



Sobre o corpo, as técnicas corporais e a escuta corporal: como nos tornamos professores de educação física?¹

On the body, body techniques, and bodily listening: How do we become physical education teachers?

Sobre el cuerpo, las técnicas corporales y la escucha corporal: ¿cómo nos convertimos en profesores de educación física?

Fernanda Yully dos Santos Monteiro²

Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

Lucio Martínez Álvarez³

Professor da Universidade de Valladolid, Palencia, Espanha

Recebido em: 31/03/2026.

Aceito em: 15/06/2026.

Resumo

O texto em tela busca refletir sobre a formação dos professores de educação física e o se tornar professor de educação física a partir dos seguintes eixos centrais: o corpo, as técnicas corporais e a escuta corporal. Trata-se de um ensaio teórico, que para Meneghetti é um espaço de reflexões que apresenta certa originalidade. A reflexão sobre a ação é um dos critérios essenciais produzidos por este ensaio teórico. O texto permite considerar que se tornar professor de educação física exige um compromisso com a docência encarnada, com o corpo e suas relações sociais e as relações produzidas no âmbito escolar. Tornar-se professor de educação física perpassa dois nexos cruciais: a experiência e a formação. Além disso, requer uma vinculação do professor de educação física com a teoria e a prática, a reivindicação do corpo no espaço escolar e a construção da identidade e da prática docente a partir de um engajamento crítico com o saber, superando as crises da formação e da experiência como intelectuais públicos.

Palavras-chave: Corpo e técnicas corporais. Escuta corporal docente. Educação física escolar.

Abstract

The text seeks to reflect on the training of Physical Education teachers and the process of becoming a Physical Education teacher based on the following central axes: the body, bodily techniques, and bodily listening. It is a theoretical essay which, according to Meneghetti, constitutes a space for reflections that presents a certain degree of originality. Reflection on action is one of the essential criteria developed by this theoretical essay. The text allows us to consider that becoming a Physical Education teacher requires a commitment to embodied teaching, to the body and its social relations, and to the relationships produced within the school environment.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) por meio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

² E-mail: fernandayully@ufpa.br .

³ E-mail: lucio.martinez@uva.es .

Becoming a Physical Education teacher involves two crucial connections: experience and training. Furthermore, it requires teacher's articulation between theory and practice, the recognition of the body within the school space, and the construction of the professional identity and teaching practice through a critical engagement with knowledge, overcoming the crises of teacher education and experience as public intellectuals.

Keywords: Body and body techniques. Teacher's bodily listening. School Physical Education.

Resumen

El texto busca reflexionar sobre la formación de los profesores de Educación Física y el proceso de convertirse en profesor de Educación Física a partir de los siguientes ejes centrales: el cuerpo, las técnicas corporales y la escucha corporal. Se trata de un ensayo teórico que, para Meneghetti, es un espacio de reflexiones que presenta cierta originalidad. La reflexión sobre la acción constituye uno de los criterios esenciales producidos por este ensayo teórico. El texto permite considerar que convertirse en profesor de Educación Física exige un compromiso con la docencia encarnada, con el cuerpo, sus relaciones sociales y las relaciones producidas en el ámbito escolar. Convertirse en profesor de Educación Física atraviesa dos nexos cruciales: la experiencia y la formación. Además, requiere una vinculación del profesor de Educación Física con la teoría y la práctica, la reivindicación del cuerpo en el espacio escolar y la construcción de la identidad y de la práctica docente a partir de un compromiso crítico con el saber, superando las crisis de la formación y de la experiencia como intelectuales públicos.

Palabras clave: Cuerpo y técnicas corporales. Escucha corporal docente. Educación física escolar.

Introdução

Este texto intenciona elaborar algumas reflexões sobre o modo como temos pensado a formação de professores de educação física e a educação corporal dentro do contexto escolar. A pergunta que impulsiona este escrito é: quais são os requisitos necessários para nos tornarmos professores de educação física? E que conhecimentos devem estar presentes na formação de professores de educação física que impactem suas práticas como professores? As reflexões sobre a educação corporal como parte dos saberes necessários à formação de professores de educação física surgem a partir de dois momentos distintos: o primeiro é a vivência da primeira autora como professora de educação física da educação básica e suas reflexões sobre a importância da presença do corpo na escola; e o segundo é uma disciplina de graduação ofertada na Universidade de Valladolid - Campus La Yutera, na cidade de Palencia, denominada Potencial Educativo do Corporal⁴.

⁴ Potencial Educativo do Corporal é uma disciplina obrigatória, com carga horária de 150 h. Faz parte do título de graduação em educação primária e tem seu núcleo de competências específicas definido na ORDEN ECI/ 3857/2007, de 27 de dezembro, que estabelece requisitos para a verificação de títulos universitários oficiais que habilitam para o exercício de professor da educação primária. Dentro dos objetivos da disciplina destacamos: 1) Compreender o interesse, os requisitos e as implicações de integrar a dimensão corporal em projetos educativos interdisciplinares e de escola; 2) Saber explicar o papel do corporal e da motricidade como um elemento substancial à educação e ao desenvolvimento; 3) Analisar os efeitos dos espaços e ambientes escolares sobre a dimensão motriz e corporal da infância; 4) Identificar necessidades motrizes e corporais da infância e analisar o modo como os tempos e espaços escolares as consideram ou não; 5) Saber analisar e incorporar de forma crítica o impacto social e educativo da cultura corporal hegemônica para capacitar os alunos a enfrentar problemas do

Entre a primeira e a segunda pergunta citadas no parágrafo anterior, existem dois nexos que se comunicam – o primeiro é a experiência e o segundo é a formação permanente dos sujeitos. A experiência é algo que nos atinge intimamente, está relacionada ao modo como nos relacionamos com as vivências que nos atingem no cotidiano. Benjamin (1987) destaca o declínio das experiências, que têm se tornado cada vez mais pobres – e essa pobreza atinge nossas ações. A formação, por outro lado, também passa por esse empobrecimento, é danificada e produzida artificialmente. Podemos dizer que a formação é insuficiente e nos mantém em ponto de inércia (Adorno, 2020).

Apesar de a análise de Benjamin ser contextualizada na primeira metade do século XX, seu diagnóstico se mantém atual, sobretudo no que concerne à educação, e talvez a afirmação sobre a perda da experiência na modernidade seja mais atual que em sua época de origem. Isso acontece porque de forma gradual a experiência manifestada por meio da narração perde espaço para uma forma de informação vinculada a aspectos imediatistas. Essa informação é acompanhada de explicações que não deixam espaços à interpretação, e as experiências são substituídas por vivências cada vez mais rápidas e sem sentido real (Fávero; Doro, 2018).

