

Corporeidade aprendente na escola: por uma abordagem fenomenológica em educação

Corporeidad aprendiente en la escuela: para un enfoque fenomenológico en la educación

José Carlos dos Santos
Laudeth Alves dos Reis
Wagner Wey Moreira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
Uberaba-MG - Brasil

Resumo

Ao propormos a reflexão da Educação Escolar sobre o enfoque de atitudes fenomenológicas, vislumbramos tecer argumentos pautados na corporeidade aprendente sinalizando para um ato educativo sensível, humano e significativo. Assim, este artigo de abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, é composto por dois momentos. O primeiro intitulado “Escola de ontem/hoje: corpo ausente” traça os modos como o corpo foi silenciado por práticas educativas alicerçadas no paradigma cartesiano, o qual desconsidera manifestações inerentes do ser humano como o sentir e agir, componentes da motricidade necessários para uma educação integral. No segundo momento “Escola do amanhã: corporeidade aprendente”, propormos o enfoque fenomenológico a partir da visão de uma educação escolar para a totalidade do ser humano, configurando a escola como espaço educativo sensível e amplamente favorável à formação humana.

Palavras-chave: Corporeidade; Escola; Fenomenologia.

Resúmen

Cuando proponemos la reflexión de la Educación Escolar sobre el enfoque de las actitudes fenomenológicas, vislumbramos tejer argumentos basados en la corporeidad aprendiente, señalando un acto educativo sensible, humano y significativo. Así, este artículo de enfoque cualitativo y carácter bibliográfico, está compuesto por dos momentos. El primero, titulado "Escuela de ayer/hoy: el cuerpo ausente" traza las formas en que el cuerpo ha sido silenciado por las prácticas educativas basadas en el paradigma cartesiano. , que desconoce las manifestaciones inherentes al ser humano como sentir y actuar, componentes de la motricidad necesaria para una educación integral. En el segundo momento "Escuela del mañana: corporeidad aprendiente", proponemos el enfoque fenomenológico desde la visión de una educación escolar para la totalidad del ser humano, configurando la escuela como un espacio educativo sensible y ampliamente favorable a la formación humana

Palabras clave: Corporeidad, Escuela, Fenomenología

À guisa de introdução

É possível evocarmos uma Educação Escolar pautada também no sensível, que olhe e respeite o ser humano em sua totalidade e não mais enaltecendo apenas a racionalidade disjuntiva na busca de conhecimentos isolados os quais favorecem o adestramento e o silenciamento da corporeidade aprendente?

Partindo desse questionamento, no presente artigo de cunho bibliográfico, nos propomos a refletir a Educação Escolar sob o enfoque de atitudes fenomenológicas que possibilitem olharmos para o corpo-sujeito e a corporeidade aprendente. Cabe mencionar que nosso ponto de partida centraliza-se numa visão da escola de ontem/hoje: corpo ausente e, posteriormente, no idealismo de uma escola do amanhã: corporeidade aprendente.

Os argumentos que serão tecidos nesse artigo se inter-relacionam, em sua essência, com nossas vivências e experiências asseguradas por pressupostos teóricos que buscam elucidar a ausência do corpo no contexto escolar balizado por propostas pedagógicas silenciadoras, advindas do paradigma cartesiano. Em um caminho diverso ao cartesianismo, buscamos nos assegurar em autores (ASSMANN, 2012; FERREIRA JÚNIOR, 2013; MATTHEWS, 2010; MERLAU-PONTY, 2011; MOREIRA, 2019; NÓBREGA, 2014) que dialogam com a fenomenologia e a corporeidade como possibilidades se repensar a Educação Escolar e o corpo-sujeito no chão da escola, nos pautando na sensibilidade, na humanização e na aprendizagem significativa.

Adentramos nesta proposta por inúmeras razões, mas talvez uma das principais seja aquela pautada nas palavras de Viana (2013, p. 49):

A burocratização do processo educativo, sua crescente transformação em objeto, a coisificação dos sujeitos que ali vivem e a problemática educacional engendrada pelas mudanças sociais fizeram da educação institucionalizada um tempo/espço demasiado burocrático e menos humano; produto da cientificação, da mudança social e das políticas educacionais descomprometidas com a dimensão formativa, humana e transformadora [...].

Ao advogarmos pela corporeidade presente na escola sob o enfoque de atitudes fenomenológicas, assumimos a ideia de superação de uma educação conteudista/mecanicista e, buscamos contribuir para o debate de uma educação escolar pautada no humanismo e que garanta o despertar das potencialidades asseguradas pela experiência e vivência da corporeidade.

Para a realização do propósito estabelecido, precisamos alertar que o nosso foco é olhar para a Educação Escolar que privilegie os sentidos, a subjetividade, a experiência e a relação mundo-escola-vida. Portanto, defendemos a promoção de um ambiente escolar no qual a arte do educar possa levar os sujeitos a se libertarem dos dogmas e padrões pré-estabelecidos, bem como ter suas experiências e saberes reconhecidos e valorizados.

Ao centramos nossa argumentação na tríada mundo-escola-vida, optamos por nos aventurar em um caminho que permita evidenciar a corporeidade aprendente como possibilidade de humanização no espaço educativo, perspectivando a emancipação do ser humano sem desconsiderar o seu entorno social, cultural e histórico. Ao defendemos este propósito, concordamos com Ferreira Júnior (2013, p. 39) ao destacar a educação como “[...] um lócus privilegiado no processo de constituição do existente humano, quer para a conquista da autenticidade, quer pelo perder-se na impessoalidade de uma existência inautêntica.”

Refletir sobre o fenômeno educativo sob o enfoque fenomenológico é, sobretudo, desvelar o ser humano em sua essência, que nas palavras de Nóbrega (2019, p. 80) se refere “[...] as relações entre a educação e o mundo e entre o educando e a cultura”. Por isso, ao defendermos a corporeidade aprendente alicerçada por atitudes fenomenológicas, estamos considerando as possibilidades do aluno se apropriar do conhecimento de forma ativa, reconhecendo todas as dimensões em seu entorno social.

