilo que está fundado. [...]. Quando permitimos que isto aconteça, fazemos de um momento um pedaço, de um *abstractum* um *concretum*, e começamos a perguntar como seria possível encontrarmos esse pedaço de fato, como poderia ele se apresentar para nós. Deixamos a abstratividade de nosso discurso nos enganar pensando que as coisas de que falamos poderiam se apresentar concretamente para nós. Introduzimos uma separação onde deveríamos simplesmente fazer uma distinção (Sokolowski, 2014, p. 35).

Essa lacuna na apresentação, seja de ideias ou de conhecimento, é bastante comum na sociedade e por vezes no meio acadêmico. Passamos a fazer do que é extremo um semelhante e do que é mais amplo algo muito reduzido e vice-versa. Com isso, perdemos aos poucos a noção do que podemos entender e perceber e essas condutas se ampliam para nós e para o que sabemos de nós mesmos.

O grupo três (G3) foi o que mais destoou dos demais grupos, principalmente no aspecto de experimentação do novo. O plano/planejamento de aula teve uma característica bem metódica e tradicional reforçando as U.S. *“Direcionamento/Reprodução/Execução de temas e conteúdos indicados e direcionados pelo/a professor/a”*, *“Modificação das atividades para o trabalho com o mesmo tema”* e *“Avaliação final”*. A tentativa de inserir em meio às diferentes atividades analíticas algumas atividades relacionadas à brincadeira, resgatando a ludicidade, trouxe uma quebra de pensamento no documento, nos deixando curiosos para o que estava por vir nas vivências que seriam realizadas.

*“Dar espaço para o estudo da corporeidade na Educação Física/ Esportes pode propiciar a substituição de ideia de um corpo perfeito padronizado pelas mídias, pela concepção de corpo possível na busca de superações”* (Moreira, 2019, p. 25). Quanto mais buscamos nos desvencilhar dessas características de rendimento e eficiência nas propostas escolares, mais poderemos nos aproximar das corporeidades presentes em nossas salas de aula. Precisamos nos desapegar do tradicionalismo da área de buscar os corpos perfeitos.

Formar e formatar esses corpos esplêndidos exigiu da formação profissional de Educação Física/Esporte um padrão de “corpo perfeito”, eliminando da prática esportiva o “corpo possível”. Isso porque nem sempre é perfeito em seu rendimento, e, por essa razão, muitas vezes um professor o descarta das aulas de Educação Física na escola para não atrapalhar o desenvolvimento dos conteúdos,

desrespeitando o seu direito à prática do esporte. Dessa forma a Educação Física trabalha com o conceito de exclusão em suas aulas, assim como outras disciplinas curriculares o fazem no interior da escola (Nista-Piccolo; Moreira, 2012a, p. 28-29).

Todos os grupos exploraram a diversificação na utilização de materiais e o grupo dois (G2) explorou a variação de locais para a realização das atividades. A U.S. “*A importância da Educação Física para a formação humana*” surgiu nas propostas dos grupos um e dois (G1 e G2) ao explorar, na elaboração de atividades, questões que traziam reflexões aos participantes a respeito da contribuição da área de conhecimento ou dos conteúdos/ temas escolhidos para suas formações.

Passemos à apresentação das Nuvens de Palavras e Análise de Similitude de cada aula elaborada, somados às interpretações feitas por nós do desenvolvimento destes planos na realidade vivenciada.

O grupo que trabalhou com a situação-problema “*Estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, não sabem ‘fazer’ Educação Física. É possível resolver esse problema?*”, nomeou a aula de “*A dimensão conceitual e existencial da Educação Física a partir de vivências coletivas*”.

A Figura 9 demonstra a ocorrência de termos utilizados para a construção do plano/planejamento de aula feito pelos/as participantes do grupo um (G1). Esse grupo era composto por professores/as formados/as (Ali e Ari).

**Figura 9** – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação-problema 1 – Nuvem de palavras

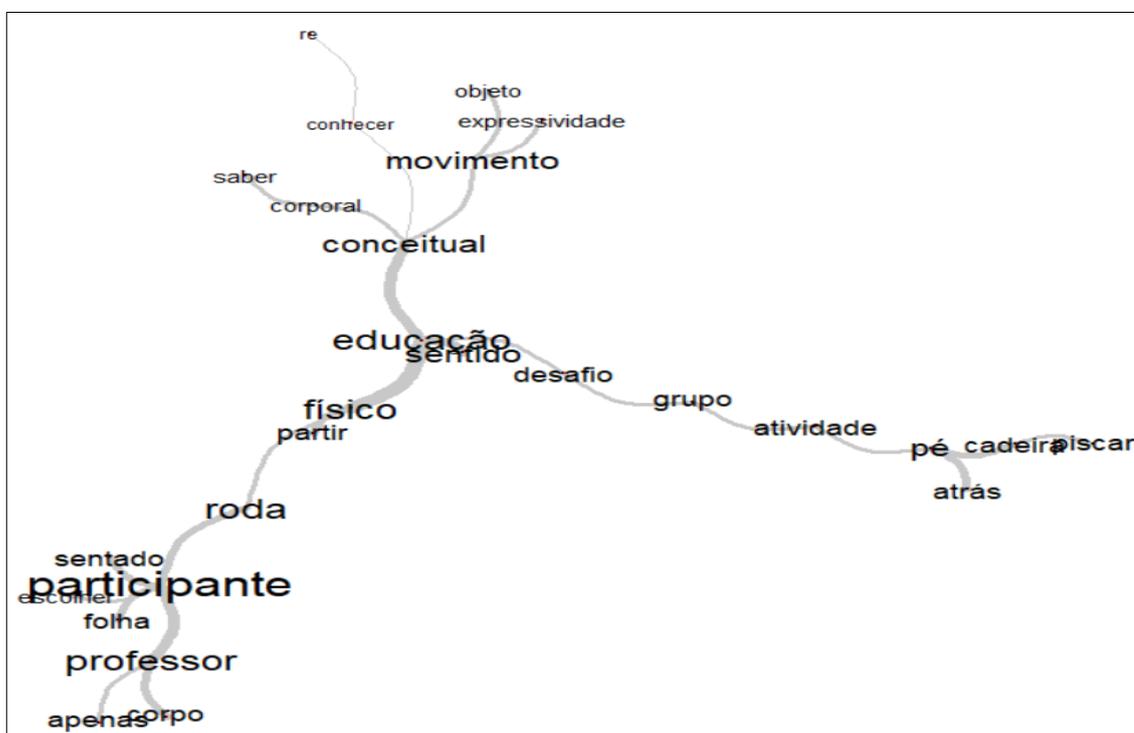


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As características predominantes no desenvolvimento da aula são facilmente percebidas nas Figuras 9 e 10, em que temos o/a estudante, chamado/a pelos/as organizadores/as da aula de “participante”, no centro do processo, rodeado de questões que envolvem essa preocupação com a subjetividade, como por exemplo: o movimento, o sentido, o saber, o escolher, o conhecer, a expressividade. A Educação Física também aparece permeando os sujeitos que fazem parte do processo como se fosse um pano de fundo de toda as situações propostas.

Alguns termos têm muita relação com as atividades, estratégias e recursos materiais utilizados na aula: o desafio, as organizações em roda e em grupos, as questões conceituais, advindas de reflexões que eram solicitadas a cada atividade, a folha, a cadeira, os objetos construídos, as posições e ações das corporeidades participantes das vivências (pé, sentado, piscar). Um aspecto interessante nessa representação é a proporção do tamanho da palavra CORPO e CORPORAL, que não assume um lugar de destaque na composição, estando até mesmo menor do que os aspectos mais sensíveis do ser.

**Figura 10** – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação-problema 1 – Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O/A professor/a é outro/a coadjuvante nas duas representações, pois atua como mediador de todo o processo. Os termos EDUCAÇÃO e FÍSICO representam as repetições referentes à terminologia “Educação Física”, durante todo o documento elaborado, e não ao corpo ou à Educação de maneira isolada.

Lembramos que essa foi uma variação identificada na interpretação do programa IRAMUTEQ, que se deve ao padrão de dicionário disponível para a elaboração dos dados, que variou a escrita do termo Física para Físico.

Como recursos e temas para a construção da aula, o grupo optou por atividades de advindas do Jogo e da Dança, além da utilização de estratégias em grupo e individuais para buscar a resolução dos objetivos estabelecidos. A subjetividade foi peça chave dos estímulos feitos e os/as organizadores/as da aula tentaram trazer a importância do perceber a si, aos outros e ao ambiente de aula como componentes fundamentais para a realização das propostas. O convite para o perceber, sentir, compreender e buscar expressar o que estava sendo feito foi uma constância nessa vivência.

Na situação proposta por Ali e Ari, o corpo aparece, mas muito discretamente, e é interpretado como algo a ser observado, percebido, entendido e não treinado, adestrado ou manipulado. Percebemos muito mais uma busca pelo sentido/significado da corporeidade na proposta realizada.

A corporeidade, ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano em nenhum de seus elementos. Há que se utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica (Moreira; Porto; Maneschy; Simões, 2006, p. 140).

O grupo dois (G2) trabalhou com a situação-problema “*Aula de Educação Física na escola... Por quê? A obrigatoriedade como ferramenta de participação dos/as estudantes nas aulas de Educação Física escolar, como minimizar essa imposição?*”, utilizou como título da aula “*Educação Física escolar: obrigação, necessidade ou motivação*”.

A Figura 11 representa a Nuvem de Palavras dessa aula.



A Análise de Similitude consegue nos mostrar com maior clareza o quanto esse grupo buscou, a partir do olhar para o/a estudante, trazer a Educação Física e o/a professor/a como auxiliares no processo de motivação que estudantes precisam ter para se sentirem pertencentes das práticas corpóreas realizadas nas aulas.

O termo “motivação” não está visível com tanta nitidez na representação, mas está inserido imediatamente atrás do termo “estudante”, pois o objetivo da aula era trazer estímulos diversificados para provocar a motivação que cada participante da aula poderia ter de conhecer melhor os temas e conteúdos propostos.

[...] é fator imprescindível para a aprendizagem, a automotivação dos alunos para “saborearem” os conhecimentos. Cabe ao professor estimular a motivação dos seus alunos, e ele pode fazer isso escolhendo estratégias diferenciadas e apropriadas às características de seus alunos, em relação à faixa etária, ao calendário da escola, associando com eventos dentro e fora da escola, descobrindo as características da comunidade da qual fazem parte, identificando hábitos tradicionais, e muitos outros aspectos que contribuem para isso (Moreira; Nista-Piccolo, 2009, p. 42-43).

É visível a linha de construção proposta pelo grupo ao pensar em temas de aula variados e pertencentes ao repertório da Educação Física escolar, a importância de se observar ano a ano a partir do “gostar” apresentado pelos estudantes. Além disso, associações com as realidades vivenciadas pelos/as estudantes trazem maior sentido e significado para o aprendizado, pois aproxima os contextos vividos com o conhecimento trabalhado.

A tarefa é desafiadora na Educação Física ao provocar, estimular e questionar sempre os/as estudantes na escola, por meio de atividades variadas, trabalhando com habilidades variadas e trazendo a criatividade para a sala de aula.

O grupo composto por professores/as e acadêmicos/as em formação (Cris, Fabi e Sam) realizou um trabalho buscando explorar com os/as estudantes os diferentes temas de ensino da Educação Física escolar como Jogos e Brincadeiras, Esporte, Dança, Ginástica e Lutas, trazendo atividades diversificadas e reforçando a relação próxima que precisa existir entre “*Escola e Educação Física*”, na formação dos/as estudantes.

Nessa aula o “colocar a mão na massa” foi foco do desenvolvimento das atividades e permitiu que os/as estudantes fossem atores principais do desenvolvimento e evolução das atividades, sendo o/a professor/a um/a mediador/a de todo esse processo. A tentativa de aproximar constantemente as propostas das

aulas e experiências, compartilhadas pelos/as integrantes do grupo, com o contexto do/as estudantes foi marcante na organização. A coletividade também marcou os relatos das aulas, despertando para a não exaltação de características individuais, mas valorizando a singularidade no trabalho compartilhado e coletivo.

Recuperar o que o aluno sabe e somar a isso novos conhecimentos ou dar ressignificações ao que já é conhecido pode fornecer ao professor um caminho mais facilitado nas suas tarefas. Estudos sobre a motivação dos alunos em aulas declaram a importância da renovação de conteúdos, desde que possam ir ao encontro das expectativas, interesses e necessidades deles. Isso não quer dizer que basta perguntarmos aos discentes o que querem fazer, mas é função do professor mediar, no momento em que selecionam os conteúdos a serem desenvolvidos em aula, entre o necessário e o desejado (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 39).

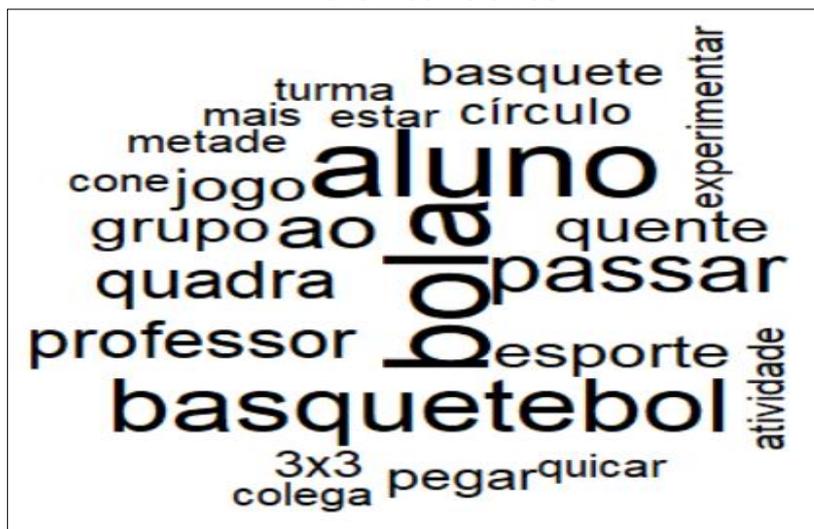
O corpo nessa aula não apareceu como termo destaque, mas é possível perceber o intuito e o objetivo de considerar as corporeidades nessa construção e durante a execução do que o grupo planejou.

A educação escolar não pode ser encarada como um processo de padronização de pessoas, nem de mera transmissão de conhecimentos, mas sim como a instância que contribui para a produção de modos de vida mais conscientes. Ao adotarmos uma perspectiva fenomenológica da educação, pressupõe-se que a atividade educativa deverá estar envolvida com as experiências que temos das coisas para que haja a construção do conhecimento. É sob essa ótica que a fenomenologia, como uma abordagem na educação, indica elementos para uma reflexão mais comprometida com a ampliação e a reconstrução de novos significados (Santos, 2019, p. 110).

O terceiro grupo (G3), que procurou resolver a situação-problema “*Como ensinar para grupos tão heterogêneos num mesmo ambiente escolar?*”, intitulou a aula como “*Fundamentos passe e recepção no basquetebol 3x3*” e, ao buscarem o clássico trabalho com as modalidades esportivas, variaram para uma temática atual que é o Basquete 3x3.

As Figuras 13 e 14 mostram o que ficou mais evidente na construção desse grupo, que também era formado por professores/as e acadêmicos/as em formação (Sol e Darci).

**Figura 13** – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação-problema 3  
– Nuvem de Palavras

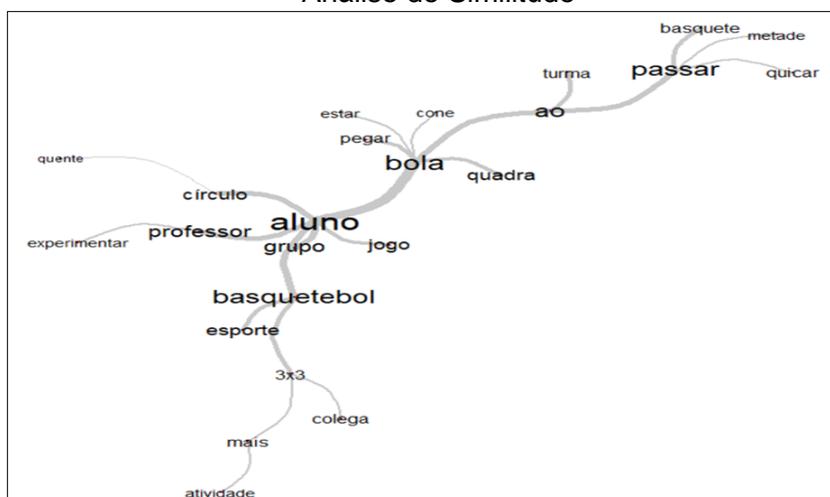


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Percebemos, nessa representação (Figura 13), o quanto a importância dos recursos materiais/ estruturais e a execução de habilidade motoras se misturam à importância do/a “aluno/a” e da modalidade esportiva. São muito fortes os termos relacionados aos aspectos procedimentais, muito comuns e cobrados nas aulas de Educação Física escolar, quando se trabalha com modalidades esportivas. Há um único termo mais próximo às questões subjetivas do ser que podemos identificar: experimentar.

A Análise de Similitude dessa aula nos apresenta a força de ligação desses termos na Figura 14.

**Figura 14** – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação-problema 3  
– Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com exercícios que iam da ludicidade à resistência física, o grupo buscou a inclusão de todos/as por meio da execução de fundamentos técnicos e táticos, típicos das modalidades esportivas, e com o auxílio de pequenos jogos desportivos sem focar na performance ou realização de alto rendimento.

Essa aula nos levou à tradicional organização de planos/planejamentos, com a nítida representação dos atores do processo e suas organizações nas atividades propostas, sendo dominada pela intervenção dos/as professores/as. Os recursos materiais utilizados nas vivências foram destacados e descritos com detalhamento, seguido dos procedimentos a serem realizados pelos/as participantes. Dois termos aparecem mais distantes e ligados à atividade ou ao/à professor/a e não ao/à aluno/a; são eles: quente (se referindo a uma atividade lúdica feita como aquecimento, que todos conhecemos como “Batata-quente”) e o termo experimentar, o qual se remete às experimentações de variações que os/as professores/as poderiam fazer nas atividades propostas.

A produção do conhecimento se constrói a partir de diferentes visões e propostas sobre um mesmo fenômeno, portanto, todas elas possuem especificidades e fundamentações, podendo ser congruentes ou não, e certamente não umas melhores que as outras, e sim diferentes (Moreira; Nista-Piccolo, 2009, p. 50).

A valorização dos conteúdos procedimentais nas aulas de Educação Física, escolar ou não, sempre foi uma constante. E isso não deveria ser um problema, pois trabalhamos com temas que favorecem e exploram as possibilidades desse tipo de estratégia. A grande questão é que muitas vezes esse recurso pedagógico é utilizado apenas pelo fazer, não trazendo as possibilidades de ampliação do como fazer.

O conteúdo procedimental parte de um conceito definido (conteúdo conceitual), que se adequa a partir do contexto vivido pelo professor. [...]. O que foi vivido pelo aluno, o contexto de aprendizagem são pontos importantes para a compreensão dos conteúdos procedimentais e fundamentais para a determinação das estratégias de ensino (Moreira; Nista-Piccolo, 2009, p. 50).

Muitas vezes usamos em demasia e de maneira isolada os conteúdos procedimentais, tendo como justificativa a necessidade do trabalho com a técnica. Mas, dentro de uma perspectiva fenomenológica, a técnica também é entendida de maneira muito mais ampla e complexa do que a simples reprodução ou automação de movimentos.

Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício ou mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos. Nem no corpo, nem na alma (Bento, 2006, p. 157).

Interessante aqui destacar o quanto o Esporte, entendido apenas como Modalidade Esportiva, geralmente traz essa limitação na variação da sensibilidade que os/as estudantes podem ter ao praticá-lo. Isso acontece porque muitas vezes as regras, a institucionalização, os fundamentos técnicos e táticos (na maioria das realidades já conhecidos e estudados) acabam trazendo uma cobrança por um desenvolvimento muito específico de habilidades motoras a serem conseguidas na visão de muitos/as professores/as.

Não olhemos, pois, o desporto apenas à luz do papel social – que ele cumpre e o torna utilitário. Alarguemos o olhar para a função de humanização – que ele assume e o torna indispensável. Procuremos ver o transcendente que se eleva acima do transcendido. Talvez cheguemos assim a concluir que, sem desporto, o envolvimento cultural dos homens empobrece, torna-se descarnado e ressequido de emoções e paixões (Bento, 2013, p. 78).

Vale lembrar o quanto as atividades propostas pelos/as organizadores/as do curso, que também envolveram modalidades esportivas, não tiveram o foco somente nas questões procedimentais e abarcaram o desenvolvimento do tema e dos conteúdos da área de conhecimento com uma concepção ampla de entendimento. Essa maneira de trabalhar com esse conteúdo foi feita propositalmente, na perspectiva de trazer um olhar mais amplo e complexo do que chamamos de Esporte e das modalidades esportivas, permitindo que não foquemos apenas nas questões de habilidades motoras específicas.

O desporto é um palco onde entra em cena a representação do corpo, das suas possibilidades e limites, do diálogo e relação com a nossa natureza interior e exterior, com a vida e o mundo. Quer se diga de crianças e jovens, de adultos e idosos, de carentes e deficientes, de rendimento ou recreação, o desporto é em todos os casos instrumento de concretização de uma filosofia do corpo e da vida. Constitui uma esperança para a necessidade de viver (Bento, 2013, p. 82-83).

Os conteúdos e temas escolhidos para o trabalho com os/as estudantes na Educação Física escolar precisam abranger o acesso e a facilitação de prática para todos/as. Mesmo que a escolha se pautar nas modalidades esportivas, caracterizadas pela sua institucionalização mundial.

É indispensável que os/as professores/as tenham a clareza da necessidade de flexibilização no desenvolvimento dessas propostas para que o Esporte possa ser concebido, aceito, praticado e entendido por todos/as como um direito universal e não como uma prática para alguns que saibam praticar mais ou melhor as habilidades características de cada modalidade. Essa conscientização começa nos ambientes educacionais e na escola.

Professores precisam se atualizar nos conceitos dos temas e conteúdos trabalhados em suas aulas e na Educação Física e o Esporte é um conceito que precisa ser ampliado e tratado como o fenômeno que ele é.

O corpo, nessa aula, apareceu com características muito marcantes da produção de resultado (quanto melhor as equipes se organizavam e realizam os fundamentos e regras, mais pontos obtinham), sendo também muito exigida a resistência física para participar das atividades propostas. A maneira como precisou associar a motricidade de cada participante das características do esporte, da relação entre os pares e das experiências como praticantes de um esporte coletivo levou ao reforço dos temas relacionados à competição e ao uso das capacidades físicas e habilidades motoras com maior ênfase.

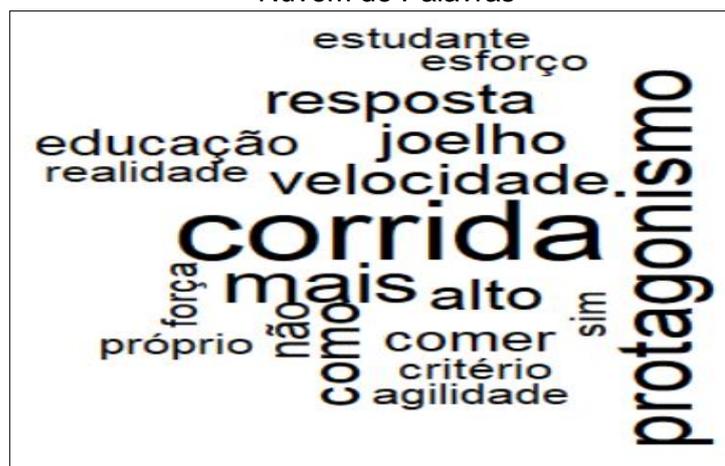
O desporto é *pedagógico e educativo* quando proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências, para se experimentar, observando regras e lidando corretamente com os outros; quando fomenta a procura de rendimento na competição e para isso se exercita, treina e reserva um pedaço da vida; quando cada um rende mais que pode sem sentir que isso é uma obrigação imposta do exterior; quando cada um não assume mais do que é capaz, mas simultaneamente esgota suas possibilidades de empenhamento e rendimento. É educativo quando não inspira vaidades vãs, mas funda uma moral no esforço e do suor, quando socializa crianças e jovens num modelo de pensamento e vida, assente no empenhamento e disponibilidade pessoais para a correção permanente do erro; quando forja optimismo na dificuldade, satisfação pela vitória pessoal e admiração pelo sucesso alheio (Bento, 2013, p. 136).

“Realizar um movimento não é, pois, ser capaz de repetir gestos padronizados, mas sim ser capaz de apreender o em torno, o mundo humano” (Nóbrega, 2019, p. 77).

O último grupo a demonstrar a aula, o G4, construiu uma apresentação com os relatos de experiências dos/as professores/as do grupo a respeito da situação-problema “*Estudantes como protagonistas das aulas de Educação Física escolar. É possível?*”, nomeando essas experiências como mesmo escrito da situação-problema. O grupo era composto por professores/as e acadêmicos em formação (Duda, Val, Manu).

As Figuras 15 e 16 trazem os desenhos do plano/planejamento apresentado pelo grupo.

**Figura 15** – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação-problema 4 – Nuvem de Palavras

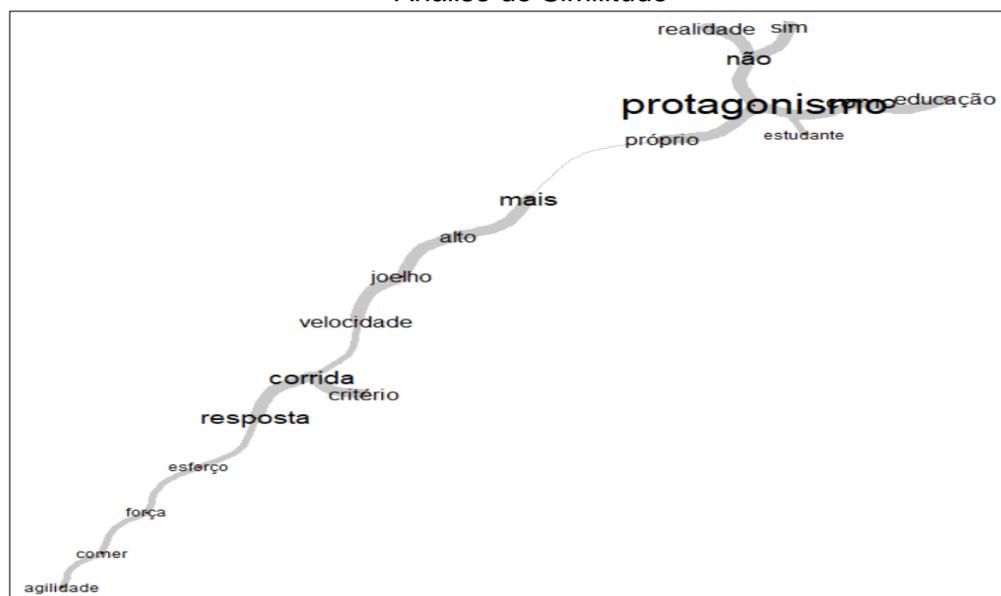


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As informações dessa Nuvem de Palavras demonstram o quanto o tema da aula “protagonismo” foi foco da aula apresentada, juntamente com termos relacionados às habilidades motoras, capacidades físicas, partes do corpo e os temas utilizados para falarem sobre suas aulas.

Na Figura 16, conseguimos perceber com maior detalhe as ligações dos termos.

**Figura 16** – Aula produzida pelos/as participantes para a resolução da situação-problema 4  
– Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Não trazendo atividades para serem realizadas com os demais participantes do curso, mas buscando compartilhar o que foi feito com os/as estudantes em suas escolas ou organizações educacionais, os/as professores demonstraram como conseguiram captar o sentido e o significado de visualizar com maior cuidado as corporeidades aprendentes ao pensarem nas aulas elaboradas e o quanto isso trouxe novas e melhores maneiras de se relacionarem no ambiente educacional.

