

## Escola: presença obrigatória da corporeidade

School: The mandatory presence of corporeality

Escuela: presencia obligatoria de la corporeidad

**Wagner Wey Moreira** - Universidade Federal do Triângulo Mineiro | Departamento de Ciências do Esporte | Uberaba | MG | Brasil. E-mail: [wmoreira@ef.ufwm.edu.br](mailto:wmoreira@ef.ufwm.edu.br) | 

**Alexandre Magno Guimarães** - Universidade Federal do Amapá | Departamento de Educação | Macapá | AP | Brasil. E-mail: [xandaoelvis@gmail.com](mailto:xandaoelvis@gmail.com) | 

**Marcus Vinicius Simões de Campos** - Unicamp | Programa de Pós Graduação em Educação Física | Campinas | SP | Brasil. E-mail: [camposmvs@gmail.com](mailto:camposmvs@gmail.com) | 

Resumo: A educação formal, ao longo do tempo, esteve e ainda está centrada numa aprendizagem que focaliza especialmente a cabeça do aluno, disseminando conceitos, definições e fórmulas, que devem ser memorizados, pois, ato contínuo, são avaliados através de provas. Neste sentido, o paradigma newtoniano/cartesiano permanece hegemônico no interior das escolas, e nestas, o corpo do aluno é tolerado e em muitas situações reprimido por dificultar a aprendizagem cognitiva. O presente texto, caracterizado como reflexivo, estabelece como condição *sine qua non* para o ato educativo a presença da corporeidade na escola, entendida mais como uma atitude do que como um conceito, estabelecendo diretrizes para uma aprendizagem de corpo inteiro. Também tem esta reflexão o foco de reunir vários pensadores e professores que produziram textos e pesquisas no sentido de fomentar a presença de termos como corporeidade, motricidade, corpo sujeito e tantos outros de suma importância para a ação educativa na escola. O suporte epistemológico centra-se na fenomenologia, em especial em Merleau-Ponty porque este autor indica que corpo não é objeto nem ideia, mas sim, expressão do ser humano que se move e vive.

Palavras-chave: Corporeidade. Escola. Fenomenologia.

Abstract: Formal education has been specially centered in the students' head, diffusing concepts, definitions and formulas that must be memorized by them because of the tests they are evaluated. In this sense, the newtonian/cartesian paradigm remains hegemonic at the schools, where the students' body is repressed. This present reflective paper establishes the corporeality in school as *sine qua non* condition for the educative act, understanding it more as an attitude than a concept, in which a whole-body learning take place. In addition, this reflective text brings together researchers and professors that have been producing papers and researches on corporeality, motricity, subject-body and many other related subjects of utmost importance to the educative act in school. The epistemic background of this paper is centered on phenomenology, specially in Merleau-Ponty, because the author's indicated that the body is not an object or even an idea, but a expression of the human being that moves and lives.

Keywords: Corporeality. School. Phenomenology.

Resumen: La educación formal, a lo largo del tiempo, ha estado y aún está centrada en un aprendizaje que focaliza especialmente la cabeza del alumno, difundiendo conceptos, definiciones y fórmulas, que deben ser memorizados pues, acto seguido, son evaluados por medio de exámenes. En este sentido, el paradigma newtoniano/cartesiano permanece hegemónico en el interior de las escuelas, y en estas, el cuerpo del alumno es tolerado y en muchas situaciones reprimido por dificultar el aprendizaje cognitivo. El presente texto, caracterizado como reflexivo, establece como condición *sine qua non* para la acción educativa la presencia de la corporeidad en la escuela, entendida esta más como una actitud de que como un concepto, estableciendo directrices para un aprendizaje de cuerpo entero. También tiene esta reflexión el foco de reunir varios pensadores y profesores que han producido textos y pesquisas en el sentido de fomentar la presentación de términos como corporeidad, motricidad, cuerpo sujeto y tantos otros de suma importancia para la acción educativa en la escuela. El soporte epistemológico se centra en la fenomenología, especialmente en Merleau-Ponty, porque este autor indica que cuerpo no es objeto ni idea, sino expresión del ser humano que se mueve y vive.

Palabras clave: Corporeidad. Escuela. Fenomenología.