Nóbrega (2019, p. 81) reforça o papel da educação ao afirmar que ela “[...] tem como tarefa a desalienação do sujeito e o ato de educar caracteriza-se pela ampliação da consciência do educando frente às situações e projetos existenciais.” Ao destacarmos o sujeito que aprende, estaremos considerando a sua subjetividade e capacidade de criar e recriar no espaço educativo, ampliando a sua consciência de mundo-escola-vida e distanciando-se da tradição cartesiana.

Escola de ontem/hoje: corpo ausente

Para a realização do propósito enunciado, buscamos articular tessituras sobre a escola de ontem/hoje a partir do contexto que vivemos, mas, sem desconsiderar os debates que, outrora, se fizeram presentes no campo científico. Ao longo das assertivas também adentramos nas discussões acerca do corpo que tanto foi negligenciado no âmbito escolar

em prol de uma racionalização e dos conhecimentos tidos apenas como cognitivos, os quais desconsideravam o ser humano em sua totalidade.

No atual contexto da conjuntura social em que vivemos, parece-nos que há um consenso em apontar a escola como um lugar social e educacional, sendo destinado pela sociedade como o lócus para que se cumpram as funções da educação e das múltiplas aprendizagens relacionadas aos conhecimentos mais diversos, entre eles: o conhecimento das artes, das tecnologias, das ciências e talvez, do corpo.

Os debates contemporâneos sobre educação e as possibilidades da escola nos mostram uma preocupação centrada nos reflexos advindos dos conhecimentos compartilhados, uma vez que as futuras gerações poderão usufruir destes para se apropriarem de ferramentas fortalecidas pela globalização e da mobilidade social, mas que não pressupõem perspectivar formação de caráter e tão pouco de fundamentar-se na perspectiva da formação de valores humanos e sensíveis. (OLIVEIRA; REIS, 2017; BRASIL, 2013).

A escola está em crise e isso não é uma novidade (VEIGA; VIANA, 2010). Ainda imperam inúmeras indagações sobre a sua função e sobre a atuação de seus atores sociais (leia-se aqui professores/educadores, gestores e demais sujeitos envolvidos). Por exemplo, a posição do(a) professor(a) em pé, investido de autoridade num degrau superior; alunos imóveis, calados e apenas observando sem questionar os saberes e conhecimentos; diálogos tão centralizados em conceitos, muitos já superados, que não dão conta das demandas da sociedade do mundo contemporâneo.

Borges (2010) ratifica que houve mudanças na atuação pedagógica docente, porém ainda há resquícios de uma educação escolar considerada objeto de tensões arraigado a instâncias de poder, cujo cenário educacional subsidia uma proposta educativa verticalizada. A isso se justificam os currículos apresentados de modo imperativo, mesmo dispendo de certa flexibilidade para adequações segundo as peculiaridades do meio.

O processo educacional da escola de ontem/hoje continua centrado fortemente no contexto do paradigma cartesiano priorizando a reprodução e a fragmentação do conhecimento. Ao adotar esse processo educacional cartesiano, privilegia-se os conteúdos factuais e procedimentais visando a transmissão passiva, afastando-se cada vez mais da construção de valores do ser humano e da sua existência não dialogando com a cultura em que se vive. (SILVA; WEIDE, 2014; BEHRENS, 2013).

O paradigma cartesiano buscou através do pensamento de Descartes uma verdade absoluta que ainda hoje é evidenciada no âmbito escolar (SANTOS; BATISTA, 2018). Nesse ponto, esse paradigma afasta a possibilidade da existencialidade e da sensibilidade em detrimento de uma verdade racional, objetiva que desconsidera o sentir do aluno.

Como ponto central do paradigma cartesiano, a escola de ontem/hoje produziu um quadro excludente, prejudicando a vida educacional de inúmeros alunos, em especial, por se pautar em uma exclusiva visão, com o entendimento de aluno ideal, aquele que permanece quieto, passivo e silencioso. Além disso, a escola de ontem/hoje também está amparada em práticas pedagógicas meritocráticas, homogeneizadoras e direcionadas aos saberes cognitivos, quando na verdade poderia despertar e desenvolver no ser humano a sua potencialidade de expressiva, comunicativa, criativa, subjetiva na qual busque evidenciar sua corporeidade aprendente.

Não obstante, a educação escolar da cultura ocidental, hegemonicamente determinada pelo reducionismo dualista sujeito-objeto e teoria-prática, acabou sinalizando mais uma ideia de instrução do que um espaço destinado a emancipação do ser aprendente. Rezende (1990, p. 66) a esse respeito, aponta que o problema da escola se constitui “[...] como um instrumento de reprodução do sistema de dominação política, social, econômica e cultural”. E esse tem sido um dos grandes desafios postos a educação contemporânea, ainda fortemente radicada a uma visão ideológica de mundo destituída do sentido da existência.

Althusser (2010) aponta a educação escolar como um dos instrumentos de aparelhos ideológicos do Estado, ao impor implícita e explicitamente ao ser humano regras e controles, corroborando com o poder disciplinador já apontado por Foucault (2018) ao tratar a escola como um aparelho de aprender, ou melhor, uma máquina pedagógica, capaz de adestrar corpos. Cabe aqui o entendimento de corpo, como sinônimo de máquina, o qual deve ser aperfeiçoado em seu rendimento/produção para lograr a perfeição.

Há de se reconhecer que o cartesianismo proporcionou inúmeras vantagens, como por exemplo, destacando as evidências, as análises, as sínteses e enumeração para o desenvolvimento científico-tecnológico, inclusive na escola do ontem/hoje. Por outro lado, pesquisadores (BEHRENS, 2013) têm apontado que esse pensamento também evidenciou e proporcionou desvantagens, tais como: a perda do processo de humanização na escola; a

supervalorização dos conteúdos em detrimento do essencial a ser aprendido; alunos e professores vistos como máquinas.