Esses/as professores/as compartilharam o desafio de realizar um trabalho com foco no/a estudante e com os princípios baseados na Fenomenologia e Corporeidade durante a construção dos seus planos e planejamentos de aula. Utilizaram os temas relacionados às modalidades esportivas e às lutas para compartilhar essas experiências adquiridas.

Assim como nas representações da aula anteriormente discutida, não foi possível identificar no material apresentado aspectos relacionados à corporeidade no trabalho realizado com os/as estudantes. Ficou bem evidente o reforço das características do CORPO clássico, composto de capacidades física, habilidades motoras e uma discussão mais forte do protagonismo do/a estudante. Os aspectos da corporeidade ficaram mais evidentes na fala dos/as professores/as a respeito de suas reflexões pessoais, quando apontaram sobre o pensar o protagonismo que eles/as próprios/as têm em suas vidas.

Percebemos nesse grupo um movimento diferente, em que os/as professores começaram a experimentar os princípios da Fenomenologia, com reforço da valorização das corporeidades em suas realidades, em suas rotinas, em suas ações. Uma tentativa de experimentar e vivenciar o que chamamos de “atitudes fenomenológicas”.

A fenomenologia nos faz retornar às coisas mesmas, ela se baseia à descrição das coisas e do vivido. Logo, a fenomenologia é centrada na noção de sujeito, do sujeito situado no mundo, com uma consciência encarnada. Nesse sentido, a perspectiva da fenomenologia na educação aponta a resignificação do sujeito a partir de sua experiência perceptiva. Através da Corporeidade, todo ser humano entra em contato com o mundo que o cerca e com os outros seres, é a partir das inúmeras relações que se constitui o processo de construção da subjetividade (Santos, 2019, p. 110).

O primeiro passo para compreendermos a importância e necessidade de abordagens baseadas na Fenomenologia e Corporeidade em nossas ações pedagógicas é conseguir vivenciar esses conhecimentos em nossas vidas, em nossas existências.

Na sequência, trazemos as representações referentes aos materiais de aula como um todo, sem a separação a cada aula proposta por grupos diferentes. Para nós, essas Figuras se mostram fundamentais para o entendimento dos fenômenos estudados, pois é possível verificar o quanto deixamos detalhes passarem despercebidos ou sem muita significação quando elaboramos análises estruturadas apenas no conceito de significância quantitativa.

Dizemos isso, pois a maioria dos estudos científicos tende somar e comparar dados e resultados, no intuito de padronizar, classificar e normatizar as singularidades em um mesmo grupo. Assim, vejamos como seria essa interpretação, caso não tivéssemos considerado cada grupo de apresentação.

Os desenhos apresentados nas Figuras 17 e 18 representam todos os planos/ planejamentos interpretados conjuntamente, sem precisar suas especificidades.



A importância da ciência dita clássica é fundamental para todas as conquistas da humanidade até hoje. Destacamos, como exemplos, as descobertas de vacinas e remédios que tanto contribuíram para auxiliar no extermínio de variadas doenças e epidemias. Mesmo essas pesquisas, feitas em larga escala, fazem a consideração das exceções para demonstrarem as considerações individuais que precisam ser pensadas para cada população, indivíduo e suas consequências que podem ser gerais ou específicas.

Assim, a pesquisa Fenomenológica busca quebrar o ciclo contínuo dessas condutas e trazer a importância das descrições e suas colaborações para as interpretações dos fenômenos investigados.

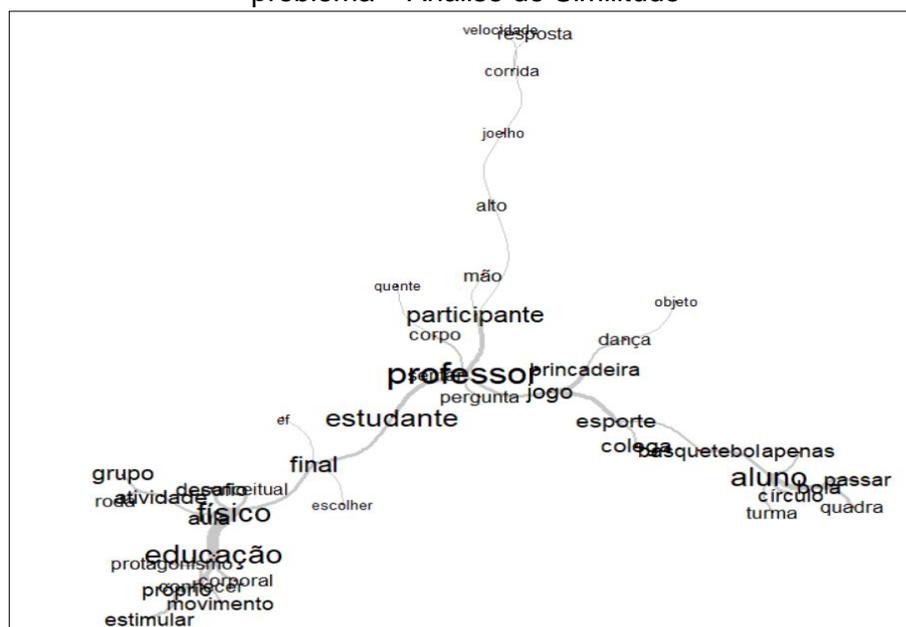
Morin (2023, p. 128) lembra muito bem dessa crise da ciência discutido no século passado na Europa por Husserl quando destaca que:

[...] havia um buraco cego no objetivismo científico: era o buraco da consciência de si mesmo. A partir do momento em que, de um lado, aconteceu a disjunção da subjetividade humana reservada à filosofia ou à poesia e, do outro, a disjunção da objetividade do saber que é próprio da ciência, o conhecimento científico desenvolveu as maneiras mais refinadas para conhecer todos os objetivos possíveis, mas se tornou completamente cego na subjetividade humana; ele ficou cego para a marcha da própria ciência: a ciência não pode se conhecer, a ciência não pode se pensar com os métodos de que dispõe hoje em dia.

A busca por métodos e meios de desenvolver pesquisas que possam resgatar a importância de trazer à tona as questões da subjetividade e da individualidade pode auxiliar a combater esse reforço desnecessário de fazer ciência “da maneira correta”. É preciso que pesquisadores mostrem que métodos, técnicas e caminhos de pesquisa podem e devem ser diferentes e variados, se quisermos efetivamente apresentar as interpretações relacionadas às questões humanas.

Nesse sentido, vejamos agora a Análise de Similitude, mostra as relações dos termos nas construções.

**Figura 18** – Aulas produzidas pelos/as participantes para a resolução das situações-problema – Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na Figura 18 é possível verificar como as questões relacionadas ao corpo/corporal fazem menção a esquemas corporais e execução de movimentos, todos relacionados às práticas dos temas trabalhados nas aulas de Educação Física propostas pelos grupos. Um detalhe que muito nos chamou atenção foi a relação muito próxima do protagonismo dos/as estudantes a partir do conhecimento corporal, do movimento e dos estímulos.

O/A professor/a, nessa representação, fica como centro dos planos/planejamentos, mas possuindo uma ligação direta com o/a estudante/participante, passeando pelos temas das aulas e das atividades propostas.

Nessas Figuras (17 e 18) vemos o quanto o CORPO não apareceu como objeto a ser estimulado ou conduzido durante as aulas. As questões relacionadas à produtividade e resultados e o reforço das habilidades motoras apareceram, mas foram sutis considerando o histórico de desenvolvimento e realização dos temas/conteúdos durante as aulas de Educação Física escolar. Ademais, percebemos muito mais uma valorização dos conteúdos procedimentais nessas últimas Figuras do que nas demais.

Reforçando a crítica já apresentada por Morin anteriormente, Bento também ressaltou em seus estudos o quanto as formações profissionais precisam caminhar

mais distante desse ciclo de hiperespecialização e modelação das pesquisas, e mais próximo das bases de formação humana.

A instituição universitária e os seus docentes devem demarcar-se, com nitidez, do sendo comum. Ou seja, cumpre-lhes primar pela limpidez dos conceitos e orientações.

Insistimos neste ponto: ninguém, qualquer que seja a sua área disciplinar, está dispensado de possuir uma razoável competência epistemológica e filosófica. Mas não é isso que se observa (Bento, 2012, p. 63-64).

O autor reforça que alguns dos caminhos, por exemplo, poderiam ser: “Denunciar o enviesamento das análises, medidas, recomendações e estudos pretensamente científicos e inovadores; Despertar da dormência e letargia e convidar para o desassossego e para a reflexão” (Bento, 2012, p. 65).

Mesmo nas Figuras 17 e 18 o/a professor/a aparecendo como centro das construções, ficou evidenciado nas representações anteriores a essas que o aparecimento desses termos se dá apenas por uma recorrência maior de utilização na elaboração e estruturação da escrita dos documentos e não na contemplação das propostas trazidas para o coletivo e desenvolvida pelos grupos.

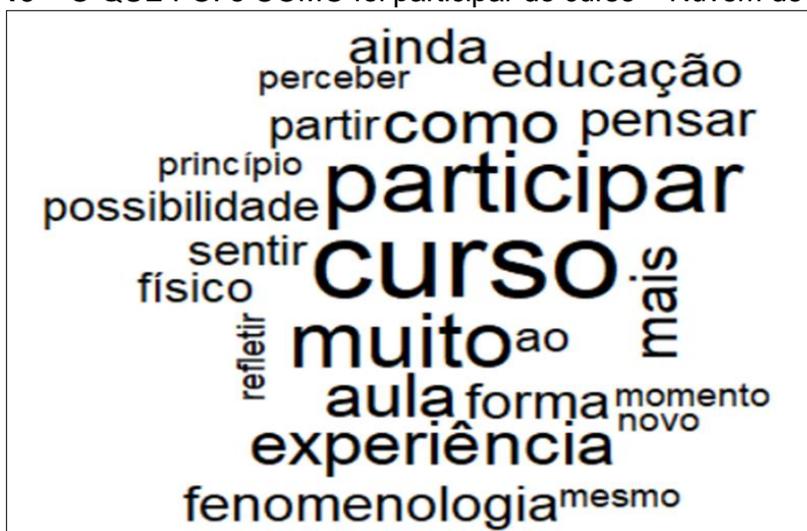
Ao fim dessas vivências, todos/as voltaram a refletir sobre o que foi feito no curso e responderam a um novo e último questionário. No item seguinte apresentamos as interpretações dessas respostas.

### **6.2.3 O QUE e COMO interpreto minhas experiências e vivências... Vamos falar sobre a Fenomenologia como base para nossas ações?**

Todos/as os/as participantes responderam ao questionário “O que e Como foi participar do curso”. Após todo o processo de construção, sejam de planos de aula, sejam de respostas a algo que foi questionado ou das reflexões que se tornaram uma constante nos estímulos provocados, todos/as puderam explicitar aquilo que teve mais sentido e significado nas suas experiências.

Iniciamos essas apresentações por meio da exposição das Figuras (19 e 20), criadas a partir das respostas escritas dos/as participantes.

**Figura 19** – O QUE FOI e COMO foi participar do curso – Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As respostas dos/as participantes foram construídas com uma forte evidência em transmitir a participação no curso como ponto central nos sentidos e significados apresentados. Questões relacionadas às subjetividades do ser humano foram trazidas com mais transparência, proporcionando uma relação clara com as transformações nesses aspectos de consideração dos/as participantes a respeito desses conhecimentos. A Educação Física esteve presente na relação com todas as experiências e vivências realizadas e associada à Fenomenologia. Ficou claro como o pensar, refletir, sentir, perceber, passaram a fazer parte dos discursos dos participantes, sem muitas limitações ou receios.

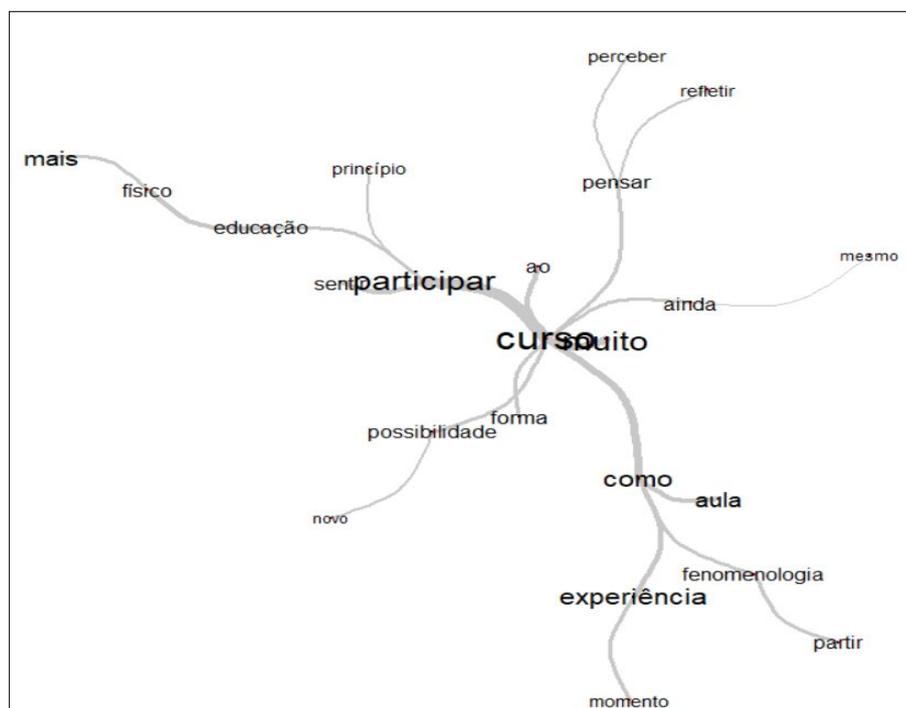
“O sujeito não vive em um universo de estados de consciência ou de representações; ele vive em um universo de experiências a partir do corpo presente no mundo [...]” (Sombra, 2006, p. 124). A importância da existência para a Fenomenologia é indiscutível, é por ela que somos, percebemos e compreendemos o mundo e no mundo.

Minha existência invade todo o corpo e, de certa maneira, confunde-se com ele, nele se realiza. O corpo em que eu existo assume o modo característico de um “eu percebo”, “eu posso”. Ele é a origem efetiva de todo o *sentir*; é o fundamento universal de toda experiência humana (Sombra, 2006, p. 125).

É a partir das experiências que passamos a ressignificar e dar novos sentidos aos nossos conhecimentos.

Na Figura 20 é possível visualizar essas relações:

**Figura 20** – O QUE FOI e COMO foi participar do curso – Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

É nítida a relação de participação do curso como fator primordial para algumas questões relacionadas às possibilidades e ao novo, às experiências e aos momentos vividos, ao como participar ofereceu oportunidades de pensar uma Educação mais ampliada, com princípios.

O curso favoreceu o pensar, sentir, refletir. Fica, também, claro nas respostas, como as oportunidades de trocas durante as aulas foram momentos marcantes para os/as participantes e para as experiências adquiridas.

Mais do que unidade perceptiva, o corpo próprio comporta-se como estrutura significativa. Em parceria ou união com a consciência, ele é estrutura significativa criadora de significados que transcendem os órgãos corporais e suas operações. Ele é o meio pelo qual a consciência elabora o sentido do percebido e do vivido e faz do percebido algo mais do que a mera soma de sensações corporais. Dessa maneira, o significado deixa de ser atividade de um Eu imaterial para ser atividade de uma consciência corporal (Sombra, 2006, p. 130).

Seguido dessas respostas, os/as participantes responderam a um questionamento que provocou nova reflexão a respeito dos seus saberes, certezas e verdades, mas agora após experiência que provocaram esse (re)pensar.

#### 6.2.4 “Que é Corpo e Corporeidade para você?”, há mudanças com as experiências vivenciadas?

Após passarem pela experiência do curso, os/as participantes voltaram a refletir sobre esses conceitos e significados de corpo e corporeidade e responderam novamente se as experiências vivenciadas poderiam fazer com que essas certezas sobre o corpo pudessem ter se transformado.

Foi perguntado a todos/as: *Se você fosse responder à pergunta do primeiro dia de curso (Que é corpo e corporeidade para você?) acredita que seria de maneira diferente daquela feita no dia 29/04/2023? Por quê?* As respostas dos/as participantes foram apresentadas nas representações que seguem (Figuras 21 e 22).

**Figura 21** – Corpo e corporeidade para você após as experiências adquiridas no curso – Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Novamente, assim como na Nuvem de Palavras apresentada na Figura 7, corpo e corporeidade aparecem com uma proximidade muito significativa, mas com uma diferença menor de tamanho do que na primeira representação deste estudo, obtida antes do curso. A corporeidade, aqui, se apresenta quase na mesma proporção do corpo.

Outros elementos vêm compor a figura, demonstrando que as questões relativas a corpo e corporeidade também se ampliaram no entendimento dos/as participantes, apesar das negativas trazidas nas respostas de alguns/mas. A Educação Física praticamente não apareceu nas respostas, não assumindo pontos

de destaque ou ocorrência em nenhuma das duas Figuras construídas após as experiências do curso.

Alguns/mas participantes afirmaram que suas concepções sobre o tema estudado e dialogado ao longo do curso permitiram SIM que eles tivessem uma nova maneira de poder afirmar o que entendem sobre o assunto.

*“Sim, porque após tudo que foi experienciado, vivido, pensado e refletido sinto que teria ainda mais elementos disponíveis para responder o questionamento”. (Ali)*

*“Não essencialmente diferente, mas diria que a resposta seria mais ampliada, justamente, pelo fato de ter contato aqui no curso com alguns conceitos na abordagem fenomenológica de educação e, também, pelo fato de termos explorado de forma muito significativa a discussão sobre corporeidade na escola”. (Ari)*

*“Acredito que sim. Pois o curso me fez abrir o leque de possibilidades e ao mesmo tempo de desvendar os olhos acerca de pré-conceitos estabelecidos”. (Duda)*

A predisposição em ampliar ou continuar aumentando as possibilidades de pensar, perceber, compreender o mundo é uma característica importante para aqueles/as que se afeiçoam com a Fenomenologia e um grande passo para uma atitude fenomenológica.

Esse movimento para uma reflexão fenomenológica “distende” o ego para mais longe do que suas atividades na atitude natural. Quando entramos na reflexão fenomenológica, tornamo-nos agentes da verdade em um novo modo filosófico. Fazemos afirmações verdadeiras a partir de uma nova perspectiva, radicalmente diferente de todas as perspectivas que funcionam dentro da atitude natural. Podemos dizer “eu” desde um novo ângulo, com um novo sentido. E ainda, o si filosófico que examina o ego natural não é outra entidade, nem outrem; é o mesmo “eu”, mas agora distendido numa nova forma de reflexão (Sokolowski, 2014, p. 133).

Quando não nos fechamos em conceitos, dogmas ou verdade únicas e acabadas, permitimos que nosso “olhar” se expanda para além daquilo que já

conseguimos ver ou do que um dia nos mostraram como ver. Sokolowski faz a crítica para a atitude natural, no sentido de pararmos para compreender como muitas vezes agimos, somos e “sabemos” a partir do que o outro nos traz e não daquilo que podemos buscar e compreender por meio de nossas próprias experiências.

Havia participantes que reafirmaram NÃO mudar o que responderam, mas que talvez ampliassem um pouco mais suas maneiras de expressar esse entendimento.

*“Não, porque embora as discussões a respeito da fenomenologia tenham sido maravilhosas e muito enriquecedoras, a minha percepção a respeito do que é corpo e corporeidade pra mim continuam as mesmas”. (Darci)*

*“Não. Porque a partir do momento que conseguimos perceber o corpo dentro do universo da Educação Física, suas possibilidades e suas questões sociais, conseguimos perceber também como muda a corporeidade dentro desses mesmos aspectos”. (Val)*

*“Creio que seria bem próxima, mas com maior atenção a alguns elementos: integridade do corpo; a importância de fazer ‘boas’ perguntas; de procurar manter tod@s @s estudantes o tempo todo em participação; de ‘deixar’ memórias afetivas em cada momento; de olhar mais para as individualidades e provocar os estudantes a ‘pensar menos com a cabeça e mais com barriga’.” (Sam)*

Sabemos o quanto mudar é algo que provoca um imenso desconforto, que é natural, nos seres humanos, e reconhecer essas mudanças é algo também muito sutil e delicado. “Nada é mais difícil do que saber ao certo o que nós vemos” (Merleau-Ponty, 2018, p. 91).

Mas a essência da consciência é esquecer seus próprios fenômenos e tornar possível assim uma constituição das “coisas”, este esquecimento não é uma simples ausência, é a ausência de algo que a consciência poderia fazer presente; dito de outra maneira, a consciência só pode esquecer os fenômenos porque também pode lembrá-los, ela só os negligencia em benefício das coisas porque eles são o berço das coisas (Merleau-Ponty, 2018, p. 92).

Conseguimos ver o quanto a percepção da mudança no entendimento é muito próxima para aqueles que acreditam em suas maneiras de perceber o corpo/ a corporeidade, mas que ao mesmo tempo entendem que essa concepção pode e deve ser mais ampliada do que comumente se concebe o entendimento de corpo que é socialmente divulgado.

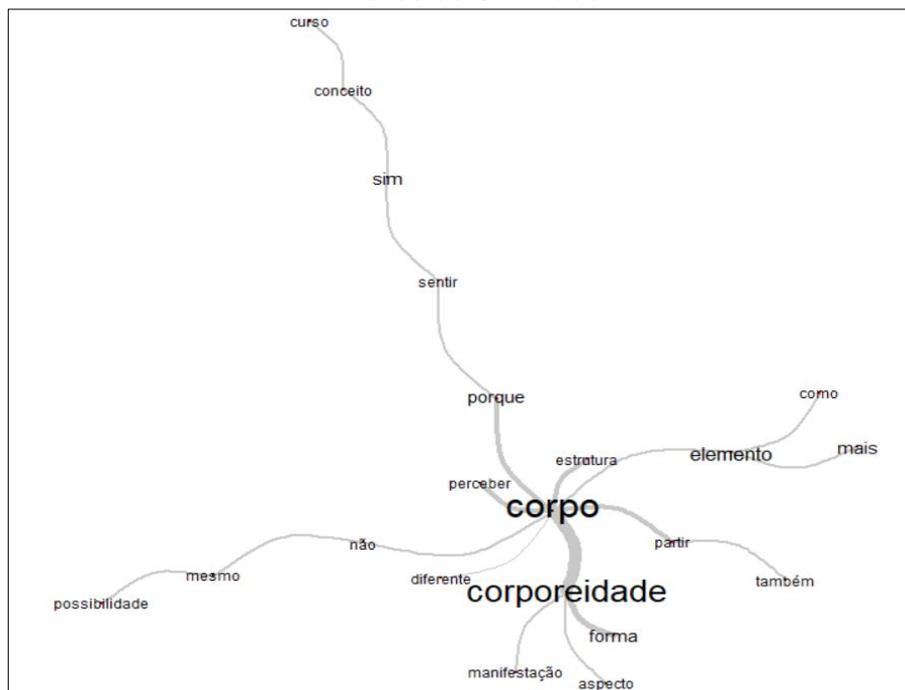
A consistência de uma coisa percebida, de uma relação geométrica ou de uma ideia só é obtida se deixo de procurar em todas as partes sua explicação e se confio nelas. [...]. Portanto, é essencial à certeza estabelecer-se dependendo da verificação, e existe uma *opinião* que não é uma forma provisória do saber, destinada a ser substituída por um saber absoluto, mas que ao contrário é a forma ao mesmo tempo mais antiga ou mais rudimentar e mais consciente ou mais madura do saber – uma opinião originária no duplo sentido de “original” e de “fundamental”. É ela que faz surgir diante de nós *algo em geral*, ao qual o pensamento tético – dúvida ou demonstração – possa em seguida referir-se para afirmá-lo ou para negá-lo (Merleau-Ponty, 2018, p. 531).

Para aqueles/as que reafirmaram não mudarem seus conceitos, é evidente o quanto suas certezas são questões muito fortes e que embasam suas convicções, havendo certa resistência em serem alteradas ou modificadas pelas experiências novas, mesmo podendo ser significativas.

“A própria reflexão sobre uma doutrina só será total se ela conseguir fazer sua junção com a história da doutrina e com as explicações externas, e se conseguir recolocar as causas e o sentido da doutrina em uma estrutura de existência” (Merleau-Ponty, 2018, p. 17). O autor ainda complementa suas reflexões “A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela” (Merleau-Ponty, 2018, p. 18).

As ramificações dessas respostas (Figura 22) reforçam muito o entendimento de corpo e corporeidade que se sustenta a partir de uma necessidade de reafirmação por meio de certezas representadas por conceitos prontos e acabados.

**Figura 22** – Corpo e corporeidade para você após as experiências adquiridas no curso - Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Percebemos o quanto o corpo e a corporeidade continuam se aproximando numa conexão forte nas respostas apresentadas, mas o que muito ampliou foi o entendimento de corpo que os/as participantes passaram a ter. Verificamos como alguns termos que poderiam antes estar mais ligados à corporeidade agora se apresentam numa relação muito próxima do corpo, refletindo o entendimento de que é possível pensar e ver o corpo como um fenômeno mais amplo. Inegável compreender que as experiências adquiridas no curso contribuiriam para isso.

Todavia, a segurança aqui em ampliar o que já é conhecido do que em se desafiar em construir algo que ainda não é muito aceito, principalmente academicamente, é uma evidência clara. Talvez ainda seja mais fácil afirmarmos com palavras e pensamentos o que deveríamos fazer do que efetivamente fazê-lo em nossas atitudes ou aceitá-lo como necessário.

Os “nãos” se encaminharam muito mais para afirmações de mesmos entendimentos, mesmas convicções e os “sins” para novas justificativas e conceitos antes tidos como únicos e certos para os/as participantes.

### 6.2.5 As Corporeidades são! O sentido e significado que marcam essas Corporeidades

Um momento singular foi ouvir os/as participantes falando sobre “O que foi” e “Como foi” participar das propostas oferecidas. Como proposta final de todas as vivências, oportunizamos um momento coletivo em que todos/as puderam olhar olho no olho, trabalhar com a dinâmica do ouvir, ver, sentir, falar e expressar suas corporeidades sem qualquer pressão de julgamento, numa roda de conversas que emanou a essência dos sentimentos e sensações.

Apresentamos o Quadro 2 com as Unidades de Significado (U.S.) construídas a partir da fala dos/as participantes. O quadro consegue complementar bem o que palavras escritas podem não ter conseguido traduzir, reafirmando o quanto muitas vezes um conceito terminado e acabado pode limitar nossa capacidade de compreender o todo.

**Quadro 2** – Unidades de Significado criadas a partir da fala dos/as participantes sobre “O que e Como foi participar do curso”

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PARTICIPANTES										OCORRÊNCIAS
	DUDA	CRIS	VAL	ALI	MANU	SOL	FABI	ARI	DARCI	SAM	
Importância de se colocar no lugar do/a estudante	X							X		X	03
Compreender o que o/a estudante sente nas aulas	X							X			02
Pensar as aulas a partir de situações-problema	X	X		X	X		X				05
Experiências e aprendizagem a partir da compreensão dos processos	X	X	X	X	X		X	X			07
Pensar nos/as estudantes como seres humanos potenciais		X						X			02
As aulas a partir dos recursos materiais/estruturais			X				X				
Mudança da realidade a partir de novas experiências – o sentido e significado	X		X	X	X	X	X	X	X	X	09
O (re) sentido e (re) significado de si, do outro e do mundo a partir das experiências				X	X	X	X	X		X	06
Não identificar as diferenças sobre o fazer pedagógico e a matriz fenomenológica de outras matrizes epistemológicas										X	01
Fenomenologia sem um conceito/ definição é angustiante										X	01

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Iniciamos a interpretação do quadro 2, apresentando a primeira U.S. elencada intitulada como *“Importância de se colocar no lugar do/a estudante”*, com ocorrência de três participantes citando esse aspecto como importante nas vivências realizadas.

Ser professor/a nos leva a uma hierarquia mal interpretada, a qual parece não ser possível “voltar” à condição de aprendente, com a falsa sensação de que devemos estar sempre além dos/as estudantes que estão conosco nos processos de ensino e aprendizagem.

