

## Corpo e corporeidade: implicação da dialogicidade na relação professor e estudante no curso de Educação Física

### Body and corporeity: implications of dialogicity in the relationship between teacher and student on the Physical Education course

### Cuerpo y corporeidad: implicaciones de la dialogicidad en la relación profesor-alumno en el curso de Educación Física

Fabrício Oliveira da Silva<sup>1</sup> , Vasco Menezes Damascena<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil.

#### Autor correspondente:

Fabrício Oliveira da Silva

Email: fosilva@uefs.br

**Como citar:** Silva, F. O., & Damascena, V. M. (2025). Corpo e corporeidade: implicação da dialogicidade na relação professor e estudante no curso de Educação Física. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e23375. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.23375>

#### RESUMO

O presente artigo discute a perspectiva dialógica em torno do corpo e da corporeidade. Articulando conceitos em torno da corporeidade e sua dimensão transcendental, o corpo é concebido como um mundo em que a diversidade e as identidades se presentificam e o compõem. O objetivo do é compreender de que forma a corporeidade dos estudantes do curso de Educação Física é experienciada pela relação com professores/as nas práticas pedagógicas na universidade. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, em que a compreensão estudo dos sentidos sobre a experiência humana é feita entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem compreensões sobre o que são e o que fazem. Como dispositivo de produção de informações, utilizamos as entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciam que há certa ausência de discussões em torno da corporeidade, aparecendo, apenas, em pontuais momentos do curso, sobretudo em específicos componentes curriculares. Há ainda, uma ausência da discussão de corpo e corporeidade na relação pedagógica entre estudantes e professores/as, principalmente quando se considera questões inerentes a gênero e sexualidade.

**Palavras-chave:** Corporeidade. Educação Física. Relação pedagógica.

#### ABSTRACT

This article discusses the dialogical perspective surrounding the body and corporeality. Articulating concepts surrounding corporeality and its transcendental dimension, the body is conceived as a world in which diversity and identities are present and compose it. The objective is to understand how the corporeality of Physical Education students is experienced through their relationships with

professors in university pedagogical practices. This is a qualitative study, in which the study of the senses about human experience is achieved by understanding that people interact, interpret, and construct understandings about who they are and what they do. We used semi-structured interviews as a tool for producing information. The results reveal a certain lack of discussions surrounding corporeality, appearing only at specific moments throughout the course, especially in specific curricular components. There is also a lack of discussion of body and corporeality in the pedagogical relationship between students and professors, especially when considering issues inherent to gender and sexuality.

**Keywords:** Corporeality. Physical Education. Pedagogical relationship.

## RESUMEN

Este artículo discute la perspectiva dialógica en torno al cuerpo y la corporeidad. Articulando conceptos en torno a la corporeidad y su dimensión trascendental, el cuerpo es concebido como un mundo en el que la diversidad y las identidades están presentes y lo componen. El objetivo es comprender cómo se experimenta la corporeidad de los estudiantes de Educación Física a través de sus relaciones con los docentes en las prácticas pedagógicas universitarias. Este es un estudio cualitativo, en el que el estudio de los sentidos sobre la experiencia humana se logra al comprender que las personas interactúan, interpretan y construyen comprensiones sobre quiénes son y qué hacen. Utilizamos entrevistas semiestructuradas como herramienta para producir información. Los resultados revelan cierta falta de discusiones en torno a la corporeidad, que aparecen solo en momentos específicos a lo largo del curso, especialmente en componentes curriculares específicos. También hay una falta de discusión del cuerpo y la corporeidad en la relación pedagógica entre estudiantes y docentes, especialmente cuando se consideran cuestiones inherentes al género y la sexualidad.

**Palabras clave:** Corporalidad. Educación física. Relación pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação Física passou por diversos momentos, mas em linhas gerais, as mudanças se circunscrevem a sua história no Brasil. No que tange a prática da Educação Física, a história remonta aos costumes de povos indígenas que praticavam em sua grande maioria de atividades como danças, saltos e caça com arco e flecha. Práticas como essas eram naturais e necessárias para a sobrevivência. Exercícios como jogos de peteca, corrida e lutas entre outros, se fizeram presentes na história da Educação Física no Brasil. Segundo Chiés (2004), as escolas fundadas pelos jesuítas foram consideradas as primeiras com aulas de Educação Física em território brasileiro. Os/as alunos/as participavam das práticas que tinham por objetivo o lazer e a recreação. No período imperial (1808), com a vinda da corte portuguesa nas terras brasileiras, se estabelecem os primeiros acordos sobre a Educação Física no país.

No século XIX observou-se uma tendência de valorar a relação educação e saúde, tendo os exercícios como provedores de saúde física e mental, e assim foi implementado a ginástica nas escolas. Apenas por meio do decreto de 19 de abril de 1879 com o parecer (1882) de Rui Barbosa sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, se incorporou a ideia do desenvolvimento físico como aliado ao mental em países desenvolvidos. Dessa maneira, surgiu a obrigatoriedade das práticas em todas as escolas, sem distinção de gênero, incluindo dessa maneira Educação Física como matéria de estudo. Com a profissionalização da Educação Física no Brasil República, o objetivo principal era a formação militar.

Em 1930, com as reformas do governo Getúlio Vargas, a área da Educação Física ganha espaço nas políticas públicas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Um eixo importante para a historicidade da EF foi a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos em 1939, integrada à Universidade do Brasil com grandes conquistas no campo das

atividades físicas. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o regime militar investiu em competições esportivas de alto nível, o que resultou em valorização do caráter tecnicista das práticas físicas.

Após surgimento de outros cenários políticos nos anos 80, novas concepções surgem na área da Educação Física, principalmente na esfera escolar, questionando modelos mecanicistas. Estudos sobre o desenvolvimento psicomotor da criança transformam o ensino de Educação Física, que passa a considerar o todo, em dimensão física, social e emocional, trabalhando de forma conjunta para a formação do/a estudante.

Considerando os questionamentos sobre o corpo que se presentificam nas discussões escolares, faz-se necessário abertura para outras compreensões sobre o corpo, logo sobre a corporeidade. Tal processo faculta a existência de situações em que se torna possível a produção das experiências e vivências constituídas nas relações consigo, com os/as outros/as e com o mundo. A Educação Física é a área do conhecimento que tematiza as práticas corporais historicamente produzidas e culturalmente modificadas. De acordo com o que preconiza Louro (2018), chamamos de corporeidade a capacidade de cada pessoa sentir e apossar-se do seu próprio corpo como meio de manifestação e interação com o mundo.