Outro reflexo do cartesianismo apontado é a forma com que aprendemos a dissociar tudo em detrimento da fragmentação escolar. A esse respeito Morin (2013) salienta que a atual educação, sob a égide da influência de um pensamento disjuntivo e limitado transmite conhecimentos que produzem mais cegueira do que lucidez, desconsiderando sobretudo, a experiência humana em sua totalidade. Assmann (2012) alerta à necessidade premente de uma reforma do conhecimento, o que envolve um *reencantar* da educação, por parte de todos os envolvidos no processo educacional, direta e indiretamente. (grifo nosso)

À luz da sua proposta, a escola evidencia-se como espaço que garante uma teia formativa da prática social, embora muitas vezes não privilegie a formação humana em seus currículos escolares, deixando em voga no seio da escola de ontem/hoje a ideia de um ensino focado no resultado e no produto, fortalecendo ainda mais a visão que o aluno que segue com fidedignidade as regras será o modelo exemplar a ser seguido.

É em torno deste conflito estrutural e tão presente na educação escolar que o progresso educacional tornou-se, nas palavras de Petraglia (2001, p. 14), uma corrida, a qual terminou despertando:

[...] a concorrência entre os grupos e a competição entre os indivíduos; gerou egoísmo, individualismo, solidão, desespero e dor. Somos vítimas de várias carências e, como seres sociais e sócios de uma coletividade, dividimos com ela lucros e prejuízos. A fragmentação do conhecimento e a especialização deixaram marcas e cicatrizes e nas almas dos que ansiavam por esse tipo de avanço, mas acreditamos que o ser humano não deseja ser vítima de si mesmo.

Nessa lógica reside a necessidade de um enfrentamento ao desafio da complexidade do real, não mais desencadeando ações mutilantes, exatamente pela incapacidade de percepção da realidade. Para tal é que Morin (2013, p. 112) defende ser: “[...] preciso descompartmentalizar as especializações e situar o objeto sempre em seu contexto e em seu complexo.”

A partir das considerações apresentadas, emergem os seguintes questionamentos: como refletir sobre uma educação escolar humanizadora e humanitária que proporcione e garanta uma formação pautada na experiência humana, nas condições de diálogo e destacando a inclusão e suas múltiplas formas de ver e encarar o mundo vivido? Se a experiência humana evidencia quem somos enquanto sujeitos, por que ainda há, de forma impetuosa, uma negligência do corpo na escola do ontem/hoje?

Tecer argumentos sobre o corpo é, sobretudo, mergulhar num universo complexo no qual exige focar o nosso olhar para o ser humano, na sua existência e na sua essência. Nesse sentido, quando relacionamos o corpo no contexto escolar, há uma tempestade de discussões que destacam, em especial, uma preocupação dos professores com a disciplina corporal dos alunos, distanciando o corpo cada vez mais do processo educativo e das experiências do mundo-vivido (SANTOS; MOREIRA, 2020).

Tocatins (2012, p. 50) revela que ainda impera uma ideia de corpo como um objeto no contexto escolar, uma vez que ele é entendido da mesma forma que na sociedade “[...] um objeto a serviço da mente que precisa ser educado para servir de força produtiva”.

Althusser (2010) salienta sérias críticas à escola enquanto espaço capaz de disseminar a ideologia dominante, caracterizando-se como extremamente seletiva, classificadora e discriminadora, pelo fato de se encontrar fortemente radicada ao sistema capitalista vigente.

Reforçando a supremacia do cartesianismo no contexto escolar, Inforsato (2006, p. 101) aponta que “se o racionalismo cartesiano, um dos pilares da modernidade, acarretou a supremacia da cabeça, lugar do cérebro, sobre os outros órgãos, um dos agentes dessa ideologia foi claramente a escola”.

É importante salientar que o processo educativo vai além da simples transmissão e transferência de conteúdos e exercícios práticos destituídos, muitas vezes, de sentidos e significados. Na realidade, sabemos da necessidade de uma educação que contemple a educação humana na sua totalidade, capaz de combater os desafios da complexidade real, que tanto Morin (2013) tem se debruçado em seus estudos e advogado tal premissa, a qual, somos adeptos. O que de fato, constitui para nós um grande desafio, passível de mudança é claro, quando pensamos na superação de propostas educacionais ocultadas pela fragmentação disciplinar.

É oportuno ressaltar que não é mudando as práticas pedagógicas no âmbito escolar que atribuiremos novas formas de (re)significar o corpo do poder disciplinador que resiste por inúmeras décadas no contexto educativo. Concordamos com assertiva de Kohan (2008, p. 18) revelando que até “[...] podemos sentar os alunos em círculo, em confortáveis travesseiros, com roupas coloridas e numa sala bem arrumada para controlar e disciplinar mais sofisticadamente seus corpos”.

Santos (2019, p. 33) denuncia em sua argumentação a falta da manifestação e liberdade do corpo no ambiente escolar:

Sabemos que na escola há um destaque sobre as questões que envolvem as necessidades de uma possível apropriação dos conhecimentos cognitivos, que privilegiam a aprendizagem intelectual em detrimento da manifestação do corpo dos alunos, exigindo apenas o necessário em termos da utilização do corpo no processo de ensino e aprendizagem. Ao analisarmos essa situação, parece que a escola, por meio das práticas educativas disciplinadoras e persuasivas de alguns educadores, acaba por não proporcionar aos alunos o poder da consciência e das potencialidades de ser corpo enquanto fenômeno prioritário no processo educativo, evidenciado assim uma objetificação do ser humano a serviço da racionalidade e intelectualidade.