No campo educacional, as tendências de reduzir a educação ao mero repasse de informação, ao treinamento técnico e ao mercado de trabalho fazem com que o sentido da experiência e da formação de forma integral seja perdido. Nesse contexto, o empobrecimento do processo formativo e profissional é respaldado pelo discurso da “formação para o mundo do trabalho”, que simplifica o processo formativo para o mercado de trabalho e o desvincula da formação humana, configurando-se em um empobrecimento das experiências dos sujeitos (Fávero; Doro, 2018).

Sendo assim, é necessário retomar o sentido de experiência e de formação dentro de um panorama crítico, ético, estético e humano que permita aos professores – e no caso deste texto específico os professores de educação física – fazer-se professor e entender as especificidades e o valor e prestígio de se tornar docente. Neste estudo, precisamente por tratar da formação de professores de educação física, as reflexões iniciais giram em torno da provocação realizada por Martínez Álvarez (2013), ao dizer que todo ser humano tem um corpo, e somos seres humanos porque temos um corpo, e não apesar de termos um corpo – e essa premissa corpórea pode ser reconhecida ou ignorada dentro da

cotidiano que giram em torno do corpo; 6) Saber analisar o papel e as funções da atividade física em relação ao lazer e à recreação a fim de saber orientar sua utilização no tempo livre; 7) Conhecer e saber aplicar estratégias que permitam falar e narrar sobre o (próprio) corpo e analisar a influência das experiências pessoais dos docentes sobre sua percepção da motricidade na escola e sua predisposição para ela. Essas informações foram retiradas do *Proyecto/Guía docente de la asignatura para el curso 2025-2026 da Universidad de Valladolid*, realizado e atualizado por Martínez Álvarez em 2025.

formação de professores. A reflexão é importante para compreendermos: qual(is) o(s) lugar(es) do corpo e, por conseguinte, o potencial educativo do corporal e das práticas corporais na escola? Responder a essas perguntas ou ao menos refletir sobre elas pode nos oferecer subsídios para compreender as contribuições da educação física na educação escolar.

O corpo está presente na vida cotidiana dos sujeitos, não está dissociado de qualquer momento. Assim, poderíamos inferir que o corpo e a educação corporal⁵ se expandem pelo processo de escolarização e pela educação física como disciplina escolar. Todavia, a complexidade de nos entendermos como sujeitos corpóreos pode estar associada à visão racional científica, responsável por nos dizer que o conhecimento deve seguir lógicas representadas mentalmente e concretamente, em vez de vividas corporalmente. Acontece que “ter uma ideia de corpo é muito diferente de viver o corpo” (Santin, 2001, p. 65).

Para Santin (2001), enquanto a ideia representa um produto cognitivo, o viver o corpo nos conduz a experiências, a sentir, e essa vivência corporal se renova a cada instante. Por esse motivo, pensar o tratamento pedagógico do corporal na escola se traduz como parte de um processo importante para os escolares (estudantes) – quer dizer, deve haver razões para a inserção e para a presença educativa da educação corporal nos currículos (Vaca Escribano, 1989). Na escola a presença do corporal é inquestionável e não se refere a uma disciplina isolada, embora ao tratar de educação corporal seja comum pensar na educação física; assim, cabe refletir substancialmente sobre esse processo.

Na constituição da educação física como campo de conhecimento, a prevalência das vivências de movimento ou práticas corporais no plano da atividade de forma majoritária, ou seja, o fazer, levou-nos à crítica dessa tradição. Em algum momento, começamos a questionar as práticas em educação física, e esse questionamento tem sentido, uma vez que tratar o movimento sem reflexão ou problematização não nos ajuda a avançar em nenhum dos aspectos das práticas em educação física, sejam esses aspectos biológicos, sejam sociais ou emocionais. O aspecto biológico e físico pode se desenvolver, mas até um certo ponto, como, por exemplo, ter determinadas destrezas corporais, mas não saber como utilizá-las em determinados espaços, ao jogar um jogo específico ou praticar um esporte, por exemplo. Ademais, a não reflexão sobre os aspectos biológicos e biomecânicos não nos ajuda a compreender o ato motor de

⁵ A educação corporal ao longo do texto está sendo traduzida a partir do potencial educativo do corporal, não está centrada em condicionar o corpo a uma educação na qual esse corpo é dominado e segue tendências. Apresenta-se, portanto, no sentido do corpo-si, um corpo vivo, que não separa atividades laborais da dinâmica da vida. Assim, as atividades laborais, as atividades de lazer, as atividades de estudo, a vivência de práticas corporais são corpo e vida pulsando, e todas as ações apontadas são o corpo nas diversas atividades que lhe competem e que fazem parte da experiência de humanização e humanização dos sujeitos.

maneira mais ampla e a própria apropriação cultural de técnicas corporais que não correspondem apenas a aspectos biológicos e mecanizados.

Por outro lado, o contrário, da mesma forma, nos causa danos: refletir sobre as práticas corporais e problematizá-las, sem vivenciar tais práticas no campo da educação física ou diminuir sua presença dentro do tempo determinado de aula, faz com que de alguma forma a disciplina perca um pouco do seu sentido, que deve estar comprometido em garantir as experiências da cultura corporal de movimento por meio das práticas corporais. Desse modo, dentro da constituição da educação física, percebemos que a necessidade das elaborações conceituais sobre as vivências de movimento, de alguma forma, colocou em risco as experiências. Assim, essa inversão de valores pode ter contribuído para a valoração do lado conceitual em detrimento das práticas corporais nas escolas (Almeida; Fensterseifer, 2011).

A preocupação recém-mencionada é válida, afinal, ficamos tensionados entre a premissa de que os professores de educação física devem estar submersos em um mundo de conceitos – e isso seria mais interessante do que o saber corporal e as vivências de movimento – e o oposto, a ideia de que as práticas por si só bastariam para formar os futuros professores de educação física e consequentemente o arcabouço para suas práxis dentro das escolas. Sabemos que não é uma coisa nem outra. As dimensões epistemológicas e práticas dentro do campo do conhecimento devem estar lado a lado, esse seria um casamento feliz⁶.