Segundo Brazão e Dias (2021, p. 2) “O caráter fragmentado, instável, histórico e plural que as identidades sociais se constituem faz-nos reconhecer que somos sujeitos de múltiplas identidades.” A corporeidade é construída ao nível social, psicológico e biológico. Nesta lógica, pessoa projeta-se para o exterior a partir de seu próprio corpo. Pode-se dizer que a corporeidade é responsável por representar o modo de ser de um indivíduo. A relação de uma pessoa com seu corpo, com os corpos dos/as outros/as e com o meio ambiente forma sua identidade, aquilo que a diferencia. Por isso, a Educação Física também deve permitir a experimentação da corporeidade em toda a sua dimensão, promovendo a livre expressão.

Para Foucault (1977, p. 68), não importando a época, os “discursos sobre o corpo” ocorreram e sucedem-se, evidenciando a heterogeneidade da realidade corpórea como base da sociedade e da história. Acrescenta o autor que “(...) as maneiras de inferir inquietações quanto ao corpo ou de submetê-lo à interdição constituem-se discursos sobre o corpo”, produzindo sentido tanto com o “falar” como com o “calar”. É impossível não comunicar, se eu falo ou se eu calo; posto que o corpo constitui-se num complexo e heterogêneo espaço de inscrição dos acontecimentos em que a pessoa está envolvida ou que se envolve.

Cardoso (1994) descreve movimentos da Educação Física, da ordem de exercícios físicos como prática de manutenção da saúde física, bem como de política para a produção da saúde mental, demonstrando a dualidade existente entre a saúde física e a mental. O referido autor concebe que a pessoa na educação física precisa desenvolver consciência de que se está educando “entes” que possuem um eu individual (pessoa) e um eu social (indivíduo). Nesta lógica, Cardoso (1994) defende que a Educação Física, sem perder a sua especificidade, poderia valorizar em suas práticas pedagógicas a noção de “pessoa”.

A partir da problemática que envolve a corporeidade na Educação Física, partimos neste estudo do seguinte questionamento: como a percepção de corporeidade dialoga ou está envolvida com a relação professor/a e estudante nas práticas pedagógicas no curso de Educação Física? Considerando que o processo educativo se dá por meio de uma relação pedagógica, tal processo se constrói em parâmetros dialógicos com a realidade. Isto é, uma aula só ocorre quando professores/as e alunos/as identificam-se com a realidade que os cerca, como afirma Freire (2011). Por esta trilha reflexiva, buscamos compreender de que forma a corporeidade dos/as estudantes do curso de Educação Física é experienciada pela relação com professores/as nas práticas pedagógicas na universidade. Ademais, consideramos a possibilidade de analisar como a corporeidade se presentifica nas relações pedagógicas entre professores/as na universidade e como por tal relação constroem saberes sobre práticas corporais.

O presente artigo está organizado em cinco seções, considerando esta introdução. Na próxima seção, tratamos do caminho metodológico sobre o qual o estudo foi desenvolvido. Na seção intitulada "Corporeidade como possibilidade de estudo" discorremos sobre o que narram os/as estudantes sobre suas experiências formativas no curso de Educação Física, considerando a temática corpo e corporeidade como relevantes na formação de professores/as da Educação Física. Na quarta seção, abordamos o que narram os/as estudantes, colaboradores/as do estudo, a respeito de como a temática da corporeidade é tecida na relação pedagógica. Assim, nesta seção buscamos identificar como os/as estudantes percebem, para além do currículo, de que maneira a relação pedagógica com seus/suas professores/as abre espaço para discussões em torno do corpo e da corporeidade. Por fim, sistematizamos as considerações finais, apresentando os principais achados do estudo.

## METODOLOGIA

Este trabalho se fundamenta nos princípios da pesquisa qualitativa, defendida por Minayo (2008), que destaca o fato de que na pesquisa qualitativa o importante é a subjetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de produção de informações adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Assim, na pesquisa qualitativa, o estudo dos sentidos sobre a experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem compreensões sobre o que são e o que fazem.

Apesar de não caracterizarmos o estudo como sendo de abordagem (auto)biográfica, buscamos nesta abordagem a inspiração, pois as entrevistas viabilizaram uma narratividade que é peculiar nos estudos (auto)biográficos, em que falar de si, segundo Silva e Gagliato (2024), é revelar e produzir sentido do vivido. E foi inspirados nesta perspectiva, que buscamos compreender as narrativas de estudantes de Educação Física da universidade onde se realizou a pesquisa. A grande contribuição da abordagem (auto)biográfica é possibilitar àquele/a que narra o conhecimento de si que se fundamenta em um paradigma epistemológico concebido a partir da produção de narrativas que, entre outros papéis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e dimensão estrutural, que já não é mais o vivido, mas sim o narrado. Segundo Josso (2022), a abordagem (auto)biográfica assinala um processo de mudança de perspectiva do/a pesquisador/a, por meio do apuramento de metodologias de investigação-ação-formação, articuladas à construção de uma história de vida. Além disso, demarca a contribuição de um conhecimento que abrange a formação, a autoformação e elucida as características de um público específico.

Segundo o que defendem Silva e Rios (2018) e Vieira (2022) o ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida de uma pessoa, que passa a ser narrada e vivenciada em uma outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram. A narrativa é constituída pela dimensão dos processos formativos e indicações sobre a realidade social que devem ser buscadas inicialmente na vida de um sujeito, mas com ressonância na coletividade, isto é, na fusão da sua subjetividade com a estrutura social.

De acordo com Silva (2020) ainda que a trajetória de uma pessoa possa ser determinada pela sociedade e pela cultura, os acontecimentos e os encontros são em grande parte imprevisíveis, o que dá sentido aos aspectos interpretativos de uma narrativa, momento que o próprio sujeito que narra atribui um novo sentido à experiência vivida. Isso sugere que não se pode antecipar qual o peso que as experiências terão durante a trajetória de cada um/a, principalmente por não haver condições de se saber como as experiências são compreendidas pela pessoa, salvo pela produção de sua própria narrativa, em que o sujeito se volta para si e por meio dela reconstrói o vivido em um novo tempo.