Quando propusemos que professores/as se passassem por estudantes, tínhamos como objetivo principal a vivência a respeito daquilo que se projetou para o outro. Inúmeras vezes nos preocupamos em demasia com o conteúdo a ser desenvolvido e não com o sujeito que está ali, construindo um sentido e significado a respeito dos conteúdos trabalhados. Aulas e planejamentos são elaborados com grande maestria, mas raramente o foco é para aqueles que irão realizar esse projeto.

Ao sentirmos “na pele” o que o outro faz, conseguimos ter maior discernimento do que é proposto, maior sensibilidade para o que o outro pode sentir e entender. Mesmo a maioria dos/as participantes sabendo disso, por já estarem no chão da escola – seja ministrando aulas ou estagiando em escolas - o espanto a respeito do vivenciar aquilo que construo para os/as estudantes ainda é algo que nos chama a atenção, afinal essa prática de procurar se aproximar mais das corporeidades aprendentes deveria ser algo comum nas atuações docentes.

Isso destaca o quando os planejamentos de aula estão distantes dos contextos a serem realizados, o quanto o diagnóstico com os/as estudantes ainda é algo que aparece muito na fala de professores/as, mas pouco no momento da organização do seu trabalho.

O processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva fenomenológica, requer posturas flexíveis e reflexivas de repensar esse/a mundo/vida, de propor o exercício da criatividade, de inovar perante o momento próprio de ser, de estar, de pensar e de fazer, de estimular a sensibilidade, de estar atento ao percebido, de reafirmar o sentido na mediação pedagógica, para transcender os limites circundantes no contexto educativo (Santos, 2019, p. 112).

Novamente, destacamos a importância que ainda vemos em se investigar e proporcionar oportunidades de pensar o corpo, a Corporeidade nos ambientes educacionais. A evolução dos conhecimentos a respeito de determinado tema não garante a evolução das ações que envolvem esse conhecimento. É por meio das

experiências que efetivamos o saber e significamos verdadeiramente os conhecimentos aprendidos.

A primeira U.S. veio muito ao encontro da segunda U.S. apresentada no quadro, “*Compreender o que o/a estudante sente nas aulas*” – com duas ocorrências, pois os/as docentes reafirmaram o quanto é indispensável perceber essa subjetividade, que na maioria dos momentos dos processos de ensino e aprendizagem é desconsiderada ou simplesmente desprezada.

Ao compreender o que o/a outro/a sente, conseguimos entender com mais amplitude de informações as reações, as presenças e ausências que são identificadas em nossas aulas, os sentidos e significados do que é aprendido e construído como conhecimento a partir das proposições nas aulas. “Sendo aprendizagem processo, não pacote a ser adquirido, realiza-se no processo de reconstrução permanente” (Demo, 2002, p. 59).

Se não procurarmos perceber nada disso, estamos valorizando o conjunto de sistemas que se interagem numa engrenagem perfeita e que precisam produzir resultados positivos, baseados naquilo que queremos, ou seja, estamos lidando com máquinas corporais e esquecendo as corporeidades existentes.

Estamos acostumados a procurar verdades a partir do ato de pensar e analisar. No entanto, é oportuno lembrar que perceber, como propõe Merleau-Ponty, busca mais presenças que verdades. Ao executar exercícios ou praticar esportes não seria mais interessante perceber que definir verdades teóricas, por exemplo? Esse questionamento não significa abandonarmos a busca de conhecimento teórico, mas sim, indicar a importância de presenças na existência a partir da percepção (Moreira, 2019, p. 33).

A terceira U.S. identificada foi “*Pensar as aulas a partir de situações-problema*”, com ocorrência de cinco participantes, o que demonstra o quanto as U.S. apresentadas anteriormente se fazem fundamentais no trabalho docente.

Pensar em aulas a partir da identificação de problemas ou dificuldades existentes no contexto em que atuamos é pensar no/a estudante que está ali, nas corporeidades que se mostram nos momentos de aula.

O mais importante é que a criança tenha oportunidade de vivenciar nessas aulas situações-problema para as quais não sejam requisitos de solução apenas os aspectos motores, mas vivências de caráter emocional, integradas à expressão de sentimentos, de demonstração de solidariedade (Nista-Piccolo; Moreira, 2012a, p. 81).

Organizar aulas a partir de situações-problema identificados nos contextos vividos auxilia a aproximação dos conteúdos das vidas dos/as estudantes e permite um ensino e aprendizado mais rico no aspecto do pensar e refletir a respeito do que está sendo construído.

A parte mais profunda da aprendizagem não está em achar respostas, mas em colocar perguntas inteligentes, precisamente porque toda resposta não faz mais do que encontrar novas perguntas. A resposta que se satisfaz a si mesma é sobretudo enganosa (Demo, 2002, p. 58).

Assim, a maioria dos/as participantes identificou a organização das aulas partindo de desafios/problemas a serem solucionados como muito importante, mas aparentemente ainda não conseguiram identificar o quanto isso está relacionado com a maneira como vemos e compreendemos nossos/as estudantes, já que, dos/as participantes que destacaram essa U.S., somente um ressaltou essa importância nas U.S. anteriores.

A aprendizagem humano-significativa só se completa quando faz intervir o sentido das decisões ou indecisões, dos rumos ou desvios, que dizem respeito à história em toda a sua complexidade. [...]. Como já dissemos, a ênfase no processo corresponde a uma perspectiva principalmente prática, ou de modo mais exato, pragmática. No entanto, na medida em que fazemos filosofia e filosofia da educação, não nos podemos contentar com o sentido do processo como se fosse todo o sentido da ação. A redução do sentido da ação ao sentido do processo teria o inconveniente de reduzir a filosofia (da ação) a uma estratégia (Rezende, 1990, p. 56).

É de fundamental importância lembrarmos, com frequência, que trabalhar com Educação exige de nós um olhar cuidadoso e atento para os/as pessoas envolvidos/as no processo. Não é uma ação puramente técnica em que se constrói programas fabulosos e aplica-se independente de quem esteja nas realidades trabalhadas. É por isso que destacamos o quanto precisamos de mais paradigmas novos na Educação e não necessariamente de novos programas, pois os paradigmas nos obrigam a pensar nas corporeidades, já os programas, muitas vezes, lidam frequentemente com apenas números.

Para a fenomenologia, ao falar de aprendizagem humana, queremos dizer que se trata, finalmente, de aprender de maneira humana a ser homens para existirmos como tais. É o que se torna ainda mais claro quando dizemos que ela deve ser também uma aprendizagem significativa (Rezende, 1990, p. 50).

Na Educação Física essa necessidade é mais urgente, pois ainda temos uma realidade que julga, descredita e não reconhece os saberes da área como fundamentais para a formação humana. Talvez as respostas dadas para essas questões foram muito simples ou superficiais. Muito caracterizada por desenvolver “procedimentos” de ensino e aprendizagem a área caminhou muito distante dos fundamentos filosóficos e epistêmicos que lhe são originários.

Há um discurso já consagrado em ciência, hoje tido como senso comum, advindo dos moldes da ciência natural aplicada ao ser humano, o qual indica que os filósofos são bons para colocar problemas e os cientistas são chamados para resolver esses problemas. Se isto é verdadeiro, mesmo discordando do contexto, podemos dizer que estamos colocando problemas como cientistas da reflexão, para que, como cientistas da ação, tenhamos condições de resolvê-los (Nista-Piccolo; Moreira, 2012a, p. 27).

A próxima U.S. retrata um aspecto importante para a Educação e Educação Física que é o entendimento das *“Experiências e aprendizagens a partir da compreensão dos processos”*, aparecendo fortemente nas falas dos/as participantes, com oito ocorrências.

Valorizar os processos é algo pouco cultivado nos ambientes educacionais, pois os produtos são muito mais cobrados e exigidos, como se não fizessem parte de um todo maior que os constrói.

De partida, é fundamental conjugar avaliação com aprendizagem, porque esse é o seu significado essencial. Se não contribuir para a aprendizagem, é trabalho perdido, acima de tudo, trabalho perverso. A seguir, faz-se imprescindível avaliar de tal modo que o avaliado possa reagir e aprender.

O pavor diante da avaliação poderá diminuir, quando os professores e pedagogos perceberem que o incômodo intrínseco vale a pena, porque não é feito prioritariamente para incomodar, mas para aprender (Demo, 2002, p. 36).

Faz-se necessário construir pontes entre o processo de ensino e aprendizagem e as avaliações que são realizadas. Apesar de fazerem parte de um mesmo método, as avaliações parecem pertencer a um patamar majoritário e independente na Educação.

Acreditamos que o aparecimento dessa U.S. tenha acontecido em nosso estudo pois estamos falando de professores/acadêmicos da área de Educação Física, um componente curricular que geralmente não possui a pressão de valoração e classificação por notas e conceitos nas escolas ou ambientes de ensino.

Ainda assim, é pertinente lembrarmos que todos/as ali passaram e passam por esses processos avaliativos desconexos de suas atuações, enquanto sujeitos que se formaram e ou estão em formação num curso superior. Mesmo possuindo essas experiências como base de avaliação, acabam compreendendo que as avaliações precisam partir de princípios que valorizem a qualidade dos processos para que se chegue a resultados positivos.

Os horizontes da qualidade também denotam regularidades, mas são de teor não linear, mais subjetivas, próximas da sensibilidade individual, compostas de envolvimento e crenças, que, muitas vezes, condicionam a aprendizagem mais do que os caminhos de acumulação extensa. Entre decorar conteúdos e saber pensar, priorizamos este. [...]. É inteligente quem consegue colocar perguntas inteligentes e não aquele que domina respostas prontas (Demo, 2002, p. 70).

Esse distanciamento do que foi experienciado ao longo das experiências pessoais e profissionais, seja em suas formações básicas e acadêmicas, daquilo que faz suas atuações docentes, é indispensável para que a contribuição das aulas de Educação Física tenha mais sentido e significado nas formações humanas.

Boa educação não é questão de anos de estudo, de títulos formais, de livros digeridos, mas de uma qualidade humana que um analfabeto pode muito bem ter. Não se fabrica educação como se fabrica uma escola. Esta é produto, aquela um processo. Mais lento, porque profundo (Demo, 2015, p. 11).

Não é possível chegarmos a bons resultados desconsiderando os processos que são realizados a partir das vivências e experiências adquiridas. Professores/as que valorizam esse aspecto nas suas aulas conseguem captar com mais sensibilidades os aspectos que interferem na aprendizagem de seus/suas estudantes e agem com maior rapidez no auxílio das dificuldades e obstáculos que possam aparecer.

A U.S. *“Pensar nos/as estudantes como seres humanos potenciais”* teve apenas duas ocorrências, mas reflete um assunto que é primordial quando falamos de uma mudança na Educação. Na maioria das situações, vemos a valoração apenas de “grandes talentos” e a desconsideração e até desistência daqueles que são tidos como “cheios de dificuldades”.

Geralmente somos intoxicados com preconceitos e diagnósticos advindos de uma doença social que temos vivenciado, que é a de justificar os seres a partir de

doenças ou transtornos, e aí descartamos qualquer potencialidade que estes seres possam ter, enfraquecendo e fragilizando os ambientes educacionais.

Nas aulas de Educação Física, isso aparece com maior frequência, pois temos indivíduos com vivências muito díspares em nossas aulas e um repertório motor muito heterogêneo, já que o ser humano é cobrado socialmente pela aquisição de um repertório cognitivo que satisfaça as demandas do mercado de trabalho e dos processos seletivos pelos quais passam ao longo da vida.

Quando o professor reconhece as diferenças existentes entre as crianças e percebe que precisa olhar para cada um de seus alunos, buscando compreender quais são as suas potencialidades de ação motora e suas características de personalidade, sem reproduzir qualquer estereótipo imposto pela sociedade, certamente consegue traduzir suas propostas de atividades físicas em estímulos à participação, ao bom desempenho, fortalecendo laços de amizade entre os grupos [...] (Nista-Piccolo; Moreira, 2012a, p. 80).

Mas o que seria da Educação se tivéssemos apenas estudantes sem problemas a serem resolvidos? Nada, não precisaríamos falar de Educação. A Educação existe, principalmente, para que possamos perceber que é necessário melhorar as relações interpessoais, a partir da consideração das singularidades, do compartilhamento de experiências e vivências que nos enriquecem enquanto seres socio-histórico-culturais que somos.

As crianças gostam de aprender. O que não quer dizer que elas gostem das escolas. As escolas são, frequentemente, lugares onde elas são obrigadas a aprender, sob pena de punições, aquilo que elas não querem aprender. E aquilo que as escolas tentam ensinar contra nossa vontade é rapidamente esquecido (Alves, 2014, p. 129).

Assim, percebe-se por que existem tantos problemas na Educação que são ignorados e que se propagam em outros problemas que poderiam ser evitados. Gastamos nossa energia com aquilo que nem deveria fazer parte da Educação, se soubéssemos olhar mais para as corporeidades presentes nos ambientes de ensino.

“Podemos entender que a educação, além de se encontrar num lugar estratégico entre o velho e o novo, é um ponto de articulação entre o singular e o comum, entre a pessoa e o mundo compartilhado” (Almeida, 2011, p. 111).

Ao aprendemos a ver o outro como ser potencial, passamos a considerar as características que auxiliam este ser a melhorar, e não enaltecemos as suas dificuldades que por vezes o/a limitam.

“O que está em jogo é a própria crença no mundo e na possibilidade de estabelecermos um lugar de convivência que seja humano e humanizante ao mesmo tempo” (Almeida, 2011, p. 116).

É oportuno sempre lembrar que todos possuímos potenciais biopsicossociais que devem ser estimulados para que possam se desenvolver da melhor maneira.

A U.S. “*As aulas a partir dos recursos materiais/estruturais*” traz à tona uma questão que é, há muito tempo, uma pedrinha no caminho das atuações de professores/as de Educação Física - apesar da pouca ocorrência neste estudo: a falta de recursos materiais/estruturais para o desenvolvimento das aulas.

Mais uma vez, reforçamos que esta não pode ser uma justificativa para o desenvolvimento dos conteúdos da área, que podem e devem contribuir para as formações humanas.

Todas as experiências oferecidas pelos/as professores/as do curso não necessitavam de materiais caros, de difícil acesso ou de limitação para a realização das atividades.

Quando construíram seus planos de aula, a maioria dos/as participantes explorou o espaço e os recursos materiais disponíveis no Colégio de Aplicação, que é infinitamente maior do que na maioria das realidades escolares. Contudo, foi sempre destacado que esses aspectos não poderiam ser limitadores do desenvolvimento das propostas a serem pensadas em seus contextos de trabalho, necessitando aos participantes a reflexão a respeito das corporeidades presentes em suas salas de aula e não no conteúdo e recursos físicos disponíveis.

Voltamos aos assuntos dialogados nas U.S. apresentadas no início do quadro em que a importância de perceber, considerar e elencar o/a estudante como princípio e foco da organização das aulas é fundamental.

Por conseguinte, a Educação Física sempre esteve presente nas escolas com um histórico de supervalorização do aspecto físico, em detrimento de outros fatores que compõem o comportamento humano, cuja prática pedagógica desses profissionais se limita ao aprendizado do movimento pelo movimento, através de repetições, de maneira mecânica, ou seja, apenas o aspecto objetivo do ser humano é estimulado em suas intervenções (Santos, 2016, p. 132).

É preciso compreender que, ao olharmos para os/as estudantes, percebemos as possibilidades e facilidades que os contextos oferecem para o desenvolvimento

das propostas, aproximando mais uma vez dos contextos vividos e menos das dificuldades que podem limitar o desenvolvimento de nossas propostas.

A U.S. “*Mudança da realidade a partir de novas experiências – o sentido e o significado*” foi a que mais ocorrências registrou – total de nove dos/as dez participantes. Essa Unidade de Significado representa participantes se explicitando a partir do que foram instigados a refletir e passaram a pensar, agir e desenvolver suas aulas de maneira diferente. Muitos compartilharam suas reflexões ao longo dos dias a respeito do que foi proposto no curso, sobre o que foi discutido e realizado.

Ser um professor consiste em agir no mundo, tomando como ponto de partida a realidade vivida, seus problemas, suas particularidades e suas articulações com o todo, para então construir efetivamente as novas possibilidades de alteração da realidade (Santos, 2016, p. 274).

Isso para nós é de grande valia, pois representa o quanto as experiências são fundamentais para que o ser humano possa promover transformações. É a partir das vivências que adquirimos novos olhares, novas maneiras de ver, perceber e interpretar os fenômenos.

Ao não trazermos as chamadas “receitas de bolo”, e sim inúmeras indagações que deveriam ser respondidas por cada um dos/as participantes, a partir dos seus processos singulares de percepção, provocamos o que podemos chamar de “saídas das zonas de conforto”, e isso permitiu que muitos/as pudessem se perceber nos ambientes educacionais, perceber os outros e contemplar melhor os contextos nos quais todas essas relações se estabelecem.

A U.S. “*O (re)sentido e o (re)significado de si, do outro e do mundo a partir das experiências*” teve uma relação muito forte com a U.S. anteriormente descrita, com uma ocorrência também alta.

“Por sinal, é importante lembrar: vivo hoje, com valores que recebi de ontem e em direção ao amanhã; mas, só posso viver concretamente o hoje. Sem essa presença que caracteriza o hoje, o ontem e o amanhã não se concebem” (Moreira, 2005, p. 195).

Poder fazer a importante relação entre aquilo que era, aquilo que sou e aquilo que posso projetar ser é uma experiência extremamente válida quando buscamos superar nossas possibilidades de conhecimento. Ao permitirmos que as situações provoquem em nós essa possibilidade de ressignificar, refazer e reconsiderar o que

somos, permitimos também que nossas capacidades de perceber o mundo de variadas maneiras se expandam.

Foi muito surpreendente para todos/as os/as organizadores/as do curso poder ouvir o quanto as propostas realizadas conseguiram chegar a alguns/mas de maneira tão profunda, captando o sentido de compreensão do Ser a partir dos aspectos da Fenomenologia e da Corporeidade.

O fato de os/as participantes falarem aquilo que fosse importante para eles e poder perceber, explicitamente, essa confissão de reflexão tão significativa, a partir das experiências adquiridas, nos fez continuar acreditando no quanto o cuidado e o olhar mais sensíveis ao ser humano na construção daquilo que é proposto para a Educação deve ser princípio fundamental para o desenvolvimento de qualquer processo educacional.

O corpo vivido é o que se dispõe naturalmente a pensar o silêncio do sentido, a pensar concretamente as e nas paixões, a pensar e ousar viajar na direção de se auto-superar. O corpo vivido concretiza esse pensamento e subordina a ação de pensar à sua própria vida e história, inclusive nos momentos em que produz vida e história (Moreira, 2005, p. 197).

Ao dizermos que o docente, ao atuar, deve ter uma atitude Fenomenológica, estamos querendo, simplesmente, mas não superficialmente, dizer que para modificarmos a Educação precisamos primeiro sentir e promover essas mudanças em nós mesmos, vivenciando essas transformações para que isso se efetive na relação com os outros e nos ambientes educacionais.

Trata-se de apreender o mundo em movimento, o movimento em estado nascente, mas que não abdica de uma história. Somos muito mais do que aquilo que “pensamos” sobre, não no sentido de que haja algo escondido, mas no de algo exposto que não necessita de nossa reflexão para existir. Algo que está em um corpo, mas que se revela em situação (Zimmermann; Saura, 2019, p.123).

Somente o conhecimento não basta. Para agir baseado na Fenomenologia é preciso, antes de tudo, viver seus princípios. Entendemos que não é um processo fácil, diante de tantas exigências, urgências e cobranças que vão, na maioria das vezes, na contramão do que acreditamos, mas também sabemos que não é impossível.

*“Não identificar as diferenças sobre o fazer pedagógico e a matriz Fenomenológica de outras matrizes epistemológicas”* foi uma U.S. que teve apenas

uma ocorrência, mas representa uma discussão muito interessante para nosso estudo.

Isso porque o questionamento do/a participante é justamente pelo fato de perceber que é feita a reflexão, o pensar, o agir, o valorizar os aspectos subjetivos em suas ações docentes e naquelas propostas durante as vivências, mas que isso não foi fruto de uma influência Fenomenológica, pois o contato maior que o/a participante teve foi justamente com outras matrizes. Compreendemos um reforço e certa resistência do/a participante em aceitar a contribuição da base fenomenológica para suas percepções ou mesmo uma falta de entendimento mais claro a respeito das características e princípios defendidos na Fenomenologia.

Destacamos o quanto o entendimento das bases epistêmicas se faz fundamental e a diferença destas entre o que sou e a representatividade dessa influência a partir do que estudo ou acredito.

É indiscutível que a maioria das bases epistêmicas trabalhadas nas formações têm foco, princípio e base em outros aspectos que não se baseiam necessariamente no olhar mais aprimorado do ser humano. A maioria delas tem o ser humano como algo que recebe a influência, o estímulo e a partir disso se faz no mundo.

A Fenomenologia vem trazer o diferencial com relação as elas justamente no aspecto de pensarmos a sociedade, o trabalho ou a significância coletiva de algumas considerações compreendendo antes de tudo os seres humanos que somos. Corporeidades não são criadas a partir destes conhecimentos, pois elas já são e estão no mundo quando esses conhecimentos são construídos. “Trata-se de uma filosofia que interroga a experiência e se permite por ela se mobilizar” (Zimmermann; Saura, 2019, p. 120).

Entendemos o quanto é difícil pensar a partir desse aspecto, pois somos culturalmente condicionados a pensar e elaborar conhecimentos a partir de outras vertentes lógicas e racionalidades distantes da Fenomenologia.

“Deste modo, a fenomenologia é a proposta de reconhecer esse movimento do ser-no-mundo e de essências que se doam às nossas experiências” (Zimmermann; Saura, 2019, p. 123)

Se nos permitirmos abrir para novas possibilidades de conceber conhecimentos, visando novas maneiras de pensar sobre si, o outro e o mundo, poderemos abrir mão inclusive de nossas certezas.

A Educação Física que eu defendo, hoje, é aquela que nos torna capazes de ver e sentir a nossa corporeidade, a vida humana. No momento em que formos capazes de viver a nossa sensibilidade como a dinâmica da corporeidade, surgirá um outro modo de viver. Agir com sensibilidade significa sentir o dinamismo da vida, perceber a presença do outro (Santin, 2005, p. 230).

Como já dissemos, a atitude Fenomenológica é algo a ser vivenciado, e não conquistado apenas com acúmulo de conhecimentos a respeito. Muitos estudam por uma vida e não conseguem ter uma atitude Fenomenológica, outros percebem que possuem essa atitude quando são oportunizados a conhecer e compreender a respeito desses conhecimentos; não há uma receita pronta, acabada e certa para isso.

Por fim, destacamos a última U.S. identificada na fala dos/as participantes em que *“Fenomenologia sem um conceito/definição é angustiante”*. Mais uma U.S. com apenas uma ocorrência, mas que retoma para nós a questão da cobrança por um conceito certo, pronto e acabado.

“A ciência em seu incansável “procurar” apresenta muitas respostas. Todavia, ao tentar localizar o lugar de todas as coisas para poder acomodá-las adequadamente, por vezes põe o mundo à prova diante de algumas certezas” (Zimmermann; Saura, 2019, p. 121).

E ela nos cobra muito sobre isso, constantemente, quando requer na maioria dos estudos a comprovação de resultados. Não ter um produto, não ter uma definição a respeito do que se faz é como se não completasse o que se propõe a fazer.

Ao dizemos, no início do nosso estudo, que não nos colocamos nesse grupo de cobranças e não nos sentimos pressionados em seguir o padrão dos demais tipos pesquisas, reafirmamos nosso desejo em defender a pesquisa Fenomenológica e os seus ensinamentos. Este estudo, estes “resultados” são fonte de um grupo, uma situação, uma época, uma interpretação totalmente singular e não pode servir como padronizações e normatizações de outras variáveis que não exatamente estas.

Propomo-nos a apresentar àqueles que se interessam por nossas construções, explicitando outras maneiras de um fenômeno se apresentar.

### **6.2.6 O que produz traduz minha Corporeidade?**

Caminhando para a finalização da descrição dos dados que posteriormente serão triangulados, apresentamos algumas produções entregues pelos/as

participantes do estudo e que representam o destaque de cada um/a para o que foi experienciar todo esse processo.

Essa atividade não foi obrigatória aos/às participantes, e sua maneira de compor e construir foi livre, podendo cada um/a apresentar esse “trabalho final” da maneira que achasse melhor.

Cinco professores/as ou acadêmicos/as em formação entregaram suas construções que foram feitas individualmente (Cris, Val, Ali, Sol, Darci). Foram entregues: dois relatos de experiência em forma de texto corrido (Cris e Val), dois relatos de experiência em forma de poemas (Ali e Sol) e um trabalho completo (Darci) feito na formatação de trabalhos acadêmicos.

Apresentaremos as produções na ordem que elas foram entregues aos organizadores do curso.

A Figura 23 representa a primeira construção em forma de poema feita por Sol e intitulada “A existência enquanto experiência” organizado em 42 frases em uma página.

**Figura 23** – Produções finais dos/as participantes – Relatos em forma de Poema 1 – Nuvem de Palavras

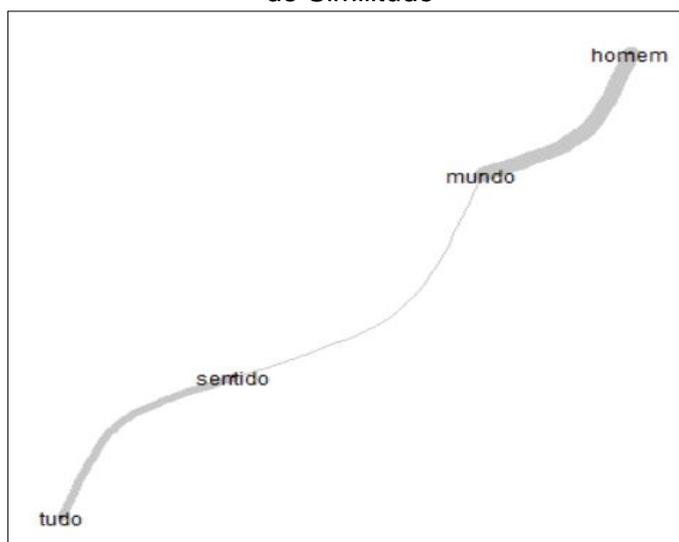


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Essa produção foi baseada na relação “homem e mundo” e de “sentido e tudo”. A partir dessas duas relações mais fortes apresentadas na figura, já conseguimos imaginar a infinitude de possibilidades ao se trabalhar com estes termos.

As ramificações seguintes (Figura 24) apresentam bem a força dessas duas relações estabelecida no escrito de Sol.

**Figura 24** – Produções finais dos/as participantes – Relatos em forma de Poema 1 – Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

É possível ver como as relações de mundo e homem são mais densas e fortes, permitindo que interpretemos a facilidade com que ainda temos de falar sobre aquilo que nos é “conhecido”. Uma fina ligação entre mundo e sentido se estabelece ligando-se a tudo, trazendo menos densidade e força nessas relações, mas mantendo o vínculo com o que foi mais explorado.