É um casamento feliz porque a teoria e a prática na educação física são complementares, se necessitam e se impulsionam. Conceituar ilumina aspectos da prática que permitem vivências e experiências mais elaboradas. De outro lado, as experiências dão sentido às práticas corporais e são base para teorizar e conceituar os fenômenos vividos. A justa medida entre teoria e prática é promissora e se caracteriza por uma relação dinâmica e cíclica: prática → teoria → prática → teoria → prática e assim por diante. Nesse modelo, a teoria não precede a ação, é uma forma de compreendê-la e transformá-la – e, da mesma forma e em igual medida, a teoria qualifica as práticas (Betti, 2005).

O apontamento realizado, sobre a necessidade dos aspectos teóricos e práticos, é uma questão sobre a qual poderíamos dizer que o campo de conhecimento avançou, ou seja, falar que a educação

⁶ Essa é uma analogia ao texto de Bracht (2007) *Educação Física e ciências: cenas de um casamento (in)feliz*. Nesse texto, o autor analisa a crise de identidade da educação física e argumenta sobre a definição do campo acadêmico, caracterizando a educação física prioritariamente como uma prática de intervenção pedagógica, o que dificulta sua inserção nos moldes científicos tradicionais. Essa perspectiva demonstra que a educação física deve apresentar teoria e prática alinhadas como forma de intervenção na realidade.

física necessita de momentos teóricos para balizar a prática e vice-versa é um ponto discutido na área (Almeida; Fensterseifer, 2014; Betti, 2005; Fensterseifer; González, 2007). No entanto, essa premissa não parece tão óbvia quando as práticas em educação física se desconectam dessa fundamentação, prevalecendo um aspecto ou outro em determinado momento.

Assim, parece válido pensar que necessitamos reaprender ou continuar aprendendo a ser professores de educação física, conectando-nos ao mesmo tempo com fundamentações teóricas e com uma cultura corporal de movimento que atenda a nossas especificidades como disciplina. Ademais, pensar sobre a presença do corpo na escola, para além das aulas de educação física, é de suma importância – a escola necessita refletir sobre o potencial formativo do corporal para seus professores e estudantes.

Este texto é um ensaio teórico, que busca refletir, a partir do corpo, das técnicas corporais, da escuta corporal e da própria formação dos professores de educação física, sobre aspectos da constituição do ser docente. Consideramos, como Meneghetti (2011a, 2011b), que o ensaio teórico é um espaço no qual existem reflexões profundas sobre um determinado tema e se constitui ainda um espaço em que o autor se debruça sobre alguma intenção de originalidade. De certa forma, o ensaio teórico é uma possibilidade de manifestar reflexões – não qualquer reflexão, mas sim uma reflexão daqueles que escrevem após refletir e pensar, e não dos que pensam enquanto escrevem. Esse é um critério essencial daqueles que produzem um ensaio teórico (Meneghetti, 2011b).

Essa lógica de refletir e pensar sobre o que escrevemos, caracterizada por Meneghetti (2011b) como fundamental à categoria daqueles que podem ser entendidos como intelectuais, é presente neste trabalho. Primeiramente porque este escrito faz parte das experiências e reflexões realizadas na disciplina Potencial Educativo do Corporal, vivenciada pela primeira autora na Universidade de Valladolid. Em segundo lugar, pelas tantas vezes que o professor da disciplina em questão – o segundo autor deste texto – se propôs a caminhar em um espaço no entorno da universidade, um parque natural, para refletirmos sobre a docência encarnada, sobre ser professor de educação física, suas complexidades, especificidades e potencialidades.

O texto está dividido entre a introdução; uma seção teórica que busca compreender o modo como nos tornamos professores de educação física; uma seção que reflete sobre o corpo, as técnicas corporais e a escuta corporal dentro do processo de se tornar professor de educação física; e uma última parte, à guisa de conclusão provisória, com o que julgamos apropriado para o momento. Com isso, não estamos afirmando em nenhum momento que as ideias aqui contidas são frágeis, mas podem ser

contestadas, reavaliadas e reelaboradas em qualquer tempo, o que é justo à medida que nos tornamos professores.

Como nos tornamos professores de educação física?

Os cursos de graduação em educação física, seja no Brasil, seja mundo afora, não têm um currículo homogêneo, nem seria essa a pretensão, tendo em vista que cada lugar apresenta características e até mesmo culturas e costumes diferentes. Mas podemos pensar que existe algo de mínimo nessa formação que leva à crença de que a educação física apresenta alguma similaridade que lhe concede legitimidade para ser reconhecida como área de conhecimento específico em qualquer lugar em que se apresente, que seja, o trato com a cultura corporal de movimento e as práticas corporais⁷.

A educação física é para nós uma prática de intervenção imersa no mundo da cultura, por meio das práticas corporais, do movimento e de outras expressões corporais que lhe dotam de sua singularidade. O termo “cultura” é essencial para tratar dessa prática e campo de conhecimento, uma vez que a educação física também pode ser concebida dentro de um viés naturalista. A relação da educação física com a natureza é incontestável: “o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural” (Bracht, 2005, p. 99) – mais uma vez, a afirmação de que temos um corpo e somos seres humanos porque temos um corpo, e não apesar disso, é indiscutível. Entretanto, sem dúvidas estamos imersos em uma relação cultural que redimensiona o saber da nossa área de conhecimento. Isso não elimina sua dimensão natural, mas amplia a visão sobre os saberes que devem ser tratados (Bracht, 2005).

Adotar a perspectiva das atividades físicas, das práticas corporais ou das expressões corporais como parte de um mundo da cultura nada mais é do que concebê-las como construções históricas que embora pertençam a uma ordem natural apresentam diferentes sentidos, significados e contextos produzidos pelo homem (Bracht, 2005). Nesse sentido, essas práticas corporais não são uma representação apenas natural e biológica, mas uma construção que tem a si atribuídos significados

⁷ A cultura corporal de movimento é objeto de estudo e intervenção pedagógica da Educação Física, que se expressa a partir das práticas corporais. Nesse sentido, a cultura corporal de movimento pode ser compreendida como o vasto universo de bens culturais produzidos pelos homens e expresso por meio das práticas corporais como dança, jogos, ginástica etc. (Bracht, 2005; Fensterseifer, 2012). As práticas corporais são as manifestações explicitadas por intermédio dos movimentos corporais, no e pelo corpo; são organizadas em determinado tempo histórico por um conjunto de técnicas disponíveis e com lógicas específicas; dialogam com a tradição que as organiza; são desenvolvidas no tempo livre ou de não trabalho etc. (Silva, 2014).

sociais – podemos dizer que essas práticas e seus sentidos concedem a essa área do conhecimento singularidades que permitem identificá-la como “educação física”.