Aí está o valor do método para a área educacional, incluindo-se aí o campo da Educação Física, por valorizar os processos de formação dos estudantes, levando em consideração a totalidade da vida de uma pessoa, permitindo o desenvolvimento de um tipo de sociologia, considerada, por Josso (2022) e Silva (2020), holística. Trata-se de uma concepção que se adequa às peculiaridades de cada pessoa, sobretudo quando se trata de agentes que estão em algum tipo de processo formativo, em que o método aparece como um novo processo de formação, permitindo ao sujeito conhecer a si e a ressignificar sua trajetória de formação. É da noção de corpo à corporeidade que a vida da pessoa passa a ser fundante para tal compreensão. Isso implica reconhecer que a noção de corpo deve habitar o mundo do sentido da vida, logo o mundo das discussões inerentes ao campo da formação de professores/as. Em certa medida, Segundo Josso (2022) e Silva (2020) há uma impossibilidade de separar a abordagem (auto)biográfica dos processos de formação, por entenderem que se trata de um dispositivo estimulante de tais processos.

A formação de professores/as consagra-se como uma área de principal atuação da abordagem (auto)biográfica, dado que dificilmente se pode interferir na formação dos/as outros/as, sem antes ter a pretensão de buscar compreender a sua própria formação. Esse é um movimento formativo, em que o mergulho deve ser constante e diário na busca que o humano desenvolve a fim de dar um novo sentido a sua trajetória de vida e de formação, com o objetivo de também compreender as trajetórias dos/as outros/as que se apresentam, em uma pesquisa (auto)biográfica, como vitais para a realização de um estudo nesse campo.

De acordo com o que preconiza Silva (2020), a abordagem (auto)biográfica está diretamente relacionada, diríamos que fundamentada, nas bases de uma fenomenologia social, que visa produzir compreensões sobre a fala dos sujeitos, autores de suas histórias e de suas próprias experiências. Essa perspectiva tem direta relação com o método fenomenológico e o pensamento social, logo também existencial, tomados aqui como fundamentos de uma fenomenologia social e existencial. Nessa ótica, visam esclarecer sobre o ser do homem, trazendo à baila suas estruturas existenciais e abandonando qualquer teoria que não considere o verdadeiro sentido da existência.

A abordagem (auto)biográfica tem por objetivo alcançar o sentido da existência humana em sua totalidade, sem considerar, a princípio, aspectos caracterizadores de cada pessoa, que possam desqualificar ou não evidenciar o fenômeno que se mostra. Assim, para a fenomenologia existencial, o homem/mulher é tomado/a como indefinível, no sentido de não ser classificado/a a partir de princípios ou sistemas elucidativos da existência humana. A ideia do existencial e do social partem da concepção de que o/a homem/mulher se constitui como ser-no-mundo. O/A homem/mulher é sempre, desde o seu surgimento, a relação com o mundo. Estando no mundo, o ser humano cria relações com o mundo e só existe porque o mundo existe. A sua existência está atrelada ao mundo em que vive. Ser-no-mundo é uma estrutura que se fundamenta na ideia da totalidade, em que o/a homem/mulher se constitui e se realiza sempre na totalidade, não cabendo a ideia de compreender a existência a partir de elementos isolados.

Essa, portanto, é uma pesquisa que trata da vida, do modo como cada estudante habita sua compreensão sobre corpo, sobre corporeidade e sobre como a relação pedagógica é atravessada por tudo isso. Ancorados nos princípios dos processos de subjetivação, concernentes à (auto)biografia, que dizem respeito aos modos que cada pessoa produz sentido para aquilo que vivencia e narra, afirmamos que esta é uma pesquisa considerada de campo. Segundo Gil (2024), tal tipo de pesquisa possui considerável grau de flexibilidade metodológica, não necessitando de padrões rígidos para sua elaboração. A pesquisa de campo trata com profundidade as características de um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ressaltando a interação entre essas pessoas, tendendo a utilizar muito mais a técnica da observação do que da interrogação.

Vale ressaltar que as entrevistas para a produção de informações dessa pesquisa foram realizadas considerando que os/as participantes foram estudantes convidados/as. Os critérios foram definidos nas seguintes situações: Os/as participantes da pesquisa foram estudantes da

Universidade Estadual de Feira de Santana, regularmente matriculados no curso de Educação Física com frequência regular no ano letivo 2024. Por fim, ter assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

No que tange aos dispositivos de produção de informações, foi utilizada a entrevista baseada no roteiro semi-estruturado. De acordo com Trivinos (1987), a semiestruturada é uma entrevista que parte de questionamentos, apoiados em teorias e hipóteses, a partir da resposta do/a informante. Trata-se, segundo o referido autor, de um dispositivo que “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Trivinos, 1987, p. 152).

Os/as entrevistados/as foram quatro estudantes do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana. Os/as colaboradores/as do presente estudo foram convidados de forma presencial e por mensagem via WhatsApp. Os/as que aceitaram participar da entrevista escolheram seus próprios nomes fictícios, sendo eles, Dança, 19 anos, 2º semestre; Gratidão, 23 anos, 4º semestre; Judô, 24 anos, 6º semestre e Calma, 27 anos, 8º semestre. A entrevista foi realizada por um aparelho celular com gravação de voz. O tempo de cada entrevista durou em média de 38 a 49 minutos.

A análise das entrevistas teve como aporte as contribuições do método compreensivo-interpretativo de Ricoeur (2013). Trata-se de uma análise, que para Ricoeur (1996), constitui-se a partir dos efeitos da compreensão, que é resultado de uma explicação que se dá para as coisas humanas e também não humanas. Isso sugere que a explicação, antes da própria compreensão, é a tradução da realidade num significado que tenha sentido e se processe por uma determinada linguagem, ou signos linguísticos que nos permitam e possibilitem uma comunicação compreensiva do real.

## **CORPOREIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ESTUDO**

Discutir a corporeidade evoca pensar o corpo como um mundo que se entrelaça pela visão pessoal e coletiva. É pela nossa percepção, pela construção de uma ótica pessoal, subjetiva, que damos sentido ao mundo, à vida, ao que cientificamente aprendemos. Trata-se de uma transcendência do mundo vivido, do mundo que habitamos. Assim, o corpo é o mundo que habitamos. Compreender o corpo é habitar a compreensão do próprio corpo e do próprio mundo.