## **1 Introdução**

Muito se tem escrito sobre educação formal, esta localizada na escola e relacionada com a habitual dualidade corpo/mente. Nossa argumentação centra-se neste universo, explorado em duas trilhas: na primeira, de forma mais rápida, levantamos a inadequação de uma aprendizagem escolar na qual o corpo do discente é desprezado; na segunda, a partir da corporeidade, estabelecemos razões para uma educação escolar ser de corpo inteiro.

Retomar a reflexão sobre uma educação destinada a um ser integral até parece uma tarefa redundante, considerando que o ato educativo só pode ser consistente se for realizado para a integralidade do sujeito. No entanto, nas duas primeiras décadas deste século XXI no Brasil, tivemos políticas governamentais calcadas numa concepção de Educação Integral, e esta desenvolvida numa Escola de Tempo Integral, cujos resultados não alcançaram as metas pretendidas (SIMÕES; BARBOSA; MOREIRA, 2014; SIMÕES; BARBOSA, 2015).

Por essa razão o objetivo desta reflexão, a qual exige a presença da corporeidade na escola como elemento fundamental para a consecução do ato educativo. Sempre é oportuno lembrar que a relação professor/aluno e aluno/aluno em sala de aula dá-se pelas vivências corporais e não apenas pela aquisição de conteúdos programáticos.

## **2 Corporeidade: ausente!**

A educação escolar é mestre em disciplinar corpos. Em nome da importância de aprender, crianças e adolescentes têm seus corpos fixados nas carteiras em salas de aula. Freire (2011, p. 109) deixa isso muito claro ao comparar o confinamento de alunos nas escolas com a mesma atitude perante animais: “Porcos, vacas, suponho ainda que galinhas, perus e outros animais de pelo e penas, confinados, não só engordam mais, como produzem mais leite e carne, botam muitos ovos e fazem menos sujeira.”

O mesmo autor afirma que para a manutenção do poder é essencial controlar indivíduos e a educação escolar presta-se para isto. Assim, como é difícil controlar indivíduos, a escola exercita sua função controlando grupos, preparando-os para se comportarem socialmente. No entanto, lembra-nos Freire (2011, p. 119): “A criança não tem que ser confinada e engordada.

Não temos nós, professores, que trabalhar para essa economia do poder que quer se perpetuar. É possível educar sem confinar.”

Claro está que o confinamento dos corpos não nasceu neste nosso tempo. Althusser (1980) e Foucault (1984) já denunciavam a arte de docilizar corpos através de locais de confinamento como prisões, manicômios, hospitais e escolas.

Mais recentemente, o que é muito bem-vindo, mesmo se constituindo em pontos de exceção, encontramos em Gallo e Zeppini (2016, p. 128) argumentos para a superação do dualismo corpo e mente presente na escola e por nós criticado:

O corpo utópico proposto por Foucault e o corpo sem órgãos explorado por Deleuze e Guattari são *corpos intensivos*. São abordagens de uma filosofia do corpo que recusa os dualismos psicofísicos antigos e modernos, na esteira da noção espinosana de corpo-mente, em que não há separação entre uma “coisa que pensa” e uma “coisa que age”; entre uma “coisa física” e uma “coisa espiritual”.

Também é preciso lembrar que nossa educação escolar centra sua preocupação com verdades e, de certa forma, deixa para um plano subalterno os sentidos da beleza. Isto nos leva a Alves (2005, p. 21) quando diz: “[...] não conheço nenhuma pessoa que tenha sido convencida pela verdade da ciência. Conheço muitas, entretanto, que foram mortalmente seduzidas pela beleza da imagem. A verdade fica guardada na cabeça. Mas a beleza faz amor com o corpo.”

Daí pode-se supor que se na escola for desenvolvida uma aprendizagem apenas de verdades, destinadas às nossas cabeças, perdemos a alegria que a beleza pode proporcionar. Em nossa maneira de ver a educação, a busca da verdade deveria ser apenas um de seus propósitos. Por exemplo, devemos aprender a preservar a natureza, a preservar a saúde, a nos preocuparmos com as crianças, e tudo isto são verdades. Mas, mais uma vez nos apropriando de Alves (2005, p. 22), devemos ir além: “A beleza pode seduzir o povo a amar a natureza, a preservar a saúde, a se alegrar com as artes, a cuidar das crianças, a viver de forma civilizada, a respeitar a vida [...]”.

