

**Pesquisa Fenomenológica: o pensar filosófico enquanto possibilidade de construção de conhecimento****Phenomenological research: philosophical thinking as a possibility for knowledge construction**Vickele Sobreira<sup>\*</sup>Rafael Gomes de Jesus Martins<sup>\*\*</sup>Wagner Wey Moreira<sup>\*\*\*</sup>

**RESUMO:** Buscando por novas possibilidades para uma educação escolar que coloque a criança no centro de suas preocupações, encontramos na Fenomenologia a perspectiva para construir conhecimento a partir do pensar filosófico. Desenvolvemos este estudo objetivando descrever como docentes, que atuam nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, apresentaram-se ao participar de uma pesquisa fenomenológica. Os/As participantes responderam a duas perguntas: 1) como a criança aprende? e 2) que é corporeidade na aprendizagem?. Os registros das participações foram feitos em um diário de campo e os resultados foram organizados por meio da Técnica de Elaboração e Interpretação de Unidades de Significados (U.S.). U.S. referentes à primeira pergunta: pausas reflexivas; questão difícil; respondeu com segurança; respondeu com agilidade; suspiros e/ou sorrisos; gerar contribuições; utilizou rascunho. Referentes à segunda pergunta, encontramos as mesmas U.S., com variação para o aumento das risadas e/ou suspiros e para a U.S.: primeiro contato com o termo. Entendemos que a pesquisa Fenomenológica provoca pensamentos e reflexões pouco comuns em seus participantes e a possibilidade de construir conhecimento capaz de aproximar o ser de si mesmo, dos outros e do mundo, podendo ser um caminho propício a uma Educação, via corporeidade, que perceba o Ser de maneira complexa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo. Corporeidade. Fenomenologia.

**ABSTRACT:** In search of new possibilities for a school education that places the child at the center of its concerns, we find in Phenomenology the perspective for building knowledge through philosophical thinking. We developed this study to describe how teachers who work in the 3rd and 4th years of Elementary School, presented themselves when participating in a phenomenological research. The participants answered two questions: 1) how does the child learn? and 2) what is the body-child in learning? The records of the participations were made in a field diary and the results were organized by means of the Technique of Elaboration and Interpretation of Units of Meanings (U.M.). U.M. referring to the first question: Reflective pauses; Difficult question; Answered confidently; Responded with agility; Sighs and/or smiles; Generate contributions; Used draft. Regarding the second question, we found the same U.M., with variations in the increase of laughter and/or sighs and for the U.M.: First contact with the term. We understand that Phenomenological research provokes uncommon thoughts and reflections in its participants, as well as the possibility of building knowledge capable of bringing the self closer to itself, to others and to the world, potentially serving as a pathway to an education, through corporeality, that perceives Being in a complex way.

**KEYWORDS:** Body. Corporeality. Phenomenology.

<sup>\*</sup> Doutora em Educação. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do NUCORPO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6778-006X> E-mail: vicksobreira@ufu.br

<sup>\*\*</sup> Graduado em Educação Física. Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do NUCORPO. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5667-3460> E-mail: rjmartins\_g12@hotmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Doutor em Educação. Pesquisador de Bolsa Produtividade do CNPq. Membro do NUCORPO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3705-9319> E-mail: weynoreira@uol.com.br

## 1 Considerações iniciais

*Quanto esta hora é hostil e necessitada de pensamento e questionamentos filosóficos! É preciso trazê-los de volta ao centro da discussão e das nossas reflexões e tomadas de decisão. Afinal, alguém tem que manter acesa a chama da curiosidade intelectual da humanidade – e são a filosofia e os filósofos que cumprem essa função primordial (Bento, 2016, p.17).*

Podemos observar no decorrer da história da humanidade que houve um movimento constante do ser humano em direção ao conhecimento, seja buscando conhecer a si próprio, o outro, o mundo e as coisas. Nesse movimento, o ser humano criou e desenvolveu diferentes maneiras e instâncias na tentativa de compreender aquilo que era desconhecido. Esse ávido desejo de conhecer, entender e trazer luz ao desconhecido angariou forças e fomentou o modo de viver de homens e mulheres permeando todas as dinâmicas, relações e interações, entre eles e o mundo que os cercava.

Atualmente, a existência e a criação de cada vez mais áreas e campos de conhecimento demonstram os avanços conquistados e, dentre esses campos, podemos destacar a Fenomenologia, por ter se preocupado em avançar no conhecimento do ser humano, despertando-nos mais interesse.

Destacamos 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, 2015; Martins, 1983).

Em nossa perspectiva, a Educação Física, enquanto área do conhecimento dedicada a estudar as múltiplas formas e manifestações expressivas do corpo, tem um espaço privilegiado nesse cenário e assentimos com Moreira (1990) quando considera a abordagem fenomenológica um tipo de tratamento que estaria faltando à Educação Física.

Dialogar sobre o corpo é uma tarefa árdua que foi assumida por diferentes filósofos ao longo da história. Foram produzidos conhecimentos, perspectivas, indagações e definições sobre o corpo a partir da cultura e dos momentos históricos vividos e sobre essa reflexão, mencionamos:

A partir de quando e por quais motivos surge o interesse pelo corpo? Esse interesse é antigo. Da magia à ciência, passando pela religião e por diferentes disciplinas, encontramos o desejo de conhecer o corpo e seus processos misteriosos, seus humores, seus ritmos, sua linguagem. Espaço tanto biológico

quanto simbólico, o corpo é o traço mais significativo da presença humana. Pesquisar seus segredos tem sido o objeto de muitas culturas. (Nóbrega, 2005, p. 611).

A partir desse excerto, entendemos que corpo é muito mais que um organismo formado por células, tecidos e órgãos. Ele é! E por meio dele, relacionamo-nos com o mundo mais do que fisicamente, sendo uma estrutura complexa a qual expressa também nossas intenções, desejos e afetividades.