Se o corpo e a cultura corporal de movimento por meio das práticas corporais são objeto que concedem à área sua singularidade⁸ – e, portanto, em qualquer lugar, ao refletirmos sobre esses objetos e sua prática de intervenção, podemos afirmar: “isto é, ou, isto faz parte da educação física” –, é porque esse componente apresenta características que permitem identificá-lo como parte desse campo de conhecimento.

Em estudo que investigou uma revista do Uruguai⁹, por exemplo, a caracterização dos professores de educação física, ou do que era concebido como “maestros da cultura física”, entre 1874 e 1948, apontava que o meio pelo qual se ensinava a educação física eram os “jogos físicos” e o objeto de ensino eram “os corpos das crianças” – e o professor de educação física era então responsável por, com as atividades físicas, elevar o espírito e a conduta moral das crianças (Moro, 2013).

Essa caracterização dos professores de educação física e suas atividades laborais é parte da história da educação física, que em determinado tempo esteve atrelada ao movimento de elevação do espírito e de suas condutas por meio da educação corporal – o homem é um ser humano completo, e seu corpo e intelecto se complementam (Oliveira, 2004). Além disso, a educação física apresenta alguns componentes que a caracterizam, que para Oliveira (2004) dizem respeito a: ser criadora de sofisticadas técnicas esportivas, ainda que estas sejam vinculadas a uma determinada ideologia; e apresentar o compromisso de estudar o homem em movimento, o que pode ser disposto por intermédio de algumas práticas corporais específicas como a ginástica, o jogo, a dança, o esporte e outras que sejam instrumentos para cumprir os objetivos da disciplina.

Se falamos sobre homem em movimento, ou se vemos alguma das práticas que mencionamos acontecendo e perguntamos “que disciplina está acontecendo neste momento específico?”, provavelmente a resposta imediata será “educação física”, então a pergunta mais adequada seja, talvez, “qual o objetivo do corpo em movimento? Por que desenvolver essas atividades?”. Essas são perguntas difíceis, que requerem reflexões mais elaboradas, e tratar da educação física de forma consciente de fato requer pensar sobre que aspectos sociais, culturais, espirituais etc. devem ser trabalhados e podem

⁸ O corpo é objeto de estudo e intervenção dentro de diversos saberes e práticas, por exemplo: a medicina, a sociologia, a arte etc. Na educação física, esse saber se associa às práticas corporais e ao movimento, esse é o ponto singular dos estudos sobre o corpo dentro das práticas de educação física. É necessário se perguntar o que sobre o corpo e o corporal são questões singulares que podem auxiliar a compreensão sobre as práticas em educação física.

⁹ A revista base do estudo citado foi a *Uruguay-Sport*.

auxiliar a formação dos sujeitos como cidadãos do mundo (intelectual público)¹⁰.

Na escola, a educação física não é uma disciplina como outra qualquer, tampouco a escola é um lugar qualquer, pois é um lugar para aprender coisas, para aprender “coisas que não se sabe ou que, se sabe apenas na superfície” (Soares, 1996, p. 6). Os sujeitos não vão à escola sem saber nada, porque a cultura escolar não é a única na qual aprendemos, a educação não formal também educa, mas a escola é um espaço de saber sistematizado, no qual se elaboram temas pedagógicos para tratar determinados assuntos que, acreditamos, são de alguma forma importantes de serem conhecidos para uma formação integral dos sujeitos.

A educação física, por sua vez, é uma disciplina que na escola se apresenta de forma diferente ou traz uma presença diferente ao espaço – podemos dizer que ela de algum modo se opõe à ordem “natural” com a qual estamos acostumados. Nas aulas de educação física os estudantes não se comportam da mesma maneira que em outras disciplinas, pelo menos não em grande parte do tempo, principalmente quando falamos sobre aulas “práticas”, aquelas em que estamos fora da sala de aula comum, estamos nas “quadras de aula” – e o corpo já se apresenta de outra forma, que não é a mesma em outras disciplinas. Nesse sentido, concordamos com Soares (1996, p. 7) na ideia de que a educação física é uma matéria de ensino, mas que “sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição”, e essa desordem apresenta uma ordem interna própria que estabelece dentro da escola uma organização em relação ao corpo e aos conhecimentos que a partir dele são disponibilizados.

Se a educação física se apresenta na escola de maneira diferente das outras disciplinas, isso se deve ao fato de que essa disciplina específica apresenta singularidades, e uma delas sem dúvida é o trato com o corporal. No entanto, é comum que sejamos o tipo de professor que em maior ou menor grau costuma tratar os saberes da educação física como algo menor, e isso está posto não apenas em palavras, mas também na forma como tratamos pedagogicamente os saberes pertencentes à disciplina em questão, como se a educação física correspondesse a uma educação menor ou menos importante.

Antes de discorrer sobre quais conteúdos o professor de educação física deve privilegiar ou o modo como ele deve atuar na escola, é necessário primeiramente apontar que a escola precisa se

¹⁰ A ideia de intelectual público mencionada no texto refere-se a um intelectual que atua ocupando espaços públicos, defendendo uma ideia. Por “falar” em nome da humanidade por meio de seus protestos e contestações à ordem vigente, é um cidadão do mundo, preocupado com os problemas da sociedade e ávido por novidades. Nesse sentido, não se rende a uma ideia ou a outra sem antes pensar por si mesmo, com autonomia e rigor (Domingues, 2011).

ancorar em uma perspectiva que pautasse suas propostas pedagógicas em uma educação intelectual, emotiva e corporal (Lovisolo, 2002). A educação física trata em certa medida desse campo de saberes e da formação humana, que perpassa o intelectual, o emotivo e o corporal. Se a educação física for tratada em um viés apenas biológico, ou dentro de práticas corporais com orientações unicamente esportivas e competitivas, esse componente curricular pode se tornar uma disciplina degradante para a formação da condição humana. Por isso, saber o modo como estamos formando nossos professores de educação física e sob qual perspectiva isso acontece é uma questão de ordem maior – ou de ordem muito importante dentro da educação escolar.