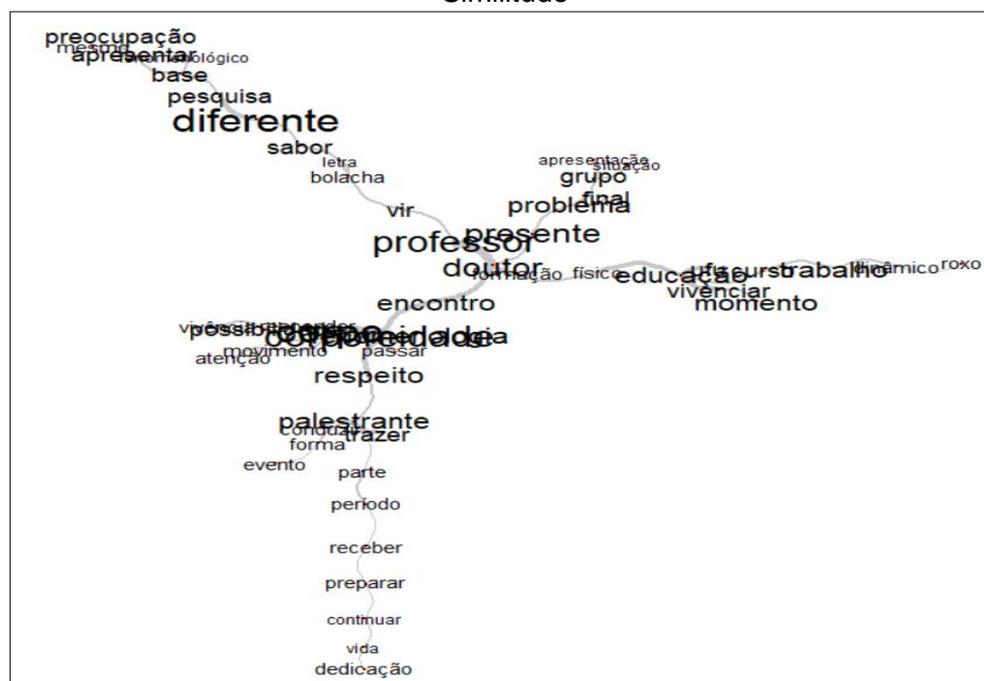
O texto produzido por Sol traduz muito a relação forte entre os seres humanos e o mundo, mas que muitas vezes se esvai na não consideração das sensações, percepções e sentimentos vivenciados a todo momento. Sugere o refletir a respeito de nossas certezas, enquanto seres no mundo em constante movimento e modificação e o quanto nossos conhecimentos talvez possam nos enganar, principalmente quando não damos valor à nossa constituição, seja de maneira material ou abstrata. Questiona se sabemos ou julgamos saber, numa tentativa de pensar mais a respeito do que somos, fazemos e construímos enquanto seres no mundo. Questiona também nossa concepção a respeito do “tudo” enquanto suficiente para nossas certezas e afirmações, com um “Será?” muito convidativo para nossas reflexões a respeito de nossa existência no mundo.

A existência não é posse, nem estranhamento, é ato. O ato é uma passagem violenta daquilo que tenho àquilo que sou, do que sou ao que tenho a intenção de ser. Neste ato destaca-se a motricidade: nosso corpo se move e isto é uma condição de possibilidade. Como na linguagem em que o uso produz sentidos. A motricidade é uma forma de linguagem que reitera os sentidos dos atos de expressão e aumenta o poder sumário das palavras em assegurar a experiência.



Na Figura 26, conseguimos visualizar como estes termos se relacionam com mais frequência.

**Figura 26** – Produções finais dos/as participantes – Relatos Experiência 1 – Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Importante reforçar que algumas Figuras ficaram mais “confusas” e de difícil identificação dos termos, por uma opção nossa de não retirar trechos ou partes das respostas dos/as participantes, trazendo a mesma maneira de interpretar e apresentar as Figuras. Entendemos que ao tentar “limpar” as representações, poderíamos retirar parte das ideias ou intenções do que foi trazido pelos/as autores/as dos textos e isso representaria uma interferência nas respostas. As Figuras, assim apresentadas, para nós, demonstram também a própria ebulição de ideias ou pensamentos dos/as participantes ou mesmo a relação de conceitos e definições que eles/as buscaram trazer.

Na Figura 26 é possível ver como o pensamento do/a participante se torna conflituoso com a quantidade de informações que foram marcadas e significadas em suas experiências e como o todo pareceu ter muita importância, relacionando as situações, sensações e vivências, mesmo que com menor força ou densidade de aproximação.

Nesse trabalho, conseguimos perceber como as experiências antes do curso fizeram sentido e significado com as experiências mais atuais, estabelecendo uma

relação constante de ensino e aprendizado do/a participante a partir do que foi compartilhado. Para as questões de “corpo”, vemos um emaranhado confuso de relações em que a corporeidade vem aparecer próxima ao movimento, às possibilidades, ao respeito, aos momentos de encontro.

O/a professor/a, o/a doutor/a trazem proximidade com a área de conhecimento, com as possibilidades de organização e propostas realizadas, tudo isso rodeado de detalhes que compuseram as vivências realizadas e que trouxeram uma descrição detalhada daquilo que Cris quis evidenciar. Ao trazer essa riqueza de informações, Cris destaca o que ficou marcado em suas experiências e relaciona com o passado e o futuro que está por vir em sua caminhada na formação docente.

Neste texto, também fica presente a importância das relações e da maneira como essas relações se consolidam nas vivências humanas, sendo ponto de destaque na escrita do/a participante como fundamental até mesmo para as escolhas e decisões assumidas durante a caminhada.

O sentido não é simplesmente informado, mas surge quando as pessoas se reconhecem na história e começam a pensar sobre ela. Isso quer dizer que o pensar pode fazer com que nos compreendamos como parte deste mundo humano, repleto de histórias que nos separam e unem, ao mesmo tempo.

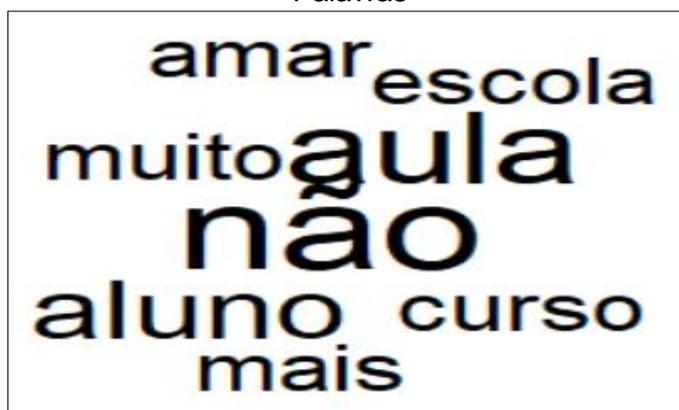
O pensar, contudo, não deixa de ser o momento no qual estamos sós, apenas na companhia de nós mesmos. A reflexão não acontece no momento da ação, quando estamos envolvidos com os acontecimentos, mas quando ganhamos certa distância (Almeida, 2011, p. 205).

Foi muito visível a liberdade que o/a participante teve para construir esse texto pós o curso e como as construções que foram parte das atividades, durante o curso, foram mais difíceis na apresentação de sua corporeidade.

Perguntamo-nos de que modo tudo isso nos diz respeito, o que para nós realmente importa no espaço compartilhado e qual o nosso papel nele. Dessa forma, o pensar pode contribuir para encontrarmos nosso lugar nesse espaço humano e para que nossa inserção no mundo ganhe um sentido por meio da retirada dele (Almeida, 2011, p. 205).

A Figura 27 apresenta outro relato de experiência, produzido por Val, intitulado “Trabalho Final”, numa estrutura de três parágrafos e que traz menos detalhes, mas não com menor sentido e significado aos destaques feitos pelo/a participante.

**Figura 27** – Produções finais dos/as participantes – Relatos de Experiência 2 – Nuvem de Palavras

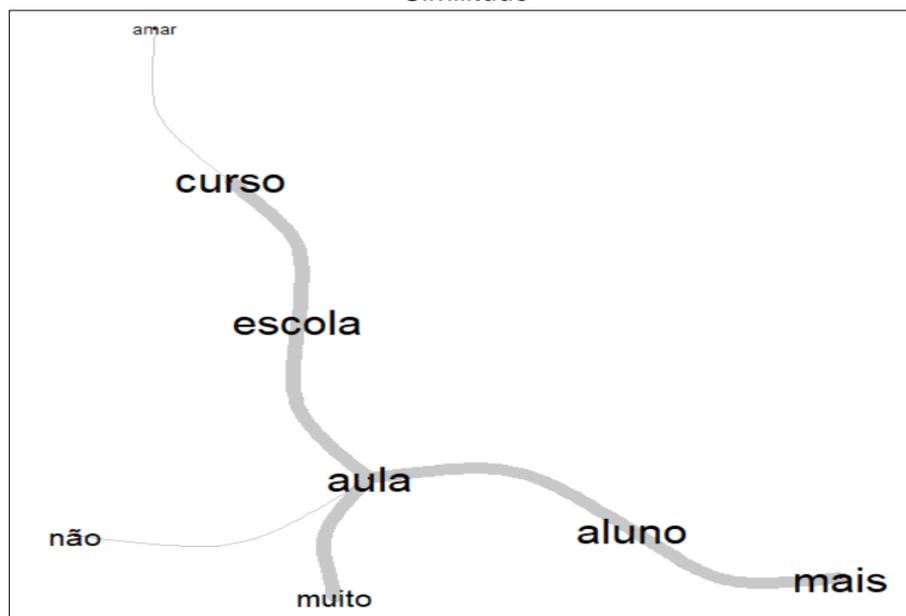


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

É perceptível na ideia trazida por Val de como o sujeito e os ambientes que o abraçam são destacados no texto, mas como a sensibilidade vem aparecer como fundamental em todas essas percepções do/a participante. O que para muitos pode parecer palavras soltas e jogadas sem nenhuma ligação, para nós representa a possibilidade e a liberdade em valorizar em todos os processos vividos, o que geralmente é desconsiderado (“amar”), principalmente quando falamos de pesquisa, ciência e conhecimento.

A Figura 28 apresenta a força da relação dos principais termos destacados.

**Figura 28** – Produções finais dos/as participantes – Relatos de Experiência 2 – Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nessa Figura, a identificação da liberdade para poder explorar os sentimentos ficou mais clara, a partir das experiências vivenciadas no curso. Val conseguiu relacionar suas ideias diretamente com sua atuação.

Conhecer a relevância das emoções nos processos de raciocínio *não* significa que a razão seja menos importante do que as emoções, que deva ser relegada para segundo plano ou deva ser menos cultivada. Pelo contrário, ao verificarmos a função alargada das emoções, é possível realçar seus efeitos positivos e reduzir seu potencial negativo. Em particular, sem diminuir o valor da orientação das emoções normais, é natural que se queira proteger a razão da fraqueza que as emoções anormais ou a manipulação das emoções normais podem provocar no processo de planejamento e decisão (Damásio, 2012, p. 216-217).

Quando Antônio Damásio escreveu sobre razão e emoção, a partir de estudos neurológicos, tentou trazer numa análise bem clara e de fácil entendimento sobre como os conhecimentos das subjetividades podem ser fundamentais para o bom ou mau funcionamento do corpo.

Entendemos que esses conhecimentos precisam ser mais disseminados entre os humanos, pois eles vivenciam essas variações, sensações e experiências e pouco sabem interpretar as próprias reações corpóreas diante da vida.

Quando Val, em poucas palavras, traz uma sensibilidade aguçada de como foi experienciar tudo durante o curso, percebemos que, assim como Cris, o estar consigo permitiu que ela pudesse transparecer sua corporeidade e libertar suas percepções a respeito da importância das experiências em sua vida, só que com muito mais emotividade e menos razão do que a que foi apresentada durante o curso.

Para a análise dos dados pelo IRAMUTEQ, na construção feita a partir de uma estrutura mais acadêmica, adotada por Darci, em um texto de nove páginas nomeado pelo/a autor/a de “Reflexões sobre o conceito de corpo e corporeidade”, retiramos as citações diretas (longas e curtas), a fim de captar a essencialidade produzida pelo/a participante deixando as representações mais nítidas e menos poluídas visualmente falando. Como Darci dialoga com essas citações ao longo de sua construção, entendemos que, ao deixarmos suas reflexões, evidenciamos o que para o/a participante foi fundamental e não retiramos o sentido da ideia do texto.

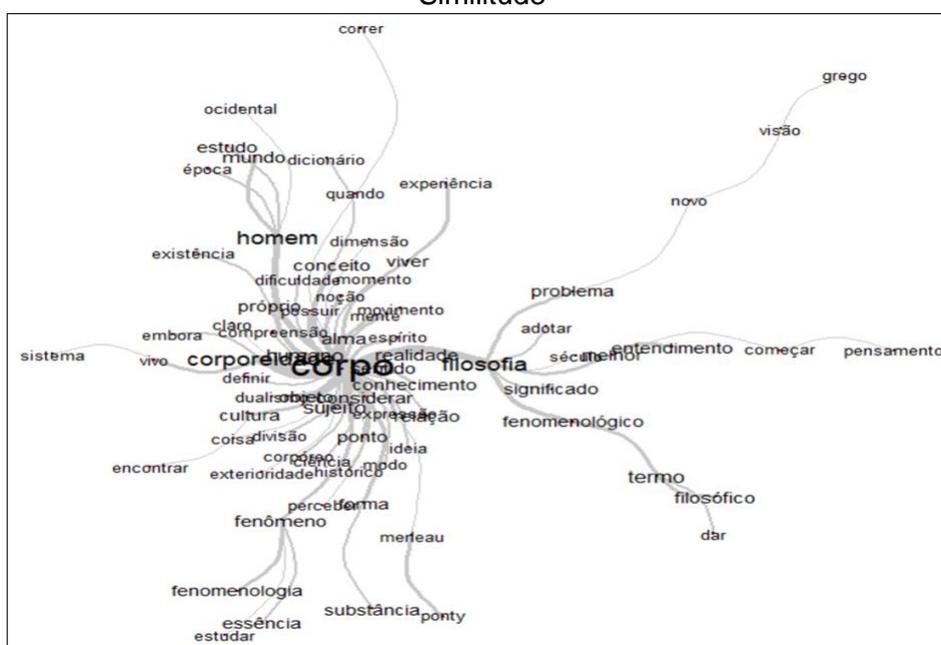
Essa é uma prática comum na organização das informações coletadas para serem inseridas no programa, para evitar repetições de termos que não mudam conteúdo do texto interpretado e que podem interferir na apresentação das Figuras



permeado de palavras e concepções de entendimento desse corpo ao longo dos séculos. Um detalhe muito interessante é identificarmos a “Filosofia” como base para o entendimento desse tema e a aproximação com as questões da corporeidade, o que nos permite compreender que a base Fenomenológica foi predominante na ideia de Darci.

Na Figura 30 visualizamos com mais clareza toda essa ideia do texto:

**Figura 30** – Produções finais dos/as participantes – Trabalho Completo – Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O que foi exposto na Figura 29 se concretiza na Figura 30, ao identificarmos a força dos termos que antes estavam jogados na nuvem e que agora possuem uma ligação mais precisa para ilustrar a ideia de Darci.

O termo “corpo” continua sendo o centro da ilustração, mas a partir dele conseguimos identificar como as concepções de corpo conhecidas ao longo dos séculos nos remetem a bases indiscutivelmente distantes em seus conhecimentos.

É evidente a relação mais próxima dos conceitos relacionados à subjetividade e à Fenomenologia, filosofia, corporeidade e os termos mais objetivos e conceituais estarem mais distantes destes e próximos às ideias de estrutura, sistemas, dicionário.

Há na ciência um movimento que faz com que ela vá além do seu próprio cientificismo. Quando os cientistas se permitem ir além de seus próprios recursos, nossa experiência de mundo sugere um novo

movimento, uma alteração de paradigmas, e a ciência reconhece novamente que a existência não se deixa apanhar. As descobertas das ciências valem pelo seu conteúdo, mas também pelo seu movimento. Sempre algo escapa, e esse resto, ou lacuna, é o que faz a própria ciência e movimentar. E a cada movimento, todos os demais se reconfiguram (Zimmermann; Saura, 2019, p. 121-122).

Esse movimento de aproximarmos nossos conhecimentos passados com os conhecimentos atuais é uma prova de que buscamos a transcendência, mesmo que não seja voluntária. A soma de nossas experiências com os conhecimentos construídos a partir destas resulta em tudo aquilo que sei. Não é possível desintegrar um do outro, mas nossas experiências, inegavelmente, são as que se movimentam primeiramente, e não dependem de noções cognitivas para sê-las (Zimmermann; Saura, 2019).

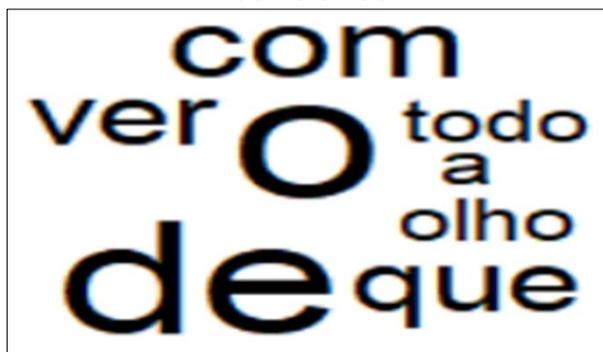
“O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo” (Nóbrega, 2016, p. 104).

Essa compreensão de percepção é possível porque os sentidos não são considerados janelas do conhecimento. Desse modo, embora o estímulo exista como estímulo, ou seja, embora o estímulo impressione os sentidos, oferecendo informações ao organismo, ele assume configurações variadas para cada acontecimento. Assim, a percepção não apenas decodifica estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo perante o entorno, em contextos múltiplos (Nóbrega, 2016, p. 105).

Com uma última apresentação de textos que nos foram entregues, exibiremos mais uma composição, oposta a essa descrita anteriormente. Para nos trazer um acalento aos olhos, tivemos uma produção tão sensível e sutil que nem mesmo o programa científico que utilizamos (dentro da mesma padronização utilizada até aqui) conseguiu construir um “gráfico” de ramificação.

A representação mostra outro texto construído em forma de poema ao final da participação no curso de Ali. O texto elaborado com dez frases e intitulado “Re/Descobertas” permitiu que encontrássemos a necessidade de perceber mais uma vez os fenômenos a partir de diferentes maneiras.

**Figura 31** – Produções finais dos/as participantes – Relatos em forma de Poema 2 – Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A nuvem de palavras produzida a partir do texto de Ali é tão sucinta e ao mesmo tempo nos obriga a uma interpretação mais aprofundada das possibilidades de ligação desses termos. Com uma sensibilidade muito afluada, Ali trouxe um texto extremamente delicado e consistente para as questões do sentimento e das sensações que, segundo Ali, foram sentidas durante e após o curso.

Ali conseguiu trazer, em sua escrita, as sensações corpóreas com percepções que comumente não temos. Utilizando o ver, o olhar, com uma ideia de corporeidade que não precisa de olhos e nem da racionalização da visão para compreender a si, o mundo e os outros. Trouxe a ideia de abandonarmos nossas algemas de conhecer e aprender, e assim nos permitirmos sentir para compreendermos e sabermos mais e melhor.

“Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, caudado por estruturas e operações do ser” (Damásio, 2012, p. 218).

Aqueles/as que possuem uma sintonia com a Fenomenologia, caminhando para uma atitude fenomenológica, conseguem, de diferentes maneiras, transparecer sua facilidade em contemplar os princípios da Corporeidade. Quando Ali traduz, por meio de palavras, a sensibilidade em perceber o corpo-próprio como caminho de sua existência, não se separa o sujeito de suas construções.

Ver-se-á que o corpo próprio se furta, na própria ciência, ao tratamento que a ele se quer impor. E, como a gênese do corpo objetivo é apenas um momento na constituição do objeto, o corpo, retirando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e finalmente nos revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido (Merleau-Ponty, 2018, p. 110).

Não foi possível criar uma Análise de Similitude para esta produção, devido à baixa ocorrência de repetição dos termos e das relações destes com a configuração em vértice que se estabelece no programa utilizado para construir essas imagens, pois essa configuração utiliza fórmulas estatísticas para sua construção.

Esse fenômeno, para nós, foi interessante, pois confirmou que até mesmo aquilo que é materializado, físico, racionalmente analisado, pode ser limitado pelo excesso de objetivismo e exatidão, quando as características que se tem são aquelas impossíveis de padronizar e normatizar. Mais interessante ainda foi perceber como o programa também não conseguiu ligar os sentidos e significados das palavras para construir a figura, devido à baixa repetição e ligação direta destas no texto, quantitativamente falando. Talvez se usássemos o recurso de alterar as configurações do programa para se chegar num resultado obrigatório de uma nova figura, pudéssemos ter uma representação, mas como utilizamos o mesmo critério de aplicação da análise do programa para todas as representações apresentadas anteriormente, acreditamos que essa não seria a melhor maneira de trazer o fenômeno como foi apresentado.

A mente não é uma entidade “des-situada”, desencarnada, ou um computador. Também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas se enganam ao colocar a mente como uma entidade interior, haja vista que a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo (Nóbrega, 2016, p. 105).

Reafirmamos nossas concepções de que não é preciso quantidade para se ter qualidade, e aqui não estamos dizendo sobre não ser possível associar positivamente as duas quando às temos, mas sim o quanto o pequeno ou pouco aos olhos de muitos, na maioria das vezes traz um universo infinito de possibilidades de se compreender e se explorar para outros.

“A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações” (Nóbrega, 2016, p. 104). Assim, nos perguntamos como interpretar a corporeidade por via de objetivação de expressões, percepções e sentidos que não foram decodificados? Essas são ações que apenas humanos ainda conseguem bem fazer.

Caminhando para o fim de nossas descrições, apresentaremos nas Figuras 32 e 33 as produções como um todo, sem distinção do tipo, da característica e das singularidades que já foram trazidas até aqui.





**Quadro 3 – Unidades de Significado produzidas a partir dos trabalhos finais dos/as participantes**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PARTICIPANTES					OCORRÊNCIAS
	Cris	Val	Ali	Sol	Darci	
Experiência como fator fundamental para o SER no mundo	X	X	X	X		4
A busca da Transcendência	X	X	X	X		4
A essência do SER na busca das construções	X		X	X		3
O reforço do sentido e o significado	X	X	X	X		4
O corpo como algo além de estrutura física			X	X	X	3
A cultura na construção do SER no Mundo	X			X	X	3
O Ser/Corpo como Fenômeno			X	X	X	3
O conhecimento humano	X	X		X		3
As perguntas como base das construções				X		1
As descrições das experiências	X	X				2
O julgamento de outros como balizador das experiências	X					1
A busca por conceitos prontos e “verdadeiros”	X				X	2
O corpo como estrutura física a ser descrita	X				X	2
O eu comigo, com o outro e com o mundo	X			X		2
A Fenomenologia como base para o entendimento de um corpo mais amplo					X	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Muitas vezes as repetições de palavras ou agrupamentos de termos não conseguem traduzir a essência presente nas construções humanas. Por isso é tão importante as diferentes interpretações.

Nas Figuras apresentadas a respeito destes trabalhos, percebemos o quanto o corpo, a corporeidade, os sujeitos e as experiências estiveram presentes nas representações, mas como cada um desses termos se envolveu nas intenções de escrita só é possível reconhecer a partir de outras maneiras de perceber o fenômeno.

Considerando a interpretação das U.S., é perceptível como a maioria dos/as participantes (Cris, Val, Ali, Sol) que entregaram o trabalho final buscou trazer elementos relacionados às questões da subjetividade, do sentido e do significado das experiências e das importâncias individuais advindas dos momentos vivenciados como aspecto fundamental para a tradução daquilo que foi marcante.

Buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade. [...]. O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável (Merleau-Ponty, 2018, p. 14).

Uma U.S. que muito nos chamou a atenção foi “*A busca da transcendência*” nos textos produzidos (Cris, Val, Ali, Sol). Cada participante, da sua maneira, tentou trazer uma ideia de superação de si, dos outros e das relações vivenciadas no mundo como ponto a ser destacado nas experiências do ser, reforçando essa ideia nas construções que foram entregues.

Somadas a essa característica, percebemos as U.S. “*Experiência como fator fundamental para o SER no mundo*” e “*O reforço do sentido e significado*”, serem utilizadas pelos/as mesmos/as participantes (Cris, Val, Ali, Sol), com uma valorização maior do que comumente vemos e fazendo o uso de termos próximos às questões qualitativas do ser humano, evidenciando o subjetivo e o abstrato, na maioria das vezes, não passíveis de uma quantificação racional.

A liberdade com que os participantes utilizaram esses termos deixou nítida como as percepções a respeito das corporeidades observadas, vividas e trabalhadas nos ambientes de ensino precisam ser mais exploradas em seus potenciais, sem serem deixadas de lado ou desconsideradas.

A expressividade dos textos trouxe de volta, com muita propriedade e força, a momentos, temas e assuntos únicos vivenciados no curso e que poderiam ser facilmente desconsiderados caso não estivéssemos trabalhando com uma base de sustentação que considerasse mais as questões estatísticas.

Hoje, vela-se tudo aquilo que se encontra entre as disciplinas, *que é apenas o real*, a ponto de não conseguirmos conceber que os seres que somos, vocês e eu, são seres humanos, espirituais, biológicos e físicos; apesar de termos certeza disso, não conseguimos fazer essa articulação que demanda o espaço entre as disciplinas. E alguns cientistas julgam, ingenuamente, que não existe o que seus instrumentos não podem apreender (Morin, 2023, p. 103-104).

A U.S. “*A essência do SER na busca das construções*” foi outra que nos despertou para a importância dos aspectos subjetivos. Muito explorados no curso, como algo latente nas memórias, identificamos com nível de importância fundamental o falar do Ser para os/as participantes Cris, Ali e Sol.

Foi admirável perceber como eles/as conseguiram captar a diferença entre considerar o todo como algo complexo, indivisível e como ver o todo sem ser a soma de partes. Os/As participantes Ali e Sol brincaram com palavras no sentido de explorar como podemos ver sem olhos, sentir sem o toque dos dedos, conhecer sem saber tudo, estar presente sem ser notado, trazendo um dos princípios básicos da Fenomenologia; quando reforçamos a ideia de compreender os fenômenos sem limitar suas possibilidades de interpretação e explorando seus antagonismos para refletir a respeito de suas essências.

Cris trouxe a importância de rememorar aspectos das vivências de infância e tempos passados para compreender melhor o aprendido hoje, tudo com o detalhamento das sensações um dia vividas, mas que se tornaram indispensáveis para uma compreensão mais precisa dos seus propósitos, medos e desafios da caminhada na formação docente. O/A participante destacou ainda como todos esses detalhes foram fundamentais para perceber o quanto a desconsideração de si leva a um olhar superficial do outro e das relações estabelecidas. Aqui o “cuidar” foi a palavra-chave para perceber a importância de todo o processo percorrido no curso.

Infelizmente, estes pontos destacados por Cris em sua produção são em parte reflexo da ambiguidade ainda muito presente na academia e nas produções científicas. Por esta razão, concordamos com Morin (2023, p. 104) quando ele critica as hiperespecializações e os isolamentos das áreas do saber, bem como as diferentes bases de construção de conhecimento, afirmando que “Assim, a filosofia é impotente para fecundar a ciência que é, por sua vez, impotente para conceber-se”.

As U.S. “*O corpo como algo além de estrutura física*” e “*O Ser/Corpo como Fenômeno*” foram duas U.S. que sugiram nas construções de Ali, Sol e Darci, mas com características muito diferentes e peculiares.

Enquanto Ali e Sol buscaram trazer a importância de se compreender o Ser nas suas peculiaridades, nas suas características únicas que não podem ser padronizadas e formatadas em conceitos únicos, Darci trouxe uma construção acadêmica muito típica de trabalhos científicos, que buscam comprovar isso por meio de conceitos, definições, comprovações que se baseiam nos autores renomados e reconhecidos ao longo dos séculos. A ausência da corporeidade própria do/a participante nove (Darci) na interpretação do texto fez com que compreendêssemos o escrito a partir de uma reunião de autores que sustentam a base da Fenomenologia e não de sua essência.

Essa característica do texto de Darci ficou reforçada nas U.S. “*A busca por conceitos prontos e ‘verdadeiros’*”, “*O corpo como estrutura física a ser descrita*” e “*A Fenomenologia como base para o entendimento de um corpo mais amplo*” ao identificarmos uma junção de conceitos, termos, definições na construção realizada. As mesmas U.S. estiveram presentes na produção de Cris, mas com uma interpretação diferente. Cris trouxe o incômodo de precisar ter respostas certas e prontas, num mundo exigente da verdade. Isso nos permitiu perceber a corporeidade escrevente ali retratada e cobrada pela sociedade em que vivemos.

Quando Merleau-Ponty trouxe a crítica das ciências naturais e positivistas para o entendimento do corpo, seus apontamentos vinham nesse aspecto de termos objetivismo em delimitar conceitos e funções para o corpo, mas, ao mesmo tempo, grande dificuldade e incômodo dos cientistas em descrever os aspectos que não podiam ser delimitados. Essa cobrança ainda paira nas construções do mundo acadêmico, mas talvez com a diferença de que hoje, cada vez mais, percebe-se a necessidade de compreendermos melhor as questões subjetivas para entendermos melhor o ser humano.