Grande parte do conhecimento produzido sobre corpo tem sua origem em ciências como a biologia, a bioquímica, a biomecânica e a fisiologia que, a partir de uma concepção biodinâmica, tenta compreender o corpo humano dividindo-o em partes cada vez menores. Sobre esse pensamento, Nóbrega (2010, p.47) reforça que “[...] para o conhecimento do corpo não basta dividi-lo em partes ou funções, mesmo reconhecendo a contribuição que as diferentes especializações trouxeram para compreensão”. Destacamos, contudo, que não é nossa intenção desprezar ou desvalorizar os conhecimentos que vêm sendo produzidos, mas sim buscar a compreensão do corpo a partir do pensamento filosófico, não nos limitando apenas aos saberes fragmentados e arquitetados pelas demais áreas de conhecimento.

Muitas foram as tentativas de aproximar o corpo daquilo que ele não é. Seja ele uma máquina, seja uma massa morta, seja uma coisa a ser ajustada. Novaes (2003, p. 09-10) reforça bem essa tentativa ao longo dos tempos quando afirma:

Se a perfeição é o esquecimento de certos fenômenos, o corpo contemporâneo é absolutamente imperfeito, uma vez que ele se torna não apenas objeto de controvérsias, mas também campo de todas as experiências possíveis. O corpo transformou-se em máquina ruidosa a ser reparada a cada movimento. Máquina defeituosa, “rascunho” apenas, como descreve David Le Breton, sobre o qual a ciência trabalha para aperfeiçoá-lo. Por que esse interesse em mudar o corpo a ponto de projetar para que ele se transforme em uma terceira coisa, nem natural nem inteiramente artificial?

Na contramão dessa tentativa de coisificar o corpo, a concepção fenomenológica considera o corpo como o protagonista da experiência e desenvolve argumentos que contribuem para a superação da dicotomia histórica corpo/mente, apresentando o ser humano não como possuidor de um corpo, mas como um corpo enquanto corporeidade que se faz presente no mundo ao se movimentar, pensar, criar e se expressar. Como já dizia Merleau-Ponty (2018), reforçado nos estudos de Machado (2010, p. 36), “o todo, no corpo, é anterior às suas partes”.

Diante dessas premissas, a partir de uma abordagem qualitativa com foco fenomenológico, pretendemos descrever como os docentes que atuam nos 3º e 4º anos de ensino se apresentaram ao participarem de uma pesquisa fenomenológica respondendo às questões “como a criança aprende?” e “que é corpo-criança na aprendizagem?”, procurando

destacar como essas manifestações corpóreas podem dizer muito a respeito do conhecimento que construímos ao longo de nossas existências.

## 2 O SER docente

A questão do Ser é delicada e merece muito cuidado ao ser considerada. Muitos falam do Ser enquanto aquele que vivencia e aquele que é no mundo a partir de sua existência. Outros trazem a questão do Ser como um objeto no mundo, passível de diferentes influências e receptor de diferentes estímulos. Contudo, o fato é que o Ser precisa ser entendido como o Ser que É.

Os estudos fenomenológicos guiados por Husserl, Sartre, Heidegger e Merleau-Ponty, buscaram publicizar o quanto é importante pensarmos sobre o Ser, quando da construção de conhecimentos.

Com Merleau-Ponty aprendemos que as grandes questões da existência humana não se resolvem de uma forma absoluta e definitiva. A linguagem, o corpo, a relação homem-mundo revelam um movimento ambíguo, em que constantemente deslizamos da polaridade universal para a polaridade particular, e desta para aquela. Não há verdade absoluta, nem mesmo a do reconhecimento da ambiguidade. A interrogação e a investigação devem permanecer em aberto. (Coelho Jr; Carmo, 1991, p. 16).

Essas relações (entre seres, com o Ser e o mundo) também eram muito enfatizadas por Heidegger (2015) quando escreveu sua obra “Ser e Tempo”. O autor destaca nesse livro a necessidade de compreendermos o ser-no-mundo trazendo o entendimento das diferentes maneiras do ser-aí (Heidegger, 2015), pelo fato dele “já sempre estar no mundo” (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 28).

Esse entendimento do corpo e de suas relações no mundo é fundamental para a Educação. E ao reconhecermos que a Educação é uma ação essencialmente humana, não podemos desprezar esse alerta feito por esses autores, sendo indispensável que repensemos como temos percebido e compreendido o corpo, a corporeidade e esses conhecimentos relacionados às questões educacionais.

Kahlmeyer-Mertens (2008), ao tratar sobre essa condição de existência no mundo, apoiado nos estudos de Heidegger, apontou sobre a necessidade de pensarmos o CUIDAR como fundamental no processo educativo. Mas, não um cuidar como ocupação, mas sim como condição de existência, já sendo parte do ser.

Machado (2010) afirmava (embasada nos estudos de Merleau-Ponty), por sua vez, que na Educação, ao se objetivar mudanças e transformações, é preciso cuidado na relação adulto-criança e que o olhar sensível do adulto para a criança é indispensável. Ainda segundo a autora:

“Um adulto que enriquece seu referencial é um adulto mais capaz de ler a criatividade das crianças, bem como suas dificuldades e limitações” (Machado, 2010, p. 103), sendo esse processo indispensável para compreendermos melhor as crianças com as quais trabalhamos.

Na Educação, temos percebido muito uma imposição de métodos pedagógicos a partir de um conteudismo que excede as necessidades humanas, caracterizando a mais valia dos processos de ensino e aprendizagem. Esse movimento decorre de muitas vezes o Ser não ser percebido nos ambientes educacionais e os programas, na maioria das vezes governamentais, acabam sendo o foco dos contextos escolares, distanciando os paradigmas educacionais que poderiam trazer mais humanismo para a Educação.

[...] o impessoal na educação é o que torna capaz a reprodução de uma existência imprópria (entendendo impropriedade como estado no que não se apropria de uma compreensão singular de suas possibilidades de ser-aí, elucidado de sua existência sempre em exercício). (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 30).

Essa apropriação indevida da Educação pelo Ser acaba o distanciando da construção de saberes e de conhecimentos que ele mesmo faz. Situação essa que reforça os ambientes educacionais como meras “oficinas”, moldando e formatando comportamentos que já estavam estabelecidos por diretrizes predeterminadas de um “consenso” social (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 31).