É importante questionar se os professores de educação física se sentem preparados para intervir nas escolas de maneira crítica e reflexiva após suas formações iniciais. A partir de estudos que discutem o desinvestimento pedagógico nas práticas dos professores de educação física nas escolas, percebemos que ainda há tensões entre modelos compreendidos como práticas tradicionais e a prática de professores inovadores (Machado *et al.*, 2009).

A partir desse panorama poderíamos compreender que, embora tenhamos centrado esforços em transformar a educação física em uma disciplina crítica e reflexiva, a formação dos nossos professores de educação física – ou suas perspectivas sobre o modo como ensinar criticamente – ainda apresenta algumas barreiras. Acreditamos que este é um problema que nos acompanha da formação elementar (educação primária e educação secundária) até a graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*: a questão de que não aprendemos a fazer uma formação crítica de fato, o que interfere diretamente em nossas intervenções dentro das escolas. O que fazemos – nós professores de educação física –, com muitas lacunas, é incorporar em nossas aulas os conceitos e formulações realizadas por autores do nosso campo.

Esse é um ponto de reflexão importante, e não há propriamente culpados. Afinal, quem poderíamos responsabilizar? Os autores que formulam conceitos que podem não se encontrar com as realidades das escolas ou os professores que não são capazes de contextualizar conceitos genéricos? De outro lado, ou olhando por outra perspectiva essas lacunas, poderíamos ver com melhores olhos as duas questões e apontar que os professores têm se esforçado para debater as questões epistemológicas e, portanto, têm se debruçado sobre as formas de fazê-lo. A partir dos conceitos que surgem da prática ou da observação da prática, os professores têm se empenhado em “reproduzir” práticas inovadoras, considerando que isso pode levar a boas práticas dentro do ambiente escolar.

A questão pode estar justamente em olhar nossos professores de educação física de maneira

mais gentil e entender que as questões históricas arraigadas e a formação sobre a qual estamos discutindo neste texto são fatores que ainda não nos permitiram avançar como gostaríamos, ou que levam a muitas dúvidas na prática. E esse ponto específico só poderá ser resolvido com mais formação desses professores, diálogos compartilhados e experiências vivenciadas na prática educacional. Nesse sentido, (re)aprender a estudar e a organizar as aulas de educação física parece uma tarefa fundamental na condição de professores que se colocam dentro do campo crítico e estabelecem temas pedagógicos que possam movimentar as reflexões sobre a disciplina e sua função no campo escolar.

A formação e as vivências são parte desse (re)aprender a se fazer professor. O que necessitamos para nos tornarmos professores? Devemos nos perguntar sobre isso, para nos afastarmos de discursos legisladores de causas próprias. Afirmar que concluir o curso de graduação em licenciatura em educação física nos torna licenciados na área é de fato uma alegação verdadeira, resta saber se o sujeito se fez professor nesse processo.

De alguma forma, um duplo nexos tem relação dentro dessa construção de se fazer professor: a experiência e a formação, que são igualmente relevantes. Embora, como dialogado, a experiência e a formação tenham se tornado cada vez mais empobrecidas (Adorno, 2020; Benjamim, 1987). É necessário transcender essas manifestações empobrecidas e dar alusão a outras em que os dois nexos que citamos ocupem lugar de destaque na vida dos professores e sejam vias de uma recomposição e restauração do sentido da docência e, no caso da educação física, lugar de um projeto educativo em que a presença do corpo e das práticas corporais seja uma dimensão central no saber-fazer educação física, uma docência encarnada.

Contribuições para pensar a formação de professores de educação física

A educação é um campo que apresenta uma determinada tensão com a presença do que reconhecemos como corporal. Com isso queremos dizer que ainda é muito complexa dentro do campo da educação a ação de nos desvincularmos dos aspectos mais racionalizados do conhecimento. A educação é vista como algo que se apresenta dentro do campo cognitivo, da razão, o intelecto é desvinculado das questões corporais, e assim, nas escolas as figuras dos que muito sabem são as de pessoas que de alguma forma apresentam um conhecimento lógico-racional evidente. As destrezas corporais são insignificantes perto do conhecimento lógico-matemático ou da construção da linguagem. No campo linguístico mais especificamente, é necessário saber fazer interpretações de textos de forma

pragmática e leituras bem-sucedidas e apresentar escritos ortograficamente coesos e coerentes.

O corpo dentro desse contexto deve se submeter a uma ordem, quanto mais concentrado melhor, quanto menos em movimento mais intelectualizado, quanto menos curioso, mais pronto para se submeter às ordens lógicas que fazem parte do mundo racionalizado e hostil. A formação do sujeito iluminista, tido como sujeito “moderno”, é a do homem que domina o próprio corpo, tão disciplinado que faz com que o corpo renuncie às pulsões, e esse controle corporal “não é isento de tributos, que são pagos, em grande parte, com a própria felicidade” (Vaz, 2003, p. 62).

O corpo sempre foi tratado como o apêndice de algo, é um penduricalho que está presente porque está presente. No entanto, o corpo serve a algo, que pode ser traduzido pela possibilidade de docilização, de subserviência, um espectro que de alguma maneira se observa como maior que o corpo e institui relações de poder com o próprio corpo. Para Santin (2001) a história da filosofia revela que o corpo se torna um debate que requer alguma atenção porque o logos, a psique, a mente, a alma e a razão não podem se manifestar a não ser pelo corpo.

A lógica da existência é a de um ser pensante que está aprisionado em um corpo e não que o corpo é elemento fundamental do ser pensante; em uma lógica racional o corpo não se expressa, não fala, não ouve, não vê, não sente, é apenas objeto de desejo, de controle, de fiscalização, de manipulação, de direção e comando. Seria, portanto, necessário (re)pensar sobre o corpo e suas significações sociais, inclusive dentro do campo da educação física; e sobre o modo como esse corpo se relaciona com as práticas corporais. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Santin (2001, p. 58):

[...] talvez, o corpo não seja uma máquina, nem um cadinho purificador da alma, nem um invólucro da psique, nem um suporte para a razão, nem uma equação matemática, nem uma fórmula química, nem uma organização me-cânica, mas uma obra de arte, uma melodia. Então, a sua história, provavelmente, não seja aquela que contamos. A história que contamos é aquela que narra o tratamento que a racionalidade lhe deu. Se o corpo é melodia precisamos de um ouvido musical. Caso fosse possível, poderíamos substituir Galileu por Kepler. Enquanto o primeiro transformou a matemática numa linguagem quantitativa das ciências, o segundo queria que ela fosse um meio para entender as melodias dos astros. Assim o universo e o corpo não seriam máquinas e sim sinfonias. Mas como a versão galileana triunfou, hoje nós aqui estamos querendo resgatar a história do corpo através das instituições que as ciências quiseram banir, a religião, a mitologia e a arte.