Se nós retornamos aos fenômenos, eles nos mostram a apreensão de uma qualidade, exatamente como a de uma grandeza, ligada a todo um contexto perceptivo, e os estímulos não nos dão mais o meio indireto que buscávamos de delimitar uma camada de impressões imediatas (Merleau-Ponty, 2018, p. 30).

“*A cultura na construção do Ser no mundo*” e “*O conhecimento humano*” foram outras duas U.S. recorrentes entre os/as participantes (Cris, Sol e Darci; Cris, Val e Sol, respectivamente). Porém, enquanto a cultura veio complementar as ideias trazidas por Cris e Sol de sermos seres culturalmente desenvolvidos a partir de nossas experiências sociais, e por isso mesmo impossível de sermos categorizados ou padronizados (pois cada qual possui suas vivências), Darci trouxe os aspectos da cultura, mas num contexto mais de rememoração histórica a partir da ideia dos autores utilizados.

O conhecimento humano foi tratado como algo ainda “desconhecido” pelos próprios seres, ao lermos os textos de Cris e Sol, em que eles/as refletem sobre como percorremos caminhadas longínquas na construção de conhecimentos cada vez mais distantes da humanidade. Val trouxe a importância do conhecimento humano para o entendimento das próprias incertezas produzidas e reproduzidas no nosso dia a dia.

“Ora o âmbito do labor acadêmico não dispensa o dever da auto-reflexão, de cada um tornar imanente a si mesmo, às suas convicções, ações e respectivas consequências uma teoria da transcendência” (Bento, 2012, p. 27). O autor ainda complementa:

Não é necessário ser filósofo por formação e profissão para assumir a obrigação de indagar; ela impõe-se e é imanente e transversal a todos. A *reflexão crítica* é um imperativo moral de todo o ser humano digno desse nome, que não suspenda o interesse pelo mundo e queira estar à altura das circunstâncias, circundações e exigências da vida (Bento, 2012, p. 27).

Assim, se já é identificado e percebido essa “falta de conhecimento” do humano no ser humano pelos/as participantes, torna-se urgente buscar cada vez mais esse conhecimento e esclarecimento a fim de contribuir para suas experiências de ser-no-mundo.

A U.S. “*As perguntas como base das construções*” apareceu apenas no texto produzido por Sol. Ao nosso olhar, esse aparecimento foi tão singular e fluído na construção que nos remeteu a como instigamos constantemente os/as participantes do curso a pensar em produzir mais perguntas do que respostas no meio educacional e o quanto isso se torna pessoal quando passamos a compreender o sentido e o significado de elaborarmos boas perguntas para pensarmos em caminhos para resolver nossos problemas. Sol trouxe perguntas que remetem à reflexão do homem no mundo, nas relações e sobre seus processos de desenvolvimento e evolução.

“A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia” (Merleau-Ponty, 2018, p. 19).

Cris e Val realizaram a construção dos textos com uma característica muito peculiar das pesquisas fenomenológicas: a descrição. Tiveram o cuidado de trazer para suas palavras detalhes e informações que para eles/as eram fundamentais para traduzir suas percepções, sentimentos e sensações. Os detalhes permitiram ao texto uma identidade única, remetendo sempre às características dos/as participantes.

Cris abordou na sua escrita um tema bastante delicado nas relações humanas: “*O julgamento dos outros como balizador das experiências*”. Com sensibilidade, Cris conseguiu mostrar, por meio das palavras, como foram suas sensações e sentimentos desde o primeiro dia de experiências até o último, transparecendo seus medos, ansiedades e tomadas de decisões. Afirmou como o julgamento dos outros era uma

expectativa, sendo no início uma possibilidade de desistir de participar do curso. Cris deixou comprovado que os julgamentos são, muitas vezes, críticas pessoais e não dos outros; provoca nos nossos “achismos”, um certo preconceito das situações e das pessoas. A partir dessas experiências, Cris afirmou sobre o “cuidar” de todos os/as organizadores/as do curso como indispensável para sua permanência ali e que a maneira como foi visto/a e respeitado/a permitiu um sentimento de segurança em continuar aprendendo e ensinando nas propostas realizadas.

O processo de constituição de um corpo próprio capaz de desenvolver habilidades e talentos prossegue então com as identificações com os corpos imperfeitos dos outros, os “semelhantes na diferença”, mediante as quais o sujeito se liberta do espelho e inaugura a série de empreendimentos pelos quais tentará corresponder aos *ideais do eu*. Sem a entrada do Outro, o corpo biológico pode sobreviver, mas não constitui como o corpo de um sujeito que se reconhece como tal entre seus semelhantes. Sem a entrada dos outros, o sujeito não se liberta da prisão especular e da exigência impossível de se tornar idêntico à sua imagem (Kehl, 2003, p. 252).

A intersubjetividade nos permite construir nossas próprias concepções de corpo próprio. Sem ela não poderíamos contemplar as visões do outro e do mundo a respeito de nós mesmos. Quando somos considerados em nossas corporeidades, conseguimos pensar além de um corpo próprio mecanizado e objetivo, mas sim como um corpo próprio que vive.

Para finalizar nossas descrições das U.S. encontradas nos trabalhos finais dos/as participantes, destacamos “*O eu comigo, com o outro e com o mundo*”, identificada nos trabalhos de Cris e Sol. Nestas produções, foi possível perceber como as relações humanas (consigo, com o outro e com o mundo) foram fundamentais para que os/as participantes pudessem trazer tantas informações ricas em detalhes e significados. Cris e Sol conseguiram traduzir, cada qual com sua singularidade, a maneira como nos percebemos, percebemos o outro e interpretamos nossas vivências no mundo, sendo tudo isso norteado por nossas decisões e caminhadas, nossas certezas e afirmações. Cris e Sol puderam explicitar que sem essas relações o conhecimento se torna vago, superficial e obsoleto, sem sentido.

Uma aprendizagem calcada apenas no fazer, desprovida da razão e da finalidade desse fazer, não pode ser consagrada como significativa, como necessária para a vida, correndo o risco, portanto, de não ser permanente. [...].  
Voltamos a afirmar que a aprendizagem significativa deve estar centrada na corporeidade, sendo esta existencial. A existência se

consagra na razão, na sensibilidade, na motricidade, na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (Moreira; Simões, 2006, p. 81).

Passaremos agora à nossa interpretação a respeito das relações que podem ser percebidas a partir de todas essas descrições. Entendemos que essas relações nos dizem muito a respeito das corporeidades ali presentes e de como elas se mostram nos seus ambientes de ensino.

### 6.3 PRINCÍPIO FENOMENOLÓGICO: CONSIDERAR AS DIFERENTES MANEIRAS DE INTERPRETAR UM FENÔMENO

Em sentido amplo, o termo fenomenologia diz respeito à ciência dos fenômenos; em sentido estrito, seria a ciência dos fenômenos que se manifestam na consciência. [...]. Esta foi uma das grandes contribuições da Fenomenologia, tanto em sua atitude filosófica quanto para a metodologia científica: ter unido o extremo subjetivismo e o extremo objetivismo em suas noções de mundo e de racionalidade. Sua tarefa não consiste em explicar o mundo, enquanto relações de causalidade, mas em compreender o seu sentido (Nóbrega, 2019, p. 70).

Nossa triangulação de dados se dará a partir da relação que acreditamos ser fundamental ao apresentar como as corporeidades viventes de todo esse processo se mostraram e compartilharam seus conhecimentos a respeito de corpo e corporeidade, mas principalmente ao se perceberem enquanto corporeidades ativas em um processo educacional, permitindo reconhecer os outros e o mundo de uma maneira singular e fundamental para a potencialização de suas experiências.

Nossa primeira apresentação de convergências e divergências acontece com aquilo que talvez seja o mais comum nas pesquisas científicas: a apresentação de conceitos. Ao definirem antes, durante e depois do curso o que é corpo e corporeidade, os/as participantes puderem dar pistas sobre como percebem e entendem esses termos a partir de suas experiências de vida.

A notória diferenciação de conceitos prévios de corpo atrelados a concepções de uma materialização, resultados, capacidades, eficiência é clara na ideia dos participantes antes do curso, e todos esses conceitos muito próximos do que para eles/as também vinha a ser corporeidade. Para muitos/as, corpo era um objeto, pelo qual passam-se as emoções, os sentimentos, as vontades, as expressividades, uma dualidade permanente de corpo/alma, corpo/espírito, corpo/expressão.

*“Corpo é o nosso físico e corporeidade é como esse físico se comporta e se estabelece na sociedade, como ele se comunica e é como essa comunicação chega à sociedade. É através do corpo que me identifico como agente transformador da minha realidade, das minhas vontades e modo de pensar e refletir”. (Val)*

*“O corpo é nossa totalidade, é a materialidade de que nós somos, é aonde habita a nossa consciência, sendo também parte da nossa consciência. A corporeidade é a sua expressão mais pura do ser corpo. É a vivência de ser corpo.” (Darci)*

*“Corpo para mim é aquilo está entre uma base e uma ápice. Corporalidade <sup>2</sup> para mim são os movimentos, expressões, pensamentos de um corpo, ou seja, o sentir.” (Manu)*

*“CORPO é um instrumento material que recebe o ESPÍRITO e é utilizado como instrumento de interação com o mundo. [...] Falar de CORPOREIDADE é tratar / perceber como esse corpo reage, interpreta, interage, apreende, transforma, sente, produz a partir das interações com outro e com suas próprias construções mais íntimas, subjetivas, intrínsecas. É lidar com a subjetividade em prol de um sentido e significado sobre a vida, suas necessidades, desejos e motivações.” (Sam)*

*“Corpo é a estrutura humana como a musculatura e terminações neurotransmissoras das emoções e ações. Corporeidade são as capacidades que o corpo pode atingir a partir da estimulação destas terminações e musculatura.” (Cris)*

*“Para mim corpo é a estrutura biológica que possui diversas possibilidades de se produzir, expressar. O que está diretamente*

---

<sup>2</sup> É importante destacarmos que Husserl e Merleau-Ponty não utilizam o termo Corporalidade em seus textos e que algumas traduções de suas obras aparecem com essa terminologia, mas de maneira equivocada. A Corporeidade é o termo utilizado pelos autores que foram base para nossos estudos. Aqui, não retiramos o termo da resposta dada por Manu, pois não é nossa função alterar a essência das respostas dadas pelos/as participantes. Mas, é de fundamental importância que os/as leitores/as entendam que não é um termo que faz parte do embasamento teórico utilizado nos nossos estudos.

*relacionado a corporeidade, que são justamente essas possibilidades de interagir socio e culturalmente, se expressar e até realizar atividades básicas do dia a dia.” (Fabi)*

Um corpo humano entendido em seus sistemas, funcionamento, possibilidades de movimento e composição era o que esperávamos encontrar ao indagarmos aos participantes “Que é corpo e corporeidade para você?”. As apresentações das Figuras 7 e 8 deixaram claro para nós como os seres humanos são conceituados como um conjunto de conhecimentos unidos e que funcionam em harmonia.

Em divergência a esses conceitos mais dualísticos, nos deparamos com uma possibilidade inicial de compreendermos corpo e corporeidade como algo mais amplo e singular nas respostas de alguns/mas participantes.

*“Para mim o corpo e corporeidade é o entendimento de superação da dualidade corpo e mente. Neste sentido, a corporeidade trata o ser humano como ser integral onde esta dualidade não cabe mais. Pois ao entender que o ser humano é uno, entendemos que há a maior possibilidade de diferentes tipos de trabalho e todo este trabalho influenciará de maneira o ser humano.” (Duda)*

*“O corpo é a construção histórico-social da identidade humana a partir do desenvolvimento de sua corporeidade. Esta representa sua própria existência, essência, seu sentido e intencionalidade para vida a partir da práxis.” (Ari)*

*“Para mim, corpo é o que nos permite reconhecer quem somos, como nos relacionamos com nossas emoções, sentimentos, e ações cotidianas, e, a partir dele que conseguimos realizá-las. Já corporeidade é a maneira como o corpo se manifesta para com o mundo.” (Sol)*

*“É a expressão pura da minha existência. Para min existir é estar consciente da minha presença no mundo e no outro e também estar consciente da presença do mundo e do outro em min. A compreensão de corporeidade nesse sentido se revela como uma atitude natural da minha vida em que todas as relações desenvolvidas comigo, com o*

*outro e com o mundo são carregadas de sentidos e significados que se articulam, se formam e se transformam continuamente e esse movimento se traduz em vida. Corporeidade é vida em movimento.”*  
(Ali)

Esses conceitos se misturaram e tentaram se comunicar no compartilhamento de experiências oportunizadas durante o curso, refletindo no entendimento de como o outro era pensado e as possibilidades e vias de ensino e aprendizagem. Verificamos que as produções de planos e planejamentos vieram carregadas de todas essas concepções e percepções que podem ter se modificado ou se estabeleceram como base das ações dos/as participantes.

No Quadro 1 pudemos perceber como os quatro grupos de trabalho trouxeram propostas totalmente distintas e próximas dos entendimentos apresentados previamente a respeito de corpo e corporeidade. Alguns grupos apresentaram perspectivas na ampliação de visões e de trabalho das relações, enquanto outros mantiveram as concepções tradicionais de entendimento do ensino e aprendizagem focados no conteúdo e no desenvolvimento das propostas de maneira mais metódica. A maioria buscou uma aproximação da humanização nas propostas pedagógicas, mas foi nítida a dificuldade em trazer caminhos de transmutar os ambientes educacionais.

Superação, motivação, qualidade de vida, termos que às vezes podem ser admitidos como abstratos e utópicos, podem passar a ser constituintes do trabalho e da ação da educação física escolar para uma educação permanente. Mais uma vez, propomo-nos a pensar: Como trabalhar esses e muitos outros termos, e refletir sobre eles, em uma disciplina curricular na qual, desde as primeiras séries do ensino fundamental até a última do ensino médio, se tem a sensação de estar assistindo a um mesmo filme por várias vezes, pois se faz tudo sempre igual? (Moreira; Simões, 2006, p. 82).

Para além de compreendermos que essas características são necessárias em aulas de Educação Física escolar, entendemos que elas também precisam ter feito parte ou podem fazer parte da realidade dos/as docentes que atuam nesse campo de ensino.

Nossas experiências vêm mostrando, ao longo dos anos, que a realidade desse componente curricular pode ter sofrido melhorias no sentido da busca por um reconhecimento e aceitação na formação educacional dentro das escolas. Mas,

infelizmente, não é uma constante na maioria dos contextos escolares e muito menos nas vivências de docentes que trabalham nesses ambientes de ensino.

O que geralmente vemos são professores/as cada vez menos motivados e com conhecimento pouco aprofundado a respeito das possibilidades da Educação Física escolar para a formação humana, trazendo os imediatismos e modismos que são consumidos aceleradamente pela geração atual como conteúdos prioritários para as aulas.

Claro está que essa sensação e essa constatação indicam a necessidade de nos preocuparmos com a formação profissional do professor de educação física nos cursos de graduação em licenciatura. Ser professor é muito mais que ser instrutor de exercícios ou de atividades esportivas. Ser professor é adentrar, via curso de licenciatura em educação física, no universo dos conhecimentos da área respeitando o ser humano que se movimenta intencionalmente para sua superação em sua complexidade individual e coletiva. É saber que seu trabalho educacional deve ser voltado para a autonomia do aluno e que este busque o sentido de uma educação permanente (Moreira; Simões, 2006, p. 82).

Sabemos que dificilmente, sem qualquer experiência que possa estimular o pensamento de professores/as para essas questões, teremos diferentes realidades nas escolas. Por isso a necessidade de oportunizar experiências mais humanas e significativas nas formações de professores, para que possam despertar para o refletir a respeito de suas ações e atuações.

Conseguimos perceber o quanto Ali e Ari se mantiveram firmes e convictos/as naquilo que acreditavam, desde suas exposições de concepções e pensamentos até suas propostas de ensino e aprendizagem condizentes com aquilo que defendiam conceitualmente. Talvez o Grupo 1 tenha sido o mais fiel enquanto corporeidades viventes. Percebemos uma sensibilidade de entendimento e condução das propostas feitas em comum acordo com suas atitudes fenomenológicas.

Cada professor traz consigo suas crenças construídas ao longo de cada percurso particular de vida, oriunda de suas experiências de vida e de sua compreensão de mundo e, no caso deste ensaio, também da docência. A compreensão sobre a docência decorre das escolhas epistemológicas e pela cultura apreendida e compartilhada com outros professores no chão da escola (Kaefer; Bossle, C.; Bossle, F., 2018, p. 110).

Poder perceber a interação fluida dos/as dois/duas participantes juntos/as foi indispensável para entendermos que não são os anos de vida que determinam o bom

ou melhor docente que irá atuar, mas sim a compreensão do que este/a docente faz e pode fazer na Educação. Ali e Ari demonstraram essa junção de tempo, experiência, mas principalmente das vivências significativas para apresentarem corporeidades que entendem o que querem e o que podem fazer nas suas formações humanas e na dos/as discentes.

Sol, que anteriormente havia demonstrado uma concepção mais ampliada e sensível para o entendimento de corpo e corporeidade, pode ter sido vencido/a pelo/a colega de grupo ao construírem sua proposta com um conteudismo mais exacerbado e com limitadas possibilidades de exploração das corporeidades presentes. O grupo de Sol (G3) foi o que mais demonstrou uma proposta pautada no conteúdo e tendo os sujeitos da aula como coadjuvantes do processo e com uma perspectiva de rendimento e resultado, além da cobrança excessiva de resistência física para o cumprimento das atividades desenvolvidas. Sol parecia ali, naquele grupo, também ser coadjuvante das ideias, das concepções.

“Não basta reproduzir os conhecimentos já dominados, muito menos caminhar no sentido do ensino de tarefas a serem seguidas sem a mínima reflexão dos ‘porquês’” (Martins; Batista, 2006, p. 162). Quando aceitamos ideias e opiniões que são diretamente influentes em nossas práticas, mas que não condizem com nossa corporeidade, apresentamos um conjunto de recortes como ações pedagógicas. “A licenciatura defendida por nós é a que busca o conhecimento como forma de libertação de opressões, a que privilegia o trabalho com o ser humano que se movimenta [...]” (Martins; Batista, 2006, p. 163). Assim, também é indispensável que nos posicionemos nas situações de ensino e aprendizagem para que seja considerada nossa concepção a respeito do que defendemos como fundamental na nossa ação docente.

Duda, apesar de não ter realizado com seu grupo (G4) uma proposta de vivência, demonstrou em suas experiências enquanto professor/a o quanto a mudança para uma perspectiva mais humanizada de ensino provocou mudanças e melhorias no desenvolvimento de suas aulas e nas possibilidades de exploração dos potenciais dos/as estudantes durante as aulas. Manu, colega de grupo de Duda (G4), demonstrou também essa mesma situação, mas por um processo inverso; de conquista dessas percepções (mais humanizadas), partindo, primeiramente, de suas modificações e visões pessoais. Manu talvez tenha sido o/a participante que mais tenha explicitado o quanto foi importante perceber que é fundamental olhar para o

outro com mais sensibilidade e valorização do “eu” (enquanto ser vivente e singular), destacando que isso não só é possível, mas necessário nos ambientes educacionais. Val foi quem mais se distanciou das características desse grupo, tanto em conhecimento de corpo e corporeidade, quanto em perspectiva de ampliar essa visão própria, sempre projetando ao outro a necessidade desses conhecimentos.

A docência como algo que é tecido em cada escola e com outros docentes é compartilhada pelo coletivo de professores como um conhecimento que é constituído na complexidade vivida por eles em cada dia nos espaços escolares. É na relação com o outro que compartilhamos nossas concepções e crenças sobre a docência e através dessa partilha formamos redes de apoio. Esse compartilhar produz uma convergência dos aspectos de nossa identidade pessoal com a nossa identidade coletiva (Kaefer; Bossle, C.; Bossle, F., 2018, p. 110).

Compartilhamentos de experiências chegam para muitos, mas nem todos conseguem absorver e aproveitar ao máximo as oportunidades de expansão do conhecimento que possuem. Ao associarmos essas experiências produtivas com a melhoria de nossas possibilidades de ser-no-mundo, construímos conhecimentos mais sólidos e que chegam aos discentes de maneira mais densa e convincente, pois eles são uma representação de nossas corporeidades viventes.

Cris, Fabi e Sam mesclaram muito daquilo que conceituaram previamente com as experiências compartilhadas e a proposta de aula. Mesmo ressaltando constantemente o quanto os princípios discutidos dentro das propostas da Fenomenologia e Corporeidade eram importantes, foi percebido certo bloqueio para a realização das atividades que fluíssem mais naturalmente de acordo com esses princípios. É como se Cris, Fabi e Sam acreditassem nisso, mas a vivência dessas ações baseadas na Corporeidade ainda estivesse distante do que eles/as são. As variações de características nas propostas apresentadas no Quadro 1 confirmaram isso e demonstraram que existia ali uma busca pela tentativa de proporcionar o novo, o diferente do que já havia sido feito ou experimentado, mas ainda com certo impasse.

É compreensível que se estabeleçam dificuldades entre docentes e alunos no ambiente da aula, dado o caldeirão de culturas compartilhadas que vai se produzindo em cada cultura escolar e operando diferentes efeitos nesses atores sociais. E é através das relações construídas entre os docentes e dos docentes com o meio escolar que o conhecimento compartilhado pode ser gerado, ressignificado, produzido e reproduzido socialmente (Kaefer; Bossle, C.; Bossle, F., 2018, p. 112).

Darci foi o/a que mais se apresentou em sua essência. Sua corporeidade demonstrava um/a clássico/a docente/acadêmico aberto/a às possibilidades, mas rígido na sua práxis. A confusão dualística de corpo e corporeidade ficou evidente na proposta pedagógica que buscou um corpo máquina de rendimento e eficiência, longe da totalidade de ser integral e mais próxima da materialidade descrita de corpo enquanto objeto.

É fato que práticas tecnicistas são características no campo da Educação Física, em especial a escolar. Todavia,

[...] considerando a educação física uma profissão que atua com um ser humano corpóreo, que se movimenta na busca de sua superação, esta deve ser encarada como uma profissão que tem como objeto de estudo não o movimento, mas sim o homem que se movimenta (Martins; Batista, 2006, p. 164).

Ao experienciarmos as situações do curso e posteriormente indagarmos aos/às participantes novamente se a concepção de corpo e corporeidade se modifica após as experiências vividas, nos deparamos com uma modificação dessas ideias e pensamentos. Comprovamos o quanto as experiências vividas, e novamente destacamos o voltar a ser discente como fundamental no processo de experimentar estar na condição do outro, valorizou a maneira como a maioria dos/as participantes compreendeu a importância da mudança de pensamento a respeito de corpo e corporeidade.

Ao questionarmos se a resposta do “que é corpo e corporeidade” para esses participantes teria um conteúdo diferente após o curso, recebemos os seguintes entendimentos:

*“Sim, porque após tudo que foi experienciado, vivido, pensado e refletido sinto que teria ainda mais elementos disponíveis para responder o questionamento.” (Ali)*

*“Sim, acredito que as manifestações que me despertaram o entendimento desses conceitos foram dissolvidas em inúmeros questionamentos reflexivos, estes que compreendem os âmbitos da curiosidade, criatividade e intensidade como elementos essenciais para serem trabalhados enquanto a relação da corporeidade para com o nosso corpo e o do outro.” (Sol)*

*“Sim, seria diferente. Porque corpo é para além de uma base e ápice, corpo também é sentir, ouvir, ver, a partir da sua realidade, identidade, oportunidades.” (Manu)*

*“Não essencialmente diferente, mas diria que a resposta seria mais ampliada, justamente, pelo fato de ter contato aqui no curso com alguns conceitos na abordagem fenomenológica de educação e, também, pelo fato de termos explorado de forma muito significativa a discussão sobre corporeidade na escola.” (Ari)*

*“Acredito que sim. Pois o curso me fez abrir o leque de possibilidades e ao mesmo tempo de desvendar os olhos acerca de pré-conceitos estabelecidos.” (Duda)*

Coincidentemente (ou não) todos/as aqueles/as que demonstraram, desde o início do curso, uma predisposição para o não fechamento de ideias ou conceitos, de concepções ou verdades, continuaram ampliando as possibilidades e dizendo ser importante compreender que os conceitos e ideias poderiam SIM ser diferentes nas possibilidades de pensar corpo e corporeidade.

Duda e Sol, que haviam descrito corpo e corporeidade com uma noção mais ampliada de pensar o ser humano, reforçaram, posteriormente ao curso, o quanto essa visão a respeito da corporeidade precisava ser melhor explorada. Manu, que no desenvolvimento das atividades pedagógicas já refletia e explicitava o quanto os princípios da Fenomenologia haviam mexido em uma caixinha um tanto quanto delicada de transformação, explicitou que o subjetivo também precisa ser considerado.

“Enfim, propor a visada fenomenológica justifica-se por não se tratar de buscar uma trilha metodológica, mas, por haver a preocupação com a atitude de humano no homem” (Moreira, 2012, p. 172).

Cris e Fabi permaneceram nas ideias de corpo matéria, objeto, conjunto de sistemas. E a corporeidade como o outro lado de tudo isso, cabendo a ela a representação da sensibilidade. Percebemos como esses/as participantes possuem, ainda, forte a visão dualista de perceber e entender corporeidades.

*“Corpo é a junção das estruturas biológicas com o aspecto social do ser humano e corporeidade é. A corporeidade está relacionada as manifestações do corpo, a forma de se expressar, de perceber, de interpretar os fenômenos, de interagir. Por isso, corporeidade é, por ser algo fluido, mutável e com diferentes formas de manifestação e interpretação.” (Fabi)*

*Corpo é a estrutura óssea (forma humana) e suas estruturações nervosas e funcionais. Corporeidade são as capacidades desta estrutura que é capaz de produzir movimento conscientes através do estímulo. Hoje imagino o corpo para além de suas estruturas, o que vejo ou percebo sobre o corpo, pode ser modificado a partir de um outro ponto de vista. A corporeidade é a percepção e integração do corpo com o universo, sentir-se pertencente.” (Cris)*

Percebemos que as disciplinas da área da saúde continuam sendo muito influentes nas formações profissionais em Educação Física. Porém, é indispensável que lembremos que “[...] o profissional de educação física, em qualquer área de atuação, é um professor, e dessa forma, precisa de uma boa formação pedagógica” (Martins; Batista, 2006, p. 161). Essa ainda é uma falha nos cursos de licenciatura do nosso país, independente da área de formação. Em especial nos cursos de Educação Física, torna-se importante sempre lembrar que “O saber que temos está associado ao corpo-vivido, enquanto o conhecimento dos fisiologistas trata do corpo objetivado” (Zimmermann; Saura, 2019, p. 128).

Darci e Val foram os/as mais rígidos/as na defesa de suas concepções e não compreenderam em que medida seriam diferentes suas visões de corpo e corporeidade, mesmo após tantas experiências que exploravam essa noção de ampliação.

*“Não, porque embora as discussões a respeito da fenomenologia tenham sido maravilhosas e muito enriquecedoras, a minha percepção a respeito do que é corpo e corporeidade pra mim continuam a mesma.” (Darci)*

*“Não. Porque a partir do momento que conseguimos perceber o corpo dentro do universo da Educação Física, suas possibilidades e suas questões sociais, conseguimos perceber também como muda a corporeidade dentro desses mesmos aspectos.” (Val)*

O corpo vivido merleau-pontyano é muito mais um modo de orientação do que uma entidade conceitualizada. Tem a ver com esse entrelaçamento corpo-mundo em função dos projetos nos quais estamos engajados. Assim, os estudos de Merleau-Ponty nos ajudam a falar deste corpo que se movimenta, que é potência, está em constante relação com o mundo e a partir do qual reformulamos questões fundamentais para a Educação Física e o Esporte (Zimmermann; Saura, 2019, p. 128-129).