[...] a tarefa premente de quem ensina (do docente), quando se trata de conteúdos, é oferecer a oportunidade de o aluno reconhecer em si essa identidade fundamental e como a mesma se dá. Pois o ensinar, segundo Heidegger, nada mais é do que provocar o aluno a descobrir um sentido próprio a si e a própria necessidade do seu aprender. (Kahlmeyer-Mertens, 2008, p. 39).

Sem haver uma compreensão profunda do Ser, não é possível mergulhar, visando modificações significativas e necessárias, para uma Educação mais humana. Entendemos a partir daí que a maneira de perceber o Ser (seja a si mesmo, aos outros ou no mundo em que vivemos) é determinante na forma como estabelecemos nossas relações, tornando-se, também, indispensável esse conhecimento para uma transformação nos ambientes educacionais.

Hoje, mais do que isso, a Educação passa por outro problema muito sério que é o da “tecnização do mundo” e Bento (2016, p. 18) destacou os problemas advindos dessa nova tendência nos ambientes educacionais, alertando os/as educadores/as sobre o assunto.

[...] exige-se a determinação e a disponibilidade para romper com uma conjuntura de *tecnização* do mundo, há várias décadas assinalada por Martin Heidegger (1889-1976), que nos convida a aceitar, com toda a naturalidade, como correto, perfeito e válido, tudo quanto esteja tecnicamente bem equacionado, apresentado e realizado, sem estranhar a inversão da relação dos fins e dos meios, com os últimos a usurpar o lugar dos primeiros.  
Poderá parecer muito abstrata a observação anterior; ela quer dizer que a educação está sendo reduzida à dimensão de *instrução funcionalizante*. Por outras palavras,

a educação está sendo configurada como preparação dos indivíduos para o desempenho de funções estritamente profissionais. Há uma consciência suficientemente avivada e esclarecida sobre isso? Estão despertos para isso os formadores (nas universidades) e os educadores (nas escolas)? Se estão não parece, já que é diminuto o número de ensaios que se entregam à problematização do assunto, isto é, vive-se num tempo carecido de abordagens radicais no tocante aos paradigmas e roteiros impostos à educação. (Bento, 2016, p. 18).

O/A docente além de aprender a olhar, escutar e compreender a criança deve potencializar o agir natural expressado pela presença da infante, considerando-a um ser indiviso e integral e colocando-a no centro de suas preocupações, buscando a superação do paradigma newtoniano-cartesiano na Educação (Moreira; Fernandes, 2022).

Kahlmeyer-Mertens (2008) destaca em seus estudos uma crítica à Educação que acontece há tempos, apontando o quanto seria necessário uma abordagem pautada na filosofia e no pensar do ser, caso contrário não podemos fugir dos problemas da Educação atual.

A pesquisa fenomenológica realizada no nosso estudo, ao propor responder às questões “como a criança aprende?” e “que é corpo-criança na aprendizagem?” volta no aspecto de preocupação do olhar para o Ser e para esse Ser aprendente. Mais ainda, busca trazer uma reflexão aos docentes de como esses seres têm sido percebidos no ambiente educacional. Acreditamos que a atitude fenomenológica possa ser um caminho para pensar em uma Educação mais humanizada.

O educador precisa desenvolver sua capacidade para a observação e para a conversa com crianças, mesmo antes de eleger seus materiais de apoio – é muito comum que o professor, ingênuo, não reconheça as noções de mundo e de infância nos livros, discos e filmes com facilidade. É preciso estar mais atento e capacitar-se para analisar o discurso, implícito e explícito, dos objetos culturais que lhe chegam – livros, vídeos, revistas em quadrinhos, etc., de modo a eleger experiências enriquecedoras para a criança, cuja veiculação implique, inclusive, um adulto educador crítico e capaz de transformar, ele mesmo, seu modo de se relacionar consigo, com as crianças e com o mundo compartilhado. (Machado, 2010, p. 84).

O Ser docente precisa compreender que os Seres São e não apenas Estão no mundo, sendo suas vivências e experiências fundamentais para a Educação. Por isso, entendemos que

[...] a corporeidade, como noção teórico-experiencial, pode contribuir para a transformação de atitudes frente ao conhecimento, de um modo geral, e na educação, de modo particular, realizando uma parceria, um jogo criativo entre razão e sensibilidade por meio da estesia do corpo e de sua comunicação sensível”. (Nóbrega, 2010, p. 9).

Há, no entanto, uma carência desse tipo de abordagem nas formações iniciais e que, posteriormente, docentes acabam seguindo uma base para suas ações profissionais que não

varia muito do que já foi aprendido anteriormente, continuando a mesma percepção e contemplação do SER ao longo de suas carreiras.

Nista-Piccolo e Sobreira (2016) afirmaram como é preciso pensar de maneira mais ampla a Educação para que mudanças possam ser conseguidas e o quanto o sujeito, o indivíduo, o Ser precisa ser considerado em toda essa reflexão, desde os cursos de formação inicial para professores/as.

Nesse caminho da educação profissional, as universidades deveriam fornecer meios para os indivíduos poderem associar experiências pessoais com aspirações profissionais, mas, na verdade, tornaram-se ambientes de produção em massa de máquinas de executar. Somos cada vez mais instrumentalizados e compartimentados em especialidades que não nos permite entender as conexões, a vida dos indivíduos que nos cercam e de nós mesmos. Cursos voltados à formação inicial precisam contemplar as exigências específicas dessa habilitação, desenvolvendo capacidades e habilidades que permitam atuar, sem deixar de lado embasamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos. Os docentes responsáveis por essa formação devem estar preparados para isso, sempre com conhecimentos atualizados, mas, principalmente, compreendendo seu papel na sociedade. (Nista-Piccolo; Sobreira, 2016, p. 185)

Ao contrário dessa realidade necessária, identificamos nos contextos atuais cada vez mais pessoas não sabendo lidar com aquilo que é humano nos ambientes educacionais, com o humano das relações intrapessoais, interpessoais e do mundo, aumentando ainda mais a perspectiva de distanciamento da Educação dos seres humanos.