A tecitura de um caminho que (re)encontre o corpo é fundamental, é necessário que possamos repensar o encontro com o corpo como um diálogo com o que de mais profundo carregamos conosco, uma obra de arte que não tem recebido a atenção e o tratamento devidos. Assim, nas escolas o

tratamento pedagógico do corporal deve estar bem definido nos projetos escolares, pois, ainda que esse corpo tente ser invisibilizado, ele se manifesta, fica inquieto, se move, expressa sentimentos como a alegria ou o choro. Ambas as manifestações podem demonstrar emoção e felicidade, e o choro pode ocorrer por questões do cotidiano escolar como uma queda nos corredores da escola ou na “quadra de aula”.

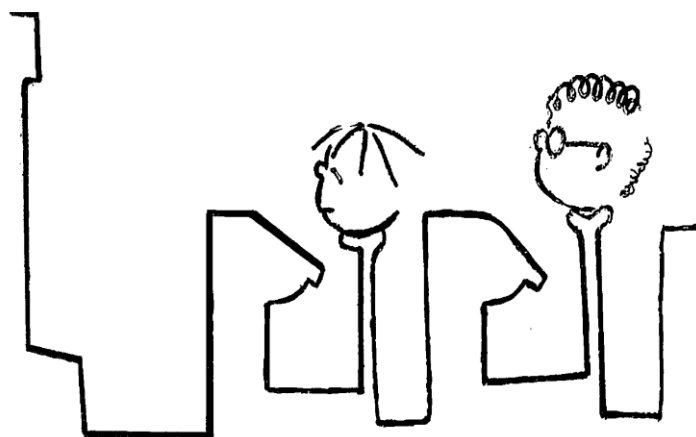
Quando silenciado – o corpo –, podemos vê-lo perdendo o entusiasmo ou reproduzindo nas escolas a rigidez dos corpos dentro das classes, os sujeitos “sem corpos” são autoritários e dentro desse autoritarismo refletem as regras que lhes são impostas. Nesse sentido, atribuímos à educação física e à potência do corpo em movimento um lugar de mudança que merece reconhecimento, como em Hanmelbeck *apud* Vaca Escribano (1988, p. 148, tradução nossa): “A educação é muito mais que a educação física, mas é muito pouco sem ela”¹¹. Evidentemente que para que a educação física se apresente como disciplina que faz jus a estar na escola ou que tem o direito de estar ali, ou seja, que é necessária, é preciso que os professores de educação física também compreendam a importância da disciplina dentro do projeto educativo das escolas e o modo como podem restaurar ou produzir uma aura significativa ao corpo e suas potencialidades.

O registro de Vaca Escribano (1988, p. 148) ainda é atual: “na escola o corpo não serve”. É por isso que o corpo é imobilizado, silenciado e convertido em uma composição musculoesquelética, anátomo-fisiológica que apresenta funcionalidades. O racionalismo ocupa-se de dizer que na escola devemos ser seres racionais, e os indivíduos racionais têm cabeça e cérebro, mas seus corpos não servem, estão domesticados, em razão do “saber”. Essa acepção está muito bem representada na Figura 1.

¹¹ “La educación es mucho más que la educación física, pero muy poco sin ella”.

Figura 1

Na escola o corpo não serve



“En la escuela el cuerpo no sirve”

Fonte: imagem retirada do livro *A scuola con il corpo* (Alfiere, 1974).

Para Bezerra e Furtado (2021, p. 7) “a escola, em sua estrutura física demonstra, sem qualquer constrangimento, a sua aversão ao corpo e, por conseguinte, às práticas corporais. A arquitetura da escola é anticorpo e contra o corpo”. Os recados são explícitos e tomam forma, os espaços, ou a falta de espaços apropriados para o se movimentar, apresentam uma linguagem contra os corpos que se movimentam e, por conseguinte, contra qualquer disciplina ou área do conhecimento que de alguma forma busque tratar o corporal. Nesse sentido, seria oportuno afirmar que,

à medida, portanto, que a escola se consolida enquanto instituição de instrução e transmissão de saber, vai-se, no mesmo ritmo, construindo as concepções sobre corpo e o lugar que este corpo deve ocupar em determinado lugar da esfera social. O que se observa é que há uma relação muito próxima, indispensável, diríamos, entre escolarização e controle sobre o corpo (Bezerra; Furtado, 2021, p. 7).

Entretanto, a contragosto das convenções sociais e da racionalização irracional dos corpos dentro das escolas, o corpo existe e se manifesta, apresenta técnicas corporais que fazem parte das construções históricas e sociais às quais é exposto. Destarte, “é preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição” (Mauss, 2003, p. 404). Com isso, parece evidente que o corpo não se constitui objeto mecânico, a “alma”, nessa acepção do ser corporal, é tudo aquilo que existe a partir de experiências coletivas e individuais que vão dotando o corpo de suas técnicas mais complexas.

Para Mauss (2003, p. 401) as técnicas corporais são “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Esse ato não é puramente biológico ou fisiológico, trata-se de um saber aprendido e transmitido socialmente – e porque não dizer, corporalmente. As aptidões, ou seja, as técnicas corporais desenvolvidas pelo homem ao longo de sua evolução, são conhecimentos sociais e práticos incorporados. Nesse sentido, Mauss (2003) aponta que as técnicas corporais socialmente adquiridas e manifestadas por meio do corpo não são um elemento meramente mecânico, mas uma aptidão que faz parte de uma natureza social, um *habitus*¹² moldado a partir da educação, da imitação e de uma autoridade social.

As técnicas corporais são necessárias à constituição humana, e o corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem; os movimentos e as formas mais eficazes de utilizar o corpo são passados de geração em geração a partir de grupos que resguardam uma determinada tradição; e variam, portanto, de uma sociedade para outra (Mauss, 2003). As técnicas corporais são, assim, condicionadas e os movimentos humanos não são meramente um fator biológico ou uma reação espontânea, mas habilidades transmitidas, aprendidas e inclusive validadas dentro dos grupos sociais aos quais pertencemos.