Essa rigidez de pensamento pode se dar devido às certezas construídas e fundamentadas na caminhada de atuação percorrida, o que gera uma sustentação de segurança para as ações docentes, mas, ao mesmo tempo, pode engessar as possibilidades de ampliar a qualidade e aprofundamento dos embasamentos que continuarão a sustentar essa caminhada.

Sam foi o/a participante que mais nos trouxe variações a respeito de como a ideia de corpo, mas principalmente corporeidade, estavam lhe afetando. Entretanto, pelo fato de não termos conseguido perceber em Sam uma transparência com relação às atitudes fenomenológicas, e mais uma compreensão intelectual (cognitivamente falando) de entendimento a respeito de tudo o que foi falado, compreendemos que esse/a participante ampliou seus conhecimentos a respeito do tema, mas não conseguiu assumir para si essa compreensão.

*“Creio que seria bem próxima, mas com maior atenção a alguns elementos: integridade do corpo; a importância de fazer “boas” perguntas; de procurar manter tod@s @s estudantes o tempo todo em participação; de “deixar” memórias afetivas em cada momento; de olhar mais para as individualidades e provocar os estudantes a “pensar menos com a cabeça e mais com barriga.” (Sam)*

Na Figura 21 verificamos bem essa realidade de Sam, pois, ao vermos o entendimento de corporeidade se somando a uma ideia mais potencializadora de corpo, identificamos também a ampliação das possibilidades de percebermos esse fenômeno. Identificamos nas Figuras 21 e 22 como a relação de corpo e corporeidade

se consolidou com maior densidade e como características mais subjetivas passaram a conceituar o corpo que anteriormente era muito mais identificado com características objetivas.

Partindo dessa primeira relação, conseguimos entender como experiências potencializam nossos entendimentos e ampliam nossas capacidades de percepção daquilo que notoriamente é certo, cotidiano e verdadeiro para nós, mas que possui ainda determinada superficialidade na maneira de compreender e propor.

Merleau-Ponty afirmou, em seus estudos, que aprendemos com o mundo vivido e não com o mundo pensado. Assim, é indispensável que construamos conhecimentos cada vez mais densos e aprofundados, mas isso não pode ser suficiente. A associação constante dos conhecimentos cognitivos com as nossas vivências é fundamental para um aprendizado significativo. Com professores/as isso não é diferente, para que possam ensinar bem, precisam estar abertos/as a aprender constantemente e bem (Moreira; Fernandes, 2022).

“Não há formação e, portanto, fazer-pedagógico, que rompa com as racionalidades consagradas (técnico-científicas) se não levarmos em consideração o corpo como expressão da existência que é cultural, histórica e temporal” (Moreira; Fernandes, p. 208-209). Quanto mais conseguirmos trazer as Corporeidades para nossas concepções e conhecimentos, menos dificuldades teremos para associar a Fenomenologia com o fazer pedagógico mais humanizante.

Somados a essas percepções convergentes e divergentes, trazemos a fala dos participantes como mais uma maneira de interpretar todo esse entendimento de Corpo e Corporeidade, confirmando ou contradizendo essas percepções.

Quando, nas Figuras 19 e 20 e no Quadro 2, trazemos as contribuições das expressividades dos/as participantes a respeito de como foi participar do curso, compreendemos mais ainda o que até aqui foi descrito e dialogado. Pudemos perceber o quanto a participação no curso foi significativa e fator predominante nos registros de experiências ampliadoras de possibilidades.

E, no Quadro 2, temos o registro de 90% dos/as participantes se fazendo presentes na U.S. “Mudança da realidade a partir de novas experiências – o sentido e significado”, percebemos a primeira divergência principalmente para Val e Darci que demonstraram mais rigidez no pensar e refletir a respeito do tema abordado e explorado no curso. Em suas escritas e falas foi possível identificar o quanto os conceitos findos e verdadeiros talvez não sejam tão limitantes de modificação.

*“Foi desafiador, muito desafiador. Muito tempo sem participar de cursos, muito focada apenas na escola e conhecendo possibilidades de ministrar aulas de uma forma diferenciada a partir da proposta da fenomenologia, uma nova visão da minha atuação dentro de sala de aula, nova perspectiva de participação dos meus alunos, como seres atuantes.” (Val)*

A descrição de Val confirma o quanto o olhar para o outro sofreu mudanças significativas, inclusive para sua prática. Isso nos reafirma uma nova maneira de ver, perceber e interpretar corpo/corporeidade, talvez não no entendimento que Val entenda, mas partindo dos princípios fenomenológicos.

Quando passamos a perceber a nós, aos outros e às nossas relações como fatores predominantes para as mudanças de ações, adquirimos um entendimento diferente daquele que tínhamos antes, o que é necessário e fundamental para nossas corporeidades aprendentes.

“Corporeidade é incorporar signos, símbolos, prazeres, necessidades, através de atos ousados ou através de recuos necessários sem achar que um nega o outro. É cativar e ser cativado por outros, pelas coisas, pelo mundo, numa relação dialógica” (Moreira, 2012, p. 145).

Val ainda trouxe em sua fala o reforço dessa divergência encontrada por nós entre sua fala e escritas:

*Então, assim, achei muito rico todas as aprendizagens, todas as aprendizagens, achei rico demais da conta, todas as discussões, estou com o cérebro fervendo, desde o primeiro dia de curso, estou com meu cérebro fervendo, estou tentando encaixar tudo, no meu dia-a-dia de Educação Física, tentando passar tudo isso para minha colega de profissão que não quis fazer o curso, e eu falei “Perdeu”, e assim **para ver se gente muda essa visão, se a gente muda a nossa realidade de trabalhar a Educação Física dentro da escola. É um desafio muito grande, eu estou com medo dele, porque eu sei que eu vou errar muito, eu sei que eu vou ser criticada, mas eu não estou me importando com isso, eu estou me importando com tentar fazer o que eu aprendi aqui dentro da minha realidade lá fora. Então para mim foi riquíssimo isso aqui.**” (Val, grifo nosso)*

Para nós, encontrar tais divergências de um pensamento, uma racionalidade que aparentemente não mudou, mas que traz em sua corporeidade a clara constatação dessa mudança é algo muito enriquecedor. Isso porque, percebemos o quanto o ser humano tem resistência no reconhecimento de precisar transformar suas certezas e verdades, principalmente quando se trata de algo que conduz nossas ações.

Os conhecimentos construídos em formações profissionais são, muitas vezes, trabalhados como verdades absolutas que levam a maioria das pessoas a entenderem que perder essas verdades ou modificá-las pode nos enfraquecer ou fragilizar. Porém, as corporeidades não se enganam. Elas são! Sim, elas são, e contra isso não podemos fugir à regra e negar. Nossas expressividades representam aquilo que nos move, nos guia e nos motiva a seguir.

Apesar de Val não reconhecer que seus conceitos ou concepções de corpo e corporeidade não mudaram, sua corporeidade, na mais singela transparência, nos revelou que sim, e isso a motivou inclusive a ir mais além e buscar mais.

Darci foi outro/a participante que não demonstrou ter modificado sua opinião a respeito do que pensa e conhece sobre corpo e corporeidade ao escrever sobre os conceitos relacionados a esse tema. Ao interpretarmos suas considerações de como foi participar do curso, identificamos uma preocupação do/a participante a respeito de como alguns problemas da área de Educação Física, que continuam os mesmos, ainda que tenham se passado anos de estudos e considerações a respeito.

*“O que foi muito agradável e prazeroso, participar do curso e **ver que ainda os problemas da Educação Física escolar ainda continuam os mesmos apesar de já ter passado décadas de discussões sobre estes mesmos problemas.**” (Darci, grifo nosso)*

Há, nessa preocupação de Darci, uma incoerência com relação à sua postura. Afinal, se os mesmos problemas continuam existindo, não seria pelo fato de estarmos tentando por décadas resolvê-los da mesma maneira? Ou seja, ao não ampliarmos nossos pensamentos, opiniões, percepções e condutas podemos estar contribuindo para que estes problemas ainda existam. Complementando sua ideia escrita, ao

relatar sobre o que foi participar do curso, Darci destacou mais um ponto que para nós é curioso dialogar:

***“Então, assim, foi muito bom, rever coisas que eu já tinha visto há muito tempo, né, então assim foi muito prazeroso, fiquei muito feliz, porque assim, dá um ânimo né...dá um ânimo novo, dá um gás.” (Darci, grifo nosso)***

Percebemos que para Darci a temática tratada no curso é de grande valia, mas uma divergência nas escritas e falas nos remeteu a tentar compreender o sentido e o significado da construção do conhecimento para os seres humanos e as diversas áreas de conhecimento.

Apesar de Darci ter demonstrado conhecer sobre a base epistemológica abordada no curso, foi curioso sabermos suas considerações sobre os conceitos, perceber sua práxis durante todas as atividades do curso e entender sua maneira de ver o outro ao pensar e construir um plano/planejamento de ensino para outros. A construção feita pelo grupo de Darci (G3) foi a mais tradicional e fechada de todos os grupos.

Percebemos então que, mesmo com conhecimentos mais “aprofundados”, muitos parecem não conseguir trazer isso para a vida, para as corporeidades que experienciam e experienciarão esses conhecimentos.

O ensino não garante a aprendizagem. O que garante a aprendizagem é a vontade de aprender e a prontidão para mudar. É o processo de autotransformação que desencadeia a mudança e propicia as condições para a aprendizagem. A sabedoria diz que Mestre é aquele que aprende, não aquele que ensina, porque o mais difícil é ensinar a si próprio e ensinar a si próprio é aprender. Portanto, partilhar essa experiência encantada da aprendizagem permanente é o verdadeiro trabalho do professor. Professor é aquele que partilha o processo de aprendizagem (Feitosa, 1999, p. 71).

Aqueles que não conseguem resgatar a tempo, nas experiências vivenciadas, essa oportunidade de aprendizagem deixam passar inúmeras situações ricas de crescimento humano. Para nós, isso é uma perda enorme, pois nesse caminho infelizmente encontraremos sempre mais obstáculos a serem superados e dificuldades a serem dribladas no processo de ensino e aprendizagem.

As convergências de pensamento, construção e defesa do ponto de vista de Darci acabam divergindo desse conhecer prévio ou mais aprofundado dos/as demais

participantes, pois ele se torna mais do mesmo quando não consegue vivenciá-lo ou transformá-lo ao longo de suas experiências.

As experiências, para serem válidas, precisam estar abertas para o novo, para a transformação, para as tentativas de possibilidades variadas e diversas. Somos todos possuidores dessas oportunidades, mas precisamos nos atentar ao que fazer com elas.

Merleau-Ponty foi um estudioso que valorizou sobremaneira a experiência e inclusive apontou criticamente os estudos de Piaget ao desconsiderar a criança como produtora dos conhecimentos sobre si. A partir da visão desse autor, Piaget deveria ter brincado com as crianças ao invés de desprezar suas presenças nas experiências vividas, olhando apenas como um adulto que observa (Merleau-Ponty, 2006).

Temos o direito de compreender o tempo, a velocidade da criança como indiferenciação de *nosso* tempo, de *nosso* espaço etc...? Isso é, no momento mesmo em que se tentar respeitar os fenômenos, rebaixar a experiência da criança ao nível da nossa. Porque é pensá-la como *negação* de *nossas* diferenciações. Seria preciso chegar a pensá-la *positivamente*, chegar até a fenomenologia (Merleau-Ponty, 2014, p. 193).

Muitas vezes nos comportamos assim, desprezando inclusive nossas próprias experiências. A abordagem fenomenológica tenta trazer essa autonomia para nossas construções e elaborações de conhecimento: a liberdade para sermos e vivermos nossas experiências como significativas.

O/A participante Ali demonstrou bastante coerência ao descrever suas percepções, somado à sua construção em parceria com Ari no grupo 1 e ao relatar posteriormente como foi participar de tudo isso.

*“Participar do curso foi uma experiência singular. No início do curso o questionamento “o que você vê” foi proposto e enquanto participante me senti instigado a pensar sobre como eu estava vendo e percebendo tudo e todos ao meu redor. Ao fim do curso posso dizer que tenho a sensação de estar com os “olhos abertos” para novas possibilidades. Pensar o corpo a partir da fenomenologia é um desafio, mas se propor a este desafio tem sido muito satisfatório.” (Ali, grifo nosso)*

Se propor a tentar e experimentar o novo e o diferente talvez seja o caminho mais fácil de reconhecer e perceber novas possibilidades ao solucionar um problema. Quando Ali se abre para isso, permite que as possibilidades de ver o outro e compreender suas necessidades se ampliem, como conseguimos experienciar na construção proposta pelo grupo 1.

*“Então é engraçado, **eu gosto de associar isso com a luz, porque é, parece que às vezes ilumina um lugar que você não estava olhando ou às vezes pega um cantinho ali que você estava olhando, mas não estava percebendo**, então foi mudando em mim essa questão, de tentar realmente parar para ver como eu estava me sentindo nesse processo [...]” (Ali, grifo nosso)*

A sensibilidade com que Ali demonstrou estar aberto/a para o vivenciar as oportunidades que estavam sendo ali colocadas, pode ser que, sido singular para que o/a participante pudesse esgotar as possibilidades de explorar o todo dessa experiência. O trazer a experiência para uma reflexão do que sou, o que tenho sido e feito nos processos pelos quais vivencio e construo minhas experiências é fundamental para que o conhecimento não se torne estanque e inflexível, mas sim uma motivação para buscar e reformular cada vez mais aquilo que sei.

A educação na perspectiva fenomenológica possui três sentidos: a educação dos sentidos, a educação da inteligência e a orientação da existência. A educação dos sentidos diz respeito à condição corporal do homem e a sua existencialidade. Aprender a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir são fundamentais na apreensão da realidade, ampliando a capacidade de percepção do mundo. A educação da inteligência diz respeito à capacidade de refletir e de acrescentar sentido, fundando-se na linguagem. E, por fim, a orientação da existência é relativa ao posicionamento dos sujeitos diante da realidade e a tomada de decisão. Assim, aprender a falar, ouvir, escrever, dançar, são aspectos da mesma aprendizagem significativa [...] (Nóbrega, 2019, p. 82).

Juntamente com Ali, Ari trouxe muito dessa ideia e, coincidentemente, ambos também já tinham tido certo contato com a base epistemológica da Fenomenologia, assim como Darci.

Ari, ao descrever como foi participar do curso e posteriormente ao falar sobre isso, ressaltou muito a importância do todo vivenciado para suas reformulações pessoais e profissionais. Para Ari, essas transformações geram um impacto direto no

modo como estabeleço relações e como isso faz a diferença nas nossas condutas pessoais e profissionais. Assim, para Ari, ter a oportunidade de pensar corpo e corporeidade baseado nas concepções que a Fenomenologia traz alicerça novas maneiras de ver a si e perceber os outros.

*“Foi uma experiência muito importante e significativa para aprender um pouco mais sobre a abordagem da educação a partir da fenomenologia, ampliar a noção de corpo e corporeidade e, principalmente, perceber como aplicar nas aulas de educação física na escola.” (Ari)*

***“[...] eu acho que as pessoas são, geralmente, mais fechadas em suas matrizes teóricas, eu gosto de ouvir o diferente. Então, eu tenho sede por matrizes teóricas diferentes da que eu fui formado, né. [...] e aí me veio algumas coisas, se eu já sabia alguma coisa e aqui...mas assim, muitas coisas fizeram sentido para mim. E para mim, o ponto, o ápice, né, do curso foi a tentativa de sentar e construir uma aula, né, e dar essa aula. [...] eu adoro ser aluno, e um dia me falaram que a palavra aluno significa A-LUNO , né, sem luz, né, e o professor que é a luz...e aqui a gente viu que não tem nada disso... não tem necessariamente essa hierarquia, né, dos que sabem e dos que não sabem, todo mundo sabe alguma coisa, a gente aprende junto [...]. (Ari, grifo nosso)***

Esse aspecto destacado por Ari para nós é muito valioso: o de reconhecer a atitude fenomenológica e não valorizar apenas os anos de conhecimento a respeito. Ari conseguiu compreender sobremaneira como tudo isso foi estimulado durante o curso, buscando com que cada um percebesse como podemos nos atentar para modificar nossas maneiras de estar no mundo e vivenciar ao máximo nossas oportunidades e relações.

“O mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser prévio, mas a fundação do ser; a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia, mas, assim como a arte, é a realização de uma verdade” (Merleau-Ponty, 2018, p. 19).

As construções feitas por Ali e Ari, ao pensarem o plano de aula, demonstraram essa valorização de cuidar da maneira de se perceber, de reconhecer o cuidado de perceber o outro e nas consequências disso nos ambientes de ensino.

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada das minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. Pela primeira vez a meditação do filósofo é consciente o bastante para não realizar no mundo e antes dela os seus próprios resultados. O filósofo tenta pensar o mundo, o outro e a si mesmo, e conceber suas relações (Merleau-Ponty, 2018, p. 18-19).

Seguindo nessa mesma perspectiva de ampliar os horizontes e poder ver o que geralmente não é considerado, Sol trouxe suas considerações a respeito dessa experiência.

***“Participar do curso me permitiu ver o mundo a partir de uma perspectiva mais ampla e menos estereotipada da Educação Física e a relação das pessoas com tudo que está ao seu redor.” (Sol, grifo nosso)***

Saber que a oportunidade de estimular olhares assim, por meio de um curso, mesmo que rápido, provoca em nós a ideia de que podemos acreditar na superação de algumas questões na Educação Física enquanto área de conhecimento. Ainda existem muitos caminhos a se percorrer na busca efetiva de compreendermos melhor a fundamental importância de conhecermos mais e melhor o ser humano que está conosco em nossos campos de atuação. Os discursos de superação parecem estar muito bem elaborados, mas distantes de suas vivências.

A docência é ação fundamental dos profissionais da área, e ainda hoje parece ter certa resistência pelos próprios profissionais em o ser. Talvez esse ainda seja um dos maiores desafios a serem superados nas formações em Educação e Educação Física: destacar a real importância do ser professor. Sem essa importância, infelizmente, muitos não olham para si e perdem a noção da necessidade de olharem para o outro com mais cautela e cuidado, de perceberem as corporeidades que estarão ali sedentas pelo aprendizado.

“Superar a ideia de uma educação física que nada ensina e que pouco tem a contribuir para a formação humana é obrigação de todos os profissionais que nessa área atuam” (Nista-Piccolo; Sobreira, 2016, p. 197).

Sol complementou a importância de se valorizar as experiências nas relações, ao comentar sobre a construção dos planos de aula e sua relação com Darci nesse desafio.

*“[...] eu acho que foi assim uma troca, entre eu e ele, que me despertou, é, à seguinte relação, de dissociar, na verdade a diferença do outro, porque às vezes a gente está muito assim “Ah, você é diferente de mim” ou vai praticar alguma coisa, a gente tem as diferenças, **mas não é porque, ah, eu não consigo fazer uma coisa que tá errado. Porque são ali seus potenciais, é enxergar a diferença como uma valorização do seu superpoder [...]. [...] ele tem a noção de dar aula, eu tenho... Mas eu tenho uma noção do que é uma brincadeira mais lúdica, para poder ajudar ali a desenvolver, talvez, alguma percepção sobre posterior, a ensinar o esporte [...].”***  
(Sol, grifo nosso)

A fala de Sol nos obriga a pensar e compreender melhor o outro e suas características. Não perceber apenas o que é nominal, identitário ou de titulação, mas sim a partir da corporeidade que se mostra e se apresenta diante de nossos olhos.

Isso é Fenomenologia, isso é Corporeidade, isso é buscar o humano no Ser humano. Apesar de não percebermos uma aproximação do que Sol desenvolveu na proposta de aula, entendemos que essa experiência trouxe um lugar de fala e modificação para situações, inclusive futuras, de atuação desse/a participante.

Entender que a construção da identidade docente é um processo de constante devir, reitera nosso inacabamento no ofício de professores. Saber conviver com a ideia de que ainda estou em constante transformação é algo desafiador e inquietante. Em cada ato pedagógico construímos artesanalmente nosso trabalho e, também, é através dessa complexa dinâmica que validamos nossa identidade docente (Kaefer; Bossle, C.; Bossle, F., 2018, p. 114).

Esse mesmo reforço, de perceber melhor as corporeidades, foi trazido pelas percepções de Manu ao explicitar como foi participar do curso.

***“Me fez pensar e refletir bastante sobre minha forma de ver o mundo e minhas aulas, ou simplesmente de me ver sem julgamentos.”*** (Manu, grifos nossos)

E complementou

*“[...] foram três semanas que aí eu comecei, também, a pensar, me colocar no mundo fora da Educação Física ou fora da escola, fora de capoeira, fora de tudo, do trabalho, e me colocar, tipo, minha relação com a minha família, minha relação comigo mesma [...]. [...] então, **isso foi muito importante, isso meio que ressignificou muitos conceitos que estavam, e que às vezes são colocados na vida da gente, né, enfim... foi mais ou menos isso que eu senti.** (Manu – grifos nossos)*

Quando Manu se desperta para sair da zona de conforto à qual estamos todos predispostos ou acostumados em permanecer, verificamos o quão muitas vezes nos portamos ou permanecemos como a sociedade, de uma maneira geral, nos molda ou nos induz a ser.

As transformações só irão acontecer com o desafio de sair dessas caixas fechadas e buscar a transposição da barreira do padrão, do normal, do mesmo. Com relação aos conhecimentos, geralmente nos moldamos por pensamentos, ideias que não nos representam ou não nos aproximam daquilo que nos motiva a continuar. E isso parece ser mais comum do que imaginamos.

Manu, ao nos trazer essa reflexão, nos obriga a pensar se o que fazemos é verdadeiramente o que nos motiva a sermos o que somos ou se estamos apenas cumprindo um protocolo “certo” aos olhos dos outros. E o conhecimento, ao longo dos anos, seguiu muito essa linha tênue de convencimento pela imposição do certo e verdadeiro, do que da ampliação das autonomias de pensamento.

Corporeidade é tema de discussões científicas, realizadas com radicalidade, com rigor e de forma contextualizada, mas sem separar o corpo em partes para depois juntar; sem manipular pessoas para depois desculpar; sem criar prosélitos para depois deixá-los a ver navios; sem transformar teorias em dogmas, pois enquanto aquelas são abertas e passíveis de reformulações, estes são sinônimos de regras imutáveis a serem seguidas, justificando tudo, às vezes até a ausência da corporeidade (Moreira, 2012, p. 145).

Quando entendemos a descrição e fala de Duda, compreendemos tudo isso.

*“Uma experiência única e incrível de **abertura de possibilidades na minha atuação profissional.**” (Duda, grifo nosso)*

*“[...] é bom demais a gente estar como aluno, eu acho que isso faz muito bem, porque é, parece que **quando a gente começa a dar e dar aula a gente esquece de se por como aluno [...]. [...] a gente ter experienciado essas aulas como aluno é bom porque essa questão da situação-problema é uma coisa que é muito louca também, porque ela gera discussão só de ela existir, e a gente fica pensando o que que é, o que cada um interpreta e isso mexe com a gente por dentro, **faz a gente pensar diferente, faz a gente tentar pensar coisas... ver as ações do dia-a-dia, para a gente melhorar.**” (Duda, grifo nosso)***

Todos os questionamentos trazidos por Sol, Manu e Duda trazem muito da reflexão para os destaques das U.S. do Quadro 2 intituladas “Experiências e aprendizagem a partir da compreensão dos processos” e “O (re)sentido e (re)significado de si, do outro e do mundo a partir das experiências”.

Tais falas despertam para necessidade de prestarmos mais atenção para os processos pelos quais passamos e nas escolhas e caminhos que fazemos para realizar essas caminhadas. Essas falas e escritas refletem também a mudança de opinião a respeito do que pensam ou julgam conhecer numa tentativa de ampliar as possibilidades de se compreender melhor aquilo que sabem. Esses/as três participantes demonstraram convergências muito evolutivas nesses aspectos, apresentando uma consciência fundamental para o melhor aproveitamento dessas situações.

A liberdade, o projeto, a u-topia, a revolução, são diversas manifestações do sentido como rumo e orientação da existência, tanto individual quanto coletiva, que a aprendizagem não pode deixar de lado, sob pena de não mais se verificar como humana e significativa (Rezende, 1990, p. 57-58).

Cris e Fabi permaneceram mais num campo de estarem refletindo e entendendo melhor todo esse processo.

*“Me sinto verdadeiramente grata por participar desse curso e poder ampliar tanto meus conhecimentos e reconhecer ainda mais possibilidades na Educação Física.” (Fabi)*

*“Uma experiência gratificante; foram momentos de grande aprendizado no qual pude refletir as diferentes formas de representação corporais presentes no ambiente escolar.” (Cris)*

E ainda:

*“[...] então eu fiquei super à vontade no papel de aluna, no papel de professora nem tanto, mas é uma experiência muito gratificante.” (Cris)*

*“Então, isso foi muito importante e está sendo muito importante e no dia que começou para frente, cada dia que eu sento lá e penso “É, eu posso ser diferente e eles já me deram o caminho”, então é um aprendizado que eu tenho certeza que eu vou levar para a minha vida e está sendo um ponto fundamental para eu ter a minha virada de chave.” (Fabi)*

“Advogar o princípio da complexidade para um corpo ativo, uma corporeidade aprendente, é assumir que não se está procurando uma receita como resposta, mas um desafio, uma motivação para o ato de pensar” (Moreira; Porto; Maneschy; Simões, 2006, p. 142).

Faz-se necessário destacar que o curso em nenhum momento ou objetivo buscava ser uma “receita de bolo”, muito bem lembrado pelos/as professores/as do curso, durante as oportunidades de ensino e aprendizagem. O intuito maior foi o de fazer participantes despertarem para entendimento de si, dos outros e do mundo, numa perspectiva de compreender o quanto essa noção é indispensável para qualquer modificação que se possa ter ou perspectivar, seja no campo pessoal ou profissional como aqui abordado.

Assim, quando Fabi e Cris destacam que a oportunidade foi fundamental para mudanças de perspectiva de atuação ou de entendimento da área de atuação,

esperamos que isso se dê e continue acontecendo numa profundidade de entendimento das corporeidades presentes nos ambientes de ensino.

Sam nos trouxe mais uma vez uma reflexão mais aprofundada a respeito da racionalidade de compreensão das experiências, mas ao mesmo tempo de resistência pela maneira como a Fenomenologia se coloca como base de instigação de perguntas e não de respostas.

*“Coloquei como questão para mim mesmo: quando e como, em minhas aulas, os princípios da fenomenologia estão presentes? é possível uma conciliação entre a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético? Participar do curso foi prazeroso, foi me sentir livre para não errar, foi muito reflexivo o tempo todo e me deixou mais atenta ao longo das aulas que ministrei durante as semanas subsequentes. Tentei me atender a questões do curso no meu fazer cotidiano como professora.” (Sam)*

*“Aonde é que na minha aula, essa base me influenciou? Mas, e percebo que é uma coisa de formação minha, talvez eu tenha uma formação de ter que ter uma diretividade, de ter que ter uma resposta, então eu desde que começou o curso eu tentei sair um pouco desse lugar, mas eu ainda não consegui. Então, para mim, ter um conceito, ter uma resposta, ter um objetivo, ter centralidade, controlar, ainda é muito pungente.” (Sam)*

Os questionamentos de Sam nos fazem refletir a respeito das propostas realizadas, mas ao mesmo tempo no entendimento de suas próprias construções. Ao conduzir, construir e elaborar algo para o outro com tamanho detalhamento, cuidado e precisão de conteúdos, estratégias pedagógicas e embasamento de valorização do outro sem compreender em que ponto isso se aproxima da Fenomenologia, foi para nós também uma incógnita.

Talvez esse seja o ponto de maior diferença da Fenomenologia de outras bases epistemológicas, pois ela nos obriga a buscar aquilo que nos move e nos motiva a ser, sem justificativas terceiras ou externas à corporeidade que nos representa.

Quando Sam nos aponta essas dúvidas, angústias e percepções e nos deparamos com construções, compartilhamentos e diálogos tão intensos a respeito

de tudo o que foi tratado, principalmente na aula elaborada pelo seu grupo (G2), nos questionamos se essa dificuldade em perceber essas aproximações não esteja se esbarrando numa resistência de se aproximar a aceitar a base epistêmica da Fenomenologia.