É indispensável uma mudança de concepção relacionada aos atores participantes do ambiente educacional, principalmente dos/as discentes. “A educação centrada no aluno se apresenta como uma atitude assumida para com o aluno e para com o próprio ato de educar. Expressa-se como um modo de observar e de perceber e como um interesse que se revela no fazer do educador” (Bicudo, 1983, p. 46).

Em coerência com o contexto até aqui apresentado, enfatizamos a importância do trato da corporeidade discente, estruturada na produção de conhecimento de Merleau-Ponty (2018):

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 utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica. (Moreira *et al.* 2006, p. 140)

Moreira e Fernandes (2022) também explicitam a necessidade da apropriação da produção de Merleau-Ponty se nossa intenção é qualificar o trato educacional em sua relação com o Ser existente. Assim, vejamos:

Viver, para Merleau-Ponty (2011), implica existencializar o ser em sua facticidade, e a escola não pode refutar essa realidade, pelo contrário, deve auxiliar na descrição dos fenômenos da existência e não primordialmente na explicação ou na análise da existência. A descrição permite valorizar o que existe enquanto a explicação e a análise permitem apenas destacar a ideia da existência. (Moreira; Fernandes, 2022, p. 205)

A partir da argumentação até aqui referenciada, vamos ao processo da trajetória da pesquisa realizada com os professores do Ensino Fundamental de um Colégio de Aplicação em Minas Gerais.

### 3 Caminhos percorridos

Utilizando uma abordagem qualitativa (Minayo, 2004) com enfoque fenomenológico (Martins; Bicudo, 2005), buscamos captar e evidenciar as relações, representações e comportamentos dos/as participantes do nosso estudo, indo além do que é apresentado nos discursos, buscando nos aproximar do fenômeno a ser estudado. O objetivo é utilizar os registros realizados no Diário de Campo (Oliveira, 2014) para compreender como se mostram os/as participantes de uma pesquisa fenomenológica.

Essa investigação foi realizada no estado de Minas Gerais em um Colégio de Aplicação – Cap mediante a aprovação do CEP das duas instituições coparceiras (CAAE: 61450222.7.0000.5154). Vale ressaltar que este estudo foi parte de um projeto de Doutorado em Educação, de Universidade Federal e de um projeto de Bolsa Produtividade e Pesquisa em Educação (CNPq).

Para participar da pesquisa foram convidados/as todos/as os/as docentes atuantes nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental por meio de um formulário online enviado por e-mail e pela plataforma de trabalho remoto Microsoft Teams. Do total de 24 docentes, 11 aceitaram participar da pesquisa, 3 docentes negaram participar da pesquisa justificando a não participação e 10 docentes se abstiveram de participar sem apresentar justificativa. Fizeram parte do estudo, docentes dos componentes curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Filosofia, História e Psicologia.

Os/As docentes dos terceiros e quartos anos de ensino foram escolhidos/as, especificamente, porque esses anos de ensino representam o momento de transição do primeiro ciclo para o segundo ciclo na organização da escola em questão. Nessa transição, mudanças influenciam o desenvolvimento da criança e intensificam o processo de formação humana, e



dentre elas podemos citar: a) a mudança do turno vespertino para o turno matutino; b) novos/as e maior quantidade de docentes; c) novas e maior quantidade de disciplinas curriculares; d) processos de (re)composições de turmas mais específicos. Considerando esse contexto entendemos que é extremamente significativo para os propósitos dessa investigação compreender como é o entendimento desses/as docentes sobre a criança no referido momento.

Para efetivar a participação na pesquisa foram requisitados o cumprimento de dois critérios: 1) responder o formulário aceitando participar da pesquisa; 2) agendar com o/a pesquisador/a a data e a hora da participação presencial. A coleta de informações ocorreu a partir do aceite dos/as docentes em participar da pesquisa e todos os documentos (TCLE, questionário) foram entregues no dia agendado. Por meio de um questionário, os/as docentes participantes responderam primeiramente à questão: “como a criança aprende?”; e posteriormente: “que é corpo-criança na aprendizagem?”. As observações realizadas pelo/a pesquisador/a foram descritas em um diário de campo, que registrou as reações dos/as participantes no momento das respostas realizadas no estudo. Vale destacar que a todo momento os/as participantes eram lembrados/as que não havia resposta certa ou errada e que eles/elas poderiam inserir o máximo de detalhes possíveis para construírem suas opiniões, utilizando o tempo que achassem necessário.

Para a organização e apresentação dos dados do estudo, utilizamos a Técnica de Elaboração e Interpretação de Unidades de Significado (Moreira; Simões; Porto, 2005) que é composta, metodologicamente, de três momentos: Relato Ingênuo; Identificação de Atitudes e Interpretação. E, com o intuito de evidenciar as divergências, as convergências e as individualidades apresentadas nas atitudes, gestos e comportamentos dos/as participantes durante da pesquisa criamos os Quadros Nomotéticos a partir das Unidades de Significado (U.S.) que foram elaboradas.

#### 4 Resultados e Discussão

Os Quadros 1 e 2 apresentam as observações feitas por meio das Unidades de Significado identificadas. O Quadro 1 refere-se às percepções dos comportamentos dos/as participantes a partir das respostas dadas à seguinte questão: “como a criança aprende?”.

Quadro 1 – Reações dos professores ao responderem ao questionamento “como a Criança Aprende?”

Unidades de Significado (U.S.)	Docentes (D)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pausas reflexivas	x		x			x		x		x	x
Questão difícil	x		x					x		x	x
Respondeu com segurança			x	x		x	x	x			
Respondeu com agilidade		x			x				x		x
Suspiros e/ou sorrisos	x		x			x					x
Gerar contribuições	x			x						x	
Utilizou rascunho			x							x	x

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023

No Quadro 1 podemos observar a U.S. “*Pausas reflexivas*” com ocorrências muito próximas à U.S. “*Questão difícil*”. Essas duas U.S. trazem aspectos relacionados ao comportamento reflexivo adotado pelos/as docentes durante a participação na pesquisa. Esse comportamento foi demonstrado ao realizarem pausas antes de iniciar a produção da resposta e/ou durante a sua produção, apresentando um processo não automatizado de pensar sobre o assunto e a necessidade dos/as docentes de refletirem um pouco mais a respeito do que estava sendo questionado.