Nesta lógica, adentramos a uma via multifacetada de sentidos e significados, em que, segundo Louro (2018) o corpo e a corporeidade se encontram e se conectam com a vida, com a decência e com o que sabemos, com o que aprendemos neste mundo. Nesta lógica, a visão de corpo e de corporeidade se filia a uma visão das subjetividades do ser no mundo que evoca uma visão de mundo, uma visão de vida, de ciência, de subjetividade do próprio ser. Nesta linha reflexiva, pensar o corpo é pensar a vida, o mundo, a ciência. De acordo com Merleau-Ponty (1999)

[...] tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. [...] Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio (Merleau-Ponty, 1999, p. 6-7).

É dessa lógica que concebemos que a realidade sensível expressa a unidade de nossa existência humana. Conceitos e experiências vividas se integram nas possibilidades de elaborar o conhecimento. No próprio campo da Educação Física, já somos ensinados/as que tudo o que conhecemos e o que vamos conhecer tem relação com o nosso corpo, nossa mente e é por isso que concebemos o sentido, o sentir, a própria vida.

O nosso conhecimento se manifesta pelos sentidos. Assim, é no começo da vida que iniciamos o conhecer o mundo, ação que se amplia com o desenvolvimento humano, com a consciência ao longo de toda nossa existência. É sempre um novo conhecer, um novo experienciar, que se dá na/pela relação com o mundo e consigo mesmo/a. Cores, formas, odores, sons, texturas constituem um mundo de sensações, constitui nosso mapa sensorial e nossa subjetividade. E nisso tudo, o corpo é quem vai nos possibilitando conhecer, sentir. Somos um corpo e não temos um corpo (Merleau-Ponty, 1999) e este dialoga com o mundo por meio de sua presença nele. O corpo não é uma “coisa”, mas fonte de sentido, como defendeu Merleau-Ponty (1999).

A formação docente, principalmente no campo da Educação Física, ao compreender o/a homem/mulher como ser-no-mundo “favorece a pessoa no processo de descobrir a si própria, os/as outros/as e o mundo; é uma importante contribuição para que desenvolva as suas próprias habilidades corporais e intelectuais” (Peixoto, 2012, p. 45). Nessa perspectiva, a educação pode ajudar a compreender que o corpo é movimento, sensibilidade e expressão criativa, bem como a considerar a dimensão mente-corpo como unidade e fonte de sentido.

No caso da Educação Física, a noção de corpo rompe a unidade de sentido, para abrir outras unidades que compõem uma noção mais aberta e complexa da ideia de corpo. Trata-se da corporeidade, do modo como o corpo é visto, sentido, como ele é interpelado por interseccionalidades e diversidades. Corpo é uma identidade multifacetada, em que a corporeidade abre possibilidades outras de se (trans)ver a ideia de corpo para além da unidade corpo-mente, corpo saúde. É um corpo mundo, em que as diferenças, em que as transgressões estão aí presentes e fazem romper lógicas que aprisionam e que tentam uniformizar a ideia de corpo.

De acordo com Santana (2017), nos cursos de Educação Física, na modalidade licenciatura, a discussão do corpo tem buscado romper com a visão histórica de um corpo articulado a conceitos de teoria e de práticas de saúde e de bem-estar. Os corpos que habitam as universidades, tanto de professores/as como de estudantes, são corpos que se tecem no mundo das diferenças, das transgressões. Assim, a formação de professores/as, especialmente no curso de Educação Física, deve considerar o corpo na relação com o/a outro/a, na relação pedagógica que trata do corpo para além do que a ciência prega, logo do que a vida prega. Isso implica em se ter no campo da formação abertura para se pensar outros corpos que se presentificam na educação, que são os tidos como diferentes, dissidentes, como transgressores. A formação de professores/as não deve assentar-se num paradigma de corpo ideal em que a saúde e bem-estar seja o único princípio balizador. As relações étnico-raciais precisam, por exemplo, transversalizar o currículo e as práticas de formação, assim como as questões, de gênero e sexualidade, como assevera Louro (2018).

Pensar e conceber a corporeidade, implica em consolidar noções de corpo que adentram às perspectivas curriculares, que colocam o corpo no movimento da vida, das diferenças da complexidade cultural que o enreda. É necessário, no campo da formação docente em Educação Física, falar sobre corporeidade e como ela implica a relação pedagógica. E isso se justifica, pois os corpos dissidentes estão presentes no espaço universitário, no curso de Educação Física. E independente disso, falar sobre corporeidade é falar sobre como nos concebemos para além de uma matéria física, logo emocional que se constitui no transcurso da vida. Segundo Santana (2017), é necessário discutir, também, o modo como a corporeidade se presentifica nos currículos da formação de professores/as de Educação Física. A relação pedagógica é uma forma de construir relações dialógicas com os/as estudantes, em que o corpo e a corporeidade passam a integrar

centralidade discursiva da formação e da vida de quem deseja estudar Educação Física (Santana, 2017).

Como ponto de partida para a discussão da pesquisa, em que a corporeidade passa a ser fundante nas discussões e práticas no curso de Educação Física, foi perguntado aos/às colaboradores/as se os mesmos já ouviram falar sobre a corporeidade em suas aulas. Diante das respostas foi possível observar que os/as estudantes destacaram a disciplina, Corpo e Diversidade, ofertada do primeiro semestre do curso, como potencializadora sobre essa temática. Segundo a ementa do referido componente curricular, a perspectiva é estabelecer interfaces com a educação e saúde. O componente também aborda princípios de equidade e de direitos humanos. Relaciona paradigmas de identidade de gênero/orientação sexual com o campo da Educação Física. Verificamos, também, que a ementa evidencia a discussão sobre políticas de promoção e valorização da diversidade.

Em um trecho de seu relato, a estudante Gratidão narra como a disciplina Corpo e Diversidade trouxe o primeiro contato sobre o tema corporeidade. A referida estudante nos mostra que outras matérias conversam sobre essa temática, enfatizando que:

Na aula da professora Ivy Guedes, discutimos bastante sobre corpo e diversidade. Então, a gente teve esse primeiro contato sobre a corporeidade sobre o corpo, seu significado para a nossa formação. Porém, mesmo sendo algo que aparecia com mais frequência e constância dentro dessa matéria de corpo diversidade, outras matérias também conversavam e falavam sobre o tema (Gratidão, Entrevista, 2024).