As técnicas corporais são uma poderosa forma de expressar e comunicar sentimentos e emoções com o corpo. Nesse sentido, seria contraditório dizer que o corpo se opõe à racionalidade, se o conjunto de técnicas corporais que nos permitem comunicar com os outros, com diversos grupos sociais, faz parte de uma complexa trama de relações sociais aprendidas a partir não apenas da imitação, mas também da compreensão de que com nosso corpo podemos cumprimentar, exprimir sensações de felicidade, tristeza, repulsa etc., atos que nem sempre são espontâneos, pelo contrário, podem ser intencionalmente utilizados para determinados fins.

Assim, cumpre dizer que as técnicas corporais são parte da cultura humana, o modo de se sentar, de comer, de vestir, de jogar, de manifestar uma técnica em determinado desporto como a natação, as manifestações de danças e outras formas de expressões corporais são uma poderosa maneira de dizer, sem utilizar palavras, que o corpo e as técnicas corporais são uma linguagem e forma de conhecimento

¹² O *habitus* para Mauss (2003) é um conceito articulado a partir da estrutura social e prática individual. Essa prática, no entanto, é adquirida por meio de uma tradição, com isso não estamos dizendo que é um ato inato ou instintivo, mas aprendido e transmitido socialmente. Nesse sentido, o *habitus*, relacionado às técnicas corporais e tratado por Mauss (2003), é uma tradição que se materializa no corpo, uma competência prática ou, como descreve Mauss, um adestramento que faz parte da educação formal ou informal. Ainda na formulação do autor, o *habitus* não apresenta um determinismo biológico, as aptidões corporais – técnicas corporais – são um produto social, uma prática repetida tantas vezes que se torna parte do inconsciente.

que apresentam valor e sem os quais não podemos nos relacionar.

Para Mauss (2003) a constituição do ser humano se apresenta dentro de um panorama complexo que envolve o biológico, o psicológico e o social de forma inseparável. Desse modo, o autor pretende superar a visão fragmentada de ser humano: a educação das técnicas corporais tem base na vida social e coletiva dos sujeitos, é uma adaptação necessária à vida humana, transcendendo a mera visão de gestos cotidianos para uma análise sociológica mais sólida e complexa, baseada na variação cultural e histórica que demonstra que não há nada estritamente “natural” dentro do uso que realizamos com os nossos corpos.

É nesse sentido social que queremos discutir também a escuta corporal como parte essencial dentro do caminho e da constituição do saber e fazer dos professores de educação física nas escolas. Ora, nesta seção refletimos sobre o corpo e as técnicas corporais como partes primordiais da vida social, da vida escolar. Assim, é importante ratificar que os professores têm um corpo, vão às escolas com esses corpos – cansados, felizes, entusiasmados etc. – e dispõem de técnicas corporais acumuladas dentro de uma tradição histórica, social, que em algum momento perpassou a educação escolar. A escuta corporal acompanha o professor nesse processo de formação e contribui em certa medida para a incorporação do se tornar docente, mesmo que essa escuta até certo ponto se encontre silenciada.

Como mencionado em alguns momentos deste escrito, a presença do corpo na vida dos sujeitos é inerente, e essa relação intrínseca se expande para as relações do contexto escolar. No entanto, a presença do corpo na docência é frequentemente ignorada, ou podemos dizer que passa despercebida. É dentro desse sentido que estamos buscando dialogar sobre a relevância da escuta corporal na atividade docente, principalmente, quando tratamos dos professores de educação física, que de forma mais direta precisam refletir sobre as experiências corporais e suas práticas profissionais.

A escuta corporal pode ser entendida como um processo no qual percebemos o nosso corpo dentro do contexto das nossas práticas docentes. Essa percepção se manifesta no corpo dos sujeitos a partir de diversas experiências, como a sensação de cansaço, de alegria, de medo (Martínez Álvarez; González Calvo; Bores Calle, 2018). Essas sensações fazem parte da constituição do se fazer professor dentro das escolas e na partilha com outros profissionais do campo da educação.

De forma mais concreta, a escuta corporal pode se constituir uma ferramenta interessante para refletir sobre a docência e, inclusive, parte do que consideramos uma formação permanente quando se trata da atividade docente. A escuta corporal se manifesta a partir de um processo cíclico que pressupõe pelo menos três fases: 1) a escuta corporal, ou a percepção do nosso corpo e das experiências

partilhadas por ele; 2) a narração, ou quando o professor escreve algumas das experiências vivenciadas com o objetivo de tornar o momento singular para posterior reflexão; e 3) a reflexão, o momento no qual se reflete sobre esse momento singular descrito e que permite refletir as experiências corporais e profissionais destacadas (Martínez Álvarez; González Calvo; Bores Calle, 2018).

A reflexão sobre a docência ser uma profissão encarnada e o corporal ter impacto direto nas experiências e práticas docentes permite uma madurez no que tange aos processos de nossas vidas docentes. Ser professor é uma experiência encarnada, e a profissão docente é também uma forma de estar no mundo – não se escreve sobre a experiência senão a partir dela mesma (Larrosa, 2020).

Nesse sentido, parece apropriado dizer que a escuta corporal é uma experiência formativa, que permite refletir sobre a prática docente e transformar a prática. É uma forma de refletir e se constituir professor aos poucos, sem pressa, com uma observação profunda sobre os limites e possibilidades dessa prática. No que tange à educação física e sua vinculação às práticas corporais, ao que parece, a atividade docente não apenas é encarnada e tem o corpo dentro de uma das suas principais concepções, mas também convida o corpo a se manifestar dentro do processo da educação escolar. O corpo, que a todo momento vem sendo apêndice, pode ser um protagonista quando tratamos da formação cultural total dos sujeitos.

À guisa de conclusão

Este ensaio teórico reflete de forma central sobre a formação dos professores de educação física, atravessando a constituição de sua identidade e a prática pedagógica, e questiona: o que de fato é necessário para nos tornarmos professores? A análise é mobilizada por alguns elementos centrais como: a superação dicotômica entre teoria e prática como forma de uma atuação docente mais consciente; a necessidade do resgate do corpo como elemento central da condição humana e do mundo da cultura; e o (re)aprender a se fazer professor a partir de uma experiência encarnada, que considere o corpo, as técnicas corporais e a escuta corporal.

A experiência encarnada é o momento em que o professor de educação física reflete sobre suas vivências corporais e de outras ordens, para transformar suas práticas cotidianas. A experiência e a formação – crítica e permanente – no campo da docência são essenciais para o desenvolvimento profissional, a autonomia e a emancipação dos professores dentro das escolas; e repercutem em suas ações.