A filosofia é a *arte* de perguntar, de produzir uma *perplexidade gratificante* perante as contradições institucionais, pessoais e sociais. E faz isso de modo simples, fascinante, rápido e viciante, gerando no seu utilizador de experiências imaginárias, facilmente acessíveis, levando-o diretamente ao coração de um assunto complicado. (Bento, 2016, p. 17).

Entendemos que esses momentos são extremamente significativos, pois revelam a necessidade de organizar pensamentos e reflexões que estão entrelaçados entre os conhecimentos já consolidados, para então discorrer uma resposta. Situações como essas deveriam acontecer mais nos ambientes escolares, principalmente nos processos de ensino e aprendizado, pois facilitariam os hábitos de pensar mais a respeito dos conteúdos e conhecimentos que estão sendo trabalhados e construídos.

Outro ponto importante a se ressaltar é o quanto muitos/as participantes acharam difícil a pergunta feita, apesar do ato de ensinar ser algo realizado cotidianamente em suas ações docentes. O ato de ensinar está diretamente ligado ao de aprender, mas ficou claro como as reflexões a respeito desse processo são superficiais e, muitas vezes, desconsideradas em detrimento de outras demandas e exigências que os ambientes educacionais cobram dos envolvidos no processo.

Essa situação nos fez refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem apresentados e propostos às crianças e que muitas vezes não são considerados em sua complexidade, fugindo da essência mais pura da criança que é o de brincar.

As crianças fazem dos movimentos o que o poeta fazia das palavras: brinquedo. [...]. E talvez seja isso o que tenhamos de aprender com as crianças: perder o interesse em planejar algo tão calculado e idealizado para o brincar. Dar atenção ao instante, ao acontecimento, ao tempo presente do brincar. Os desconcertos, os erros, os despropósitos são recursos férteis para a imaginação criadora. (Kunz; Marques, 2022, p. 226).

E o ato de ensinar, também, parece tão simples ao docente, mas quando tratado com o caráter reflexivo demonstra a complexidade que tem. Considerando esse cenário, assentimos que a dificuldade mencionada pelos/as participantes está diretamente relacionada com a pergunta geradora que, ao provocar processos reflexivos pouco comuns, gerou sensações de insegurança e incerteza.

Destacamos a U.S. “*Gerar contribuições*” com ocorrências relativamente baixa, mas que esteve presente convergindo, na maioria das percepções identificadas, com as U.S. apresentadas anteriormente. É importante mencionar que a U.S. supracitada foi elaborada a partir da identificação de reações demonstradas por alguns/mas participantes cujo objetivo desenhava o desenvolvimento de uma resposta correta ou de gerar boas contribuições para a pesquisa realizada. Atitudes como a de perguntar aos pesquisadores como seria a melhor forma de responder o questionamento ou de realizar comentários demonstrando a intenção de fazer uma boa contribuição para gerar bons resultados para a pesquisa evidenciam o desejo de acertar e o medo de errar de alguns/mas docentes.

Gerar “bons produtos” é mais uma situação muito presente nos ambientes educacionais. As avaliações, principalmente quantitativas, são extremamente utilizadas na Educação e acabam por condicionar as pessoas a sempre terem que estar “certas” ou “corretas”, mas é importante destacar que as corporeidades presentes no sistema educacional precisam antes de tudo serem percebidas e compreendidas. Além disso, a construção de conhecimento precisa ter sentido e significado para essas corporeidades, para só então terem consistência e densidade.

Em contrapartida, entendemos que a baixa ocorrência, talvez, tenha acontecido pelo fato de assentirmos que o convite à reflexão proposto pela pesquisa fenomenológica não busca por respostas certas/erradas em definições estabelecidas, mas tem a finalidade de auxiliar na compreensão do fenômeno pesquisado, como ele se mostra, podendo os participantes contribuírem com aquilo que acreditam ser mais relevante ao descrever suas construções.

Sobre isso, a pesquisa fenomenológica não tem o intuito de trazer verdades ou estabelecer novos conceitos que possam superar aqueles construídos ao longo dos tempos. O objetivo maior desse tipo de pesquisa é descrever o fenômeno pesquisado como ele se apresenta, buscando a maior riqueza de detalhes que possam ampliar a compreensão do fenômeno para que ele possa ser percebido de diferentes perspectivas.

O método da fenomenologia é *discursivo* e não apenas definitivo das essências. [...]. A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer. (Rezende, 1990, p. 17).

Continuando, a U.S. “Suspiros e sorrisos” teve uma relação muito próxima com as U.S. “*Pausas reflexivas*” e “*Questão difícil*” e descreve o comportamento de suspirar, rir e/ou sorrir ao ler a pergunta e/ou construir a resposta. Esse comportamento se mostrou recorrente e surgiu em diferentes docentes e em momentos variados da participação. Em uma conotativa geral o comportamento em questão demonstrou a surpresa, o espanto, a estranheza e a insegurança sentida pelos/as participantes ao serem instigados/as a refletirem fenomenologicamente, uma forma pouco incentivada nas pesquisas científicas, que geralmente cobram mais os resultados e acertos do que aspectos subjetivos que são indispensáveis para perceber o Ser.

Entendemos que tal experiência poderia ser mais vivenciada entre docentes, pois a oportunidade de sentir, refletir e experienciar situações adversas relacionadas à avaliação possibilitam o melhor entendimento desta. “Nós adultos, muitas vezes queremos de imediato conceituar aquilo que vemos, sentimos e ouvimos. A criança, ao contrário, permite-se levar pelas sensações” (Kunz; Marques, 2022, p. 230), e isso é muito natural das corporeidades, pois somos seres que recebemos constantemente as influências das relações do e no mundo, com e entre os seres. Quando precisamos sempre oferecer o que o outro quer ver, ouvir (o certo ou o errado), perdemos um pouco dessa essência de aprendizado, que parte de todas as relações, inclusive aquela conosco mesmo.