No modelo da escola de ontem/hoje é comum ainda assistirmos professores que, por vezes, usam castigos e regras como estratégias direcionadas para silenciar os alunos na sala de aula. Há algumas condicionantes que Probst e Kraemer (2012, p. 508) revelam ao mencionar que “para compreender qual o lugar do corpo na escola não basta localizá-lo e simplesmente ‘depositá-lo’ na escola”.

Essas atitudes mencionadas, que foram/são assumidas especialmente na escola de ontem/hoje, acabam evidenciando a fala de Peixoto (2013, p. 21), o qual enfatiza que a racionalidade acaba por “[...] dificultar o surgimento da atitude da autonomia, de crítica, de resistência perante ao mundo dominado pela técnica, pelo cientificismo, pela burocracia [...]”. O progresso das técnicas baseadas apenas no conhecimento cognitivo, desprovido de sentido humano, afeta as experiências do mundo-vida do aluno.

Santos (2019) argumenta que a educação escolar ao dicotomizar o sujeito do objeto, o ser do saber, considera os fenômenos da subjetividade como sendo de segunda categoria, apontando a educação escolar como um instrumento utilizado para silenciar a totalidade do aluno em virtude de uma sociedade multicultural, amplamente fortalecida pela globalização e mobilidade social, mas que desconsidera a subjetividade como fenômeno educativo.

Para Foucault (2018), a supervalorização do conhecimento cognitivo tende a expor no âmbito escolar formas de manipulação, modelação, adestramento e uma subserviência do ser humano, que ao viver silenciado, adota uma conduta e uma atitude de corpo dócil e obediente. Nos esquemas dessa docilidade, a escola pode anular a presença do corpo-sujeito quando nas palavras de Foucault (2018, p. 134) “[...] o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações [...]”.

Aqui insinua-se uma questão: partindo do pressuposto de que o ambiente escolar deveria ser um espaço de emancipação, de conquistas e autonomia do ser humano, por que ainda nos deparamos com uma escola alicerçada apenas no conteúdo e não no mundo-escola-vida do aluno? Não seria o momento oportuno para (re)pensarmos sobre a formação de professores e as práticas didático-pedagógicas e, conseqüentemente, direcionarmos nosso olhar para o contexto social e nas possíveis manifestações da intersubjetividade do aluno?

É pertinente lembrar as palavras de Veiga e Viana (2010, p. 30), ao declarar que, urge “[...] ultrapassar o papel do professor como “instrumento de reprodução social”, “tradutor do saber”, tecnólogo do ensino”. Desse ponto de vista, as proposições voltadas para a formação e atuação docentes tendem a não mais se conformar com questões de problemas de ensinagem, mas para além disso, aprender a aprender, numa atitude envolta de afetos e desejos. Afinal, aprender é sempre uma atividade corporal.

Uma educação escolar centrada apenas no tecnicismo, no objetivismo, embora traga contribuições pertinentes para o campo do progresso científico e tecnológico, também acaba estabelecendo uma crise de humanidade, de modo que, afasta o ser humano do real papel da educação, a saber: construção de valores e a emancipação. (PEIXOTO, 2013). Desse jeito, o racionalismo, o tecnicismo e o objetivismo tendem a direcionar o ensinar/aprender para uma simples ideia de memorização, de reprodução e separando os que sabem e os que não sabem.

Entendemos como obsoleto a concepção de aluno/educando como objeto, coisa, um ser abstrato e o professor, um elementar repetidor e vetor de técnicas escolares. O fato é que não se pode mais perpetuar tais pensamentos e ações. Segundo Ferreira Junior (2013, p. 42) “A educação de cada um deve ter como finalidade última não apenas o aprimoramento pessoal ou profissional, mas os interesses da comunidade-humanidade”.

Está intrínseco na sociedade que a educação está direcionada numa perspectiva de conduzir o aluno/educando a um processo de busca e construção da sua identidade, no qual possa realizar e desfrutar das imensuráveis possibilidades de ser e estar no mundo. E esse é o sentido ontológico próprio do fenômeno educação: contribuir para a formação e desenvolvimento humano, uma tarefa libertadora, uma marca criadora da existência humana fundada na tríade: vida-escola-mundo.

Assim, considerando que o fenômeno da educação escolar perpassa pela corporeidade, brota em nós (professores/educadores) a expectativa de reflexões sobre o lugar do corpo no contexto escolar, não apenas do ponto de vista biológico e fisiológico, mas também pela lente da sensibilidade de ser e estar no mundo.

Escola do amanhã: corporeidade aprendente

Por mais cuidados e precauções que se possam tomar, perspectivar uma ideia de escola do amanhã, em nossa opinião, é sempre um exercício complexo que demanda um olhar plural, sensível e consciente. Assim, buscamos argumentar e tecer junto daqueles que se debruçam no propósito de olhar para a escola com base numa discussão filosófica, apontando a atitude fenomenológica como possibilidade de compreender o mundo-escola-vida pela lente da corporeidade aprendente.

A princípio, parece distante da nossa realidade a preocupação com a corporeidade aprendente no ambiente escolar. Portanto, vislumbrar essa proposta de reflexão exige de nós uma imersão no sentido sensível de refletir e argumentar. Para isso, centralizarmos o discurso à luz do ato de educar focado nas possibilidades de construção de valores e de saberes advindos do corpo-sujeito que vivencia a educação escolar. Dessa forma, nos ancoramos no que diz Moreira (2019, p. 27) ao demonstrar a “[...] importância e a necessidade da entrada da corporeidade em sala de aula [...]”.

Ao escolhermos essa proposta, também buscamos interpenetrar os argumentos tecidos na base epistemológica da fenomenologia abarcada pelo interesse no corpo-sujeito, evidenciado nos escritos de Merleau-Ponty (2011). Vislumbrando chamar a atenção dos professores/educadores ao mencionar Ferreira Júnior (2013, p. 37) quando ele diz que na tentativa de “[...] ajudar o aluno a torna-se ciente de que deve assumir-se como ser de projeto, que se faz mediante escolhas, livres de qualquer direcionamento ou coerção. À vista disso, nossa colaboração reside em reflexões que se direcionam para uma dinâmica da liberdade do ser humano, com o enfoque do conhecimento balizado por atitudes fenomenológicas.