Se continuarmos numa educação apenas de cabeças, teremos que enfrentar as preocupações de Le Breton (2003, p. 124) apresentadas em duas vertentes: a primeira quando afirma “Como o homem vale apenas por seu cérebro, a dissolução do corpo não altera em nada sua identidade...” e a segunda quando associa o momento presente dos avanços tecnológicos: “Seu corpo físico, comparado a seus múltiplos corpos virtuais, não é senão uma prisão, uma necessidade antropológica que de bom grado ele dispensaria. O corpo eletrônico atinge a perfeição, imune à doença, à morte, à deficiência física”.

Ampliando suas preocupações com o tempo presente, no qual a tecnologia parece destinada a substituir corpos, o autor mencionado cria uma interessante imagem, a qual denomina de amplexos virtuais. Mostra como estamos substituindo as estruturas pertencentes ao corpo por coisas:

O tátil converte-se em digital, o teclado substitui a pele, o mouse substitui a mão. E o interativo suplanta o dialógico, ainda que tecnicamente muitos progressos ainda precisam ser feitos. A sexualidade sem corpo é sobretudo visual, representa a hipertrofia do olhar: o tato é estimulado por conversores; eventualmente, também é auditiva, a partir de sons registrados anteriormente ou de um programa que associe gestos a emissões sonoras; ela não é olfativa. Falta essa dimensão do corpo que acompanha intimamente o erotismo (LE BRETON, 2003, p. 133).

Não estaria no momento de nós, educadores, preocuparmo-nos em efetivar a presença do corpo inteiro do educando na escola? Não deveríamos redimensionar uma aprendizagem escolar apenas voltada para o aspecto intelectual?

Uma educação de corpo inteiro recoloca o corpo do aluno dentro do processo educativo, associando corpo e mundo em uma dimensão unitária. Isto nos lembra Merleau-Ponty (2011, p. 114): “Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo”. Não estaria no momento de levar o corpo inteiro em direção à escola? Isto pode ser concretizado através da presença da corporeidade em sala de aula.

Mas, a tarefa será árdua. Sérgio (2003) mostra que as antropologias filosóficas, ao longo dos tempos, não têm dado a necessária atenção ao corpo. Só a partir do século XIX é que encontramos a mudança desse quadro, e mais enfaticamente na primeira metade do século XX com Merleau-Ponty quando expõe o princípio de que a consciência emerge do corpo.

E mesmo quando hoje falamos sobre corporeidade, esse termo causa grandes interpretações sendo pouco conhecido. Santin (2011, p. 53) já mostrava a dificuldade da compreensão do termo, e falar sobre ela parecia ser simples, mesmo reconhecendo que antes “Muito antes do pensamento lógico-racional e das ciências experimentais, o homem fazia a experiência existencial do corpo.”

O mesmo autor indica que a complexidade do termo se apresenta porque a corporeidade não pode ser conhecida através de uma definição ou conceito. “A compreensão da corporeidade por meio de conceitos e definições de manuais precisa ser completada pela observação das

imagens do corpo que se constroem no imaginário social que, em última instância, são as que determinam a vivência corporal” (SANTIN, 2011, p. 53).

Por sinal, trazendo os escritos do autor referido a um universo bem menor, será que já paramos para observar a imagem dos corpos crianças e adolescentes nas salas da aula do Ensino Fundamental? Se formos atentos a isto, talvez já conseguiremos justificar a necessidade de mudanças.

Toda a argumentação anterior leva-nos a considerar como vital a afirmação de Regis de Moraes (2011, p. 84), por nós referida em diversos escritos como um pressuposto fundamental:

Eis porque os profissionais da corporeidade só têm diante de si um par de alternativas: ou seguem lidando com o corpo como se este fora simples coisa burra que se adentra ou despertam para o fato de sermos um corpo como forma de estar-no-mundo sensível e inteligentemente. Se a segunda alternativa é aceita, o profissional tem que admitir sair da comodidade de rotinas e programas mecanicistas a fim de que inicie longo diálogo de aprendizagem com o corpo próprio e o alheio.

Estamos dispostos a enfrentar esse desafio? Estariam os docentes dos cursos que se propõem a formação de professores, as licenciaturas de modo geral, imbuídos da necessidade de mudança de paradigma, e como um dos pontos de apoio para isso permitir a presença da corporeidade em sala de aula?