Por alguns instantes, os/as participantes da pesquisa puderam retornar às sensações que muitas vezes são desprezadas e explicitar, mesmo que sem intenção, essas reações ao pensarem sobre o que estavam exprimindo em suas respostas. Essa é uma característica muito comum em crianças, que esboçam suas reações com muita leveza, transparência e naturalidade, mas que

por vezes são reprimidas nos contextos educacionais, deixando com que as corporeidades deixem de representar aquilo que sentem.

Alguns/mas docentes solicitaram rascunhos, contemplando as ocorrências da U.S. “*Utilizou rascunho*”. Nesse contexto, entendemos que a atitude de solicitar um rascunho indica uma maior necessidade de organização das reflexões e pensamentos produzidos e um cuidado maior com a resposta produzida, já que o rascunho traz a possibilidade fazer alterações buscando melhorias no texto produzido. O que também é uma oportunidade pouco comum em outros tipos de pesquisa, que muitas vezes são realizadas nos mesmo moldes de aplicações de avaliações, gerando certa pressão nos/as participantes de construírem um resultado correto para o estudo.

A U.S. “*Respondeu com segurança*”, com ocorrência alta, retrata o comportamento dos/as participantes de serem eficientes no sentido de trazerem reflexões pontuais, elementos significativos e mais detalhamentos em suas respostas e geralmente com significativa convicção do que estão fazendo. Essa U.S diverge da U.S “*Respondeu com agilidade*” que teve menor número de ocorrências, mas muito próximo ao índice de aparecimento da U.S. “*Respondeu com segurança*” e caracteriza os/as docentes que desenvolveram suas respostas de forma breve e sucinta sem trazerem muitos detalhamentos e sem realizarem complementos, esboçando muitas vezes conceitos já determinados social e cientificamente a respeito daquilo que estava sendo investigado.

Para essas duas U.S. faz-se jus destacar que

A significação profunda da estrutura fenomenal – reunindo *dialeticamente* a estrutura do homem e a estrutura do mundo – é que uma não é propriamente exterior à outra. Há uma verdadeira dialética entre ambas, de tal forma que uma não se concebe sem a outra. Isto exclui, desde logo, toda tentativa de “explicar” uma pela outra, como pretendiam fazê-lo as diversas formas de causalismo mecanicista, positivista, determinista. Como dissemos anteriormente, a fenomenologia se esforça por *compreender* essa dialética estrutural, descrevendo-a da maneira mais adequada possível. Mas sabemos que nunca o conseguirá em sentido pleno, pois a estrutura fenomenal é inesgotável. (Rezende, 1990, p. 37).

Logo, ao descreverem com a maior riqueza de informações suas respostas os/as participantes contribuíram para que um fenômeno pudesse ser melhor compreendido e entendido por aqueles que possam se valer dos resultados dos estudos produzidos e não buscam uma verdade única ou maior do que outras. Ressaltamos que a segurança em saber de algo precisa partir das experiências vivenciadas, dos momentos de aprendizado tidos com os/as estudantes e das oportunidades de construir melhores relações nos ambientes de ensino e não apenas de conceitos aprendidos e findados em suas formações docentes, e isso precisa se estender para o entendimento de ensino e aprendizado com as crianças.

[...] há de se considerar que a criança tem conhecimento e produz conhecimento. A criança é aquela que pensa, sente e, sobretudo, age, inventa, cria. Por isso, precisa ser colocada em contato com propostas que permitam a potencialização de seus saberes, que desenvolvam a imaginação, despertem a curiosidade e possibilitem a criação. (Kunz; Marques, 2022, p. 231).

Esse movimento nos conduz à reflexão de que, ao buscarem por caminhos mais flexíveis no ambiente de ensino e aprendizado, talvez, os docentes possam experimentar com mais tranquilidade o refletir sobre o “como a criança aprende?” de maneira mais natural e fluida, sem necessitarem de organizar uma receita pronta e única para explicar esse processo.

Outra maneira interessante de interpretarmos os resultados apresentados é por meio do olhar “vertical” dos registros de ocorrências nos/as docentes. Quando olhamos para o Quadro 1, podemos perceber que quatro participantes contemplaram a U.S. “*Respondeu com agilidade*”(D2, D5, D9 e D11). Três desses (D2, D5 e D9) contemplaram apenas essa U.S. Enquanto um (D11) contemplou essa e mais outras quatro U.S. que são, inclusive, muito divergentes de ações mais mecanizadas e automatizadas, como é o caso das U.S. “*Questão difícil*”, “*Pausas reflexivas*”, “*Solicitou rascunho*” e “*Suspiros e sorrisos*”, indo muito mais ao encontro de sentimentos e reações que remetem a um cuidado maior e preocupação naquilo que se está fazendo.

Outra interpretação que chama a nossa atenção é a dos/as participantes D1e D4 que não contemplaram a U.S. “*Respondeu com segurança*”, mas contemplaram a U.S. “*Gerar contribuições*”. Esse tipo de divergência é muito importante de ser identificada, pois demonstra certa incoerência das corporeidades docentes na demonstração de intenção para a pesquisa e na efetividade do que realizam no momento das respectivas participações. Incoerência que não foi observada no/a D10, que também demonstrou preocupação em “*Gerar contribuições*” para o estudo, mas apresentou um comportamento durante a construção de sua opinião que condizia com essa intenção, como é o caso das U.S. “*Pausas reflexivas*”, reflexão sobre ser uma “*Questão difícil*” e “*Utilizou rascunho*”.

Finalizando essa interpretação “vertical” do quadro 1, podemos perceber que D3, D6, D7 e D8 também seguiram uma perspectiva previsível de comportamento a partir de suas reações ao participarem do estudo. Com exceção do/a D7 (que contemplou apenas essa U.S.), os demais registraram ocorrência na U.S. “*Respondeu com segurança*”, mas também contemplaram U.S. que se baseavam num cuidado maior ao refletir e participar do estudo, tais como “*Pausas reflexivas*”, “*Questão difícil*”, “*Suspiros e sorrisos*” e “*Utilizou rascunho*”.