Quando olhamos para o sujeito que aprende, estamos olhando para o ser humano e seu modo de habitar o mundo de forma individual e coletiva ao mesmo tempo e, assim, evidenciamos a nossa condição de aprendente do mundo. Essa forma de ver o sujeito denota aproximação no cenário pedagógico desvelando assim uma preocupação com o

outro na relação pedagógica. Tal ação corrobora a assertiva de Ferreira Júnior (2013, p.37) ao dizer que essa conduta pedagógica nos faz perceber que “[...] O aluno não é mais concebido como uma coisa, uma entidade abstrata, um número com o qual se ocupa [...]”.

Buscamos no contexto escolar assumir uma atitude fenomenológica considerando o fenômeno corporeidade como nossa condição de aprendente no mundo, via o corpo-sujeito que somos. Daí consideramos de extrema importância no processo educativo, a imersão num mundo-escola-vida no qual o aluno possa pertencer e, ao mesmo tempo, compartilhar sua singularidade e comunhão sem desconsiderar os conceitos, mas assumindo uma atitude de um ser livre e aberto para aproximar-se do outro. Afinal, é da nossa essência humana a possibilidade de nos humanizarmos e, a via principal é, sem dúvida, pela corporeidade que somos, pois “[...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece”, e isso, porque “[...] nós somos todos presenças imediatas no mundo [...]” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 6).

Valer-se das atitudes e intervenções fenomenológicas remete-nos à condução do aluno/educando a atitude reflexiva, sobretudo porque a condição de estar aberto ao mundo, em si, configura-se uma experiência profundamente humana e relacional.

Aqui nos apropriamos das palavras de Nóbrega (2010, p. 117) quando buscamos argumentos referentes ao corpo-sujeito baseados em Merleau-Ponty:

Tal fenomenologia do corpo propõe uma ontologia cuja razão encontra-se menos em uma estrutura do sujeito, ao modo idealista da questão e, mais na espessura dos acontecimentos, na carne do mundo, matéria do nosso corpo e da nossa alma, como apresentado na obra de Merleau-Ponty. Não se trata de um dualismo centrado no polo corpo, mas um pensamento situado na dobra, no enigma, no entrecruzamento das noções que construímos para nomear o corpo e a alma, o olho e o espírito, o pensamento e a ação, o conhecimento e a vida.

Para Moreira (2019, p. 27), “[...] o corpo, via corporeidade, pode ser entendido como expressão criadora, como movimento dotado de gestos, de linguagem, de sensibilidade, de desejo”. Porém, como assumir essa atitude fenomenológica no contexto educativo? Como evidenciar uma proposta didático-pedagógica que considere a corporeidade aprendente do ser humano inserido no mundo-vida-escola?

Ao nosso ver, aceder a uma postura fenomenológica no ambiente escolar pressupõe reconhecer o ser humano em sua totalidade, considerando o corpo-sujeito através das mais várias experiências, vivências, invenções, emoções, de modo que ele se relacione com todas dimensões da existência humana. Para Santos (2019) vincular a atitude fenomenológica ao

ato educativo no contexto escolar, remete-nos a olhar o ser aluno na perspectiva de ser humano, de modo objetivo e subjetivo, cuja constituição se dá nas interações estabelecidas consigo próprio, com o outro e com o meio no qual se insere.

Bicudo (2010) aponta que isso só é possível se houver transcendência do provável, do objetivo. Buscando transcender a escola que outrora baseou-se apenas na razão, consideramos que a escola do amanhã poderá configurar-se como espaço educativo sensível e amplamente favorável à formação humana, residindo nela o direito da manifestação da subjetividade, dos sentimentos, da criatividade e da experiência, contribuindo para que os alunos se reconheçam como corpos-sujeitos assumindo a sua condição existencial de corporeidade aprendente. Por isso, concordamos com Moreira (2003, p. 148) quando nos propõe sermos corporeidade aprendente, pois para o autor:

Corporeidade é voltar para os sentidos para sentir a vida em: olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira de como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo a essa experiência a outros no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber.

A sensibilidade vinda das palavras de Moreira (2003), nos faz perspectivar uma escola do amanhã, que incide na busca por uma proposta ancorada em um discurso pedagógico baseado em atitudes fenomenológicas que se façam presentes no cotidiano da prática didático-pedagógica, transformando sabores em saberes, reconhecendo as potencialidades do aluno e não apenas como uma mera instrumentalização e/ou aporte conceitual. Afinal, é evocada dela uma nova forma de pensar e agir no ambiente escolar. Assim, convergimos com a assertiva de Rezende (1990, p. 86) quando relata: “O discurso da fenomenologia sobre a educação nos permite não só perceber suas dimensões pedagógicas como, em função do problema educacional, compreender algumas das principais características do discurso pedagógico e de sua análise [...]”.

Como educadores, vislumbramos a escola do amanhã que se volte ao genuíno e autêntico: a experiência de ser e estar no mundo-vida-escola. Para isso, talvez seja uma das possibilidades situarmos a educação junto a uma atitude fenomenológica arraigada na reflexão, atribuindo sentido a consciência da realidade que nos cerca. Entretanto, antes de tudo é importante constatar a superação crítica à razão e ao racionalismo fortemente

presente na escola quando esses limites reduz o pensamento autônomo (SILVA, 2009). Por essa razão, ao perspectivarmos a escola do amanhã, evocamos pela consideração da educação escolar como fenômeno essencialmente humano, perpassando de maneira profunda por nossas experiências existenciais.