A estudante nos mostra como a corporeidade é tratada, sendo mecanismo para discussões sobre corpo, princípios de equidade e valorização, sobretudo em torno da questão da diversidade, como é apontado na ementa da disciplina Corpo e diversidade. Gratidão ainda nos diz que “[...] o primeiro semestre é justamente o que significa Educação Física. E ao apresentar a Educação Física, é possível levantar o debate sobre a questão da corporeidade.” Sendo assim, a estudante evidencia a importância da corporeidade como ferramenta de entender melhor a Educação Física. A compreensão da corporeidade permeia nestes aspectos, a observação das imagens, símbolos e linguagens corporais que constroem-se no imaginário social, e que em última instância, determinam a vivência corporal (Santin 1987).

A colaboradora Gratidão enfatiza que os objetivos do primeiro semestre em Educação Física transversalizam a discussão do corpo, mas com foco na construção do próprio conceito do que seja Educação Física. Em sua narrativa, a estudante nos diz que: “[...] O grande Q das perguntas no início do primeiro semestre é justamente o que significa Educação Física, e ao apresentar a Educação Física, é levantado o debate sobre a questão da corporeidade”. A narrativa revela o modo como se tem construído reflexões sobre a corporeidade, evidenciando uma profissionalidade que emerge do ensino relacional, do como de compreender o ensino numa perspectiva crítica, em que a reflexividade não se limita a transferir conhecimento, mas a problematizar o tema. Segundo Rangel-Betti (1998), no seu processo de formação profissional o professor de Educação Física não deve ser acomodado ou simplesmente reproduzir e não se transformar. Rangel-Betti evidencia a necessidade de um profissional reflexivo e crítico.

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (UEFS, 2018), o curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, instituição onde se realizou o presente estudo, revela preocupação com uma formação tecida pela interação de distintas práticas sociais da atividade humana. Nas discussões arroladas no PP sobre as temáticas inerentes às reflexões do corpo e da cultura corporal, lemos que:

Ao considerar a Cultura Corporal de Movimento como eixo epistemológico do curso, defendeu-se que tal matriz teórica se constitui como totalidade formada pela interação de distintas

práticas sociais da atividade humana, tais como a dança, o jogo, a ginástica, as lutas, a capoeira e o esporte, que, por sua vez, ganham forma através das práticas corporais. Como práticas sociais refletem a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades, compete à Educação Física dar tratamento pedagógico, na escola ou em outros espaços educativos, aos temas da Cultura Corporal de Movimento, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido, portanto construídos historicamente, tendo, dessa forma, como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem (UEFS, 2018, p. 15).

É desse modo que a Educação Física deve ser observada, como um campo promotor de reflexão e crítica. A corporeidade, por sua vez, ajuda os profissionais a dinamizar essa relação, pois é concebida na prática da Educação Física como dispositivo primordial para o entendimento sobre o corpo, focalizando as amplas possibilidades de compreensão e trabalho educativo. A variedade de olhar e concepção sobre o corpo possibilita aos/às profissionais de Educação Física desenvolverem uma educação corporal mais enriquecedora e significativa. Tomando como base Sousa (1997), diferentes concepções filosóficas estão presentes no cotidiano da Educação Física. Vão desde o senso comum, que entende a Educação Física como prática de atividades corporais até o enfoque sociológico que entende que a Educação Física “precisa ser compreendida histórica e dialeticamente a partir da práxis fundada, pois é evidência de em um contexto concreto que determina a produção e a relevância dos conteúdos a serem trabalhados” (Sousa, 1997, p. 244).

A estudante Gratidão, em outro trecho de sua narrativa, compreende o conceito de corporeidade como questão cultural corporal e da diversidade. Em sua narrativa, a estudante nos demonstra que a conteúdos sobre cultura corporal se presentificam na temática da corporeidade, em que o corpo e a cultura corporal evidenciam como a diversidade se torna um elemento central e de política sobre o entendimento do corpo. Nessa lógica reflexiva, a estudante demonstra um pouco dessa compreensão, ao afirmar que:

Quando em aula se fala sobre corporeidade, eu correlaciono muito com a questão da cultura corporal. Com os elementos que são... Fazem parte da cultura corporal, da diversidade e de tudo o que engloba a questão do corpo, sabe? Como o corpo se põe na política, como o corpo se põe na cultura, como o corpo se impõe na economia. Para mim, é como se fosse um conjunto de coisas contidas na abrangência de um tema. Para mim, é isso. É como se fosse a ligação com a cultura corporal que tem tudo a ver, mas eu não sei explicar isso melhor. Para mim é isso, é uma diversidade mesmo (Gratidão, Entrevista, 2024).

Dessa maneira, vimos que a estudante demonstra que é possível enxergar o corpo em diversos espaços, logo na dimensão da diversidade. É o corpo também visto como parte da cultura corporal. Evidencia-se um discurso e visão sobre o que é corporeidade e como ela gera diversas compreensões, de como o corpo é concebido, em sua estrutura biológica, mas também política, social e cultural. São muitas coisas que envolvem o conceito de corpo e de cultura corporal, dimensionada, inclusive, pela ideia de diversidade e de política em torno do corpo e de suas dimensões. Neste sentido, o que a estudante problematiza é a heterogeneidade discursiva em torno do conceito de corpo, que na Educação Física precisa mesmo ser transversalizada por uma lógica multifacetada e diversa do conceito, não se limitando a questões de saúde física.

Tal compreensão evoca a noção de corporeidade como um fenômeno, segundo Louro (2018), marcado pela complexidade em torno das tensões e problemáticas do corpo, sobretudo sob o olhar das questões de gênero e sexualidade. Numa linha reflexiva semelhante às perspectivas observadas na narrativa de Gratidão, o estudante Judô nos mostra que em sua visão a corporeidade é algo que não existe só num corpo. Nessa lógica, o referido estudante nos diz que:

Quando eu ouço esse termo corporeidade, me remete a algo mais amplo, mais diverso, mas que como o próprio nome mesmo já diz, é relativo ao corpo. E quando mistura ela com outros

entendimentos sobre corpo, pra mim é uma questão que amplia, que eu gosto de usar a palavra... É uma variedade, uma forma de dizer que é múltiplo, sabe? É algo que não existe só um corpo (Judô, Entrevista, 2024).

Nesta direção, é importante enfatizar que todos os colaboradores relataram a corporeidade como um discurso da totalidade sobre o corpo e suas várias formas de observação. Ao reduzir a corporeidade a um funcionamento mecânico, não se pode mais se ocupar com a espiritualidade, a afetividade e a sensibilidade (Santin, 1987). Diante dos relatos produzidos pelos/as estudantes pode-se observar a importância da discussão sobre o corpo, sobretudo no curso de Educação Física. Há uma dimensão de se trabalhar a formação no curso para ampliar as possibilidades de compreensão e discussão sobre o corpo. É uma discursividade mais ampla, fincada na história e numa constante evolução do conceito de corpo. Nas palavras de Foucault (1977, p. 78) não importando a época, os “discursos sobre o corpo ocorreram/ocorrem e sucedem-se, evidenciando a heterogeneidade da realidade corpórea como base da sociedade e da história”.