### **3 Corporeidade: presente!**

Dissemos no resumo deste texto que nosso enfoque sobre corpo/corporeidade centra-se na vertente fenomenológica. Para tanto, um foco inicial se faz necessário, motivo da menção de Machado (2010, p. 34): “A noção fenomenológica de “corpo humano” difere do corpo biológico bem como do corpo da física – corpo-massa, corpo-coisa: daí a definição e o amplo uso da palavra “corporalidade”, também traduzida como “corporeidade”.”

Esse alerta deve-se ao fato de que se quisermos nos apropriar da corporeidade para a tarefa de compreender as relações das crianças e adolescentes consigo mesmos, com os outros e com o mundo, tudo isto caracterizado como uma importante função da educação no interior da escola, podemos contar com o apoio da fenomenologia.

Também necessitamos, na sala de aula, efetivar um ponto fundamental para a compreensão fenomenológica de corporeidade: a ato de se movimentar. Sala de aula onde alunos não podem se movimentar dificilmente propiciará uma educação para o exercício da cidadania.

Entender a motricidade como um pressuposto para o ser humano se movimentar intencionalmente na direção de auto superação é valorizar o sentido do movimento enquanto pressuposto educacional.

O movimentar-se humano é essa experiência tão primordial quanto nossa existência, da qual sabemos tanto quanto sabemos sobre o nosso corpo, sobre nós mesmos; conhecimento enviesado por uma proximidade e, pela mesma razão, sempre enriquecido. A partir dessas reflexões talvez possamos atribuir status de cidadania a um saber corporal pouco reconhecido que quiçá, ancore todos os outros (ZIMMERMANN; SAURA, 2019, p. 120).

Outro ponto considerado essencial, e muitas vezes por nós enfatizado, para a presença da corporeidade em sala de aula vem mesmo de Merleau-Ponty (2011, p. 14): “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.”

Viver é mais que pensar sobre a vida, viver é estar presente no mundo com o corpo todo, é entender a educação como apropriação da cultura e não apenas a aprendizagem de conceitos e conteúdos (MOREIRA *et al.*, 2006).

A presença da corporeidade em sala de aula propiciará o reconhecimento dos discursos educacionais no sentido existencial, e este deve ser descritivo, pertinente, relevante, referente, provocante, suficiente, compreensivo e interpretativo. Melhor dizendo nas palavras de Rezende (1990, p. 63) “Educar-se é aprender a fazer história, fazendo cultura”.

Mais uma vez cabe perguntar: os discursos proferidos pelos professores em sala de aula, no Ensino Fundamental, apresentados através de definições, conceitos, dados estatísticos e outros, têm apresentado as características grafadas no parágrafo anterior?

Moreira *et al.* (2006, p. 143) indicam: “A educação da corporeidade aprendente, neste novo século, exige a complexidade do pensar, em que uno e múltiplo, certo e incerto, lógico e contraditório estão em íntima relação, sempre incluindo o observador na observação realizada.” Estamos em sala de aula exercitando o pensamento complexo? A aprendizagem em aula explicita-se pela íntima relação e mesmo a dependência das várias disciplinas curriculares? Educamos nossos alunos para o reconhecimento da condição humana? Se, para estas perguntas, as respostas são negativas, não estamos propiciando uma educação da e para a corporeidade.

Corporeidade presente na escola exige uma mudança de paradigma do que seja educação.

Isto é fundamental se associarmos o pensamento de Morin (2000, p. 48) aos valores e à arquitetura das aulas hoje em nossas escolas:

O humano continua esquarterado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que o rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece “como um rastro de areia”. Além disso, o novo saber por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado.

Outro complicador a ser analisado é que hoje vivemos uma cultura de consumo na qual o corpo é veículo de prazer. Para tanto, vemos novas imagens idealizadas de beleza, juventude, saúde, para o que ergue-se um aparato industrial produtor de cosméticos, alimentos, moda, próteses e implantes com fins estéticos, artefatos para malhação e tantos outros, firmando cada vez mais o sentido de um corpo-máquina que deve ser melhorado em sua estética e em sua produtividade competitiva (MOREIRA; SIMÕES, 2016).