Todavia, assumir pedagogicamente uma atitude fenomenológica significa considerar as tomadas de decisões baseadas no mundo-vida do aluno, dando amplo sentido a sua existência, a sua história e a sua cultura ampliando as potencialidades existentes e que pulsam no corpo-sujeito. Ao direcionamos nosso olhar para o entrelaçamento da fenomenologia no contexto escolar, estamos também desbravando pelos saberes que emanam da essência humana, em especial, dos elementos invariantes das experiências (PEIXOTO, 2013; FERREIRA JUNIOR, 2013; BICUDO, 2010).

Nesse trilhar, o discurso pedagógico até aqui justificado, propõe que haja num primeiro momento a aceitação de que o sujeito/educando deve envolver-se e apropriar-se da sua experiência e vivência, buscando relações intersubjetivas para assim construir seu próprio conhecimento e compartilhá-lo com os sujeitos a sua volta (SILVA, 2009).

É fundamental relatarmos que uma atitude fenomenológica não busca explicar, nem analisar o fenômeno (MERLEAU-PONTY, 2011), pelo contrário, ela trata de descrever como o ato educativo acontece, como ele se relaciona no âmbito escolar. Uma atitude fenomenológica nasce do desafio e das inúmeras possibilidades que emanam do processo de educar no âmbito pedagógico, neste caso, destacamos o respeito à corporeidade aprendente do aluno inserido na escola como primeira atitude.

Nesse caminho, encaramos como uma das possíveis respostas a fala de Nóbrega (2010, p. 114, grifo nosso) ao retratar que o grande desafio da atitude fenomenológica na educação é “[...] o desafio de superar as práticas *educativas* disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de frente [...]”. Em outras palavras, significa transcender a ideia de um contexto escolar que se ampara e avalia o aluno apenas pelo campo cognitivo desconsiderando, por exemplo, a sensibilidade advinda do e pelo corpo que somos.

É sendo corpo-sujeito que assumimos os sentidos e os significados de existir. Sendo educadores de corpo inteiro é um dos caminhos para nos preocuparmos com a existência e a essência do aluno no contexto escolar via corporeidade aprendente, nos remetendo assim a percepção de ser e estar no mundo-vida-escola como veículo de comunicação e diálogo

com o outro e a sua subjetividade. Toda percepção é, para Merleau-Ponty (2011), movimentar-se em direção a alguma coisa e isso só é possível porque o mundo toma forma perceptível e a motricidade do nosso corpo-sujeito nos permite transitar nos mais diferentes e prováveis espaços.

Nesse trilhar de experiências mundo-vida, Merleau-Ponty (2011, p. 14) afirma: “O mundo é não 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”. Tal propositura nos permite ratificar nossa verdadeira essência humana, ou seja, somos uma tessitura da relação que estabelecemos desde sempre – nossa condição existencial – em um processo dinâmico de (re)aprender a ver o mundo, dando sentidos e significâncias à existência humana.

Os educadores ao assumirem uma atitude fenomenológica poderão favorecer a busca por possibilidades educativas e emancipadora da experiência humana, ampliando ainda mais o diálogo sobre a sensibilidade, a subjetividade e a busca pela corporeidade aprendente em um espaço cada vez mais necessário, deixando claro o pensamento de Rezende (1990) no qual diz haver uma relação intrínseca entre educação e mundo, entre o educando e a cultura.

Refletir sobre a escola do amanhã, via uma atitude fenomenológica e em busca de vivermos a corporeidade aprendente, pressupõe adentrarmos em discussões acerca das ações intencionais que envolvem gerações com domínios de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação humana regida por valores e princípios, como apontou Gatti (2013). Portanto, esperamos que a escola do amanhã foque em modelos de educação escolar que provoque o desenvolvimento da autonomia dos alunos, proporcionando à eles o pleno exercício da cidadania. (BOAVENTURA, 2007).

Reconhecermos a potencialidade da escola do amanhã como lócus de humanidade e de saberes significativos à vida, nos faz olhar para a sociedade de forma integrativa e integradora, com valores humanos ainda mais latentes, frente a uma visão crítica sobre sua condição. Dessa forma, consideramos o professor/educador essencial na busca de instigar um processo de transformação da educação, devido a sua atitude crítica e reflexiva sobre os impactos da escola de ontem/hoje na escola que se vislumbra para o amanhã. Por isso concordamos com Ferreira Júnior (2013, p. 42, grifo nosso), ao afirmar que os professores necessitam compreender que “[...] educar transforma-se, assim, em uma espécie de convite

para termos a coragem de ser parte de uma totalidade, de compartilhar, sem anular nossa singularidade e a dos alunos em detrimento de comportamentos e hábitos estereotipados [...]”.

Ferreira Júnior (2013, p. 43) é ainda mais contundente ao dizer:

[...] o educador deve criar e propiciar uma atmosfera de confiança que permita ao discente a oportunidade de ir em direção às suas possibilidades mais intrínsecas, educando-se a si mesmo na construção de uma existência singular, própria, através do exercício de autoconstituição que ninguém, absolutamente ninguém, poderá fazer por ele.

Seríamos ingênuos em vislumbrar a efetivação da escola do amanhã nesse exato momento, embora já tenhamos vistos ensaios que busquem mudar o direcionamento da escola considerada ainda como espaço tradicional. No entanto, sabemos que modificar a concepção do espaço escolar não garantirá efetivamente essa mudança, pois é preciso, como aponta Behrens e Rodrigues (2014) repensar o papel dos agentes educacionais, assim como as práticas pedagógicas, direcionando-as para um processo de ensino e aprendizagem que se integre as experiências humanas.

Poderíamos facilmente questionar: por que e para que vislumbrarmos uma escola que considere a experiência humana e a corporeidade aprendente como pressupostos educativos? Moreira (2019, p. 85, grifo nosso) chama a atenção ao dizer: “Na perspectiva fenomenológica, a corporeidade *aprendente* é compreendida como 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 [...]”.