### **DIALOGICIDADE SOBRE CORPOREIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

Para discutirmos essa categoria é importante enfatizar que os relatos analisados trouxeram narrativas em perspectivas outras, concebendo o corpo para além da ideia de algo a ser trabalhado para a questão de manutenção da saúde. Os relatos evidenciam que, no que se refere à relação pedagógica, as discussões de corpo no curso de Educação Física ainda não se presentificam com tanta força. A narrativa do estudante Dança expressa que muitos professores/as se ausentam em falar sobre corpo e mente no curso. O estudante, a esse respeito, em sua narrativa nos diz que:

[...] Eu acho que tem muitos professores que se ausentam de falar sobre o corpo e a mente. Eu acho que nem todo professor pensa por uma forma de inclusão. Acha que não vai ter necessidade disso. Simplesmente não falam. Se todos estiverem dentro daquele espaço não são incluídos. Não é uma espaço para todos, entende. Não há preocupação se todos vão ser incluídos, se vai ter uma conexão de corpos ali. No meu entendimento isso precisa ser tema da aula, precisa ser a discussão pedagógica, mas não acontece. (Dança, Entrevista, 2024).

Diante do que se tem discutido neste trabalho, é possível perceber, ainda que embrionariamente, preocupação do curso de Educação Física com discussão e reflexão crítica na formação dos discentes diante a cultura corporal. As reformas curriculares, sobretudo com inclusão de componentes que focalizem na discussão do corpo e da diversidade, abrem espaço para construção de políticas e práticas em que o corpo seja trabalhado em dimensões multirreferenciais. Embora como tenha ressaltado o colaborador Dança, no curso específico em que o estudo se desenvolveu, não há amplas discussões que evidenciem tratar do corpo uma multireferencialidade desejada. O que é evidenciado na fala do estudante Dança são docentes que não cumprem esse objetivo, distanciando, assim, o discurso sobre o corpo durante suas aulas.

Para Rodrigues e Couto (2020) as concepções de corpo e a formação de professores de Educação Física estão conectadas. Assim, essas concepções estão impregnadas na relação como os/as estudantes de Educação Física. São discussões que, naturalmente, precisam se consolidar com um currículo que signifique o corpo nas dimensões da corporeidade, tecidas na própria relação pedagógica entre professores/as e estudantes. Esta é uma forma viável para que sejam possíveis caminhos para o rompimento de padrões educacionais, muitas vezes impostos, se não por um currículo, por práticas educativas que deslegitimam as concepções de corporeidade como meio de aprendizado do conhecimento crítico reflexivo.

Nesta direção, percebemos que há uma necessidade de que a temática no curso de Educação Física esteja entremeada por uma relação pedagógica que possibilite aos estudantes e aos/as

professores/as tratem da temática de modo a libertarem-se de travas do silêncio. É preciso tratar abertamente as discussões sobre o corpo, para além das questões inerentes à saúde e aos exercícios físicos.

Ao ser questionado sobre sua relação com seus/suas professores/as e da discussão sobre o corpo, o estudante Judô diz o seguinte: “Nenhuma como eu quero. Então pra mim não está me servindo”. O referido estudante traz um discurso sensível e expõe como queria que esses debates fossem pautados. Judô evidencia como esses discursos estão apenas no campo da discussão prática. O discente continua sua narrativa da seguinte maneira:

Eu diria assim, falar de um corpo trans dizer assim de um corpo cis, só, não tá falando nada pra mim. Imagino falar sobre o corpo trans em questão de você trazer ele à discussão, porque não adianta falar que existem várias corporeidades, vários corpos diversos. Não falar sobre isso, sabe? Mas não é todo mundo que conhece, justamente na área de Educação Física. Nunca ouvi falar assim, tipo, tirando aí que Ivy fala, mas a Educação Física, só tem essa matéria que trata de corpo. Então, na prática, tipo, a maioria trata, mas ninguém fala. Não estou falando que é pra sempre tá falando, mas trazer a problemática para o aprofundamento necessário. Não, não existe esse corpo aqui, existe esse corpo de mulher trans e existem outros corpos também, e não traz, então eles são silenciados. Só fala quando alguém que habita um desses corpos está no curso. Mesmo assim é o diferente, é silenciado. Para mim é isso! (Judô, Entrevista, 2024).

Judô enfatiza a necessidade de que a relação pedagógica abra espaço para tratar das diferentes configurações dos corpos. De acordo com o que entende Guedes (2018) é uma questão da identidade, também, da constituição do ser que emerge num curso de formação de professores/as, pela necessidade de se pautar certas questões, demarcado como a relação pedagógica abre espaço para reflexões e para a construção do respeito, do conhecimento, da validação e da valorização das diferentes identidades que se presentificam e se revelam ao mundo pelo corpo multifacetado por diferentes sujeitos, desejos e identidades. O silenciamento revela a ausência de corpos dissidentes no curso. Eles não adentram e quando alguém rompe esta estrutura é que se fala, mas ainda assim é o falar pouco, é o silenciar, é a voz muitas vezes do estranhamento do lugar que aquele corpo dissidente ocupa.

Neste contexto, é relevante mencionar o estudante graduado em Educação Física, Bruno Silva de Santana, o primeiro discente transsexual formado na Universidade Estadual de Feira de Santana. Bruno trouxe/traz inúmeras contribuições para uma formação mais acolhedora, não apenas no âmbito escolar regular, mas para uma educação superior de qualidade preocupada com discursos sérios sobre a cultura corporal. Em seu trabalho de conclusão do curso, intitulado: Educação Física e Transgeneridade: novos olhares e perspectivas sobre diversidades corporais e identidades de gênero, Santana (2017) nos mostra um relato de experiência na luta e permanência de um estudante trans em um curso de formação superior.

Segundo Santana (2017), o tema em questão é de grande relevância, sobretudo para difundir o conhecimento acerca das identidades de gênero, nos espaços acadêmicos e na sociedade como um todo, permitindo assim, ampliar as discussões no campo da educação e em especial na área da Educação Física, visando combater as desigualdades, violências e exclusões cometidas às populações trans nos espaços formativos.