Daí ser importante salientar que existencializar a corporeidade na cultura delineada no parágrafo anterior não significa abandonar o bem estar nem mesmo as conquistas tecnológicas alcançadas pela ciência. O que necessitamos é dimensionarmos valores para a vivência neste contexto, e para isso nos apoderarmos “significativamente dos sentidos de saúde, de viver eticamente em sociedade, de envelhecer, de estar disponível para os relacionamentos humanos...” (MOREIRA, 2019, p. 24).

Podemos afirmar que o sentido e a atitude de corporeidade sendo trabalhada em sala de aula permite o reconhecimento da estrutura biofísica do ser humano associada a sua condição psico-socio-cultural, identificando aí a tríade indivíduo, sociedade e espécie (MORIN, 2013).

Mais ainda, se entendermos que corporeidade pode facilitar a mediação entre o sensível e o inteligível, educar em sala de aula passa a ter um componente fundamental para a aprendizagem dos alunos, componente este a estimular os discentes na vivência compartilhada quando da busca de conhecimento.

Vale a pena a menção de Nóbrega (2010, p. 35) para o entendimento da tese levantada neste texto:

A corporeidade, compreendida em termos epistemológicos como campo de saberes do corpo, emerge da capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais. Trata-se de um saber incorporado, desdobrado pela percepção, configurando a linguagem sensível. Assim posto, a corporeidade é considerada como um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobram possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas.

Num momento de fragilidade ética, como estamos a vivenciar, permitir a vivência da corporeidade em sala de aula pode propiciar a assunção dos valores éticos constitutivos de situações positivas, colaborando para o entendimento e o desenvolvimento de uma postura que valorize o humano no homem. Isto também é função da escola e deve estar presente no planejamento e na execução das preocupações pedagógicas. Para tanto, trazemos os argumentos de Pegoraro (2000, p. 36):

Nesta perspectiva, o núcleo radical da ética existencial é a pessoa como relação. Isto é, o ser humano não nasce como pessoa constituída e definida mas nasce como pessoa em potencial que vai se construindo. A personalidade é um tecido de relações e de situações vividas. Na bela expressão de Ortega y Gasset, a pessoa humana “sou eu e minhas circunstâncias”. Isto é, as circunstâncias e as situações positivas vão tecendo a personalidade positiva e equilibrada como as situações negativas e conflitantes vão tecendo as personalidades mal estruturadas e, às vezes, desintegradas do meio ambiente.

Lembra ainda o autor referido que a ética nunca é individual e “ninguém é ético face a si mesmo, mas face aos outros. Isto é, a ética é sempre uma relação com alguém” (PEGORARO 2000, p. 36).

Corporeidade é viver numa permanente relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Isto demanda postura ética, mais uma razão da necessidade da presença do corpo inteiro do aluno em sala de aula, no entendimento de si mesmo e na sua relação com professores e colegas.

Corporeidade, enquanto conceito e atitude, leva-nos a exigir a presença do corpo em aula. Capalbo (2003, p. 16) reforça que:

Para Merleau-Ponty a vida corporal e o pensamento estão numa relação de expressão recíproca, isto é, os eventos, na ordem corporal, têm sempre uma significação para a consciência [...] O corpo é, pois, expressão da existência, assim como a palavra é expressão do pensamento.

Pelos argumentos desenvolvidos até agora, fica evidente que temas/assuntos como corporeidade e motricidade devem estar presentes na formação de professores, sempre lembrando

que somos seres humanos e por essa razão dotados de corpos que se movimentam na busca da transcendência.

Trovão do Rosário (2008), em seu escrito sobre a importância da motricidade em sua relação com a educação, a partir das ideias de Antônio Damásio, lembra que a mente tem que se ocupar do corpo como fonte primeira, pois sem isto nunca teria existido. Corpo é movimento, é intencionalidade operante, elementos esses indispensáveis para o sucesso do processo educacional. Isto tem sido considerado na ação dos professores quando do trato com os alunos em sala de aula? O movimento, a motricidade e a corporeidade, no sentido das bases defendidas em nossa argumentação estão presentes na sala de aula no Ensino Fundamental e Médio? Se a resposta for não, há que se alterar a forma da manifestação das intervenções pedagógicas para a aprendizagem dos alunos.