O professor/educador ao assumir atitudes fenomenológicas via corporeidade aprendente, poderá também estabelecer meios necessários para proporcionar ao discente viver seu processo de singularização no mundo-escola-vida, extrapolando os limites impostos pela cientificação, pelo domínio da técnica, saberes e competências. Essas atitudes incidem o verdadeiro sentido de educar que pressupõe nas palavras de Viana (2013, p. 53) “compreensão e não somente intelecção”. Por consequência, concordamos com Moreira e Simões (2016, p. 137):

Se buscarmos uma reflexão epistemológica da corporeidade, podemos afirmar que ela propicia entender o ser humano em sua condição existencial, além de permitir novas formas de organização do conhecimento e da convivência ética e social, o

Corporeidade aprendente na escola: por uma abordagem fenomenológica em educação

que certamente favorece o surgimento de novos olhares para o fenômeno educativo.

O processo de ensinar e aprender via uma abordagem fenomenológica em educação pode ser encarada como um dos caminhos para transformação de pensamentos dando voz e lugar a sujeitos mais críticos, reflexivos, igualitários e conseqüentemente mais humanos. Dessa forma, concordamos com a assertiva de Almeida, Carvalho e Morin (2013, p. 70, grifo nosso) ao destacarem que “a missão primordial da *educação* pressupõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar o que, aliás, vem sendo feito até o presente momento. Simultaneamente é preciso aprender a problematizar”.

Evidenciar a condição humana via proposta de uma escola do amanhã sob uma perspectiva de educação fenomenológica, poderá dar sentido sensível ao professor/educador, pois nas palavras de Viana (2013, p. 55) “[...] ser educador é sempre esse construir permanente da essência inalcançável, por meio de uma ação que se faz inédita a cada dia, como própria condição da existência humana, que também se faz nessa relação com o mundo significado a cada instante [...]”.

A corporeidade aprendente no ambiente escolar não está relacionada apenas à forma de tratamento com os alunos, mas também de vincular na ideia de como o professor/educador se percebe enquanto ser sensível, crítico e reflexivo no seu ato de educar. O sentido de corporeidade aprendente poderá ser evidenciado quando os professores/educadores compreenderem, nas palavras de Viana (2015, p. 56) que “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 os seus sentimentos, seus anseios, frustrações, inferências e perspectivas mil.”

Como proposta reflexiva centrada em um ideal que vislumbra uma escola do amanhã: corporeidade aprendente não concretizará se este saber for apenas praticado e exercido apenas no discurso, pois são as experiências concretas que subsidiam os sentidos e significados atribuídos à nossa discussão. Logo, assumir atitudes fenomenológicas emerge uma mudança de conduta para com o ato educativo. Tal ação não desconsidera a burocratização que há dentro da escola, mas estes quando analisados à luz da humanização podem ser ressignificados e condicionados ao verdadeiro papel da educação: emancipar o ser humano, construir valores e respeitar a condição do ser humano.

Exercitar tal concepção de educação, para que seja de corpo inteiro, nos leva a Rezende (1990, p.49) quando afirma: “[...] o homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação.” O mesmo autor ainda enfatiza: “[...] o homem não é só animal nem só razão, ele não é, tampouco, nem só individual e nem só social.” É esse ser humano, de corpo inteiro e nas relações sociais, o sujeito da educação cultural.

Se na escola optarmos por tal educação, devemos estabelecer uma aprendizagem que apresente um discurso descritivo dotado, entre outras, das seguintes especificidades: ser significativa, mesmo porque toda existência humana é significativa; ser pertinente, por isso mesmo revele os vários aspectos do fenômeno estudado; ser relevante, dotando a aprendizagem da transmissão de um conhecimento abstrato e efetivando o valor existencial do ato de conhecer; ser provocante, momento em que o aprendente saboreie o sentido do que se aprende; ser suficiente, mesmo porque todo discurso é parcial, no entanto, o proferido em sala de aula deve estar dotado de elementos suficientes para o entendimento discente (REZENDE, 1990).

Corporeidade aprendente exige que, mesmo reconhecendo nossa dimensão enquanto criaturas biológicas, “[...] os seres humanos não podem ser tratados como nada mais que sistemas físico-químicos, mecânicos.”. Mais ainda: “Estar vivo é reagir ao mundo, não apenas de modo passivo, como uma coisa sem vida, um punhado de pó, mas de um modo mais ativo, dirigido interiormente.” (MATTHEWS, 2010, p. 70).

Um pressuposto básico que deverá estar embutido nas escolas do futuro, permitindo a presença da corporeidade aprendente dos alunos em sala de aula, nos é dado ainda por Matthews (2010, p.76): “Ser um sujeito incorporado é, portanto, ser ativo, com necessidades que motivam ações e em relação às quais elementos do ambiente ao redor adquirem significado.”

Toda a reflexão por nós proposta, vem ao encontro da necessidade de uma escola do futuro que acolha a corporeidade discente e, a partir disto, desenvolva uma aprendizagem significativa para a existência e para a relação dos envolvidos no processo educativo.

À guisa de reflexões (quase) finais

Corporeidade aprendente na escola: por uma abordagem fenomenológica em educação

Nossa argumentação foi desenvolvida sob dois prismas que se interpenetram, destacando discussões acerca da escola de ontem/hoje e a escola do amanhã. Com base nelas, assumimos que perspectivar reflexões acerca de uma proposta de Educação Escolar sob o enfoque de atitudes fenomenológicas que nos possibilite afirmar a nossa condição existencial como corporeidade aprendente é, demasiadamente, uma tarefa árdua e desafiadora.

Ao refletirmos sobre uma abordagem fenomenológica na educação, compreendemos a necessidade da relação intrínseca entre mundo-escola-vida considerando, especialmente, a condição corporal do sujeito como oportunidade do ser humano se inserir e compreender o mundo vivo.