Existem dois nexos cruciais dentro do texto que mobilizam o reconhecimento da docência – o se tornar professor de educação física –: a experiência e a formação. No texto exploramos de forma sucinta o empobrecimento que assola ambos os nexos – de um lado a experiência cada vez mais parca e de outro uma formação insuficiente. Essa crise é refletida nas dificuldades em se fazer professor de educação física, pelo menos, dentro de um campo crítico e reflexivo.

Assim, cumpre dizer que este ensaio buscou apresentar o professor de educação física como algo que transcende o título acadêmico, dentro de um processo contínuo, que apresenta profundidade dentro do papel desempenhado na educação escolar. Nesse sentido, a docência exige caminhos teóricos e práticos que direcionem o professor à restauração do sentido da formação e da experiência, com vias a um projeto educativo escolar para a educação como disciplina. Esse caminho não tem soluções simples, pois deve estar balizado por uma reflexão intencional da práxis pedagógica do professor.

Por fim, é necessário apontar que se tornar professor, e se tornar professor de educação física, exige o compromisso com a docência encarnada, o compromisso com: 1) um casamento indissolúvel entre teoria e prática, que evite discursos estéreis e práticas sem reflexão; 2) a reivindicação do corpo no espaço escolar, rompendo a primazia racionalista e hegemônica e reintroduzindo o movimento, as expressões e a sensibilidade ao ambiente educativo; 3) a construção da identidade e da práxis docentes para além dos títulos. Quer dizer, é preciso apresentar um engajamento crítico com o saber e a prática, superando as crises da formação e da experiência, como intelectuais públicos e cidadãos do mundo que devemos ser.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020

ALFIERE, Fiorenzo. **A scuola con il corpo**. Florencia: La Nuova Italia, 1974. (Quaderni di Cooperazione Educativa).

ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 247-263, out./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/20918/14891> Acesso em: 20 nov. 2025.

ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A relação teoria-prática na educação física escolar: desdobramentos para pensar um “programa mínimo”. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 32, v. 2, p. 19-34, jul./dez. 2014. Disponível em: www.researchgate.net/publication/287708079 Acesso em: 20 nov. 2025.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BETTI, Mauro. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Lecturas EF y Deportes Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 91, p. 1-8, dez. 2005. Disponível em: www.researchgate.net/publication/28099432_Sobre_teoria_e_pratica_manifesto_pela_redescoberta_da_educacao_fisica Acesso em: 20 nov. 2025.

BEZERRA, Harrison de Souza; FURTADO, Renan Santos. A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-19, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v33n64/2175-8042-motri-33-64-e80519.pdf> Acesso em: 10 jan. 2026.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciências: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

DOMINGUES, Ivan. O intelectual público, a ética republicana e a fratura do *éthos* da ciência. **Scientia Studia**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 463-85, 2011. Disponível em: https://revistas.usp.br/ss/pt_BR/article/view/11228/12996 Acesso em: 10 jan. 2026.

FÁVERO, Altair Alberto; DORO, Marcelo José. O declínio da experiência e os desafios educacionais: uma abordagem a partir de Walter Benjamin. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 459-476, set./dez. 2018. Disponível em: www.researchgate.net/publication/331190167 Acesso em: 13 mar. 2026.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura Corporal de movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 320-328, maio/ago. 2012. Disponível em: www.researchgate.net/publication/277147688 Acesso em: 29 maio 2026.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul. 2007. Disponível em: www.researchgate.net/profile/Fernando-Gonzalez-11/publication/332109639 Acesso em: 21 maio 2026.

LARROSA, Jorge. **El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio**. Barcelona: Laertes, 2020.

LOVISOLO, Hugo. Da educação física escolar: intelecto, emoção e corpo. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 3, p. 99-103, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6483> Acesso em: 13 mar. 2026.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495/8924> Acesso em: 13 mar. 2026.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio. El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 27, n. 3, p. 161-175, set./dez. 2013. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/274/27430309011.pdf Acesso em: 13 out. 2025.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio; GONZÁLEZ CALVO, Gustavo; BORES CALLE, Nicolás. Escucha corporal y narración de la vivencia corporal en la formación de educadoras de párvulos. In: MENDOZA, Marcelo; MORENO, Alberto (ed.). **Infancia, juego y Corporeidad** : Una mirada al aprendizaje desde el sur global. Santiago: Ediciones de la JUNJI, 2018. p. 188-206.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio- teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011a. Disponível em: www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 nov. 2025.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Tréplica - O que é um Ensaio-Teórico? Tréplica à Professora Kazue Saito Monteiro de Barros e ao Professor Carlos Osmar Bertero. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 343-348, mar./abr. 2011b. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/840/84018474013.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.

MORO, Paola. Imágenes del “maestro de cultura física” en la revista Uruguay-Sport: archivos de la CNEF. **Imagens da Educação**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 01-10, 2013. Disponível em: www.academia.edu/44122420/im%C3%A1genes_del_maestro_de_cultura_f%C3%ADsica_en_la_revista_uruguay_sport_archivos_de_la_cnef Acesso em: 16 out. 2025.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTIN, Silvino. O corpo simplesmente corpo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. VII, n. 15, p. 57-73, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2623/1252> Acesso em: 16 out. 2025.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9228> Acesso em: 29 maio 2026

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139637/134931> Acesso em: 16 out. 2025.

VACA ESCRIBANO, Marcelino. Tratamiento pedagógico de lo corporal: (el niño entero en el pensamiento

del maestro). **Tabanque Revista Pedagógica**, Palencia, n. 4, p. 147-158, 1988. Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/8691> Acesso em: 16 out. 2025.

VACA ESCRIBANO, Marcelino. Cuerpo y educación: Sobre el potencial educativo de lo corporal. **Apunts: Educación Física y Deportes**, [S. l.], n. 16-17, p. 99-104, 1989. Disponível em: https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/016-017_099-104_es Acesso em: 16 out. 2025.

VAZ, Alexandre Fernandes. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 61-75, maio/ago. 2003. Disponível em: www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2194/41-dossie-vazaf.pdf Acesso em: 20 nov. 2025.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Andréa de Freitas Ianni.

Revisão do abstract realizada por: Alexandre Diniz da Costa.

Revisão do resumen realizada por: Alice Müller.