#### **4 Considerações finais**

Tentamos, no presente texto, mostrar a importância da presença e do respeito à corporeidade em sala de aula, em especial na escola do Ensino Fundamental, a qual acolhe crianças e adolescentes, seres humanos dotados fundamentalmente de existência, de vida, de facticidade no tempo e no espaço.

Nós, professores, temos que ter sempre em mente, como nos mostra Matthews (2011, p. 38), que “O conhecimento do mundo, dos objetos no mundo e das relações entre eles deve vir em última instância da experiência individual dos seres humanos”. Mais ainda, relembra esse autor: “Viver no mundo vem primeiro, saber sobre ele vem depois” (p. 34).

Corporeidade assim permite o entrelaçamento entre mundo vivido e conhecimento do mundo, fato esse, condição necessária para o respeito do corpo criança e adolescente em sala de aula quando de sua aprendizagem.

Corporeidade, em sua base fenomenológica, é um humanismo, não antropocêntrico e nem materialista, mesmo porque, como nos mostra Rezende (1990, p. 93), “a fenomenologia procura manter a estrutura do fenômeno humano, sem reduzi-lo a nenhum dos seus elementos”.

Entendemos a fenomenologia como uma proposta filosófica que nos leva aos desafios, às possibilidades, vetores estes que permitem lutar contra o estabelecimento de uma educação estruturalmente fragmentada e calcada prioritariamente na racionalidade e na cabeça do aluno.

Estamos preparados para aceitar o desafio de uma educação de corpo inteiro? Se sim, a atitude de corporeidade certamente nos auxiliará em nossa alteração pedagógica.

Para adentrarmos no universo de uma educação integral, voltamos a salientar de forma até repetitiva: CORPOREIDADE, MOTRICIDADE, MOVIMENTO são temas imprescindíveis para o conhecimento do professor, motivo pelo qual devem estar presentes nos CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- CAPALBO, Creusa. Corpo e existência na filosofia de Maurice Merleau-Ponty. *In*: CASTRO, Dagmar S. P. de; PICCINO, Josefina D.; JOSGRILBERG, Rui de S.; GOTO, Tommy A. (org.). **Corpo e existência**. São Bernardo do Campo: UESP:FENPEC, 2003. p. 11-23.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). *In*: MOREIRA, Wagner Wey. (org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2011. p. 109-122.
- GALLO, Silvio; ZEPPINI, Paola S. “O que pode um corpo?”: perspectivas filosóficas para a corporeidade, *In*: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. (org.). **Educação física e esportes no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016. p. 107-131.
- LE BRETON, David. Adeus ao corpo. *In*: NOVAES, Adauto. (org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 123-137.
- MACHADO, Marina M. **Merleau-Ponty e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- MOREIRA, Wagner Wey. Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: contribuições para a área da educação física/esportes. *In*: NÓBREGA, Terezinha P.; CAMINHA, Iraquitã de O. (org.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: Liber Ars, 2019. p. 21-37.
- MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação física, esporte e corporeidade: associação indispensável. *In*: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. (org.). **Educação física e esportes no século XXI**. Campinas: Papirus, 2016. p. 133-149.
- MOREIRA, Wagner Wey *et al.* Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006. p. 137-154.
- MORIN, Edgard. **Sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

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

PEGORARO, Olinto A. Ética e sentido da existência. *In*: CASTRO, Dagmar S. P. de; ÁZAR, Fátima P.; PICCINO, Josefina D.; JOSGRILBERG, Rui de S. (org.). **Fenomenologia e análise do existir**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo; Sobraphe, 2000. p. 33-40.

REGIS DE MORAES, João F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2011. p. 71-87.

REZENDE, Antônio M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2011. p. 51-69.

SERGIO, Manuel. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana B.; MOREIRA, Wagner Wey. **Escola em tempo integral: linguagens e expressões**. Uberaba: UFTM, 2014.

SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana B. **Mais educação: investigações a educação integral**. Uberaba: UFTM, 2015.

TROVÃO DO ROSÁRIO, Alberto. A motricidade humana e a educação. *In*: SERGIO, Manuel (org.). **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008. p. 31-60.

ZIMMERMANN, Ana C.; SAURA, Soraia C. Corpo e espanto na filosofia de Merleau-Ponty. *In*: NÓBREGA, Terezinha P.; CAMINHA, Iraquitan de O. (org.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: Liber Ars, 2019. p. 119-131.