O Quadro 2 revela as U.S. referentes aos comportamentos apresentados pelos docentes ao responderem a segunda pergunta do questionário: “que é corpo criança na aprendizagem?”.

Quadro 2 – Reações dos professores ao responderem ao questionamento “que é corpo criança na aprendizagem?”

Unidades de Significado (U.S.)	Docentes (D)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Muitas risadas e/ou suspiros	X	x	x			x		x		x	
Primeiro contato com o termo	X	x		x	x			x		x	
Respondeu com segurança		x	x			x	x	x			x
Pausas reflexivas	X		x							x	x
Respondeu com agilidade				x	x				x	x	
Solicitou rascunho			x							x	x
Gerar contribuições				x						x	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O Quadro 2 revela o quanto o comportamento dos participantes foi parecido ao responderem à segunda pergunta, com a diferença na variação da quantidade de “*risadas e suspiros*” e com a variação da U.S. “*Primeiro contato com o termo*”, que acabou assumindo o lugar da U.S., trazida no quadro 1, “*Questão difícil*”.

A U.S. “*Muitas risadas e/ou suspiros*” apresentou alto índice de ocorrências e descreve o comportamento de rir e/ou suspirar ao ler a pergunta e/ou construir a resposta, só que dessa vez com maior recorrência e intensidade na percepção das corporeidades docentes. Entendemos que a reincidência de risos e/ou suspiros demonstra a estranheza e a insegurança sentida pelos/as participantes ao serem instigados a refletirem fenomenologicamente sobre algo que parece já claro, certo e evidente que são os conhecimentos sobre o corpo.

Entretanto, ao identificarmos tal U.S. fortemente relacionada com a U.S. “*Primeiro contato com o termo*” - que retrata corporeidades docentes que manifestaram comentários durante a participação dizendo que esta era primeira vez que liam o termo “*corpo criança*”, percebemos o quanto os corpos, na maioria das vezes, são tratados todos da mesma maneira e que a singularidade que deveria acompanhar a percepção dos seres, quase nunca, é considerada.

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. “É sempre melhor compreender o outro do que a si próprio, Nós, humanos, temos diferentes modos e instâncias para sermos compreendidos”. (Kunz; Marques, 2022, p. 221).

Além disso, as manifestações mais intensas das reações ao novo questionamento que esboçaram sentimentos e emoções divergentes evidenciaram o nervosismo dos/as participantes ao novo velho corpo que estava sendo proposto de se refletir.

Ao incentivarmos que os/as docentes realizassem essa reflexão, sobre “*corpo criança*” na aprendizagem, buscamos, justamente, fazer com que as corporeidades docentes saíssem da zona de conforto que é pensar sobre o ser humano como algo findo e certo, mas sim como algo que precisa ser constantemente reconsiderado e respeitado como se mostra. Isso, porque, ao realizarmos a pesquisa com abordagem fenomenológica, sugestionamos que os/as docentes saíssem dessa cobrança descabida de rotular ou conceituar o que está em constante transformação com o intuito de ampliarmos nossas possibilidades de pensar o corpo (no caso as corporeidades) e seus conhecimentos.

Bento (2016) já despertava para essa necessidade na Educação, ao falar sobre a construção de conhecimentos

Julgo que estamos metidos num contexto caótico, prenhe de relativismos, confusões e contradições. Carecemos de entender, compreender, equacionar e perspectivar, mas nos deparamos com uma escassez de conceitos que balizem, definam e retratem, com satisfatória aproximação e exatidão, o contexto da vida. Não sabemos ilustrar com rigor, todavia, estamos perante uma rotura completa – e não apenas de alguns aspectos – em relação às eras transatas. A mudança é tão abrangente e súbita que nos causa visível desconforto e profunda inquietação. (Bento, 2016, p. 12).

A U.S “*Pausas reflexivas*” apresentou ocorrência menor que as três primeiras U.S. apresentadas no Quadro 2. Essa evidência se refere ao comportamento demonstrado pelos/as docentes de demonstrarem mudança nas reações, muitas vezes padronizando o automático de produção e parando para pensar a respeito do que estavam construindo. Vimos que se comparada à pergunta respondida anteriormente, os/as participantes tiveram menos comportamentos reflexivos e mais comportamentos de “*segurança*” nessas respostas, talvez pelo fato de se sentirem mais embasados nos conceitos relacionados ao corpo, seus sistemas e funcionamento.

A interrogação filosófica, para ser bem-sucedida, implica abandonar o tratamento do corpo como objeto ou como autômato que pode ser subdividido em partes; em vez disso, é preciso tratar o corpo, do qual se tem a experiência atual, agindo em direção ao mundo, ou seja, movimentando-se entre as coisas. Não é possível explicar a complexidade do corpo somente através de uma relação mecânica de estímulos e respostas; ele é também animado por relações imaginárias com o mundo. (Carmo, 2011, p. 78).

Coincidentemente, apenas um/a participante da U.S. anterior não teve relação direta com a U.S. “*Solicitou rascunho*”. O que demonstra a convergência no comportamento reflexivo, com a necessidade de materializar essa organização de pensamentos e ideias para construir suas respostas.

A filosofia é a *arte de formular boas perguntas*, sabendo que as melhores respostas provêm das melhores perguntas. Ademais, a filosofia tem uma parte prática – a



ética – que ensina e lembra o bastante para nos importunar ou *lixar* a cabeça e a consciência no cotidiano e ao longo da vida. (Bento, 2016, p. 18).

A U.S. “*Respondeu com segurança*” com alta representação de ocorrências retrata o comportamento dos/as docentes em serem pontuais em suas construções, trazendo elementos significativos e não titubeando para elaborar suas respostas, contemplando a maior quantidade de detalhes possíveis. Tal U.S. diverge da U.S. “*Respondeu com agilidade*”, pois todos os participantes que responderam com mais rapidez não contemplaram a U.S. “*Respondeu com segurança*”, muitas vezes trazendo respostas previstas em questionários, que geralmente são construídas a partir do conhecimento em massa de conteudismo e de limitação a determinadas áreas de conhecimento, como a Biologia, Fisiologia e a Anatomia.