Quando defendemos a proposta de uma escola do amanhã: corporeidade aprendente, estamos perspectivando uma educação escolar pautada no mundo-vivido, tendo este como fonte para o conhecimento. Além disso, vislumbramos que nesta escola possa se privilegiar a educação na perspectiva fenomenológica destacando seus alicerces educativos: educação dos sentidos, educação da inteligência e a orientação da existência, como aponta Nóbrega (2019).

A nós professores/educadores defensores desta proposta, cabe a missão de propagarmos práticas educativas que elucidam nossas atitudes fenomenológicas nos espaços educativos. Da mesma forma, incitamos aos demais professores/educadores tentarem promover ações que possam distanciar os reflexos do paradigma cartesiano de suas práticas pedagógicas.

Referências

ALTHUSSER, Lois. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

ALMEIDA, Maria da Conceição de.; CARVALHO, Edgard de Assis.; MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: Os sete saberes e outros ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2013.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, Maria Aparecida.; RODRIGUES, Daniela Gureski. Paradigma emergente: um novo desafio. **Revista Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 51-64, 2014.

BICUDO, Maria Aparecida. **Filosofia da Educação Matemática**: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: UNESP, 2010.

BOAVENTURA, Eduardo. **Educação física para a autonomia**: construção de possibilidades metodológicas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Instituto de Biociências, Campus de Rio de Claro, São Paulo, 2007.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm . Acesso em: 20 maio de 2020

FERREIRA JÚNIOR, Wanderlei José. A educação como processo de singularização do existente humano: elementos para uma filosofia da educação na perspectiva fenomenológica-existencial. In: BARRETO, M. de F. T.; SILVA, C. Cardoso. **Fenomenologia, Escola e Conhecimento**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 24-46.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2018. p. 134.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

INFORSATO, Edson do Carmo. A educação entre o controle e libertação do corpo. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 91-108.

KOHAN, Walter. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas: escola, experiência e verdade. In: **O corpo na escola**, v. 17, n. 4, p. 15-19, 2008.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, Merleau. **Fenomenologia da percepção**. 4. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, Wagner Wey.; SIMÕES, Regina. Educação Física, Esporte e Corporeidade: associação indispensável. In: MOREIRA, WagnerWei.; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. (orgs.). **Educação Física e Esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 133-152.

MOREIRA, Wagner Wey Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: contribuições para a área da Educação Física/Esportes. In: Terezinha Petrucia da.; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. (org.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019. p. 21-38.

MOREIRA, Wagner Wey. **Croniquetas**: um retrato 3x4. Piracicaba: Gráfica UNIMEP, 2003. p. 148.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. p. 114.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. A atitude fenomenológica: o corpo sujeito. In: NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da.; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. (org.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019. P69-92.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de.; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. das G. F. de A. dos. (Re) pensando a função social da escola na atualidade. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 89-106, jan./abr. 2017.

PEIXOTO, Adão José. Fenomenologia, razão e educação. In: BARRETO, M. de F. T.; SILVA, C. C. **Fenomenologia, Escola e Conhecimento**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 11-22.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Olhar sobre o olhar que olha**: complexidade, holística e educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

PROBST, Melissa.; KRAEMER, Celson. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 507-519, 2012.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Luiz Ancelmo 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 Petrúcia da.; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. (org.). **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019.

SANTOS, José Carlos dos.; MOREIRA, WAGNER WEY. A corporeidade criança vai à escola?. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-27, jan.dez. 2020.

SANTOS, José Carlos dos. **A corporeidade criança vai à escola?**. 2019.185f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SANTOS, Luzmaia Cândida.; BATISTA, Gustavo Araújo. As contribuições do pensamento cartesiano para a prática da educação. **Cadernos da Funcamp**, Campinas, v. 17, n. 29, p. 101-111, 2018.

SILVA, Carlos Cardoso. **A didática na perspectiva fenomenológica**. 2009. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

SILVA, Adnilson José da.; WEIDE, Darlan Faccin. **A função Social da Escola**. Paraná: Unicentro, 2014.

TOCANTINS, Geusiane Mirada de Oliveira. **Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola.** 2012, 130f. Dissertação (mestrado em Educação Física), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; SILVA, Edileusa Fernandes. **A escola mudou.** Que mude a formação de professores! 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VIANA, Claudio Pires. A prática docente para a liberdade: a fenomenologia existencial e a dimensão ontológica do sentido de ser educador. In: BARRETO, M. de F. T.; SILVA, C. Cardoso. **Fenomenologia, Escola e Conhecimento.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. p. 47-70

Sobre os autores

José Carlos dos Santos

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Professor colaborador no Departamento de Ciências do Esporte da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Pós-graduando em Docência pelo IFMG e Pós-Graduando em Pedagogia Universitária pela UFTM. Pesquisador - membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO.

Email: jcprofedf@gmail.com Orcid: 0000-0003-0283-0289 <https://orcid.org/0000-0003-0283-0289>

Laudeth Alves dos Reis

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo, Mineiro Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Pedagoga pela Universidade de Uberaba (1997). Área de Especializações: Psicopedagogia Institucional, Universidade de Iguaçu (1999); Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva/IFTM (2020). Atua como Pedagoga no Centro Socioeducativo de Uberaba - CSEUR. Professora Convidada do Curso de Especialização em Psicopedagogia EAD e Semi-presencial (UNIUBE). Pesquisadora - membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento - NUCORPO.

Email: laudeth.alves@oulook.com orcid: 0000-0002-3585-065X

Wagner Wey Moreira

Doutor em Psicologia da Educação e Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/SP. Docente do Departamento de Ciências do Esporte e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM/MG. Bolsista de Produtividade em Pesquisa em Educação / CNPq. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento - NUCORPO.

Email: weymoreira@uol.com.br Orcid: 0000-0002-3705-9319

Recebido em: 17/10/2020

Aceito para publicação em: 07/11/2020