“Talvez a coisa mais indispensável que possamos fazer no nosso dia a dia, enquanto seres humanos, seja recordar a nós próprios e aos outros a complexidade, fragilidade, finitude e singularidade que nos caracteriza” (Damásio, 2012, p. 221).

A ética da sensibilidade começa por inspirar a qualidade de atitudes que cada indivíduo deve ter consigo mesmo. Ela orienta cada um de nós a tarefa de aprender a viver. A ética da sensibilidade nada mais é do que a sabedoria da vida. A pessoa que não sabe viver seu corpo, dificilmente terá sensibilidade para entender a corporeidade alheia (Santin, 2005, p. 231).

Para nós, isso é perfeitamente comum, principalmente quando somos fortemente influenciados por bases anteriores que foram tão intensas em suas imposições de conhecimentos e até convincentes em suas construções e justificativas de se reforçarem e sustentarem ao longo dos séculos. Compreendemos o quanto propor algo aparentemente discrepante possa causar esse estranhamento de que esse seja um caminho e não os demais, já tão consolidados e estabelecidos cientificamente.

Por fim, gostaríamos de dizer como nasce a ética da sensibilidade. Em primeiro lugar, ela exclui os corpos dos laboratórios de ciência e os dos conceitos e definições da metafísica. Ela não pensa o corpo como veículo da alma ou do espírito, nem como instrumento de trabalho ou do prazer. A ética da sensibilidade surge da compreensão de nós mesmos, dos outros e do mundo, fazendo com que a vida seja vivida em equilíbrio e harmonia (Santin, 2005, p. 231-232).

A Fenomenologia vem propor uma alteração de construção de conhecimento que se difere das demais, principalmente nessa questão do pensar o conhecimento baseado na construção filosófica. E isso, nos últimos anos, tem sido descartado cada vez mais devido à aceleração das produções acadêmicas e construções sociais.

Muito do que conhecemos sobre o movimento humano são análises biomecânicas, fisiológicas, anatômicas, psicológicas entre outras segmentações. Mas pouco sabemos sobre o ser que se movimenta, ou sobre o movimentar-se humano como diálogo com o mundo. Ou melhor: sobre esse movimentar-se muito o sabemos, visto que somos nós em movimento, mas é um saber que não é da mesma ordem do conhecimento posto que não está claro e cristalizado. Neste caso

gostaríamos de demarcar uma distinção entre saber e conhecimento. O saber o qual nos referimos não foi sistematizado, ainda não está apresentado sob a forma de palavra. Refere-se a um saber corporal, sobre o qual nem sempre se consegue dizer, explicar. O conhecimento – de qualquer espécie – pode ser nomeado, comparado, analisado (Zimmermann; Saura, 2019, p. 119).

Somos corporeidades advindas da cultura em que vivemos, não podemos ser alheios a essas influências e não estranhar a presença do diferente quando tudo nos parece tão claro e conceitualmente dirigido. Porém, permanecer no vício de acreditar que tudo que é conhecido está finalizado não pode ser o caminho mais seguro para os estudos da humanidade.

Somos colocados à prova a todo instante com relação aos conhecimentos da raça humana. Isso por si só já nos bastaria para compreendermos que entender o Corpo como algo passível de delimitação não poderia ser a melhor escolha. O Corpo, há tempos, já deveria ser entendido enquanto Corporeidade.

Quando tentamos “associar” Corpo à Corporeidade caímos na constante armadilha de tentar juntar partes ou associar o que acreditamos ser equivalente, quando na verdade deveríamos entender um humano que vive e não um humano estático, delimitado e definido.

O pensar filosófico a respeito do Corpo nos exige isso. Exige-nos uma reflexão aprofundada do que até hoje fizemos com nossos corpos e como nos diminuimos em complexidade para caber nos conceitos formulados. O pensar filosófico nos exige não aceitar mais que a subjetividade “pode ser” um caminho para se conhecer melhor o humano, quando na realidade é o caminho para entender o humano no mundo.

Corpo e Corporeidade são termos importantíssimos para as formações que buscam um conhecimento mais aprimorado da humanidade, que lidam diretamente com Corporeidades que são no mundo. Contudo, não podem ser termos conceituados com concepções de melhor defini-los. Devem ser termos que exigem dos/as profissionais das Humanidades - e aqui falamos de todos/as que trabalham com seres humanos – uma busca constante pelo compreender os seres humanos em sua complexidade e não em suas especificidades.

Nossa triangulação de descrições mostrou muito sobre isso. Na maioria das vezes, somos Corporeidades que estão no mundo, sujeitas a toda e qualquer influência que pode não conceber nossas essências e singularidades, mas enquanto Corpos disciplinados e passíveis de adestramento que seguem por caminhos que não

nos representam, que não nos revelam, que não nos apresentam enquanto seres que somos. Tudo isso nos leva a pensarmos e perspectivarmos ações pedagógicas – como docentes que somos – para Corpos a serem moldados, formatados, especificados, assim como as coisas do mundo.

Essa realidade não poderia ser outra, afinal experiências, vivências, subjetividade sempre foram desconsideradas ou submetidas aos demais conhecimentos, mesmo hoje sabendo que sem elas nenhuma objetivação poderia ter sido conquistada.

“Corporeidade não é tema que vai salvar o mundo. No entanto, corporeidade é existencialidade viva, e a vida preserva e se nutre da relação com o meio ambiente” (Moreira, 2012, p. 146).

Acreditamos nos conhecimentos da Fenomenologia e da Corporeidade como fundamentais para compreendermos melhor todas essas lacunas na caminhada ao conhecimento humano. Para iniciarmos essa difícil tarefa de nos permitir conhecermos a nós mesmos, sem véus, sem sombras, sem medo de percebermos quem somos. Afinal:

Corporeidade sou eu, Corporeidade é você. Corporeidade somos nós, seres humanos carentes, razão pela qual nos movimentamos para a superação de nossas carências. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois um sem o outro são inconcebíveis (Moreira, 2012, p. 146).

## **7 CORPO E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE É, COMO É E O QUE PRECISA MUDAR...NOSSA UTOPIA É CONSTANTE!**

Apresentamos as diferentes maneiras de como o Corpo e a Corporeidade foram lidos, vistos, descritos e interpretados por nós e pelos/as participantes do nosso estudo.

Entendemos que as experiências humanas são fundamentais para a construção de saberes e conhecimentos e que a maneira como as vivenciamos se tornam a base de nossas construções.

Compreendemos que o como eu me percebo é importante para a maneira como eu consigo perceber o outro e o mundo; e essa consciência é necessária para o entendimento de minhas ações e atuações enquanto ser-no-mundo.

Não basta julgarmos o racional e o objetivo e continuarmos ignorando as essências que compõem o Ser nos nossos relacionamentos cada vez mais vagos, vazios, frios, distantes e sem humanização. Ser Corporeidade implica termos atitudes que nos representem cada vez mais enquanto seres que são pelas suas subjetividades, pelas suas experiências, pelas suas manifestações enquanto existências e vivências no mundo.

Nos ambientes educacionais, temos percebido, ao longo dos últimos anos, um distanciamento de tudo o que podemos dizer que é “humano” em detrimento do acesso às tecnologias mais avançadas e do acompanhamento da evolução digital. Não queremos de maneira nenhuma culpar as tecnologias por essa lacuna que tem separado o humano da raça humana, mas sim pedirmos reflexões a respeito do que temos feito de nossas vivências e experiências, de nossos conhecimentos e atitudes. Os conhecimentos cognitivos precisam auxiliar como acréscimos para nossas Corporeidades e não para a anulação do que poderíamos ser.

Sem perder a noção de que nem tudo é possível alcançar com a tecnologia, é necessário olhar para as relações cada vez mais distantes e entender que quase tudo tem passado despercebido ao longo de nossas vivências. Fato é que estamos cada vez mais distantes do que é realmente humano.

Com as experiências vivenciadas, conseguimos perceber que alguns conhecimentos acabam engessando o ser humano na sua maneira de ser, pensar, agir, e que novas experiências podem contribuir não para transformar ou fazer

milagres de mudanças de comportamentos, mas podem permitir que cada um preste mais atenção em como isso pode direcionar suas condutas, falas, pensamentos e ações. Quando nos permitimos perceber melhor, descobrimos que podemos muito mais.

Cada ser humano constrói o edifício de sua formação. Para isso, utiliza-se de prazer, de suor, de sacrifício, de disciplina, de renúncia, de obrigações, de normas, de valores morais, entre outros. A formação humana deve ter como alvos: ver o homem em cada homem, bem como imprimir o selo de humanidade em cada indivíduo para capacitá-lo a ser uma pessoa. Essas ações colaboram para a vivência consciente tanto de valores individuais como os que são significativos para a comunidade (Moreira, 2012, p. 167).

Os estímulos dados aos seres humanos podem representar verdadeiras oportunidades de reflexão e mudança de caminhos e nos auxiliam a compreender como as relações humanas estão precarizadas no mundo em que vivemos. Isso não é subjetividade ou juízo de valor, é constatação. Mas, só entenderemos isso, quando passarmos a ver o outro como potencial que está em constante transformação.

Ao olharmos à nossa volta e identificarmos a qualidade de nossas relações, poderemos perceber que vivemos em um mundo de cobranças e comprovações em que o tempo é destinado para produzir e provar o que podemos mostrar, enquanto isso perdemos momentos de olhar a nós, ao outro e ao mundo que está se modificando constantemente, e nem estamos percebendo.

O entendimento de que os processos precisam ser melhor (re)significados nas experiências de ensino e aprendizagens é de fundamental importância para que haja mudanças nas realidades educacionais. Enquanto isso não acontece, continuaremos pensando em pessoas como “esponjas” que precisam ser inchadas e esvaziadas, apertadas ou soltas para ganharem a forma que queremos.

Se antes vivíamos numa sociedade em que “corpo” era objeto que permitia executarmos o que precisávamos, hoje esse corpo continua sendo esse objeto, só que cada vez mais distante do humano que o permite ser. É como se não parássemos para pensar como estamos, por quê estamos, se estamos bem ou mal, se sentimos ou não sentimos. Assim, basta ligar o botão de “liga” para fazer acontecer e torcer para no fim do dia o botão do “desliga” esteja funcionando bem, para permitir

recarregar as “baterias” (caso contrário é só colocar um “desacelerador” para desligar!).

A máquina humana, chamada corpo, vem dando sinais de que não está funcionando bem. Sinal disso são as inúmeras doenças, síndromes e distúrbios que a ciência não tem conseguido mapear e identificar (material e fisicamente falando) suas causas e origens.

Entendemos que precisamos começar a cuidar de nossas Corporeidades!

O corpo em qualquer ambiente educacional precisa ser compreendido, considerado. As corporeidades docentes e discentes precisam ser respeitadas em suas singularidades e significâncias. É fato que os corpos estão presentes na Educação, nas escolas, mas eles não podem ser menosprezados em suas experiências e na relevância das experiências vividas. Não podemos fazer uso de nossas Corporeidades, precisamos percebê-las; e mais, precisamos vivê-las. As experiências são a base para que isso aconteça. Valorizá-las antes de tudo é papel primordial para que busca mais humanização.

As formações de professores devem dar importância ao compreender e ao cuidar do corpo-próprio para que possamos fazer valer a essência das Corporeidades presentes nos processos de ensino e aprendizagem.

Permanecemos ainda na dinâmica cíclica de ver, contar, integrar e analisar corpos que são como objetos passíveis de modulação e formatação ditas “humanas”. Distanciamos do que essas Corporeidades poderiam nos ensinar como experiências vividas e transcendentais.

Quando destacamos, volta e meia, a necessidade de descrever mais sobre processos educacionais, estamos incitando a interpretar mais e melhor um processo que é composto de inúmeros momentos indissociáveis. Estamos insistindo na ideia de que as Corporeidades presentes, nesses momentos, são fundamentais para serem consideradas.

O que frequentemente acontece, contudo, é que enunciamos algumas partes em um todo, mas negligenciamos outras; ou tentamos segmentar os momentos, tomando como pedaços os momentos que temos destacado; ou tomamos um momento como sendo equivalente a outro, isto é, falhamos em sustentar uma distinção (Sokolowski, 2014, p. 36).

Fazemos isso frequentemente com a Educação, procurando considerar partes do processo como fundamentais para a resolução dos problemas, mas

desconsideramos as Corporeidades que dão vida a essas situações, que animam e possibilitam a compreensão dessas partes, como se elas fossem pedaços, portanto, independentes dos momentos. Todavia, esquecemos que os pedaços podem, por vezes, ser desintegrados do todo, pois conseguem por si se fazer existir, ao passo que os momentos não podem ser desintegrados e destituídos dos pedaços que os compõem. É preciso que entendamos que as Corporeidades aprendentes fazem dos momentos educacionais que os são. Sem elas, esses momentos não existiriam.

Dizer sobre educar e não considerar as Corporeidades é o mesmo que considerar a visão e não valorizar o olho que vê, prestigiar o toque e não exaltar os órgãos que sentem.

Dizemos que um fenômeno, ao ser interpretado, se esgota quando passamos a ver repetida ou constantemente as mesmas observações e características. No nosso estudo, pode ser que isso tenha acontecido em alguns momentos. Aos olhares de muitos/as, em diversos momentos, mas para nós começou a verdadeira repetição quando, ao triangularmos diferentes perspectivas de interpretação e de dados, começamos a nos deparar com as mesmas inquietações, os mesmos estranhamentos, as mesmas convergências e divergências, mesmo sendo diferentes Corporeidades a se mostrarem e de diferentes maneiras de se apresentarem. Somado a isso, começamos a perceber essas repetições se aproximarem de outras interpretações já feitas em outros grupos, outros momentos e outras épocas.

Corpo e Corporeidade são temas de estudo muito trabalhados ao longo das últimas décadas. É desafio da ciência e da humanidade saber verdadeiramente sobre si, os outros e o mundo. É objetivo da Fenomenologia instigar mais e mais pessoas a buscarem por isso. É função nossa apresentar informações e conhecimentos que somem a essas necessidades.

Todas as vezes que olhamos para uma criança durante uma aula e nos deparamos com algo que, apesar de anos de formação e atuação, nos enche os olhos para o novo, estamos exercitando a atitude fenomenológica de descobrir o novo sempre, mesmo parecendo tudo ser velho.

A cada situação em que olhamos para nós e percebemos que o que tínhamos certeza pode não ser tão verdadeiro assim, nos encontramos no processo de transformação e transcendência, pois é o reconhecimento da mudança que permite a modificação.

Em cada oportunidade em que o mundo consegue nos dar motivos para olhar mais à frente e termos a certeza de nossas “perfeições”, nossos conhecimentos, nossas perspectivas com algo “faltando” ou um pedaço em construção, é porque temos a certeza de nossas corporeidades estarem gritando dentro de nós pela necessidade de buscar mais.

Se nada disso puder ser chamado de atitude fenomenológica, talvez estejamos precisando revisar nossas certezas, nossas verdades, nossas utopias, nossos estímulos para o sermos Corporeidades. Mas, como a cada vez que isso acontece é uma oportunidade nova de interpretarmos o fenômeno da existência... pode ser que estejamos no caminho certo do inesgotável, do infinito, do novo...quem vai poder nos dizer sobre a certeza disso? Ainda não temos resposta, mas ao menos por enquanto podemos nos dizer certos de que ninguém o conseguirá. Afinal, para cada nova tentativa de definirem o que buscamos, será apenas mais uma maneira de nos mostrar que o que fazemos possui inúmeras formas de apresentar o fenômeno da Corporeidade vivente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciane. **A corporeidade do idoso na dimensionalidade do viver: uma compreensão fenomenológica**. 2017. Tese (Doutorado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014.
- AMADO, Paula Barreto Dória. **Corpo regulamentado, corpo rebelado: Atheneu Sergipense (1909-1911)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Diretoria de Pesquisa e Extensão, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2017.
- AMARAL, Jarleane Galvão. **Corpo, corporeidade e práticas pedagógicas da educação física em escolas de ensino fundamental II na Região do Planalto em Santarém-PA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.
- ARAÚJO, Kelly Cristina Alves de. **Jogos tradicionais e percepção ecológica das cores nas aulas de educação física**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- ARRUDA, Eduardo Okuhara. **Fenomenologia, motricidade e linguagem: a roda de capoeira e o corpodown**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.
- BELLI, Rafael Wilson. **Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no ensino fundamental I**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.
- BENTO, Jorge Olímpio. **Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação**. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 155-182.
- BENTO, Jorge Olímpio. **Pelo regresso do desporto: ensaio epistemológico**. In: BENTO, Jorge Olímpio; MOREIRA, Wagner Wey. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 13-111.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Prefácio. In: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983. p. 7-16.
- CAMARGO, André Luiz Lopes. **O mover do corpo sagrado: implicações para a educação física escolar em face da religiosidade de estudantes evangélicos no**

município de Vila Velha (ES). 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: maio 2022.

CAMARGO, William Vieira de. **A percepção do corpo e o autocuidado em sujeitos acometidos por diabetes mellitus II**: uma abordagem fenomenológica. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2017.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. Petrópolis: Vozes, 2019.

CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de. **Corpo e esporte na formação de professores/ profissionais em cursos de graduação em educação física**: Brasil e Estados Unidos da América. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: set. 2022.

COELHO JUNIOR, Nelson; CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty**: filosofia como corpo e existência. São Paulo: Escuta, 1991.

COSTA, Adriane de Brito Silva. **Práticas de ensino do professor de educação física**: percepções sobre infância(s), corpo e movimento em escolas do campo do município de Castanhal. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus Castanhal*, Castanhal, 2021.

COSTA, Diorge Santos da. **Corpo e educação**: refletindo sobre práticas pedagógicas na educação infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

COSTA, Nelbia Maria da Silva. **Corporeidade negra e educação**: práticas interculturais e suas representações. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

COUBE, Roberta Jardim. **(Inter)Corporeidade e narrativas**: a integração corpo-arte-vida na formação de professores de educação física. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CRUZ, Flávia Barbosa da. **Corporeidade, gênero e a prática pedagógica da educação física no ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras Universidade Federal de Jataí, Jataí, Jataí, 2021.

DAMÁSIO, Antônio Rosa. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

EDUCAÇÃO proibida. Direção: German Doin. Produção: REEVO. Creative Commons Atribuição-NoComercial-Compartilhado3.0, 2012. Online (265 min). Disponível em: <https://desaprenderonline.com>. Acesso em: dez. 2023.

FEITOSA, Anna Maria. A ciência da motricidade humana (C.M.H.). *In*: SERGIO, Manuel; TROVÃO DO ROSÁRIO, Alberto; FEITOSA, Anna Maria; ALMADA, Fernando; VILELA, Jorge; TAVARES, Viegas. **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p. 61-97. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

FONTE FILHO, Osvaldo. **Merleau-Ponty na trama da experiência sensível**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

GOMES, Vivian Mesquita. **A ginástica que se aprende e a ginástica que se ensina: retratos da formação e atuação do professor de educação física**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021.

GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; SIMÕES, Regina; MOREIRA, Wagner Wey. Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 185-209, jan./abr. 2016.

GUALBERTO, Madma Laine Colares. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

GUIMARÃES, Carlos Roberto. Heidegger e a excelência da questão do ser. *In*: LIMA, Antônio Balbino Marçal. (org.). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. Ilhéus: Editus, 2014. p. 51-75.

HEIDEGGER, Martin. **As questões fundamentais da filosofia: “problemas” seletos da “lógica”**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015a.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto: a filosofia?** Petrópolis: Vozes, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 10. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015b.

HOLANDA, Gerda de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Estratégia da triangulação: uma incursão conceitual. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, n. 4, p. 1150-1166, out./dez. 2020.

HUSSERL, Edmund. **A ideia de fenomenologia**: cinco lições. Petrópolis: Vozes, 2020.

JASSEN, Paul. Introdução. *In*: HUSSERL, Edmund. **A ideia de fenomenologia**: cinco lições. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 13-46.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. **Heidegger & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. **10 lições sobre Heidegger**. Petrópolis: Vozes, 2015.

KAEFER, Rita de Cássia Lindner; BOSSLE, Cibele Biehl; BOSSLE, Fabiano. As implicações na própria docência em educação física escolar: estudo de caso etnográfico da construção das identidades de professores de educação física iniciantes. *In*: CAMINHA, Iraquitã de Oliveira; TEIXEIRA, Fábio Luís Santos (org.). **Educação física e transfigurações do corpo**. Curitiba: CRV, 2018. p. 109-115.

KEHL, Maria Rita. As máquinas falantes. *In*: NOVAES, Adauto. (org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 243-259.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. *In*: NOVAES, Adauto. (org.) **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 123-137.

LIMA, Lucas Oliveira. **Corpo/Corporeidade e a pedagogia do esporte nas categorias de base de futebol**: ausência/presença a beira do campo. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

LIMA, Maurício Szaz de. **O professor formador e a educação**: em busca de um olhar sobre o corpo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

LOURIDO, Amanda Martinez. **Desvelar o corpo**: compreensões sobre corporeidade no contexto escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAKHOU, Carmem Susana. **Análise da produção bibliográfica em periódicos brasileiros sobre o corpo na área de educação física**. 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

MARTINS, Ida Carneiro; BATISTA, José Carlos de Freitas. Educação física, formação e prática profissional. *In*: DE MARCO, Ademir (org.). **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006. p. 157-170.

MARTINS, Joel. A ontologia de Heidegger. *In*: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983a. p. 33-44.

MARTINS, Joel. O existencialismo de Kierkegaard. *In*: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983b. p. 17-31.

MAZIERO, Roberta Maria Zambon. **Dança e corporeidade: experiências e reflexões na formação continuada de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

MEDEIROS, Cláudio Aroldo da Paixão. **Corpo/Corporeidade e educação: representações dos coordenadores pedagógicos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MELCHIORETTO, Cássia Regina Graciotto. **Relações ser humano e natureza, corporeidade e educação ambiental: concepções e práticas pedagógicas de professores(as) de educação física**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento: precedido de uma filosofia da ambigüidade de Alphonse de Waelhens**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: Curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e educação física**: histórias que não se contam na escola! 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **O quê e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

MOREIRA, Wagner Wey. **A ação do professor de educação física na escola**: uma abordagem fenomenológica. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MOREIRA, Wagner Wey. Formação profissional em ciência do esporte: homo sportivus e humanismo. *In*: BENTO, Jorge Olímpio; MOREIRA, Wagner Wey. **Homo sportivus**: o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012(a). p. 112-180.

MOREIRA, Wagner Wey. Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: contribuições para a área de educação física/ esportes. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira (org.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: LiberArs, 2019. p. 21-37.

MOREIRA, Wagner Wey. O fenômeno da corporeidade: pensado e corpo vivido. *In*: DANTAS, Estélio Henrique Martin (org.). **Pensando o corpo e o movimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 191-198.

MOREIRA, Wagner Wey. Uma visão pessoal sobre multidimensionalidade na formação profissional em educação física e esportes: prejuízos e ganhos. *In*: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; GAYA, Adroaldo César de Araújo; BOSCHI, Cláudio; GARCIA (ed.). **Celebrar a lusofonia**: ensaios e estudos em desporto e educação física. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012(b). p.191-206.

MOREIRA, Wagner, Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 13, n. 4: p. 107-114, 2005.

MOREIRA, Wagner Wey; FERNANDES, Roseane do Socorro da Silva Matos. Docência de educação física e esporte: necessidade das presenças de Edgar Morin e Maurice Merleau-Ponty nos currículos dos cursos de licenciatura. *In*: BERTONI, Sônia; BOTELHO, Rafael Guimarães; MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação física para além do cartesianismo**: reflexões para professores em form(ação). Campinas: Papyrus, 2022. p. 197-219.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. *In: DE MARCO, Ademir (org.). Educação física: cultura e sociedade*. Campinas: Papirus, 2006. p. 71-85.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável. *In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (org.) Educação física e esporte no século XXI*. Campinas: Papirus, 2016. p. 133-149.

MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. Corporeidade: uma base epistemológica para a educação física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 202-212, maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p202/34007>. Acesso em: out. 2023.

MOREIRA, Wagner Wey; PORTO, Eline T. R.; MANESCHY, Pedro Paulo Araújo; SIMÕES, Regina. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In: MOREIRA, W. W. (org.). Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papirus, 2006. p. 137-154.

MOREIRA, Wagner Wey; GONÇALVES, Luiza Lana; CARBINATTO, Michele Viviene; CHAVES, Aline Dessupoio; SANTOS-NAVES, Suziane Peixoto; Magrin, Natalia Papacidero; Simões, Regina. Repensar o corpo para alcançar o homo sportivus. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 11-21, maio/ago. 2018.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

NAVES, Maria Paula Cintra. **O corpo por detrás da tela: o ensino remoto na educação física do ensino médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; SOBREIRA, Vিকেle. A formação em educação física em análise: a realidade diante das diversidades. *In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (org.) Educação física e esporte no século XXI*. Campinas: Papirus, 2016. p. 173-204.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012a.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012b.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. A atitude fenomenológica: o corpo-sujeito. *In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira (org.). Merleau-Ponty e a educação física*. São Paulo: LiberArs, 2019. p. 69-91.

- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. A atitude fenomenológica: o corpo sujeito. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e educação física**: do corpo objeto ao corpo-sujeito. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005. p. 55-85.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades**: inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- NOVAES, Fernanda Abbatepietro. **A corporeidade de crianças congadeiras**: pequenos corpos negros transitando entre a escola e o congado. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- OLIVEIRA, Ailton Jacob de. **Corpo presente, corpo ausente no cotidiano escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017(a).
- OLIVEIRA, Thiago Valim. **Lápis na mão ou rolar no chão?** Olhares sobre a escolarização precoce e a corporeidade na educação infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017(b).
- PEREZ, Beatriz Brunaldi. **Educação Infantil inclusiva**: a corporeidade e o brincar na diferença. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- PIERRE RATINAUD. **IRAMUTEQ Software**. Versão 0.7 alpha 2. Laboratoire LERASS. REPERE Licença GNU GPL. 2008-2014. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: jun. 2023.
- PILOTO, Ricardo Weller. **Ensino remoto**: corporeidade (des)conectada na formação inicial de professores. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.
- REGIS DE MORAIS, João Francisco. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 71-88.
- REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- RODRIGUES, Rosenilma Branco. **Corporeidade e educação no campo**: os sentidos atribuídos ao corpo na prática docente nos territórios rurais de Santarém-PA. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.
- ROHLER, Leilane dos Santos. **O espaço do brincar na prática pedagógica da educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

SACRINI, Marcus. **A cientificidade na fenomenologia de Husserl**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Planaltina, PR: 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: maio 2022.

SANTIN, Silvino. O corpo e a ética. *In*: DANTAS, Estélio Henrique Martin (org.). **Pensando o corpo e o movimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005, p. 219-232.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 51-69.

SANTOS, Mariana Tolentino dos. **Corpo e docência: conexões disjuntivas para um ofício corporal desejante**. 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) – Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2021.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. Diálogos entre o pensamento de Merleau-Ponty e o campo educacional: reflexões sobre a corporeidade nas aulas de educação física escolar. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira (org.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: LiberArs, 2019. p. 107-118.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. **O corpo próprio como princípio educativo: a perspectiva de Merleau-Ponty**. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, Sanqueilo de Lima. Originalidade e precariedade do método fenomenológico husserliano. *In*: LIMA, Antônio Balbino Marçal (org.). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. Ilhéus: Editus, 2014. p. 15-50.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sonia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Manguinhos, v., 25, n. 2, p. 655-664, 2020.

SÉRGIO, Manuel. A racionalidade epistémica na educação física do século XX. *In*: SÉRGIO, Manuel; TROVÃO DO ROSÁRIO, Alberto; FEITOSA, Anna Maria; ALMADA, Fernando; VILELA, Jorge; TAVARES, Viegas. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999a. p. 11-30. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SÉRGIO, Manuel. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SÉRGIO, Manuel. Motricidade humana: um paradigma emergente. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 91-107.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana**: um paradigma emergente. Blumenau: Ed. da FURB, 1995.