A racionalização científica exige uma especialização cada vez maior. Daí a fragmentação, a separação do conhecimento em compartimentos isolados. Dessa forma, o cientista se restringe ao particular, aos limites do seu setor específico do conhecimento. Porém, nem sempre o sucesso da experiência, sua eficácia, garante a verdade da teoria. O conhecimento acerca do homem foi fragmentado em inúmeras ciências específicas, deixando escapar a unidade que lhe é inerente. (Carmo, 2011, p. 68).

É importante ressaltar que essas duas U.S. representam participantes que possuem conhecimentos muito significativos para o trabalho com os seres humanos, como o que é feito na Educação. Todos esses conhecimentos apresentados nas respostas e construídos a partir das participações docentes são fundamentais para o entendimento do Ser no processo educacional; contudo, é indispensável destacar o quanto alguns/mas buscaram ir além do conhecimento dito “materialista” ou “físico” do corpo humano e demonstraram buscar compreender a criança como muito mais do que um conjunto de sistemas em pleno funcionamento, mas como seres que existem no mundo.

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.

Destacamos para discussão a U.S. “*Gerar contribuições*” com menor ocorrência, o que também nos leva a compreender que pelo fato dos conhecimentos sobre o corpo estarem mais explícitos e disseminados na sociedade, talvez essas respostas já sejam mais entendidas como certas ou conceitualmente compreendidas no campo científico.

Fazendo uma interpretação “vertical”, momento em que podemos observar cada participante, percebemos no Quadro 2 convergências no comportamento dos/as docentes 1, 2, 3, 6, 8 e 11 quando possuem reações características de corporeidades mais reflexivas, apesar de

ligeiramente tensas, com cuidado de detalharem ao máximo suas contribuições diante da situação que lhe é apresentada, contemplando todos/as a U.S. “*Respondeu com segurança*”.

Para os/as participantes 4, 5 e 10 vemos uma divergência ao registrarem ocorrência na U.S. “*Respondeu com agilidade*” apesar de estarem em contato com o termo pela primeira vez. E em especial o/a D9 que contemplou apenas a U.S. citada anteriormente.

## 5 Considerações finais

Considerar o ser humano em suas manifestações corpóreas é valorizar sua existência, que é explicitada a partir de suas vivências cotidianas. Ao propormos apresentar as reações dos/as participantes, evidenciando uma abordagem fenomenológica, objetivamos demonstrar como o Ser pode ser complexo em suas atuações no mundo.

Realizar pesquisas com o desafio de unir o pensar filosófico a respeito dos conhecimentos é tarefa difícil, mas não impossível, já que a Filosofia faz parte da construção histórica e cultural do ser humano; precisamos apenas incentivar sua prática. Isso pode começar nas salas de aula, com nossos/as estudantes, para que o quanto antes eles/elas possam compreender o sentido e o significado da construção de saberes e a importância desses em suas vidas.

Mas, para que essa utopia possa se aproximar mais de nossas corporeidades é fundamental que docentes percebam o quanto esse exercício se tornou superficial em nossas vidas, reavivando a necessidade e a importância de resgatar esses pensamentos reflexivos nos seus cotidianos educacionais. Logo, experiências de pesquisas com abordagem fenomenológica podem contribuir para isso, mas elas também precisam ser mais frequentes nas realidades que nos cercam.

## Referências

- BENTO, J. O. Para onde caminha a Educação? Qual é o ideal que a guia? *In*: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2016. pp.11-41.
- BICUDO, M. A. V. A filosofia da Educação centrada no aluno. *In*: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.
- CARMO, P. S. **Merleau-Ponty**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.
- COELHO JR, N.; CARMO, P. S. **Merleau-Ponty**: filosofia como corpo e existência. São Paulo: Escuta, 1991.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **Heidegger & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- KUNZ, E.; MARQUES, D. A. P. A compreensão e a experiência do ser criança na Educação Física: exercício necessário na formação docente. *In*: BERTONI, S; BOTELHO, G, R; MOREIRA, W. W. (Orgs.). **Educação física para além do cartesianismo**: Reflexões para professores em form(ação). Campinas: Papirus, 2022. pp.221-240.
- MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MARTINS, J. A ontologia de Heidegger. *In*: MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983. p. 33-44.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MOREIRA, W. W **A ação do professor de educação física na escola**. 1990. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campina. Campinas, SP: [s.n.], 1990. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1990.18095>
- MOREIRA, W. W.; PORTO, E. T. R.; MANESCHY, P. P. A.; SIMÕES, R. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver, *In*: MOREIRA, W.W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. pp. 137-154.
- MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R. bras. Ci. e Mov.**, 2005; 13(4):107-114. DOI: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v13i4.665>
- MOREIRA, W. W.; FERNANDES, R. S. S. M. Docência de educação física e esporte: Necessidades das presenças de Edgar Morin e Maurice Merleau-Ponty nos currículos dos cursos de licenciatura. *In*: BERTONI, S.; BOTELHO, R. G.; MOREIRA, W. W. (Orgs.). **Educação**

**física para além do cartesianismo:** Reflexões para professores em form(ação). Campinas: Papyrus, 2022. pp. 197- 219.

NISTA-PICCOLO, V. L.; SOBREIRA, V. A formação em Educação Física em análise: a realidade diante das diversidades. *In*: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. pp. 173-204.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>

NÓBREGA, T. P. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. 126p. (Coleção Contextos da Ciência).

NOVAES, A. O homem máquina hoje. *In*: NOVAES, A. (Org.). **O homem máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. pp. 37-64.

OLIVEIRA, R. C. M. (Entre) Linhas de uma pesquisa: O Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 2(4), 69-87. 2014.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

Artigo recebido em: 02/12/24 | Artigo aprovado em: 05/11/25 | Artigo publicado em: 12/11/25