Em sua narrativa o estudante Judô demonstra haver uma necessidade de tratar e de evidenciar reflexões em torno da produção aberta de discursos sobre o corpo dentro do curso de Educação Física da instituição em que realizamos o presente estudo. Perspectivas dialógicas sobre a corporeidade corroboram ainda mais com a relação da experiência do Santana (2017) em sua vivência no interior de um do curso de Educação Física, que demonstra também um árduo caminho no que se diz respeito a essas discussões sobre o corpo trans. Para Louro (2003, p. 64): [...] o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a

linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de raça, de classe etc. e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo.

Como enfatizado no presente artigo, as análises construídas reforçam diferentes perspectivas, em que pese tratar de corpo e relação pedagógica. Nem sempre o tema corpo e corporeidade estão presentes em ações e discursos entre professor/a e estudante, numa relação pedagógica mais implicada com a formação de futuros/as professores/as da Educação Física. Assim, as narrativas sugerem que os/as estudantes demonstram a insuficiência de discussão sobre corpo mobilizado por professores/as e estudantes no curso de Educação Física. Em contrapartida a isso, a estudante Calma, traz em sua narrativa como os/as professores/as de Educação Física deixam o espaço confortável para as discussões corpóreas. Em um dos trechos de sua narrativa, a estudante nos diz o seguinte:

São professores que além de falar sobre, mesmo que não seja tão profundamente, mas conseguem abranger um tema. Conseguem falar um pouco de tudo sobre o que tem dentro do tema. E deixam espaços bem abertos para que a gente possa citar, falar, perguntar questões ligadas ao corpo e à corporeidade. São professores que a gente vê que deixa o clima confortável para que a gente possa se manifestar (Calma, Entrevista, 2024).

Além da discussão sobre o corpo, a estudante demonstra como os professores de Educação Física tencionam as discussões em um espaço confortável e aberto ao debate, em que as reflexões sobre corpo abrem espaço para a construção do sentido de uma corporeidade concebida para além das concepções de saúde e equilíbrio entre corpo e mente. É salutar que os/as professores/as estejam mobilizados por uma relação dialógica em que o debate sobre corpo e corporeidade seja transversalizado em sala de aula, com abertura para o debate e aprofundamento de questões, que por vezes são silenciadas pela ausência de corpos dissidentes, bem como pela normatização da ideia de corpo na relação com a saúde. Soares (2001, p. 5) já alertava que: “O corpo deve ser visto como primeiro plano de visibilidade humana, como lugar privilegiado das marcas da cultura [...]”. Acrescenta ainda que o debate sobre o “corpo tem sido pouco considerado no campo da educação e, mais especificamente, no campo da Educação Física, os estudos em torno do corpo são também incipientes”. Assim, a discussão sobre a corporeidade é uma ferramenta fundamental para a formação de professores/as mais inclusivos com as demandas do mundo contemporâneo.

A estudante Gratidão ratifica e evidencia a necessidade de se falar do tema, mostrando a importância da discussão sobre o corpo no campo dos debates teóricos. A estudante, em um outro trecho de sua narrativa, diz que “[...] você consegue entender a importância da cultura corporal, da corporeidade, justamente porque tem essa correlação e está presente essa visão dicotômica entre a teoria e a prática” (Gratidão, Entrevista, 2024). Assim, para a estudante a ausência da discussão sobre corporeidade está parcialmente justificada, pela ausência de corpos outros, bem como pela massiva ideia de teoria e prática desenvolvida por meio de exercício físico, em defesa da saúde física.

Em suas reflexões, evidencia outras questões, como a necessidade de se estudar como os/as professores/as de Educação Física da universidade estão preocupados/as em trazer os debates sobre o corpo no interior de suas aulas práticas e teóricas. Argumenta que, além das aulas práticas, qual sua relação com seus/suas professores/as no campo das discussões corpóreas? A referida estudante nos diz que:

Os professores que eu peguei, eles buscavam debater isso não somente nas práticas, mas também nas aulas teóricas. Eles buscavam realmente. É o que eu falo, para você conseguir ir além, você não vai conseguir enxergar tudo dentro dessas práticas, em uma prática, você não vai conseguir entender completamente a correlação com a política. Em uma prática, você não vai conseguir entender totalmente a questão da cultura, e como isso está agregado na

corporeidade. E quando os professores debatem na teoria e debatem na prática a junção desses dois não avançam para outras questões. Assim, é essencial para a gente conseguir discutir, entender melhor o tema (Gratidão, Entrevista, 2024).

A estudante expressa como a prática e a teoria estão correlacionadas. Defende a ideia de que teoria e prática se interseccionam possibilitando compreensão articulada em diferentes momentos da aula, evicenciando condições de entendimento em torno dos temas abordados nos componente curriculares. Gratidão narra ainda como seus/suas professores/as estão preocupados/as em não distanciar esses momentos pedagógicos. A estudante diz que seus/suas professores/as não ficam com esses debates somente nas aulas práticas. Eles vão além, porque sabem que só com a prática e a teoria eles conseguem elevar o nível da discussão para além. Segundo Winterstein (1995, p. 38), “... a teoria sem a prática é oca, a prática sem a teoria é cega”.

Contudo, podemos observar nas falas da estudante Gratidão como os/as professores/as do curso de Educação Física estão envolvidos/as discursivamente com a formação de professores/as que se preocupem com as demandas sobre o corpo em sua totalidade, seja na esfera, física, social ou política. Almeja-se, contudo, que os/as estudantes estejam prontos para as demandas que durante sua jornada profissional venham a surgir.

## CONCLUSÃO

A análise sobre a corporeidade na implicação relação professor/a e estudante do curso de Educação Física, nas práticas pedagógicas da instituição em que desenvolvemos o presente estudo, ratifica importância do conhecimento sobre a temática corporeidade como objeto de estudo primeiro do curso de Educação Física. O estudo revela ainda como os/as estudantes do curso de Educação Física estão familiarizados/as com a temática, de modo que os achados presentes nessa análise demonstram como os/as estudantes compreendem o significado da corporeidade. No entanto, a terminologia desse tema põe em dúvida sobre o que realmente trata a multirreferencialidade do termo, bem como dada a ausência de discussões mais aprofundadas sobre corporeidade no curso.