SÉRGIO, Manuel. O fim das certezas e os limites da razão. *In*: SÉRGIO, Manuel; TROVÃO DO ROSÁRIO, Alberto; FEITOSA, Anna Maria; ALMADA, Fernando; VILELA, Jorge; TAVARES, Viegas. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999b. p. 199-215. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SÉRGIO, Manuel. **Um corte epistemológico**: da educação física à motricidade humana. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SILVA, Aparecida Letícia Oliveira Mota da. **Contando e encantando**: a contação de história como recurso didático nas aulas de educação física. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2018.

SOBREIRA, Viclele; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 68-77, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799/3535>. Acesso em: set. 2023.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SOMBRA, José de Carvalho. **A subjetividade corpórea**: a naturalização da subjetividade na filosofia de Merleau-Ponty. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

SOUZA, Sandra Rosa Almeida. **O corpo e a corporeidade na educação infantil**: análise de dissertações e teses (2010-2016). 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SOUZA, Carmem Lúcia Caetano de. **Vamos matricular também o corpo na escola?** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

TANNÚS, Fernanda Machain Silva. **Corpo criança que dança, corporeidade que vive**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

TREM-BALA. Intérprete: Ana Vilela. Compositora: Ana Carolina Vilela da Costa. *In*: Ana Vilela. Slap Música, 2017. Download Digital, streaming. (3min).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.

TROVÃO DO ROSÁRIO, Alberto. A Motricidade Humana e a educação. *In*: SERGIO, Manuel; TROVÃO DO ROSÁRIO, Alberto; FEITOSA, Anna Maria; ALMADA, Fernando; VILELA, Jorge; TAVARES, Viegas. **O sentido e a ação.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p. 31-60. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Biblioteca Central. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos baseado nas normas de documentação da ABNT.** 4. ed. Uberaba: UFTM, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=RTZjcGZxTGFsSkFOOXRhSkpVdm5ELzBmWjZPUjNwZVNDdzA3NzFoRzcxeFREdki2ZlIMa25YaklsN0IFMEJ3MHVWQ2ZDVjFiTIFCRXRiUy9jR1k4dDRSU3JtSlk0WUhcUXhXdld4VlpXbFJhNitTN1ZSbm9yQVZycWJidWE2QmhDOHh3RmFPVVE4dEpuVTZrbEtVY1BvbmF5VmVQVHM>. Acesso em: 10 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Comitê de Monitoramento à COVID-19 da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://ufu.br/comitecovid19>. Acesso em: out. 2022.

VIANA, Cláudio Pires. A prática docente para a liberdade: a fenomenologia existencial e a dimensão ontológica do sentido de ser educador. *In*: BARRETO, Maria de Fátima Teixeira; SILVA, Carlos Cardoso (org.). **Fenomenologia: escola e conhecimento.** Goiânia: Cânone Editorial, 2013. p. 45-70.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. Corpo e espanto na filosofia de Merleau-Ponty. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira (org.). **Merleau-Ponty e a educação física.** São Paulo: LiberArs, 2019. p. 119-131.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Página 1 de 3



**Universidade Federal do Triângulo Mineiro**  
 Av. Getúlio Guaritá, 159 - Casa das Comissões  
 Bairro Abadia - CEP 38.025-440 - Uberaba-MG  
 Telefone: (34) 3700-6803  
 E-mail: [cep@uftm.edu.br](mailto:cep@uftm.edu.br)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Para Professores de Educação Física da rede pública de ensino de Uberlândia e Acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia - UFU)

Convidamos você a participar da pesquisa: “O CORPO E CORPOREIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE É, COMO É, O QUE MUDOU E O QUE PRECISA MUDAR”. O objetivo desta pesquisa é verificar como é o trato do corpo/corporeidade a partir da visão dos professores do ensino superior e educação básica, além dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e de professores da rede pública de ensino (Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/ UFU [federal], Estado e Município) de Uberlândia - MG. Sua participação é importante, pois, a partir dos relatos dos acadêmicos e professores sobre o tema poderemos identificar como se aproximam e se distanciam as diferentes fases de formação e atuação dos professores de Educação Física que estão num mesmo universo de formação (inicial ou continuada).

Caso você aceite participar desta pesquisa, será necessário você responder um questionário online com 01 pergunta (abertas) sobre corpo/corporeidade, participar de um curso de extensão (com duração rápida – aproximadamente 30h/ 03 dias) e responder novamente a um questionário online após o curso de extensão com 02 perguntas (abertas) sobre corpo/corporeidade e a participação no curso.

Quanto aos riscos desta pesquisa, pode haver a possibilidade de as informações serem de conhecimento de terceiros, mas para minimizar possíveis vazamentos de informações, os pesquisadores farão todo esforço possível para a preservação dos dados e redução de possíveis riscos.

Ainda que sua participação na pesquisa não decorra em benefícios diretos, acreditamos que indiretamente os resultados possam contribuir para discussões e reflexões críticas, acerca

**Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.**

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



**Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

Av. Getúlio Guaritá, 159 - Casa das Comissões  
 Bairro Abadia - CEP 38.025-440 - Uberaba-MG  
 Telefone: (34) 3700-6803  
 E-mail: [cep@uftm.edu.br](mailto:cep@uftm.edu.br)

da formação e atuação de professores de Educação Física escolar na cidade de Uberlândia, além de outras localidades com as possíveis publicações desse estudo.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto à sua atividade profissional ou acadêmica, bastando você dizer ao pesquisador que lhe enviou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

**Contato dos Pesquisadores:**

Nome: Viclele Sobreira  
 E-mail: [d202110211@uftm.edu.br](mailto:d202110211@uftm.edu.br)  
 Telefone: (34)9 9991-6762  
 Endereço: Avenida Frei Paulino, nº15, Bairro Nossa Senhora da Abadia, Uberaba-MG, CEP: 38025-180

Nome: Wagner Wey Moreira  
 E-mail: [wagner.moreira@uftm.edu.br](mailto:wagner.moreira@uftm.edu.br)  
 Telefone: (19)9 8804-9667  
 Endereço: Avenida Frei Paulino, nº15, Bairro Nossa Senhora da Abadia, Uberaba-MG, CEP: 38025-180

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá,

**Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.**

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



**Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

Av. Getúlio Guaritá, 159 - Casa das Comissões  
 Bairro Abadia - CEP 38.025-440 - Uberaba-MG  
 Telefone: (34) 3700-6803  
 E-mail: [cep@uftm.edu.br](mailto:cep@uftm.edu.br)

159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o tratamento que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo “O CORPO E CORPOREIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE É, COMO É, O QUE MUDOU E O QUE PRECISA MUDAR”.e receberei uma cópia de minhas respostas pelo e-mail fornecido para as respostas do questionário.

Uberlândia, 03 de agosto de 2022.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador responsável  
 Viclele Sobreira  
 Telefone: (34)9 99916762

---

Assinatura do pesquisador responsável  
 Wagner Wey Moreira  
 Telefone: (19)9 98804-9667

**Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.**

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/ UFTM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CORPO E CORPOREIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE É, COMO É, O QUE MUDOU E O QUE PRECISA MUDAR

**Pesquisador:** Wagner Wey Moreira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61450222.7.0000.5154

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.634.408

#### **Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO, de 27/08/22) e do Projeto Detalhado (Projeto\_Doutorado\_Corpo\_Corporeidade, de 27/08/22).

Segundo os pesquisadores:

Introdução: "O distanciamento do sentido e significado da Educação Física escolar para os(as) estudantes, professores(as) e até mesmo para colegas de outras disciplinas escolares reforçou ao longo de décadas os questionamentos sobre a importância desse componente curricular no ambiente escolar. Com foco nas discussões para questões relacionadas a "o quê", "como" e "por quê" ensinar a Educação Física na escola, professores buscaram maneiras de se afirmar no contexto escolar, já que conhecimentos produzidos não se aproximavam do chão da escola ou os métodos eram distantes demais das realidades de ensino (MOREIRA, 2012b; MOREIRA, 1990; TANI, 2012). Surgiram diversas possibilidades de respostas a estes questionamentos que permeavam a Educação Física escolar passando por teorias, abordagens, métodos de ensino e práticas pedagógicas que contribuíram para que o componente curricular se fundamentasse como necessário e importante no processo de escolarização dos(as) estudantes. A construção de diferentes abordagens que vieram no sentido de trazer esclarecimentos e orientações para o

<b>Endereço:</b> Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões	
<b>Bairro:</b> Abadia	<b>CEP:</b> 38.025-440
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> UBERABA
<b>Telefone:</b> (34)3700-6803	<b>E-mail:</b> cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 5.634.408

desenvolvimento da Educação Física escolar (dentre elas: humanista, psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista, fenomenológica, histórico-crítica, sociológica, antropológica) permitiram que o campo de atuação fosse melhor conhecido e até mesmo discutido na área de Educação Física, principalmente no Ensino Superior, provocando diversos estudos e pesquisas e tomando o direcionamento da formação de professores mais orientado. Entretanto, não pôs fim nas causas da desvalorização e incertezas sobre o componente curricular no ambiente escolar (TANI, 2012). Estudiosos da área (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2009; MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2010; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d) propuseram alternativas para diminuir esse distanciamento entre a formação inicial e a atuação com estudos que investigaram e destrincharam questões relacionadas à prática pedagógica e aos métodos de ensino, reforçando a necessidade de um olhar mais atento para os agentes diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da escola (professores e alunos), além dos destaques para a necessidade de uma boa organização, estruturação e planejamento do currículo da disciplina no período de escolarização. Entretanto, a visão cartesiana, originada da formação inicial e nos modelos de educação tradicional, se transpunha na atuação do ensino básico e o corpo continuava sendo tratado como algo a ser "moldado" e "consertado" (MOREIRA, 2012a) e professores continuaram encontrando dificuldades para o desenvolvimento dos conteúdos de ensino para as realidades e os contextos de seus(suas) estudantes. O conhecimento sobre o corpo presente na educação reforçava uma necessidade de mudança na maneira de entender, conhecer e interpretá-lo, com o intuito de que o discurso de "homem integral" pudesse se materializar nas ações docentes (GONÇALVES-SILVA et al., 2016). As contribuições advindas das teorias fenomenológicas auxiliaram para um conhecimento mais amplo do corpo-sujeito (MERLEAU-PONTY, 2018, 2014) e uma mudança de paradigma relacionada à educação e formação dos indivíduos (MOREIRA, 2012a; MOREIRA, 2012b). Aponto aqui alguns aspectos que podem contribuir para professores de Educação Física encontrarem dificuldades no desenvolvimento de suas aulas em diferentes níveis de ensino: 1) conhecimento difuso, dogmático e tendencioso com relação à área de conhecimento e à atuação profissional; 2) pouca aproximação com conhecimentos relacionados a si mesmo, aos outros, ao mundo e às coisas do mundo; 3) entendimento externo e alheio referente às questões do ensino como se as questões que permeiam o processo não fossem pertencentes a estes profissionais ou não fizessem parte de suas atitudes pedagógicas. Tudo isso nos leva a pensar e discutir questões que são fundamentais quando pensamos a Educação e a Educação Física. Uma delas se refere à uma Educação que pode ser efetiva para os envolvidos numa perspectiva mais ampla, plural e complexa de homem, mundo e educação: O conhecimento pertinente deve

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.634.408

enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios à nossa era planetária confrontam-nos cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a "inteligência geral" apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, 2011, p. 36, grifos meus) Mas, uma educação assim só será possível se extinguirmos as concepções especializadas, simplistas, dicotomizadas, reducionistas e focadas nos conhecimentos específicos, segregados e destituídos do todo. É preciso superarmos a ideia de que as especializações e hiperespecializações são maneiras corretas de formação de professores em Educação Física (MOREIRA, 2008 apud MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017) e de "formação" de sujeitos para a vida, quando analisamos as atuações de professores no ambiente escolar. "A aprendizagem do mundo se faz com o corpo" (MOREIRA, 2012a, p. 140), portanto, sua concepção e ensino deve ir além dos aspectos anatômicos, psicológicos, fisiológicos, bioquímicos. Sua concepção deve ir ao encontro das significações desse corpo no mundo em que vive, para que os conhecimentos construídos possam ser existenciais. As ciências humanas, como estão estruturadas no tempo presente, pouco podem fazer para o estudo da condição humana. Elas estão fragmentadas. Assim, tal qual as ciências biológicas, muito criticadas no final do século passado na área da Educação Física/ Esportes por sua fragmentação, o que não permitia conceber com clareza a noção de vida, as ciências humanas, por estarem compartimentadas, não conseguem conceber a noção de homem. (MOREIRA, 2012a, p. 148) Assim, entende-se que para termos efetivamente novo direcionamento a respeito de como desenvolver uma Educação Física ampla, plural e que contribua para a formação de cidadãos, precisamos de novos olhares e novos significados desses temas. Os profissionais dessa área têm muito a contribuir com a educação, socializando um novo conceito de corpo, a partir das diferentes expressões de movimento que, historicamente, fazem parte do seu acervo e outras, que possam vir a incorporar-se, considerando-se também que o movimento deve despertar no sujeito a percepção de si mesmo como ser corporal, em relação com os outros e com o mundo, e da sensibilidade como atribuidora de significado às ações humanas (NÓBREGA, 2005, p. 83). Por focar, muitas vezes, apenas no fenômeno físico, o professor não considera outras formas de ver o humano e esquece a noção da corporeidade. Para que a educação tenha essa perspectiva de

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.634.408

compreensão, é preciso que os docentes que nela estão inseridos entendam a corporeidade como atitude pedagógica capaz de transformar o processo de ensino e aprendizagem (GONÇALVES SILVA et al., 2016; MONTEIRO, 2009; MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017). Uma educação pautada nos princípios da corporeidade reconhece a educação como experiência essencialmente humana (MOREIRA, 2012b; MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017). Para o entendimento dessas concepções de educação, do mundo, do outro, das coisas do mundo, é preciso ampliar sua atitude pedagógica, ampliar sua maneira de ver e perceber os corpos e as "corporeidades aprendentes" (MOREIRA et al., 2006). E para adotarmos atitudes com essa vertente, precisamos ver o corpo de maneira ampla e complexa. Um corpo que entende a importância de suas vivências, experiências para sua transcendência (HUSSERL, 2020; HEIDEGGER, 2015; MERLEAU-PONTY, 2018, 2014; FRANCO; MENDES, 2015; MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017). Isso faz parte do viés pedagógico dado ao ensino e aprendizagem, e concordando com Nóbrega (2005, p. 68) é necessário reafirmar que "a aprendizagem nada mais é do que uma reorganização da corporeidade". A corporeidade vem auxiliar na associação da Ciência e da Educação Física, que passam a deixar de manipular corpos para habitá-los, estudando o corpo-sujeito. Os saberes passam a ser relacionados ao ser humano corpóreo e não o corpo do ser humano (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017). A corporeidade, ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história e à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que se utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica (MOREIRA et al., 2006, p 140). Professores de Educação Física escolar precisam ensinar pessoas a conhecerem, explorarem e identificarem suas possibilidades de expressão a partir de seus entendimentos sobre o corpo. Moreira (2012a) já apontava para um tripé que deveria ser a preocupação dos professores formadores em Educação Física: corporeidade, educação e humanismo. Ressalto aqui a necessidade desse pilar na atuação dos professores de Educação Física atuantes na educação básica. A área de conhecimento ainda denominada Educação Física necessita ultrapassar seu estágio atual, a qual é considerada na escola como conhecimento de menor valor, e na sociedade em geral como reprodutora de movimentos mecânicos. Incorporar o sentido e a atitude de corporeidade aqui apresentados, poderá desencadear o desenvolvimento de uma Educação Física escolar em que o ser humano seja respeitado na aquisição dos conhecimentos relacionados com o esporte, com os movimentos gímnicos, com as lutas, enfim, com a própria tradição da área e, ao mesmo tempo, propiciar atendimento e uma prática generalizados do exercício físico sistematizado que, em primeiro lugar, esteja comprometido em

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões  
**Bairro:** Abadia **CEP:** 38.025-440  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.634.408

desenvolver o humano no homem (MOREIRA, CHAVES, SIMÕES, 2017, p. 209). Precisamos inserir em nossas práticas e estudos termos como SENTIR, PENSAR, AGIR, SONHAR, OUSAR, CRIAR, TRANSCENDER (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017) como balizadores de nossos estudos, pesquisas e práticas pedagógicas, como preocupações da área de Educação Física. [...] Há necessidade de uma educação literalmente em todos os sentidos, no ver, no ouvir, no cheirar, no sentir, nas idéias, na música, enfim, aprendendo que o conhecimento possui múltiplas manifestações de ocorrer, no qual resgatamos a sensibilidade humana e os diferentes modos de percepção, como o ver, sentir, cheirar, dentre outros, o que nos vai qualificando, aos poucos, na direção da consciência dos outros de nós mesmos (MOREIRA, 2012b, p. 202). Mas, para isso é preciso compreender o conceito trazido por Merleau-Ponty de que "A máquina funciona; o corpo vive." (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017, p.211). Talvez assim, possamos iniciar a caminhada para uma educação humana verdadeiramente humanizante. Fato é que para podermos acreditar numa educação do futuro, verdadeiramente eficiente, que proporcione a transcendência dos seres humanos, precisamos pensar em uma educação para a humanidade, em que se considere o ser como fenômeno complexo e completo, sem redimi-lo a partes ou especialidades conhecidas e quantificáveis (MOREIRA et al., 2018). Surge, então uma questão orientadora: como se dá o trato do corpo/corporeidade, nas aulas de Educação Física do Ensino Básico, pelos docentes (formados e em formação) da rede pública de Uberlândia/MG?"

Métodos a serem utilizados: "Através de pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) serão feitas entrevistas com acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e professores da rede pública de ensino (Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica [federal], estado e município - da cidade de Uberlândia), que estejam vinculados com ações e experiências educacionais no Ensino Fundamental. Além disso, será proposto um curso de extensão a respeito do corpo e da corporeidade para os participantes do estudo com o intuito de oportunizar experiências relacionadas à práticas e construções acadêmicas relacionadas a esses temas e conteúdos. A coleta de informações se dará a partir da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e do CEP da Universidade Federal de Uberlândia. Para a pesquisa, serão tomados os seguintes caminhos: a) envio de questionário online/aplicação, instrumento do google forms, aos docentes e acadêmicos participantes da pesquisa antes do curso de extensão com a questão: "Para você, o que é corpo e o que é corporeidade?". Acompanhando o questionário será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e as instruções para o aceite e a participação em nosso estudo. b) proposição de um curso de extensão

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões  
**Bairro:** Abadía **CEP:** 38.025-440  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.634.408

para reflexão a respeito de atitudes pedagógicas baseadas nos conhecimentos de corpo e da corporeidade, com o intuito de ampliar as possibilidades de entender a importância desses temas para a Educação Física escolar. Estas ações serão desenvolvidas presencialmente com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e professores da rede pública de ensino (Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica [federal], estado e município - da cidade de Uberlândia), que estejam vinculados com ações e experiências educacionais no Ensino Fundamental. O curso de extensão terá a seguinte estrutura: Serão realizados 04 momentos de formação (organizados em três fins de semana – três sábados) com duração total de 30h, com praxis voltadas para as questões conceituais, factuais, atitudinais e procedimentais que envolvam os ambientes de ensino e aprendizagem. Com métodos que envolvam a participação, quase totalmente, ativa dos inscitos. Serão realizados exercícios, atividades, construções que estejam vinculadas com os aspectos acadêmicos relacionados à pesquisa, formação e atuação na área de Educação Física e cursos afins da Educação. Como momentos do curso serão propostos os seguintes temas: Momento 1: Fenomenologia/ Corporeidade e Corpo na Educação e Educação Física; Momento 2: Jogos na Educação Infantil: aprender brincando, brincar aprendendo; Momento 3: Pedagogia do Esporte: a corporeidade como possibilidade de trazer mais sentido e significado para as práticas esportivas; Momento 4: Apresentações de planos de aula e Mostra científica. c) novo envio de questionário online/ aplicação aos docentes e acadêmicos participantes da pesquisa após o curso de extensão com a questão: "Para você, o que é corpo e o que é corporeidade?"; e com a questão: "O que e como foi participar do curso de extensão para sua formação e atuação docente?". Acompanhando o questionário será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O professor Wagner Wey Moreira (responsável principal pela pesquisa) e a professora Viclele Sobreira – pesquisadora assistente (docente da Universidade Federal de Uberlândia no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica [CAp Eseba/UFU] e doutoranda no PPGE/UFTM) coordenarão o curso. Serão respeitados e seguidos todos os protocolos de segurança à saúde previstos pelo Comitê de Monitoramento à COVID 19 da Universidade Federal de Uberlândia, respeitando as fases e exigências estabelecidas no momento de realização do curso de acordo com as instruções do Protocolo de Biossegurança da referida instituição."

Crerios de inclusão dos participantes: "Participar do estudo os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e professores da rede pública de ensino (Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica [federal], estado e município - da cidade de Uberlândia), que estejam vinculados com ações e experiências educacionais no Ensino Fundamental e que aceitem a partir

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões  
**Bairro:** Abadia **CEP:** 38.025-440  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.634.408

do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fazer parte da pesquisa. Fará parte do público do curso os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e professores da rede pública de ensino (Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica [federal], estado e município - da cidade de Uberlândia), que estejam vinculados com ações e experiências educacionais no Ensino Fundamental, sendo oferecidas 40 vagas, a princípio, a serem preenchidas por meio de inscrição, abrindo primeiramente oportunidade para os participantes da instituição coparceira (CAp Eseba/UFU - licenciados e docentes até 50% das vagas) e posteriormente para a comunidade externa (50% das vagas e mais o remanescente da primeira prioridade que não for preenchida)."

Crítérios de exclusão dos participantes: "Professores e acadêmicos da área de Educação Física da rede particular de ensino. Professores e acadêmicos da área de Educação Física que não estejam vinculados com ações e práticas no Ensino Fundamental. Professores e acadêmicos das demais áreas de ensino, que não a da Educação Física, das redes pública e particulares."

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Segundo os pesquisadores:

Objetivo geral: "Compreender como docentes e acadêmicos da área de Educação Física, em formação inicial ou continuada e atuantes no Ensino Fundamental, tratam o corpo e a corporeidade para o planejamento, desenvolvimento e execução de suas aulas na rede pública de Uberlândia/MG."

Objetivos específicos:

- Interpretar os discursos destes(as) docentes e acadêmicos (formação inicial e continuada e atuação no Ensino Fundamental da Educação Básica), da Licenciatura em Educação Física e da rede pública de ensino (Colégio de Aplicação (federal), estado e município) da cidade de Uberlândia, a respeito do corpo e de uma educação que possa ter como base ações fundamentadas na corporeidade;
- Propor um curso de extensão que busque ampliar as reflexões, destes(as) docentes e acadêmicos (formação inicial e continuada e atuação no Ensino Fundamental da Educação Básica) da Licenciatura em Educação Física e da rede pública de ensino (Colégio de Aplicação (federal), estado e município) da cidade de Uberlândia, sobre o sentido e significado do corpo e da corporeidade e

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.634.408

destes temas como eixo orientador de ações pedagógicas na escola;

- Compreender como a visão de corpo e corporeidade, de docentes e acadêmicos em formação e atuação (Licenciatura em Educação Física e da rede pública de ensino - Colégio de Aplicação [federal], estado e município - da cidade de Uberlândia), pode ser ampliada a partir de influências de uma base epistemológica que se preocupa com o trato do corpo/corporeidade numa área que tradicional e historicamente trabalha com uma ideia de corpo-objeto;
- Identificar quais as dificuldades em se trabalhar com os temas/conteúdos nas aulas de Educação Física escolar a partir de uma visão de corpo-sujeito e não de corpo-objeto com professores formados e em formação (Licenciatura em Educação Física e da rede pública de ensino - Colégio de Aplicação [federal], estado e município - da cidade de Uberlândia);
- Contribuir para a formação docente (inicial e continuada) proporcionando oportunidades de estudos, pesquisas e compartilhamento e publicação destes relacionadas com as práticas pedagógicas e com as experiências cotidianas destes professores a partir da formação de curta duração oferecida, respaldada na Fenomenologia."

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo os pesquisadores:

"Poderá haver publicização das opiniões dos participantes, a partir da publicação de estudos realizados a partir desta pesquisa. Para minimizar essa exposição, será mantido sigilo de todos os participantes, resguardando anonimato na publicação de suas participações. Não há riscos relacionados À participação, podendo os voluntários abandonarem a pesquisa a qualquer momento, caso se sintam prejudicados, ou seja, de sua vontade."

"Com relação aos benefícios diretos aos participantes, acredita-se que oportunidades de cursos de extensão seja para professores em formação inicial, seja para professores atuantes (Educação Básica), se fazem necessários e urgentes nas licenciaturas do nosso país. Indiretamente, sabemos que os resultados desse estudo podem contribuir para ampliar as possibilidades de reflexão e discussões relacionadas a temas que envolvem a formação e atuação de professores em Educação Física e Educação oportunizando consequentes melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a estreita relação entre pesquisa e atuação que o curso proporcionará poderá contribuir para novas perspectivas na atuação docente, favorecendo o ensino a pesquisa e atuação profissional como algo necessário e principalmente possível em nossas realidades."

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões  
**Bairro:** Abadia **CEP:** 38.025-440  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.634.408

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os pesquisadores propõem realizar um estudo que visa investigar qual a concepção de Corpo e Corporeidade a partir de opiniões de Acadêmicos e Professores da área de Educação Física da rede pública de Uberlândia. Associado a essa investigação será proposto um curso rápido de extensão que terá como objetivo ofertar uma proposta de formação (discente/ docente), nas áreas de Educação Física e Educação, apoiada nos conhecimentos advindos da Fenomenologia/Corporeidade. O intuito do estudo é oportunizar aos participantes um meio de acessar as possibilidades de uma Educação mais humanizadora e sensível. A pesquisa será realizada com professores da rede pública (federal, municipal e estadual) e licenciandos em Educação Física da cidade de Uberlândia/ MG. O curso rápido de formação terá duração de 30h a ser desenvolvido em três dias aos fins de semana, alternados (02 turnos por dia - total de 03 dias), com a participação ativa dos inscritos em propostas de atuação docente que se pautem numa Educação mais humana, que traga a importância do sentido e significado do que é desenvolvido nos ambientes de ensino e aprendizagem, com foco no(a) estudante e na importância da Educação para sua vida. O curso será desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica (CAp Eseba/ UFU) a partir da ação de acadêmicos e professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM) – nível Doutorado e que estão vinculados ao Projeto de Bolsa Produtividade em Pesquisa - CNPq "Formação e Ação de Professores no Ensino Fundamental: a presença e ou ausência de uma educação de corpo inteiro e complexa". A professora responsável pelo curso é docente da Universidade Federal de Uberlândia no Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica (CAp Eseba/UFU) e doutoranda no PPGE/UFTM.

Equipe de pesquisadores vinculada na Plataforma Brasil: Prof Dr Wagner Wey Moreira (Responsável Principal) e Viclele Sobreira (pesquisadores assistentes).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos de apresentação obrigatória adequados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 510/16 e Norma Operacional 001/2013,

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões  
**Bairro:** Abadia **CEP:** 38.025-440  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.634.408

o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1996072.pdf	27/08/2022 12:40:55		Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_AUTORIZACAO_FAEFI_UFU.pdf	27/08/2022 12:40:11	Wagner Wey Moreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_CORPO_CORPOR EIDADE.docx	27/08/2022 12:37:46	Wagner Wey Moreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_CORPO_CORPOR EIDADE.pdf	27/08/2022 12:37:33	Wagner Wey Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODELO.pdf	10/08/2022 17:45:49	Wagner Wey Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORPO_CORPOREIDADE.docx	10/08/2022 17:45:36	Wagner Wey Moreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_COPARTICIPACAO_CORPO_CORPOREIDADE.pdf	10/08/2022 17:44:42	Wagner Wey Moreira	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO_CORPO_CORPOREIDADE.pdf	10/08/2022 17:44:26	Wagner Wey Moreira	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Corpo_Corporeidade.pdf	10/08/2022 17:44:06	Wagner Wey Moreira	Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões  
 Bairro: Abadia CEP: 38.025-440  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.634.408

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 10 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br