Advertimos, contudo, que as reflexões aqui produzidas não perspectivam qualquer tipo de generalização. Tratou-se, portanto, de valorar a singularidade de narrativas do vivido e do experienciado por cada estudante na travessia que desenvolve num curso em que as discussões do corpo, historicamente, estão atreladas à dimensão da saúde. Assim, o estudo possibilitou entender que a temática tem sido pouco tratada e que em dada situação se faz necessário investimentos outros a fim de que se possa tecer de maneira mais aprofundada as discussões e práticas sobre corporeidade, cuja natureza está envolta por ambiguidades entre o que se discute sobre corpo e a própria ideia de corporeidade.

O estudo mostrou uma dispersão do conceito, evidenciando que sob o olhar dos/das colaboradoras o foco do curso é tratar do corpo pelo viés da saúde. Há o entendimento de que a ausência de corpos dissidentes na universidade é uma justificativa para que o silenciamento continue. Por outro lado, há estudantes que sinalizam uma abertura para o tema no curso, visibilizado pelo próprio projeto de curso, que insere discussões no currículo, ainda que pontualmente em componentes curriculares específicos no primeiro semestre.

É importante destacar, ainda, que os/as colaboradores/as consideram ser o componente curricular Corpo e Diversidade uma potência dentro das discussões sobre o corpo no curso de Educação Física. Foi possível perceber que no Projeto Pedagógico há também a preocupação com a temática corpo no interior do curso, sobretudo com ampliações e reflexões em torno da cultura corporal como possibilidade de discussão na formação de professores.

Partindo disso, o estudo permitiu concluir que na relação dos/as estudantes com seus/suas professores/as sobre as discussões corpóreas, além das aulas práticas, pouco têm sido desenvolvida

pelos/as docentes, embora em algumas situações isso tem se evidenciado e as discussões são tecidas. Dentre os achados da pesquisa, foi possível colher diferentes narrativas que mostram a ausência de uma reflexividade em torno das problemáticas de corpos dissidentes.

Em algumas narrativas ficou evidente como os/as colaboradores expõem o modo como as discussões sobre o corpo não contemplam suas necessidades. Foi possível destacar como os/as professores/as do curso de Educação Física precisam flexibilizar suas aulas entendendo as carências sobre temas na contemporaneidade, sendo o corpo instrumento de estudo da Educação Física. Concluímos que existe um conjunto de narrativas que traz consigo relatos que evidenciam como os/as professores/as do curso de Educação Física discutem sobre o corpo e abrem espaço para que haja debate mas sem muito aprofundamento, problematizações e criticidade, pois o que ainda impera é o silenciamento dos corpos dissidentes.

Há, contudo, uma preocupação de articulação de conceitos evidenciados pela relação entre a prática e a teoria, fortalecendo a discussão nas aulas, mostrando a potência dessa junção como essencial para o rico e abundante conhecimento. Contudo, as análises possibilitaram constatar a corporeidade como possibilidade essencial de estudo dentro do curso de Educação Física, mas que ainda não é amplamente discutida, sobretudo nas questões que envolvem gênero e sexualidade. Evidencia-se, também, que estudos que envolvem as discussões da corporeidade são relevantes e necessários dentro da Educação Física. Há portanto, a perspectiva de que se tenha mais espaço dentro dos currículos, fomentando uma formação sobre o corpo para além das práticas de saúde. Corpo é identidade, é vida, é respeito, é reflexão. Corpo é um mundo.

**Contribuições dos Autores:** Silva, F. O: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Damascena, V. M.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** O presente estudo seguiu os princípios éticos da pesquisa matricial, intitulada "Relação professor e estudante na universidade", que obteve a aprovação do CEP UESFA sob número de parecer 3.413.070

**Agradecimentos:** Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq pelo financiamento da pesquisa, bem como ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS pelo apoio.

## REFERÊNCIAS

- Brazão, J. P. G., & Dias, A. F. (2021). O que dizem os estudantes sobre orientação sexual: um estudo comparativo na Universidade Federal de Sergipe e na Universidade da Madeira. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33), e16781. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16781>
- Gil, A. C. (2024). Como elaborar projetos de pesquisa (8ª ed.). Atlas.
- Guedes, A. O. (2018). Sem tempo de ser corpo: Uma experiência da formação de professores. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 23(2). <https://doi.org/10.18316/recc.v23i2.4460>
- Josso, M. C. (2022). Experiências de vida e formação. Cortez.
- Louro, G. L. (2018). Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Autêntica.
- Merleau-Ponty. (1999). Fenomenologia da percepção. Freitas Bastos.
- Peixoto, A. J. (2012). Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Revista Abordagem Gestalt*, 18(1), 43-51.

Rangel-Betti. (1998). Educação física e o ensino médio: Analisando um processo de aprendizagem profissional [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos].

Ricoeur, P. (2013). Teoria da interpretação (A. Morão, Trad.).

Rodrigues, R. B., & Couto, H. R. F. (2020). Corporeidade e prática docente na Educação do Campo na Amazônia Paraense. *Educação e Formação*, 5(13), 113-131. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1439>

Santana, B. S. (2017). Educação física e transgeneridade: Novos olhares e perspectivas sobre diversidades corporais e identidades de gênero. *Anais do Desfazendo Gênero*. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30534>.

Santin, S. (1987). Educação física: Uma abordagem filosófica de corporeidade. Livraria Unijuí.

Silva, F. O. (2019). Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. *Práxis Educativa*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.12960.006>

Silva, F. O. da, & Gagliato, J. F. (2024). Constituição da identidade docente de bacharéis em Engenharia: narrativas do habitar à docência na universidade. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 17(36), e20248. <https://doi.org/10.20952/revtee.v17i36.20248>

Silva, F. O., & Rios, J. A. V. P. (2018). Aprendizagem experiencial da docência no PIBID. *Práxis Educativa*, 13(1), 202–218. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i1.0012>

Soares, C. L. (Org.). (2001). Corpo e história (Coleção Educação Contemporânea). Autores Associados.

UEFS. (2018). Projeto político pedagógico do curso de graduação em licenciatura em Educação Física. Universidade Estadual de Feira de Santana. <http://www.educacaofisica.uefs.br/arquivos/File/PPPEDUCFISICA.pdf>

Vieira, A. R. L. (2022). A trajetória formativa e profissional de um pesquisador: a docência pelas vias das narrativas insurgentes. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 15(34), e17708. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17708>

**Recebido:** 13 de junho de 2025 | **Aceito:** 12 de agosto de 2025 | **Publicado:** 6 de outubro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.